

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

DANIELLA CORCIOLI AZEVEDO ROCHA

**LINGUAGEM E PERFORMATIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Uberlândia, MG
2019

DANIELLA CORCIOLI AZEVEDO ROCHA

**LINGUAGEM E PERFORMATIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: 2 – Linguagem, Texto e Discurso

Orientadora: Profª. Dra. Alice Cunha de Freitas

Uberlândia, MG
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R672 2019	<p>Rocha, Daniella Corcioli Azevedo, 1978- Linguagem e performatividade na formação inicial de professores de língua inglesa [recurso eletrônico] / Daniella Corcioli Azevedo Rocha. - 2019.</p> <p>Orientadora: Alice Cunha de Freitas. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós- graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2478 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Linguística. I. Freitas, Alice Cunha de, 1957-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p> <p>CDU: 801</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

DANIELLA CORCIOLI AZEVEDO ROCHA

**LINGUAGEM E PERFORMATIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

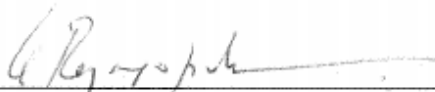
Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: 2 – Linguagem, Texto e Discurso

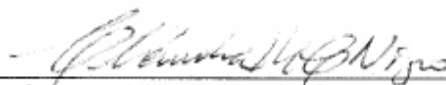
Banca Examinadora



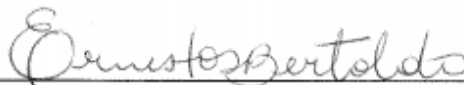
Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas (Orientadora) – UFU



Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan – UNICAMP



Profa. Dra. Cláudia Maria Ceneviva Nigro – UNESP



Prof. Dr. Ernesto Sergio Bertoldo – UFU



Profa. Dra. Dilma Maria de Mello – UFU

Dedico este trabalho
a meus antigos alunos do ensino fundamental em Goiânia, aos
graduados e graduandos da UFT e, especialmente, a meus
eternos CECLLAners. Àqueles que sempre me inspiraram,
minha eterna gratidão por terem, acima de tudo, ajudado a
construir a professora que hoje sou.

À memória de
meus avós José Marques Filho (Mateus) e Maria Antônia de
Jesus, de minhas tias Maria José e Valdevina Maria de
Andrade e de minha sogra Diomar Asevedo Rocha.
Exemplos de fortaleza, determinação e fé na vida. Vocês
jamais serão esquecidos.

Agradeço especialmente
a minha orientadora Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas pelas
sábias discussões regadas a café com biscoitos integrais.
Muito além de terem contribuído com o desenvolvimento
deste trabalho, essas discussões contribuíram para o meu
amadurecimento teórico, intelectual e profissional.

Minha eterna gratidão a você, Alice!

AGRADECIMENTOS

Chegada a hora derradeira de revisitar uma vez mais os caminhos percorridos rumo à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, espero poder fazer jus à importância de cada um dos que estiveram presente e contribuíram para esta caminhada.

Início meus agradecimentos destacando, primeiramente, a importância do meu Deus, de todos os Espíritos de Luz e das Energias Positivas do Universo que, sem sombra de dúvida, trabalharam para que eu pudesse concluir essa empreitada. À Vida, o meu muito obrigada!

Em segundo lugar, agradeço aos participantes deste estudo: os alunos e a professora formadora. Eles se dispuseram a ter suas aulas e interações gravadas e jamais se negaram a contribuir de variadas maneiras com a realização desta pesquisa. Não teria palavras para agradecer a todas essas valiosas contribuições!

Agradeço também à toda a equipe PPGEL, em especial às secretárias Maria Virgínia Dias de Ávila e Luana Alves da Silva e aos coordenadores Professora Dra. Dilma Maria de Mello, Professor Dr. Cleudemar Alves Fernandes e Profa. Dra. Fernanda Mussalim, pela solicitude e boa vontade com que me receberam todas as vezes que precisei me recorrer a eles.

Agradeço sobremaneira aos professores do PPGEL, pelos ensinamentos, pela dedicação e pela seriedade com que sempre ministraram suas aulas e nos orientaram durante essa caminhada.

Dentre esses professores, destaco, novamente, o papel da minha orientadora nessa caminhada de quatro anos. Sua dedicação, seriedade e responsabilidade em lidar com minhas limitações foram determinantes para que eu pudesse prosseguir e concluir o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço, com muito carinho, à Professora Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, por, tão bem, me orientar no Trabalho de Área Complementar. Obrigada por sua paciência, dedicação e pontuações sempre tão pertinentes.

Agradeço especialmente, também, ao Professor Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e à Professora Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme pelas valiosas contribuições durante os exames de qualificação. Com certeza as leituras sugeridas e as nossas discussões durante esses exames foram determinantes para o enriquecimento deste estudo.

Agradeço também à Fundação Universidade Federal do Tocantins por ter propiciado as condições para que eu pudesse levar adiante meu projeto de doutoramento.

Agradeço, de forma muito especial, aos Professores Drs. Kanavillil Rajagopalan, Domingos Sávio Pimentel Siqueira, Neila Nunes de Souza e Carlos Roberto Ludwig pelas inúmeras discussões, transitando entre temas políticos e educacionais, na companhia de um bom café, nos mais variados espaços do meu Tocantins. Essas discussões contribuíram de uma forma única para que eu pudesse amadurecer e embasar melhor minhas convicções em relação à importância da minha profissão.

Agradeço aos meus colegas de Uberlândia e, em especial, à amiga Ana Maria Franco, por nossas discussões, sempre tão proveitosas, e por seu companheirismo e acolhida durante os anos do doutorado.

Agradeço sobremaneira aos meus amigos de longa data, pelas valiosas leituras e contribuições. Dentre eles, destaco o papel de Pedro Eduardo de Lima que, desde a graduação, tem me acompanhado e contribuído imensamente em minha vida como um todo. Com funções que variaram entre psicólogo, corretor e *personal coach*, suas orientações e leituras sempre contribuíram para o enriquecimento deste trabalho e para meu amadurecimento pessoal também.

Entre meus amigos pessoais, agradeço também à Raylla e a sua avó-mãe, Julieta, por terem se empenhado tanto em me ajudar a entrar e a concluir o doutorado. Suas correntes de oração e suas energias proativas foram determinantes nas horas mais difíceis que tive que enfrentar durante esta caminhada. Agradeço também pelas contribuições, leituras e discussões com os amigos Suiane, Kettly, Meiriane, Thaynara, Marcinha, João Paulo, Luciana e Gil, pelos papos agradáveis e pela descontração durante as escapadinhas com Jailson, Rosângela, Welles e Aline.

Este trabalho não teria sido possível também sem o apoio de meus familiares. Dentre eles destaco o papel de minha mãe, Vera, que sempre se empenhou em me buscar e levar para onde quer que fosse necessário, durante minhas idas a Goiânia e a Uberlândia. Agradeço também o apoio e carinho de meu pai, Orildo, e de minhas irmãs, Graciella, Gisella e Kellen, de meu cunhado Cristiano e de meus sobrinhos Luiza e Pedro. Destaco também o apoio de meu sogro Antônio Everton e de Vanda, de Rogério, de minha irmã Sádía e de Beatriz. Também de Marcelo, Flávia e Gabriela. A todos vocês meus profundos agradecimentos. Agradeço especialmente à minha mãe tocantinense Luiza, cuja casa foi meu refúgio e onde sempre busquei paz e serenidade nos momentos de aflição. Ao Amarildo, à Luana, minha outra irmã, ao Geferson, e aos sobrinhos Henrique e Cecília, pela companhia divertida e pelos papos sempre muito descontraídos.

Agradeço também aos tios, primos e amigos que me acolheram em Canápolis e em Uberlândia. Em especial, agradeço ao meu tio Antônio que me recebeu de portas abertas e sempre esteve munido de muitas palavras sábias e encorajadoras nos momentos em que eu precisei. À Isasete, que tão bem me recebeu em sua casa em Uberlândia. A minha tia Luiza e ao João, pelos almoços e lanches sempre muito animados. As minhas primas Maria José, Cleuza, Cláudia e Rosângela. Ao tio Orlando, ao Ernane, à Rosa e ao Rafael. Aos primos Wallace e Cássia, Ryellitta e Renato, Cláudia e Zé Maria, pelos shows sertanejos e pelas muitas risadas. Agraço especialmente a minha prima Lara e a meu primo Ryelton, pela acolhida em Uberlândia e em Canápolis. Jamais me esquecerei da nossa noitada mexicana e das outras noites em que foi possível respirar aliviada por algumas horas antes de voltar ao batente da pesquisa.

E, finalmente, ao Ricardo e à Ana Giullia, minhas mais ternas considerações e agradecimentos. Afinal, foram vocês que tiveram que lidar cotidianamente com uma professora em tempo integral e com uma doutoranda grávida e, posteriormente, mãe. Sem a ajuda e apoio emocional de vocês eu não teria conseguido. A minha caçulinha Maria Clara, que foi gerada e veio ao mundo durante as turbulências do doutorado, mas que nem por isso nos privou, por um dia que fosse, de seu sorriso maravilhoso. Minhas duas princesas nasceram em épocas distintas da minha vida e vieram para dar mais leveza à minha existência, sempre tão atribulada. Uma chegou ao final da adolescência e a outra justamente na metade do meu doutorado, para dar sua parcela de contribuição: um eterno sorriso em um rostinho sempre muito meigo e amoroso. Meu coração é só gratidão por ter sempre contado com vocês duas e com você, meu amado esposo, ao meu lado!

RESUMO

Esta pesquisa encontra-se inserida no campo de estudos relacionados à formação de professores e foi desenvolvida com base na premissa de que, como a formação inicial de professores de Língua Inglesa (LI) se dá não somente na linguagem, mas também pela linguagem, é preciso olhar para esse processo levando em conta o caráter performativo dos atos de fala presentes nesse contexto (AUSTIN, 1990). Assim, seu objetivo principal foi investigar como os estudos teóricos, os dizeres da professora formadora sobre esses estudos teóricos e as discussões empreendidas durante o período de investigação foram ressignificados pelos professores em formação, participantes da pesquisa. Foi meu objetivo investigar, também, como as ressignificações dos participantes do estudo sobre os diferentes métodos e abordagens emergiram em suas práticas durante as micro-aulas planejadas e ministradas durante as aulas de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (MLI). Com esses objetivos em mente, busquei subsídios teóricos nos estudos abarcados pela Pragmática e pela Linguística Aplicada (LA). A área da Pragmática me ajudou a discutir as questões afeitas à linguagem enquanto ação e não somente enquanto um meio de expressão ou descrição das coisas do mundo (AUSTIN, 1990; OTTONI, 2002; PINTO, 2012; RAJAGOPALAN, 2010 e 2014). Dentro desta perspectiva teórica, os conceitos de Atos de Fala e de apreensão (*Uptake*) foram determinantes para este estudo. A LA me ajudou a discutir a formação de professores e também as questões que envolvem o sujeito e sua subjetividade em relação às práticas desenvolvidas nos processos de formação docente (CORACINI E BERTOLDO, 2003; KUMARAVADIVELU, 2001; MOITA LOPES, 2006). Em uma perspectiva ampliada, esta investigação teve o aporte metodológico da abordagem qualitativa de cunho interpretativista (CHIZZOTI, 2003; CELANI, 2005). Para o desenvolvimento do estudo, oito aulas da disciplina de MLI foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. O *corpus* foi composto também por questionários respondidos pelos professores em formação inicial, participantes da pesquisa; uma entrevista semi-estruturada, com a professora formadora da turma; notas de campo realizadas pela pesquisadora durante as observações de aulas; planos de micro-aulas, elaborados pelos participantes; a ementa e o plano de curso da disciplina no curso da qual a investigação se deu. Em se tratando das principais e mais contundentes ressignificações dos participantes da pesquisa, destaco aquela relacionada ao fato de que eles tomaram a formação inicial como instância responsável por prover tudo o que eles poderiam vir a precisar depois de formados, quando estiverem exercendo suas profissões. Um outro aspecto muito importante no que diz respeito aos resultados encontrados está relacionado ao fato de que as experiências prévias dos participantes constituíram as influências de ordem subjetiva e contextuais que foram determinantes para suas ressignificações. Apesar disso, eles jamais deixaram de reconhecer o valor e a importância da formação inicial que eles estavam recebendo.

Palavras-chave: Formação de professores de LI. Ressignificações. Atos de Fala. Apreensão. Teoria e prática.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of studies related to teacher formation and was developed based on the premise that, as the pre-service formation of English language teachers (LI) occurs not only in language, but also by language, it is necessary to look at this process taking into account the performative character of speech acts present in this context (AUSTIN, 1990). Thus, its main objective was to investigate how the theoretical studies, the teacher's teachings about these theoretical studies and the discussions undertaken during the investigation period were re-signified by the future teachers of the pre-service formation course investigated. It was also my goal to investigate how the participants of this study re-signified the different methods and approaches to teaching, and how these re-significations emerged in their practices during the micro-classes planned and taught by them during the English Language Teaching Methodology (MLI) classes. With these goals in mind, I sought theoretical support in the studies encompassed by Pragmatics and Applied Linguistics (LA). The field of pragmatics helped me to discuss language issues as an action and not just as a way of expressing or describing things in the world (AUSTIN, 1990; OTTONI, 2002; PINTO, 2012; RAJAGOPALAN, 2010 e 2014). The concepts of Speech Acts and apprehension were crucial to this study. LA helped me discuss teacher education and also the issues surrounding subject and subjectivity in relation to the practices developed in the processes of teacher education (CORACINI E BERTOLDO, 2003; KUMARAVADIVELU, 2001; MOITA LOPES, 2006). In a broader perspective, this research found methodological support in the qualitative interpretative approach (CHIZZOTI, 2003, CELANI, 2005). For the development of this study, eight MLI classes were audio-recorded, and later transcribed. The *corpus* was also composed of questionnaires answered by the student-teachers in their pre-service formation, all participants in the research; a semi-structured interview, answered by the class teacher; field notes taken by the researcher; lesson plans of the micro-classes prepared by the participant student teachers; and the course plan of the taught subject during the teaching of which this study took place. In regards to the main and most striking re-significations of the research participants, I would like to highlight the fact that they took the pre-service formation as being responsible for providing everything they might need after graduation, when they will be exercising their professions. Another very important aspect regarding the results found from this investigation is related to the fact that the participants' previous experiences constituted the subjective and contextual influences that most determined the resignifications of the study participants. Nevertheless, they have never failed to recognize the value and importance of the initial training course they were taking.

Keywords: English pre-service teacher formation. Re-significations. Speech Acts. Uptake. Theory and practice.

Lista de Quadros

Quadro 1: Códigos utilizados nas transcrições.....	90
Quadro 2: Siglas de identificação da origem dos excertos analisados.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
O lugar de onde falo	16
Formação docente: alguns estudos e seus objetivos.....	20
Objetivos.....	23
Objetivo Geral.....	24
Objetivos específicos.....	24
Perguntas de pesquisa.....	24
Hipótese.....	25
Realização desse estudo: algumas palavras iniciais.....	25
Organização deste trabalho.....	26
 PRIMEIRO CAPÍTULO - OS ESTUDOS PRAGMÁTICOS.....	30
 1.1 A língua(gem) e os estudos relacionados ao significado.....	31
1.2 Os estudos pragmáticos e a linguística da fala.....	33
1.3 Austin e o dizer-fazer	36
1.3.1 Sujeito, intenção, apreensão e a questão da responsabilidade na visão performativa da linguagem.....	50
1.4 Os estudos pragmáticos interdisciplinares e a preocupação com as questões éticas, políticas e sociais.....	54
 SEGUNDO CAPÍTULO - A LINGUÍSTICA APLICADA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA.....	59
 2.1 LA: o desenvolvimento e os interesses da área	59
2.2 A formação do professor reflexivo e crítico emancipador.....	61
2.3 Os estudos inseridos na era pós-método	64
2.4 A questão da subjetividade nos estudos em LA	72

2.4.1 A relação teoria e prática.....	74
2.5 O debate acerca das práticas de subalternização	77

TERCEIRO CAPÍTULO – PERCURSO METODOLÓGICO.....82

3.1 A natureza da pesquisa.....	82
3.2 O contexto e os participantes do estudo.....	85
3.2.1 O perfil dos participantes do estudo.....	86
3.3 Os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados.....	88
3.4 Os procedimentos de organização e interpretação dos dados.....	89
3.4.1 Os procedimentos de organização e de interpretação dos dados provenientes da gravação em áudio das aulas de MLI.....	90

QUARTO CAPÍTULO - ANÁLISE DOS DADOS.....93

4.1 Ressignificações sobre o planejamento de aulas durante as aulas de MLI	97
4.2 Ressignificando o papel da formação inicial para a docência em LI.....	122
4.3 Ressignificações sobre as diretrizes presentes nos PCNs e nas OCEM.....	165
4.4 Ressignificações sobre os diferentes métodos e abordagens durante as micro-aulas planejadas e ministradas pelos participantes.....	186

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....207

REFERÊNCIAS.....217

APÊNDICES.....223

APÊNDICE 1 - Roteiro de Perguntas para o Questionário Semiestruturado.....	223
APÊNDICE 2 - Roteiro de Perguntas para a Entrevista Semiestruturada.....	224
APÊNDICE 3 – Plano de Aula da Micro-Aula dos Participantes 2 e 8	225
APÊNDICE 4 – Transcrição da Micro-aula dos Participantes 2 e 8.....	226

INTRODUÇÃO

Aspectos relacionados à formação docente, ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras há muito têm sido estudados por vários pesquisadores nas mais diversas perspectivas teóricas e focando objetos de estudo diferentes. Ora as investigações e o foco das discussões se voltam para a problematização das teorias e das práticas de ensino, ora para a importância das teorias linguísticas e da Linguística Aplicada (doravante LA) nos contextos de formação de professores e de ensino e aprendizagem de línguas, ou ainda para questões éticas e políticas relacionadas ao papel das línguas estrangeiras, em especial da língua inglesa, no mundo. Não obstante o número de pesquisas empreendidas, ainda são muitas as questões merecedoras de um estudo mais acurado e aprofundado.

Uma dessas questões diz respeito à recorrente insatisfação, ou mesmo frustração, observada em muitos professores de língua inglesa (doravante LI), nossos ex-alunos, que afirmam que as aulas e os estudos realizados durante o período de graduação não os ajudaram em suas atuações e práticas, quando iniciaram suas vidas profissionais. Segundo alguns desses ex-alunos, suas iniciações profissionais foram marcadas pela insegurança, pelo medo e pela falta de preparo para lidar com contextos de trabalho muitas vezes hostis ao ensino da LI. De acordo com eles, suas experiências cotidianas práticas, depois de formados, foram bem mais significativas e relevantes, no que diz respeito ao *know how* sobre o ensino de LI e sobre a docência em geral, do que as aulas da graduação.

A insatisfação de nossos ex-alunos, no que se refere ao aprendizado da LI e da forma como ensiná-la, somada aos baixos índices de aprendizagem de seus alunos, parece desencadear nossa própria insatisfação, enquanto professores formadores, no que diz respeito à qualidade da formação inicial¹ oferecida aos futuros professores de LI. Para além disso, acredito que nossa insatisfação quanto à qualidade da formação inicial ancora-se também na percepção de que, não obstante nossos esforços em propiciar estudos sistemáticos e discussões problematizadoras, muitas vezes, não conseguimos fazer com que nossos alunos

¹ Uso o termo formação inicial de professores, ou formação inicial docente, para fazer referência à primeira formação universitária, por meio dos diferentes cursos de licenciatura que os professores recebem e cujos diplomas os habilitam a exercer a profissão de professor. Este termo está em oposição ao termo formação continuada, que é a formação recebida após a formação inicial, por meio de diferentes cursos, inclusive de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*.

atingam o nível de formação almejado por eles, ou mesmo que atinjam um nível de formação que possa ser considerado adequado ao exercício da profissão que escolheram. Ou seja, temos convivido, dia após dia, com o malfadado sentimento de que há sempre algo por ser feito quando o assunto é a formação de professores de LI.

Siqueira (2018, p. 207) é um dos formadores que discute a questão da insatisfação em relação à formação inicial de professores de LI. Segundo ele, é recorrente, para nós da área de formação de professores, a “convivência com um certo descontentamento, quando não um incômodo sentimento de frustração, no tocante ao perfil do docente que está, ano após ano, saindo diplomado dos nossos cursos universitários”. O autor atribui essa frustração a problemas relacionados ao curso e a diferentes circunstâncias relacionadas a ele. Segundo ele,

[a]lém das notórias dificuldades que nos impõe a ingrata tarefa de preparar o professor para ensinar um idioma que ele não domina (ou domina precariamente), temos que suplantar as barreiras impostas por programas e currículos atrasados, engessados, historicamente refratários a mudanças mais profundas, capazes de responder às demandas do mundo contemporâneo. Ao longo do tempo, apesar de o mundo ter mudado drasticamente [...], o diálogo com a vida real parece ainda não ter se estabelecido nos limites dos nossos cursos de formação, prevalecendo, portanto, uma série de posturas equivocadas e anacrônicas que ainda sobrevivem no nosso meio acadêmico (SIQUEIRA, 2018, p. 207).

Dentre as questões relacionadas à formação de professores de LI, há ainda o fato de que muitos professores formadores e professores em formação acreditam erroneamente que o que é ensinado ou problematizado durante o período de formação possa ser uniformemente apreendido pelos futuros professores e de que esses conhecimentos serão suficientes para suas posteriores atuações profissionais. Não é minha intenção postular que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial não são suficientes para a atuação do professor de LI. Ao contrário, acredito que todas as atividades realizadas durante os cursos de graduação devem ser previamente elaboradas no intuito de preparar o professor de língua inglesa para atuar com um mínimo de segurança nos mais diversos contextos de trabalho. Essa preparação para a atuação futura deve incluir a formação para o exercício da autonomia, para lidar com o imprevisto, o imprevisível, o incerto e o diverso; para saber administrar os conflitos e os desafios contínuos inerentes à profissão e, ainda, incluir a

preparação para a capacidade de adaptação, de auto formação contínua e de flexibilidade, dentre outras coisas.

No entanto, há que se considerar que o sentido atribuído, por cada um dos futuros professores, ao que foi problematizado e ensinado está ligado a questões subjetivas e, portanto, não podem ser previstos ou sistematizados, conforme discutiremos mais adiante. Além do mais, várias são as especificidades inerentes à profissão docente que escapam a qualquer tentativa de regularização ou estruturação. Dentre essas especificidades encontram-se os conhecimentos prévios e as experiências do futuro professor e do professor formador; os variados contextos de atuação e as jornadas de trabalho, prévios ou concomitantes ao período de formação; questões relacionadas ao prestígio, ou à falta de prestígio, da profissão em determinados contextos e as múltiplas e complexas questões de ordem identitária, tão determinantes em nossas vidas e profissões. Conforme se pode observar, são muitas as questões a serem consideradas quando nos dispomos a olhar mais detidamente para os aspectos relacionados à formação inicial de professores de LI. Acredito que sopesar todas essas questões contribui sobremaneira para alargar a percepção que se tem acerca dos fatores intrínsecos à formação desses futuros docentes.

Para além dos desafios concernentes à formação inicial de professores de LI até então apresentados, há uma série de interpelações pessoais que também fomentaram o desejo de investigar a problemática envolvida na realização deste estudo. A fim de melhor discuti-las trago, na próxima parte desta introdução, um breve histórico do lugar de onde falo, das minhas experiências e dos desafios enfrentados desde o início de minha carreira de formadora de professores de LI.

O lugar de onde falo

Enquanto parte do corpo docente do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), fui idealizadora e coordenadora do Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (CECLLA) entre os anos de 2010 e 2015. Esse programa de extensão foi elaborado com a intenção de atender à comunidade da cidade de Porto Nacional com o oferecimento gratuito de cursos de língua portuguesa e línguas estrangeiras, dentre

elas o inglês, o francês e o espanhol, além de outros cursos diversos nas áreas de literatura, educação e formação de professores. O programa foi concebido para ser compatível com as necessidades do curso de graduação em Letras, no que diz respeito a um modelo de formação inicial mais integrada à prática, já que, conforme minha percepção enquanto professora formadora do referido curso, o estágio não estava conseguindo abranger as características e as necessidades almejadas na formação de nossos futuros docentes.

Passados os trâmites burocráticos iniciais, as atividades do CECLLA foram inauguradas no meio do ano de 2010, com um total de cinco turmas de vinte cinco alunos em média, no ensino de línguas estrangeiras, chegando a contar, em 2012, com dezoito turmas e tendo esse número reduzido para um total de sete turmas, em 2014, não por falta de público interessado, mas por falta de professores-monitores aptos a ministrarem as aulas. Era, e ainda é, um dos objetivos do programa fomentar a participação dos monitores em eventos relacionados à formação de professores, bem como incentivar sua inserção nos projetos de pesquisa dos professores do colegiado do Curso de Letras (UFT). Essas atividades, somadas aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos monitores participantes, permitiram a publicação de um livro² contendo dez artigos de alunos que realizaram projetos de pesquisas enquanto eram monitores do CECLLA.

Foi a partir das experiências de atuação³ no CECLLA e de pesquisas sobre a prática do futuro docente de LI (ROCHA, 2014) que me deparei com algumas questões que eu não podia compreender, ou que escapavam ao escopo de estudos da Linguística ou da Linguística Aplicada a que eu tinha acesso na época. Tais questões estavam relacionadas à forma como os futuros professores de LI lidavam com os ensinamentos e as discussões teóricas durante as aulas na universidade. Em muitas ocasiões, pude observar que as práticas e os discursos desses professores em formação sobre suas aulas não eram condizentes com a postura, ou com a conduta, esperada de futuros docentes que estavam se graduando, em

² LIMA, P. E. et al. (Orgs.) . *PROJETO CECLLA: A Formação Inicial Docente e a Extensão Fomentando a Pesquisa na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. 1. ed. Charleston: Amazon Digital Services, 2016. v. 1. 297p .

³ Durante os cinco anos em que estive à frente do CECLLA, acumulei os cargos de Coordenadora Geral do Projeto e Orientadora de Monitores de LI, ao mesmo tempo em que cumpria minhas obrigações de docente, orientadora e pesquisadora no Curso de Letras do Campus de Porto Nacional da Fundação Universidade Federal do Tocantins.

suas formações iniciais, e, concomitantemente, vivenciando a prática cotidiana de sala de aula, prática esta proporcionada pela inserção dos graduandos no programa CECLLA.

Ou seja, minhas expectativas, enquanto professora formadora e coordenadora do programa, em relação a esses graduandos e à forma como eles reagiam a algumas situações em diferentes momentos do curso de graduação, não estavam sendo atingidas, apesar de eles estarem vivenciando, simultaneamente à formação teórico-metodológica, ininterruptas e significativas experiências práticas. As expectativas não atingidas quase sempre eram relacionadas a uma postura que denunciava a falta de pensamento autônomo e a baixa capacidade para resolução de problemas de forma independente e com autoconfiança. Esse foi o momento inicial de meus questionamentos acerca da relação entre os estudos teórico-metodológicos, ocorridos durante as aulas do curso de graduação, e a prática docente em uma sala de aula de LI. Esses questionamentos foram, também, os motivos que me levaram a investigar mais profundamente as múltiplas e singulares relações que são estabelecidas cotidianamente em contextos de ensino e aprendizagem e que impossibilitam qualquer tentativa de sistematização e uniformização, por mais que pensemos ou almejemos ter controle sobre os processos de formação.

Além dos questionamentos acerca da relação entre os estudos teóricos durante as aulas do curso de graduação e a prática docente dos monitores do CECLLA em uma sala de aula de LI, várias outras questões motivaram o desenvolvimento deste estudo. Dentre elas, destaco, primeiramente, a inquestionável necessidade de investigação sobre esse tema e sua relação com as questões relacionadas à linguagem enquanto ação no mundo (AUSTIN, 1990), necessitando, por isso mesmo, de consideração quanto aos seus aspectos ético e político. Por esta razão, esta tese está ancorada nos pressupostos teóricos da Pragmática e da Nova Pragmática, conforme será melhor elucidado posteriormente.

Em segundo lugar, destaco a necessidade de exame minucioso acerca dos dizeres (e fazeres) da ciência e de como os dizeres praticados pelas diferentes instituições encarregadas do fazer teórico e científico, dentre elas a universidade, chegam aos futuros professores. Essa questão foi primeiramente levantada por Derrida (1999, p. 99), para quem “a ideia da ciência está no próprio princípio da Universidade”. Ou seja, considerando a conexão inerente entre os dois termos – ciência e universidade – e a autoridade conferida e reafirmada ano após ano a essas instâncias, no que diz respeito ao *dever de formar* o

profissional, entendo que urge problematizar a forma como os dizeres dos formadores e as diferentes teorias estudadas perpassam a formação do docente de LI, visto que essa formação ocorre no interior de uma universidade. Urge também investigar os efeitos das múltiplas fontes de saber, ao mesmo tempo legitimadas e legitimadoras umas das outras, durante a formação profissional do docente.

Outra questão importante que também me chamou atenção está relacionada ao que é discutido nos estudos de Bertoldo (2000), Coracini e Bertoldo (2003) e Tavares e Bertoldo (2009). Esses autores discutem a relação, por vezes tida como conflituosa, entre os estudos teóricos durante os cursos de formação e a prática em sala de aula. Segundo eles, a correlação teoria e prática não pode ser garantida devido a vários fatores, dentre eles, o fato de que teoria e prática não podem ser dissociadas e que, portanto, uma não está subordinada à outra, como muitas vezes nos parece. Este tema assim como esses autores, serão melhor discutidos em uma seção do segundo capítulo teórico, por constituírem parte importante do embasamento da investigação empreendida nesta pesquisa.

A realização deste estudo foi motivada, também, pela carência de profundas revisões e problematizações de alguns dos pressupostos que embasam o fazer pedagógico e a área destinada aos estudos acerca da formação de professores, devido às grandes mudanças pelas quais temos passado ultimamente (BOHN, 2013) e, ainda, devido às novas demandas da educação em uma sociedade voltada para as tecnologias da informação. Acredito que a realização deste estudo poderá ser de grande valia também devido à esperada produção de saberes sobre os aspectos relacionados à linguagem em uso e ao seu papel na formação inicial do docente de LI. Além disso, poderá trazer contribuições sobre o que esses saberes podem proporcionar aos pesquisadores e aos formadores de professores, no que diz respeito à consideração dos diferentes aspectos relacionados às múltiplas instâncias formativas que habitam o universo de formação dos professores de LI.

Tendo apresentado a problemática que foi o objeto de investigação do presente estudo e explicitado as motivações iniciais para sua realização, passo, a seguir, ao exame de alguns estudos que versam sobre formação inicial de professores de línguas, cujas investigações contribuíram sobremaneira com o desenvolvimento da área de formação docente.

Formação docente: alguns estudos e seus objetivos

Em meio às investigações empreendidas com o intuito de melhor entender os múltiplos fatores envolvidos na formação inicial de professores, encontrei o trabalho de Pacheco (2006), que abordou questões relacionadas à linguagem, à identidade e à docência. A tese de Pacheco (2006) representa uma contribuição importante para a LA, pois suas conclusões apontam para a necessidade do desenvolvimento de mais estudos sobre o papel da linguagem na formação docente. Em sua tese, a autora investigou as questões relacionadas ao poder e aos modos de operação da ideologia presentes nos textos legislativos federais, desencadeadores da construção da identidade de professores brasileiros. Sua investigação demonstrou que a identidade docente, socialmente menos valorizada hoje em dia, é constituída, dentre outras coisas, através de processos de construção de significados envolvidos na intertextualidade. Por isso, seu estudo evidencia o indispensável desenvolvimento de uma maior consciência das vozes que habitam os mais variados textos que fazem parte da vida do docente ao longo de sua formação e de sua carreira. Isso pode ser conseguido através de pesquisas e abordagens de ensino que privilegiem e problematizem os significados produzidos durante a formação docente.

Considerando os estudos que abarcam a formação docente e a relação teoria e prática, considero importante citar o trabalho de Silva (2013), cuja pesquisa teve como objetivo analisar a constante tensão vivida por professores em formação inicial entre o que está previsto na teoria e nos documentos oficiais e a prática em sala de aula durante os Estágios Curriculares Supervisionados para o ensino de língua espanhola. Os resultados de seu estudo apontam para a forma lacônica com que as diferentes, e por vezes conflitantes, mobilizações teóricas contidas nos documentos oficiais, tais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), são apresentadas aos professores em formação. Segundo a autora, essa falta de problematização das teorias mobilizadas durante o período de formação pode levar os futuros professores a construir a ideia de que diferentes posições teóricas que se observa nesses documentos são complementares, quando, na verdade, em muitos casos, não o são. Ainda segundo seus achados, apesar de haver o constante desejo de uma correspondência, ou congruência, entre a teoria e a prática de sala de aula, o que pôde ser evidenciado foi, justamente, o fato de que a tensão e o conflito são

aspectos constitutivos da relação teoria e prática e, por essa razão, não deveriam ser vistos como um problema, mas como parte intrínseca desse processo.

Em relação a estudos mais recentes, as pesquisas doutorais de Silvestre (2016) e Borelli (2018) também representam importantes contribuições para o campo da LA, mais especificamente para a área de formação de professores de LI. Ambas as pesquisadoras focalizaram a formação docente do futuro professor de LI pelo viés dos estudos inseridos na Linguística Aplicada Crítica, articulada aos estudos decoloniais. Em sua pesquisa, Silvestre (2016) investigou os possíveis sentidos construídos sobre a formação crítica de professores de língua inglesa e as possibilidades de formação crítica e colaborativa de oito professores em formação inicial durante suas participações no programa Pibid. Ao problematizar o papel do Pibid frente aos desafios da profissão docente na atualidade, Silvestre (2016) evidenciou as desestabilizações das concepções dos participantes sobre educação linguística e sobre o papel de ensinar e aprender língua inglesa na escola. Dentre os resultados de sua pesquisa, a autora destaca, também, o fato de que a experiência no programa extrapolou sobremaneira a dimensão da iniciação à docência e provocou reposicionamentos na relação escola-universidade. Esses reposicionamentos ocasionaram uma aproximação entre essas duas instâncias formativas e possibilitaram movimentos de mudança na relação entre esses dois espaços de construção de conhecimento.

A pesquisa de Borelli (2018), por sua vez, ao focar o estágio supervisionado na formação inicial de professores, teve como objetivos discutir os principais desafios enfrentados no estágio de inglês e problematizar e discutir as possibilidades de ressignificação, tanto da estrutura quanto das relações interpessoais construídas pelos participantes do estudo durante o estágio supervisionado. A autora baseou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa e utilizou diversos instrumentos de pesquisa para coletar dados provenientes de professores em formação, de professores regentes de escolas públicas e de professores formadores de cursos de graduação em diferentes Estados da região Centro-Oeste. Dentre os resultados mais relevantes de sua pesquisa, Borelli (2018) destaca o fato de que, apesar de terem apresentado alguns avanços pontuais, as práticas inerentes ao estágio supervisionado ainda estão muito arraigadas a princípios tradicionais. Dentre esses princípios, destacaram-se aqueles voltados para uma formação de caráter tecnicista, tais como o longo período de observação; a visão do estágio como o momento de aprender as

técnicas de ensino, ou seja, o momento da prática, que, por sua vez, é vista como a aplicação das teorias estudadas; e a redução do estágio ao preenchimento de fichas, formulários e coleta de assinaturas dos professores da escola. Essas características, por sua vez, contribuíram para que os participantes da pesquisa reduzissem o papel do estágio ao cumprimento de tarefas, subtraindo desse momento importante da formação inicial os seus sentidos formativos e a possibilidade de construção conjunta de conhecimentos.

Em meio às constantes leituras, deparei-me também com estudos que tiveram o objetivo de questionar algumas práticas da Linguística Aplicada, principalmente no que diz respeito aos processos envolvidos na formação de professores. Muitos estudos buscaram justamente investigar o papel do formador, as representações sobre a docência e suas influências na formação docente. Dentre eles, destaco o trabalho de Bohn (2013), que discorre sobre a necessidade de rupturas por parte dos professores em sala de aula. Segundo o autor, nossa área está repleta de discursos, “de compromissos teóricos, de práticas homogeneizantes que desestabilizam a inquieta natureza humana, sedenta de liberdade e autonomia” (BOHN, 2013, p. 79). Ele nos traz, ainda, três indicadores que parecem contribuir para o processo de ruptura que estamos enfrentando. São eles: as novas concepções de linguagem propostas sobretudo por filósofos, psicólogos e linguistas do círculo de Bakhtin; as contribuições dos estudos sobre identidade, como em Moita Lopes (2000, 2002), Hall (2000) e Butler (2003); e, finalmente, a contribuição da neurociência e da revolução digital que trazem uma reorganização geral das relações humanas e da construção de saberes.

Inspirei-me também em um artigo publicado por Celani (2010), que traz uma série de perguntas ainda sem respostas na área de formação de professores de línguas. Dentre os questionamentos da autora presentes no artigo supracitado, um, em especial, chamou-me a atenção: que aspectos dos discursos dos formadores propiciam o desenvolvimento de resistência ou de dependência por parte dos professores ou futuros professores em formação? (CELANI, 2010, p.64). Essa pergunta de Celani (2010), ainda sem resposta, propiciou-me a oportunidade de refletir sobre a relevância de se investigar questões relacionadas às ressignificações, realizadas pelos futuros professores de LI, sobre os dizeres dos professores formadores e sobre os dizeres presentes nos textos teóricos estudados durante a graduação.

A questão da ressignificação sobre os dizeres dos formadores e dos teóricos tornou-se mais importante ainda quando percebi que, apesar de as pesquisas que tratam da

formação docente terem evoluído muito ao longo do tempo, acompanhando as diferentes concepções de sujeito e de sociedade, que também mudam à medida que o mundo evolui⁴, não encontrei estudos que focassem, especificamente, a questão da ressignificação dos discursos teóricos e científicos pelo viés da Pragmática, que tem como base os estudos austinianos. Esta é, portanto, a lacuna que pretendo preencher a partir da realização deste estudo.

Nesse sentido, inserida no campo de estudos relacionados à formação de professores, esta pesquisa foi desenvolvida objetivando investigar a formação inicial de professores de LI enquanto atividade que não somente se dá na linguagem, mas também pela linguagem. Partindo dessa premissa, busquei subsídios teóricos nos estudos abarcados pela Pragmática, especialmente nos estudos desenvolvidos por Austin (1990), Rajagopalan (2010 e 2014) dentre outros, e pela LA, no intuito de analisar questões relacionadas às ressignificações empreendidas por futuros professores de LI sobre os diversos dizeres que perpassam seus ambientes de formação inicial. Mais especificamente, objetivei investigar como os estudos teóricos, os dizeres da professora formadora sobre esses estudos teóricos e as discussões empreendidas durante o período de investigação foram ressignificados pelos professores em formação. Objetivei investigar, também, como as ressignificações sobre os diferentes métodos e abordagens emergiram nas práticas desses professores em formação, conforme especificado a seguir.

Objetivos

Objetivo Geral

O objetivo principal deste estudo, ancorado nas perspectivas inseridas no campo da Nova Pragmática e da LA, foi investigar como os estudos teóricos, os dizeres da professora formadora sobre esses estudos teóricos e as discussões empreendidas durante as aulas de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (doravante MLI) foram ressignificados

⁴ Trago, em uma das seções no segundo capítulo, uma discussão mais detalhada acerca do desenvolvimento de estudos recentes sob o escopo da LA.

pelos professores de LI em formação inicial. Foi objetivo também deste estudo investigar como os participantes ressignificaram, durante o momento de elaboração do plano da micro-aula e durante a micro-aula em si, os diferentes métodos e abordagens estudados e discutidos durante as aulas de MLI.

Objetivos específicos

1. Investigar como foram discutidos e ressignificados pelos participantes da pesquisa os estudos teóricos, os dizeres da professora formadora sobre esses estudos teóricos e as discussões empreendidas durante as aulas de MLI em relação aos seguintes pontos:
 - 1.1 planejamento de aulas;
 - 1.2 papel da formação inicial para a docência em LI;
 - 1.3 diretrizes presentes nos PCNs e nas OCEM.
2. Investigar como os participantes ressignificaram, durante o momento de elaboração do plano da micro-aula e durante a micro-aula em si, os diferentes métodos e abordagens estudados e discutidos durante as aulas de MLI.

Perguntas de pesquisa

1. Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação ao planejamento de aulas foram ressignificados pelos participantes da pesquisa?
2. Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação ao papel da formação inicial para a docência em LI foram ressignificados por eles?

3. Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação às diretrizes presentes nos PCNs e nas OCEM foram ressignificados pelos participantes?
4. Como os participantes ressignificaram, durante o momento de elaboração do plano da micro-aula e durante a micro-aula em si, os diferentes métodos e abordagens estudados e discutidos durante as aulas de MLI?

Hipótese

O objeto de estudo e o corpus coletado e selecionado para as análises empreendidas nesta tese foram constituídos com base na hipótese de que a formação do professor de LI se dá pelo viés da ressignificação, ou seja, ela se dá na tensão provocada entre os dizeres teóricos e institucionais sobre a formação de professores e o que esses dizeres provocam no sujeito formando, a partir das ressignificações empreendidas por ele.

Realização desse estudo: algumas palavras iniciais

A fim de melhor delimitar o objeto a ser pesquisado, elegi como local para a pesquisa de campo as aulas da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa de um curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa – em uma universidade da região sudeste do país. Os participantes da pesquisa são a professora formadora e seus nove alunos, professores de LI em formação, conforme será pormenorizado posteriormente.

No decorrer da pesquisa⁵ foram assistidas e gravadas oito aulas da disciplina de MLI do curso de Letras pesquisado. Durante essas aulas assistidas foram estudados e discutidos conceitos e teorias envolvendo língua, linguagem e ensino crítico, além de textos

⁵ Autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos CEP/CAAE:70449917.6.0000.5152. Parecer: 2.319.471.

sobre questões metodológicas, concernentes ao ensino de línguas, e sobre as leis e parâmetros para o ensino da língua inglesa em nosso território nacional, dentre outros assuntos. Em meio às discussões empreendidas durante as aulas, em vários momentos, foram constatados pontos de convergência e de divergência entre as opiniões da professora e as dos alunos de MLI sobre os mais diversos assuntos e sobre as teorias contidas nos textos estudados. Essas discussões foram deveras importantes e, a partir delas, foram delineados os objetivos, já apresentados, deste estudo.

Organização deste trabalho

Esta tese encontra-se dividida da seguinte maneira: após esta parte introdutória já apresentada, segue a parte destinada à fundamentação teórica. Essa parte, relacionada às teorias nas quais me apoiei durante a realização deste estudo, foi dividida em dois capítulos. Estes, por sua vez, foram subdivididos em seções, de uma maneira que pudessem favorecer uma maior organização desta tese e, conseqüentemente, facilitar a leitura e a localização de alguma informação específica.

No primeiro capítulo, discuto questões afeitas à linguagem e à problemática envolvida na determinação do sentido e do significado, cruciais neste estudo. Logo, então, em uma outra seção, passo a discorrer sobre o campo de investigação abarcado pela Pragmática, sua criação, evolução e subdivisão ao longo dos últimos tempos. Em outra seção, segue uma discussão mais específica, abordando os estudos de Austin (1990) e alguns conceitos como os de atos de fala locucionário, ilocucionário e perlocucionário, bem como os tipos de verbos classificados, por Austin (1990), segundo suas forças ilocucionárias. Conceitos como os de sujeito e de *uptake*⁶ e sua importância para os estudos dos Atos de Fala são discutidos à luz dos estudos de Ottoni (2002), também em uma seção específica desta tese. Em uma outra seção do segundo capítulo, discuto mais detidamente algumas questões

⁶ *Uptake* foi traduzido como *apreensão* por Marcondes (1990), por ocasião da tradução do livro *How to do things with words* (1962). Nos estudos de Ottoni (2002), encontramos o termo em língua inglesa, pois o autor o considera mais abrangente e consistente. Nesta tese, a partir desse momento, utilizarei o termo em língua portuguesa, tal qual a tradução de Marcondes (1990). O uso do termo em inglês se restringirá aos casos em que se trata de citações e referências aos trabalhos de Ottoni.

a respeito da Nova Pragmática, campo de estudos no qual também me apoio na proposição desta pesquisa, conforme já relatado.

No segundo capítulo dedicado à fundamentação teórica dessa pesquisa, discuto a formação de professores e como este campo de investigação tem se desenvolvido na área da Linguística Aplicada. Início as discussões abordando brevemente o caminho percorrido pelos pesquisadores em LA nos últimos tempos e o lugar ocupado pela LA recentemente em nossa comunidade acadêmica. Logo em seguida, passo a abordar especificamente a área de formação de professores, uma das que mais têm recebido atenção ao longo da história de estabelecimento da LA enquanto área com objetivos e métodos próprios, embora seja cada vez mais crescente o número de estudos abarcando contextos como delegacias de mulheres e clínicas de saúde e relacionados ao papel da linguagem na constituição das identidades de raça, gênero etc. (MOITA LOPES, 2006; ROJO, 2006).

Após fazer um breve histórico das formas de abordar e lidar com a questão da formação docente dentro da LA, utilizo-me dos escritos de Bertoldo (2000) e Coracini e Bertoldo (2003), dentre outros, para assinalar algumas limitações relacionadas à forma como muitos dos formadores e pesquisadores em LA costumam abordar a questão do sujeito e da identidade em seus estudos e em suas práticas nos processos de formação docente. A esse respeito, trago uma seção especialmente desenvolvida para debater como muitas de nossas práticas, enquanto formadores, têm acirrado a dicotomia teoria e prática. Em seguida, em uma nova seção, trago estudos de outros pesquisadores da LA que, utilizando-se de suas habilidades em ultrapassar barreiras com responsabilidade e abertura de espírito, têm trabalhado em prol do estabelecimento de uma agenda de pesquisa destinada a descortinar, discutir e promover a decolonização de nossas práticas e pensamentos (PESSOA, 2018 e SIQUEIRA, 2018). A esse respeito, trago à baila discussões acerca dos estudos e das práticas desenvolvidas sob o escopo da chamada LAC (Linguística Aplicada Crítica). Nesta outra LA, a LAC⁷, encontram-se trabalhos principalmente voltados para a questão da transformação social a partir não mais da conscientização de nossas atitudes subservientes, mas a partir do trabalho com a linguagem enquanto palco de conflitos e exercício de poder.

⁷ Vale notar que nem todos os pesquisadores utilizam a denominação LAC. Não é consenso na área, também, que os trabalhos inseridos na vertente dita crítica da LA estejam sendo publicados sob o escopo dessa nova forma de denominação. Para mais detalhes acerca da delimitação dos estudos sob o escopo da LA e da LAC e acerca das diversas formas de fazer LA, ver Moita Lopes (2006) e outros, no segundo capítulo desse estudo.

Para a LAC nossas práticas, enquanto formadores de professores, não podem mais se limitar ao ensino do sistema e das estruturas da língua, mas necessitam estar voltadas para o exame constante de como nosso uso da linguagem age sobre a realidade à nossa volta.

Ao final da leitura desse capítulo e de seu antecessor, espero ter demonstrado como os pressupostos e campos de pesquisa comungados tanto pela Nova Pragmática quanto pelos estudos críticos sobre formação de professores inseridos na LA encontram-se interligados e me foram especialmente importantes durante a análise dos dados desse estudo.

Após a apresentação dos estudos que embasam teoricamente esta investigação, passo, no terceiro capítulo, a discorrer sobre os caminhos metodológicos percorridos ao longo do período investigativo. O terceiro capítulo encontra-se dividido em cinco seções em que busco elucidar todos os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa. Na primeira seção discuto a natureza da pesquisa e os entendimentos de alguns autores a respeito da abordagem qualitativa de cunho interpretativista. Logo em seguida, discorro sobre o contexto e os participantes da pesquisa, abrindo um parêntese para um breve perfil dos participantes. Concluo esse capítulo com uma seção destinada a discorrer sobre os instrumentos e procedimentos utilizados durante a coleta de dados e, em seguida, com a seção em que discuto os procedimentos de organização e interpretação de dados.

No quarto capítulo, são apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos na pesquisa. Este capítulo foi dividido em quatro seções, cada uma delas é referente a uma pergunta de pesquisa. Sendo assim, na seção intitulada “Ressignificações sobre o planejamento de aulas durante as aulas de MLI”, busco discutir as questões inerentes à primeira pergunta de pesquisa (“Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação ao planejamento de aulas foram resignificados pelos participantes da pesquisa?”). Na seção 4.2, intitulada “Ressignificando o papel da formação inicial para a docência em LI”, discuto as questões levantadas a partir da segunda pergunta de pesquisa (“Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação ao papel da formação inicial para a docência em LI foram resignificados por eles?”). Na seção 4.3, intitulada “Ressignificações sobre as diretrizes presentes nos PCNs e nas OCEM”, discorro sobre assuntos ligados à terceira pergunta de pesquisa (“Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação às diretrizes presentes nos PCNs e nas OCEM foram resignificados pelos participantes?”) e, finalmente, na seção

4.4, “Ressignificações sobre os diferentes métodos e abordagens durante as micro-aulas planejadas e ministradas pelos participantes”, discuto questões relacionadas à quarta pergunta de pesquisa (Como os participantes resignificaram, durante o momento de elaboração do plano da micro-aula e durante a micro-aula em si, os diferentes métodos e abordagens estudados e discutidos durante as aulas de MLI?”).

Logo então, na parte final do trabalho, teço minhas considerações finais, sempre provisórias, acerca da investigação ora empreendida e, por fim, apresento as referências bibliográficas utilizadas e alguns apêndices indispensáveis a uma melhor compreensão do leitor deste estudo.

PRIMEIRO CAPÍTULO – OS ESTUDOS PRAGMÁTICOS

Em um sentido amplo, o presente estudo objetiva discutir a formação inicial docente, levando em consideração a perspectiva dos estudos pragmáticos, tomando a linguagem em seu viés performativo (AUSTIN, 1990). Mais especificamente, ele ancora-se nos pressupostos teóricos dos estudos de Atos de Fala (AUSTIN, 1990) sob a perspectiva de leitura adotada por pesquisadores inseridos na chamada Nova Pragmática⁸ (RAJAGOPALAN, 2010 e 2014). Esta pesquisa ancora-se também nos pressupostos teóricos oriundos da área da Linguística Aplicada, referentes à formação de professores de línguas, conforme já descrito. Neste capítulo, abordarei os estudos relacionados à perspectiva da Pragmática e no próximo capítulo os relacionados à LA.

Antes, porém, de adentrar os estudos pragmáticos, ou seja, aqueles envolvendo a linguagem em uso, necessário se faz apresentar uma breve introdução acerca dos estudos envolvendo língua e linguagem e, também, acerca da problemática envolvida na determinação do significado. Essa introdução é pertinente devido ao fato de que, na perspectiva pragmática, o significado de algo não se restringe aos conteúdos expressos nos sistemas semânticos das línguas, mas expandem-se, acompanhando uma concepção de linguagem que leva em conta a subjetividade dos falantes, as convenções de uso da língua e os diversos elementos contextuais, conforme será melhor detalhado oportunamente.

Posteriormente a essa parte introdutória, adentro o campo de estudos abarcados pela Pragmática, fazendo um breve histórico da constituição, da subdivisão e do desenvolvimento da área. Em seguida, restrinjo mais a discussão, apresentando os estudos de Austin (1990) e os conceitos de performatividade e atos de fala, basilares aos debates empreendidos por ocasião deste trabalho. Em outra seção, mais alguns conceitos chave para este estudo são também elucidados e os desdobramentos relacionados à responsabilidade, à apreensão e ao efeito de um proferimento performativo são revisitados à luz dos estudos de Ottoni (2002), dentre outros. Na última seção deste primeiro capítulo teórico, volto-me,

⁸ A área de estudos denominada Nova Pragmática abarca pesquisadores que utilizam os estudos de Austin sob a perspectiva de uma leitura diferente da empreendida por Searle (1969; 1979), conforme tratarei posteriormente.

então, ao exame mais detido dos estudos inseridos na Nova Pragmática⁹ (RAJAGOPALAN, 2010).

1.1 A língua(gem) e os estudos relacionados ao significado

No afã de tentar entender, descrever e explicar os fatos relacionados à língua e à linguagem, a ciência Linguística tem, ao longo dos anos, se subdividido em várias subáreas, com objetos de estudo e caminhos metodológicos distintos. Dentro dessas diferentes subáreas há, também, muitos pontos de discordância, sendo a problemática relacionada à definição de linguagem uma das que ganha diferentes roupagens, de acordo com a abordagem adotada por quem se propõe a defini-la. Esse fato nos deixa entrever que a linguagem é, de fato, um objeto tão complexo que, segundo Pires de Oliveira (2012, p. 50), “somente deixando coexistir diferentes abordagens, somente espiando a linguagem por diferentes buracos de fechadura, poderemos um dia chegar a compreendê-la melhor”.

Além dos muitos desafios envolvidos na compreensão dos fatos relacionados à língua e à linguagem, as questões referentes à significação e ao significado atribuído pelos falantes às sentenças de uma língua têm ocupado as mentes de filósofos antes mesmo do estabelecimento da Linguística enquanto ciência. De acordo com Pinto (2012), Rudolf Carnap foi o filósofo do círculo de Viena responsável por propor a divisão das investigações inerentes ao significado em três campos, a saber,

[...] a Sintaxe, que trataria da relação lógica entre as expressões; a Semântica, que estaria responsável por tratar da relação entre expressões e seus significados; e a Pragmática, que estaria responsável por tratar da relação entre expressões e seus locutores e locutoras (PINTO, 2012, p. 60).

Apesar dessa demarcação, traçar uma linha divisória capaz de definir os diferentes e, por vezes, conflitantes campos de investigação encarregados dos estudos

⁹ Embora a última seção deste capítulo seja destinada a discorrer sobre a Nova Pragmática, situo este trabalho sob o escopo da Pragmática por entendê-la enquanto área que abarca tanto os estudos dos Atos de Fala, de Austin (1990), quanto os pressupostos defendidos pelos pesquisadores ligados aos estudos pragmáticos interdisciplinares e à Nova Pragmática, ambos fundamentais às análises empreendidas neste trabalho.

relacionados ao significado tem sido, há muito, uma tarefa inglória. Embora as investigações acerca da significação e da capacidade que o falante tem de interpretar sentenças em sua língua sejam reconhecidamente objetos de estudo da Semântica (PIRES DE OLIVEIRA, 2012), elas transbordam para a área da Pragmática quando os estudos semânticos não conseguem abarcar o significado considerando somente o sistema semântico das línguas (RAJAGOPALAN, 1999). A esse respeito, cito Moura (1999), que afirma que o bolo da significação é geralmente dividido entre a Semântica e a Pragmática, sendo que a Pragmática fica com a parte da significação que depende do contexto. O problema, segundo a autora, é que “uma definição precisa de contexto raramente é fornecida, e [dessa forma] a divisão entre semântica e pragmática continua muito fluida” (MOURA, 1999, p. 66).

Para Rajagopalan (1987), a divisão dos estudos relacionados ao significado entre as diversas Semânticas e a Pragmática é fruto de uma interpretação de que cabe à Semântica investigar o significado a partir das condições de verdade das sentenças, restando à Pragmática o estudo do significado como uma manifestação da intenção do falante e, também, levando-se em consideração o contexto. Rajagopalan (2014) opõe-se a essa dicotomia, principalmente, quando contesta o próprio conceito de verdade comumente difundido. O autor parte das ponderações do humanista Giambattista Vico (1668-1744) e de sua célebre frase “a verdade é precisamente o que é feito” para, em seguida, afirmar que “a verdade, longe de ser algo a ser observado ou intuído (como dizia Descartes), é algo essencialmente criado ou inventado pelo homem” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 12). Ora, se a Semântica é a área destinada aos estudos das condições de verdade das palavras e das sentenças e se, ao contrário do que pregava Descartes, a verdade não está estabelecida *a priori* em relação aos atos humanos, mas é, por meio desses atos, construída, então, os estudos Pragmáticos, aqueles estudos que partem da prática e da práxis, são os necessários para se estabelecer uma explicação que possa vir a ser válida, em se tratando da determinação do significado de algo. E, nesse sentido, Rajagopalan (1987, p. 91) propõe que “o que há é Pragmática [com P maiúsculo], sendo a pragmática, a sintaxe e a semântica produtos da atividade intelectual que consiste em progressiva abstração”.

Marcondes (2013) concorda com Rajagopalan (1987) e, ao mencionar diferentes maneiras de se entender a relação entre Pragmática, Semântica e Sintaxe, elege a forma de

tratamento do problema tal qual abordado por Wittgenstein e Austin como a mais adequada. Segundo essa vertente,

[o] que existe é a linguagem em uso, a linguagem enquanto fenômeno, com toda a sua diversidade e pluralidade. Tanto a semântica, quanto a sintaxe são abstrações, construções teóricas, em que os signos são retirados de seu uso concreto, buscando-se examiná-los em graus sucessivos de abstração, mas que não correspondem à realidade da linguagem, resultando apenas desse processo de abstração. Trata-se de construtos obtidos a partir de modelos teóricos (MARCONDES, 2013, p. 269).

Marcondes (2013) assim procede devido ao fato de que essa forma de se entender os modos como a tríade Pragmática, Semântica e Sintaxe se relacionam é a que mais se adequa aos estudos da linguagem em uso. Segundo o autor, essa maneira é a que mais coaduna com os propósitos de se observar a realidade da linguagem para além do escopo em que se priorizam as abstrações em construções teóricas, baseadas nos pressupostos da ciência Metafísica, sobre esse fenômeno.

Trago, a seguir, um breve apanhado do desenvolvimento da área da Pragmática no intuito de situar esse campo de investigação e de melhor apresentar a definição de linguagem na perspectiva pragmática.

1.2 Os estudos pragmáticos e a linguística da fala

A Pragmática é uma área de difícil delimitação devido à heterogeneidade dos trabalhos publicados sob seu rótulo. De acordo com Rajagopalan (1996, p. 6), a Pragmática ainda “é vista por muitos estudiosos, não sem razão, como um verdadeiro saco de gatos”, devido ao grande escopo e abrangência de estudos normalmente atribuídos à área. Este fato, segundo o autor, é motivo suficiente para falarmos em Pragmáticas, no plural, e não no singular. Apesar dessa amplitude do escopo de seus estudos, conforme aponta Pinto (2012), é possível delimitar as fronteiras da área, caso seja admitida a diversidade existente entre os estudos. Para a autora, o que torna possível essa delimitação é o fato de que os trabalhos

publicados compartilham certos pressupostos como, por exemplo, o de se propor a analisar “o uso concreto da linguagem, com vistas em seus usuários e usuárias, na prática linguística” e, também, o de se propor a estudar “as condições que governam essa prática” (PINTO, 2012, p. 55). Nesse sentido, a autora afirma que

[...] a Pragmática se inicia justamente defendendo a não centralidade da língua em relação à fala. Em outras palavras, a Pragmática aposta nos estudos da *linguagem*, levando em conta também a fala, e nunca nos estudos da língua isolada de sua produção social. Dessa forma, os estudos pragmáticos pretendem definir o que é linguagem e analisa-la trazendo para a definição os conceitos de *sociedade* e de *comunicação* descartados pela Linguística saussureana na subtração da fala, ou seja, na subtração das pessoas que falam (PINTO, 2012, p. 56, grifos no original).

Assim como foram encontradas diversas dificuldades relacionadas à delimitação da área que abarca os estudos pragmáticos, de acordo com Rajagopalan (1999, p. 324), também “não existe, nem de longe, nenhum consenso sobre como e quando surgiu a área de investigação”, sendo a primeira utilização do termo Pragmática atribuída, comumente, ao filósofo americano Charles S. Peirce, conforme examinado, também, nos escritos de Pinto (2012).

Devido à constante e histórica falta de consenso acerca da forma de se abordar a linguagem e, também, acerca da delimitação dos objetos de estudo, de acordo com Pinto (2012), o campo dos estudos pragmáticos se encontra subdividido em pelo menos três grupos de estudos principais. São eles o Pragmatismo norte-americano, os estudos de atos de fala de Austin e os estudos pragmáticos interdisciplinares. A seguir, discorro, brevemente, sobre o Pragmatismo norte-americano. Devido à importância para o desenvolvimento desta pesquisa, os estudos dos atos de fala de Austin serão objeto de uma exposição mais detalhada em uma seção destinada exclusivamente a eles. Ao final deste capítulo, então, procedo a uma melhor elucidação acerca dos estudos pragmáticos interdisciplinares, em que os estudos da Nova Pragmática encontram-se inseridos.

Segundo Pinto (2012), Peirce foi o primeiro filósofo norte-americano a utilizar a palavra *Pragmatics*, no final do século dezenove (1878), para se referir à relação entre signo, objeto e interpretante, a chamada tríade pragmática. Peirce, ao postular essa tríade, buscava destacar “a necessidade de se teorizar a linguagem levando-se em conta o que sempre foi

lembrado na Linguística, ou seja, *o sinal*, mas também *aquilo a que este sinal remete e, principalmente, a quem ele significa*” (PINTO, 2012, p. 60, grifos no original). Mais tarde, as ideias de outro filósofo norte-americano, William James, causaram impacto sobre novos filósofos que se empenhavam em definir a filosofia, a linguagem e o conhecimento como práticas sociais. É atribuído a James a primeira utilização da palavra *pragmatism*, em 1898, e também uma definição inovadora de verdade como aquilo “que é melhor para nós acreditarmos” (PINTO, 2012, p. 61). Essa definição tornou-se muito popular e polêmica em sua época por abalar o conceito de verdade até então aceito e cristalizado desde a lógica clássica: algo que está fora das pessoas, visto que o que é verdadeiro estaria sempre em conformidade com o mundo sendo, desse modo, suscetível de ser encontrado e confirmado (PINTO, 2012).

Uma das maiores contribuições de James, ao postular essa nova definição de verdade¹⁰ e ao basear suas reflexões filosóficas em componentes pragmáticos, foi valorizar “a pessoa que fala como detentora do próprio significado, já que a verdade, palavra-chave na compreensão da relação entre mundo e linguagem, nada mais é que aquilo que todos e todas nós, inseridos/as numa comunidade, queremos que ela seja” (PINTO, 2012, p. 61). Note-se que a posição de James abala fortemente o tratamento dado ao significado linguístico visto que sua nova definição de verdade passa a ser considerada a partir da imprevisibilidade do mundo social, sem contar que, ao relativizar a noção de verdade, ele abala o discurso corrente sobre a possibilidade de se chegar a um conhecimento de fato sobre as coisas¹¹.

Sem pretender me delongar demais na exposição acerca das contribuições do Pragmatismo norte-americano, considero importante mencionar alguns nomes importantes que contribuíram para o desenvolvimento dessa corrente filosófica denominada de “Pragmatismo”, que, hoje, caminha lado a lado com a Pragmática (subárea da Linguística). São eles : Charles W. Morris, que, junto com William James, era seguidor de Peirce e deu continuidade aos seus trabalhos; Willard V. Quine, seguidor de Peirce e de James, que questionou, principalmente, a possibilidade de a Semântica Lógica sustentar a exclusão do

¹⁰ Vale lembrar que, bem antes de William James, Giambattista Vico (1668-1744) já havia abalado a noção de verdade cristalizada desde a lógica clássica ao afirmar que a “a verdade é precisamente o que é feito”, conforme mencionado anteriormente (RAJAGOPALAN, 2014 p. 12).

¹¹ Questões relacionadas à noção de verdade e ao par significado e referência foram também abordados por Austin (1990) e serão, na próxima seção, discutidos à luz de seus estudos.

usuário na análise do significado; Donald Davidson, Richard Rorty, James Dewey e Ludwig Wittgenstein, que, dentre outras coisas, acrescentaram uma perspectiva historicista aos estudos pragmáticos norte-americanos, além de também modificarem a noção clássica de verdade, propondo outra que leva em consideração a coerência entre as atitudes proposicionais do falante; e, ainda, M. Dascal e seus estudos sobre o mal-entendido e a coerência interna em sistemas linguísticos.

Inseridos no grupo que estuda os atos de fala, encontram-se autores como Ludwig Wittgenstein, G. E. Moore, Gilbert Ryle, John Langshaw Austin e Peter Frederick Strawson que, de acordo com Pinto (2012), se dedicaram a examinar a linguagem corrente como fonte de solução para os problemas filosóficos. Segundo a autora, eles estão inseridos no movimento que “ficou conhecido como *Filosofia Analítica* ou *Filosofia da Linguagem Ordinária*, e que tem como resultado principal para os estudos linguísticos os *Estudos de Atos de Fala*” (PINTO, 2012, p. 65, grifos no original).

O espaço para o debate acerca de como as construções gramaticais podem levar a confusões lógicas ineficientes foi aberto a partir do ensaio de Gilbert Ryle, intitulado *Systematic misleading expressions*, publicado em 1932. Segundo Pinto (2012, p. 66), “Austin foi quem melhor expôs o problema, discutindo a materialidade e historicidade das palavras”. Segundo a autora, os Estudos de Atos de Fala de Austin, publicados postumamente em 1962, “concebem a linguagem como uma atividade construída pelos/as interlocutores/as, ou seja, é impossível discutir linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando em si – a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação” (PINTO, 2012, p. 66).

Devido à importância dos estudos de Austin (1990) para a presente pesquisa, a seguir, trago uma seção dedicada exclusivamente aos seus estudos.

1.3 Austin e o dizer-fazer

Segundo Pinto (2012, p. 58), a expressão “Atos de Fala” refere-se a um conceito proposto por Austin “para debater a realidade de ação da fala, ou seja, a relação entre o que se diz e o que se faz – ou mais acuradamente, o fato de que se diz fazendo, ou se faz dizendo”.

Ao defender o uso da linguagem como uma forma de atuação sobre o real, Marcondes (1990), na apresentação de sua tradução do livro de Austin (1990), *How to do things with words*, traduzido para o português com o título *Quando dizer é fazer – Palavras e ação*, afirma que Austin inaugura um novo paradigma teórico para os estudos da linguagem. Segundo Marcondes (1990, p. 10), a questão da determinação da verdade, a partir desse novo paradigma, é substituída “pelo conceito de eficácia do ato, de sua ‘felicidade’, de suas condições de sucesso, e também pela dimensão moral do compromisso assumido na interação comunicativa” (grifos no original). Nesse sentido, a análise da sentença dá lugar à “análise do ato de fala, do uso da linguagem em um determinado contexto, com uma determinada finalidade e de acordo com certas normas e convenções”. De acordo com o autor, também, sob o paradigma defendido por Austin, não é mais objeto de análise “a estrutura da sentença com seus elementos constitutivos, isto é, o nome e o predicado, ou o sentido e a referência, mas as condições sob as quais o uso de determinadas expressões linguísticas produzem certos efeitos e consequências em uma dada situação” (MARCONDES, 1990, p. 11-12).

Marcondes (1990, p. 11), em sua argumentação, assevera que, com os estudos de Austin, mesmo o conceito de “significado se dissolve, dando lugar a uma concepção de linguagem como um complexo que envolve elementos do contexto, convenções de uso e intenções dos falantes”. O autor segue afirmando que, por conta dessas razões, conforme explicitado na primeira das Conferências de Austin, “a investigação filosófica da linguagem deve realizar-se com base não em uma *teoria do significado*, mas em uma *teoria da ação*” (MARCONDES, 1990, p. 11, grifos no original).

Essas e outras questões afeitas à nova forma de consideração da linguagem foram apresentadas e discutidas durante as doze conferências, realizadas por Austin, que, posteriormente, foram agrupadas, dando origem ao livro supracitado. Em um primeiro momento, Austin (1990) distinguiu os enunciados entre dois tipos: os performativos – aqueles que realizam ações porque são ditos – e os enunciados constativos – os que realizam uma afirmação, ou uma constatação, ou que falam de algo. Assim, enunciados como “Concordo em deixa-la voltar mais tarde” e “Autorizo você a entrar primeiro” seriam performativos visto que constituem ações (ação de autorizar alguém a chegar mais tarde, no primeiro caso, e de autorizar o interlocutor a entrar antes do enunciador em determinado lugar, no segundo caso) e não descrições da realidade. Ao passo que enunciados como “Ela

chegou tarde” e “Pedro avisou aos pais sobre seu atraso” seriam constativos devido ao caráter declarativo e descritivo de uma realidade, sendo que seus valores de verdade ou falsidade poderiam ser facilmente determináveis.

Posteriormente, em meio a debates e reformulações de seus próprios pensamentos, conforme descrito em Rajagopalan (1990, p. 237 e em outros textos), o próprio Austin admitiu que o tipo de enunciado tido como constativo nada mais era senão um performativo mascarado. Esse performativo mascarado corresponde ao “performativo implícito, cujo prefácio foi deixado de lado” (RAJAGOPALAN, 2004 *apud* FREITAS, 2005, p. 41), pois não há enunciados que sejam proferidos apenas com o objetivo de constatar alguma realidade, ainda que assim possa parecer. No caso dos enunciados “Ela chegou tarde” e “Pedro avisou aos pais sobre seu atraso”, eles podem estar servindo ao propósito de tranquilizar os familiares da moça e de Pedro, por exemplo, realizando a ação de justificar suas ausências, dentre outras possibilidades. Essa questão será, posteriormente, retomada.

Voltando novamente às conferências, pude verificar que, ao desenvolver suas explicações acerca do ato performativo, Austin (1990) chega à conclusão de que há proferimentos que simplesmente não podem ser considerados verdadeiros ou falsos, pois verdade ou falsidade são, tradicionalmente, vistas como “marca característica de uma declaração” (AUSTIN, 1990, p. 29), ou de um ato constativo. Aos atos performativos, em contraposição aos constativos, seriam atribuídas características como felicidade ou infelicidade, fracasso ou malogro. Ao separar essas duas classes de proferimentos, Austin (1990) dedica-se ao exame dos proferimentos performativos e inicia suas exposições acerca de “algumas das coisas necessárias para o funcionamento, feliz ou sem tropeços, de um proferimento performativo altamente desenvolvido e explícito” (AUSTIN, 1990, p. 30) que, segundo ele, não têm nenhum caráter definitivo.

Uma das questões primordiais apontadas por Austin (1990) diz respeito à necessidade de consideração das condições ou circunstâncias envolvidas no momento do proferimento. Segundo o autor, o simples proferimento de palavras, ou melhor, o ato de fala em si, não é, sozinho, suficiente para realizar uma ação, haja vista que outras circunstâncias apropriadas são igualmente necessárias. De acordo com o autor,

[...] geralmente, o proferimento de certas palavras é uma das ocorrências, senão a principal ocorrência, na realização de um ato (seja apostar ou qualquer outro), cuja realização é também o alvo do proferimento, mas este está longe de ser, ainda que excepcionalmente o seja, a *única* coisa necessária para a realização do ato. Genericamente falando, é sempre necessário que as *circunstâncias* em que as palavras forem proferidas sejam, de algum modo, *apropriadas*; frequentemente é necessário que o próprio falante, ou outras pessoas, também realize determinadas ações de certo tipo, quer sejam ações ‘físicas’ ou ‘mentais’, ou mesmo o proferimento de algumas palavras adicionais (AUSTIN, 1990, p. 26, grifos no original).

Ao elaborar melhor a questão, Austin (1990) afirma que, para que o proferimento performativo seja feliz, devem ser observadas as seguintes condições:

(A.1) Deve existir um procedimento convencionalmente aceito, que apresente um determinado efeito convencional e que inclua o proferimento de certas palavras, por certas pessoas, em certas circunstâncias; e além disso, que

(A.2) as pessoas e circunstâncias particulares, em cada caso, devem ser adequadas ao procedimento específico invocado.

(B.1) O procedimento tem de ser executado, por todos os participantes, de modo correto e

(B.2) completo.

(Γ.1) Nos casos em que, como ocorre com frequência, o procedimento visa às pessoas com seus pensamentos e sentimentos, ou visa à instauração de uma conduta correspondente por parte de alguns dos participantes, então aquele que participa do procedimento, e o invoca deve de fato ter tais pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intenção de se conduzirem de maneira adequada, e, além disso,

(Γ.2) devem realmente conduzir-se dessa maneira subsequentemente (AUSTIN, 1990, p. 31).

Austin (1990) frisa o caráter não definitivo dessas condições de felicidade de um ato performativo, exemplificando diversas condições em que as exceções podem tornar um ato infeliz ou malogrado. Dentre essas condições, pertencentes à “doutrina das infelicidades” (p.30), destaco o fato de que, mesmo obedecendo às condições descritas por ele, sempre será possível que alguém rejeite algum procedimento, causando a infelicidade total do ato. Nas palavras do autor (p. 41),

[p]ara um procedimento ser *aceito* pressupõe-se algo mais do que o fato de ser considerado *efetiva* e *genericamente* usado, até mesmo pelas pessoas envolvidas; devendo permanecer em princípio aberta a possibilidade de qualquer pessoa vir a rejeitar qualquer procedimento, ou código de procedimento – mesmo aquele que fora por ela anteriormente aceito – como acontece, por exemplo, com o código de honra (AUSTIN, 1990, p. grifos no original).

De igual modo, é bem possível que os atos performativos sejam felizes mesmo quando realizados por meio de procedimentos recentemente inaugurados, uma vez que estes podem “dar certo” (AUSTIN, 1990, p. 41). Ao se propor ao exame de situações adversas como essas, Austin (1990), mais uma vez, destaca a importância da consideração da totalidade da ação de fala – que inclui o sujeito que faz o proferimento, o(s) interlocutor(es) e as circunstâncias ou convenções necessárias – para a concretização feliz de qualquer ato performativo, em contraposição à simples consideração das formas linguísticas de uma determinada língua, como até então era costume.

A fim de exemplificar como funcionam e quais são as condições necessárias para o “funcionamento feliz” (AUSTIN, 1990) de um proferimento performativo, Cançado (2013) afirma que:

[...] uma das condições de felicidade de um ato ilocutivo de ordenar é que o falante deva ser um superior ou uma autoridade em relação ao ouvinte. Uma das condições de felicidade de um ato ilocutivo de acusar é que o acusado esteja errado sob algum ponto de vista. E assim por diante (CANÇADO, 2013, p. 149).

Voltando aos exemplos usados no início desta seção (“Concordo em deixa-la voltar mais tarde” e “Autorizo você a entrar primeiro”), pontuo que, para que esses enunciados performativos sejam felizes, a pessoa que os profere deve estar em posição de proceder a ambas as autorizações e, ainda assim, suas autoridades devem ser não somente reconhecidas, mas também respeitadas pelos seus interlocutores. A respeito de a autoridade precisar ser reconhecida e respeitada, Cançado (2013, p. 149) também exemplifica dizendo que o performativo “Eu declaro que a sessão está aberta!”, dito ao se entrar em uma Assembleia Legislativa, terá as condições de felicidade exigidas para desencadear o processo

de abertura da sessão, se for dito pelo presidente da assembleia. Ao contrário, caso dito por um vigia que entre no mesmo ambiente, as condições de felicidade não estarão atendidas e, portanto, “a ação estabelecida pelo proferimento não se desencadeará”, ou o ato de fala, não será feliz, nos termos austinianos.

Austin (1990), ao se propor a descrever a série de tipos de infelicidades ou malogros, foi cuidadoso também ao deixar claro que, mesmo um ato infeliz ou malogrado não pode ser considerado nulo. Segundo ele, melhor dizermos que “não foi levado a cabo ou que não foi consumado, em vez de chamá-lo de nulo¹² ou sem efeito”, já que o “fato de um ato ser nulo ou sem efeito não quer significar que nada tenha sido feito; pelo contrário, muitas coisas podem ter sido feitas” (AUSTIN, 1990, p. 32). Nesse ponto de seu raciocínio, Austin parece inaugurar algumas discussões acerca da noção de apreensão, conceito desenvolvido por ele em algumas conferências posteriores e objeto de análise subsequente neste estudo também.

Além das questões relacionadas à doutrina das infelicidades, Austin, em sua terceira conferência, aborda a questão do performativo explícito em oposição ao implícito. Segundo suas palavras, todos os proferimentos performativos examinados por ele, até então, tinham “início com palavras altamente significativas e inambíguas como ‘aposto’, ‘prometo’, ‘dôo’” (AUSTIN, 1990, p. 42). No entanto, isso não quer dizer que tais palavras sejam necessárias à concretização de um ato performativo. Segundo o autor, o proferimento “Vá” é igualmente eficaz à sua forma explícita “Ordeno-lhe que vá” (AUSTIN, 1990, p. 42), no caso, é claro, de este ser reconhecido pelo interlocutor como uma ordem. Vale ressaltar que os performativos implícitos fazem parte de um fenômeno muito mais comum na linguagem ordinária do que a sua forma explícita. Por isso, é necessário atentar-se para o fato de que a felicidade na realização do que foi pretendido, a partir de um ato proferido, vai muito além da análise dos elementos propriamente linguísticos de uma sentença, como já abordado.

Por volta da quarta conferência Austin inicia um processo de desconstrução da oposição entre constativo e performativo. Segundo o autor, devemos “considerar de modo

¹² Austin (1990, p. 36) faz uso da expressão “doutrina do estiolamento da linguagem” para os casos em que a linguagem é usada de forma “parasitária em relação ao seu uso normal”, ou seja, para os casos em que um proferimento performativo é “dito por um ator no palco, ou se introduzido em um poema, ou falado em um solilóquio, etc.”.

global a situação em que se fez o proferimento – isto é, o ato de fala em sua totalidade”¹³ (p. 56) e não restringir nossa atenção somente à proposição, como se tem feito tradicionalmente, pois, somente assim, poderemos perceber “o paralelismo que há entre a declaração e o proferimento performativo, e como um e outro podem dar errado” (AUSTIN, 1990, p.56). O processo de reconhecimento dos problemas gerados ao se colocar os atos constativos em oposição aos performativos segue ao longo das conferências seguintes e as dificuldades se tornam mais nítidas a partir do momento em que Austin (1990) tenta expor as noções de atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário. Tais dificuldades chegam ao seu ápice na décima primeira conferência, em que Austin (1990, p. 111) se pergunta se haveria alguma razão para se colocar em contraste o proferimento performativo com o constativo, conforme ele o vinha fazendo nas conferências anteriores. A resposta à sua pergunta foi, obviamente, não, pois, conforme pontua o autor, uma vez que “percebemos que o que temos que examinar *não* é a sentença, mas o ato de emitir um proferimento numa situação linguística, não se torna difícil ver que declarar é realizar um ato” (AUSTIN, 1990, p.115, grifo no original).

Dando por superada a dicotomia anteriormente estabelecida entre proferimentos constativos e performativos, Austin continua a elaborar e a apresentar os pormenores de sua teoria dos atos de fala. Na conferência de número oito, por exemplo, ele estabelece os conceitos de atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário, frutos de elaborações e discussões iniciadas em algumas conferências anteriores. Segundo Austin (1990), algumas questões fundamentais careciam de melhor revisão, a fim de que ele pudesse deixar claro em “quantos sentidos se pode entender que dizer algo *é* fazer algo, ou que *ao* dizer algo estamos fazendo algo, ou mesmo os casos em que *por* dizer algo fazemos algo” (AUSTIN, 1990, p. 85, grifos no original). O autor inicia sua explicação acerca do ato locucionário da seguinte maneira:

E começamos distinguindo todo um grupo de sentidos de “fazer algo” que dizer algo é, em sentido normal e completo, fazer algo – o que inclui o proferir certos ruídos, certas palavras em determinada construção, e com um certo “significado” no sentido filosófico favorito da palavra, isto é, com

¹³ Cabe destacar que, ao propor a consideração do ato de fala em sua totalidade, ou seja, considerando toda a situação envolvida na ocasião de determinado proferimento, Austin acaba por tocar na raiz do pensamento pragmático, que é a consideração da linguagem em uso concreto, conjuntamente aos seus usuários e usuárias durante a prática linguística.

um sentido e uma referência determinados (AUSTIN, 1990, p. 85, grifos no original).

Austin continua suas explicações asseverando que “a esse ato de ‘dizer algo’ nesta acepção normal e completa chamo de realização de um ato locucionário, e aos estudos dos proferimentos desse tipo e alcance chamo de estudo de locuções, ou de unidades completas do discurso” (AUSTIN, 1990, p. 85, grifo no original). Marcondes (2013, p.271), ao comentar os postulados de Austin, descreve o ato de fala como “a unidade básica de significação”. Segundo ele, uma das três dimensões dessa unidade é o ato locucionário que, “consiste na dimensão linguística propriamente dita, isto é, nas palavras e sentenças empregadas de acordo com as regras gramaticais aplicáveis, bem como dotadas de sentido e referência” (MARCONDES, 2013, p. 271). As outras duas dimensões correspondem, respectivamente, aos atos ilocucionário e perlocucionário. Seguindo o pensamento de Austin, o autor explica que o ato ilocucionário é o núcleo do ato de fala e que ele

[t]em como aspecto fundamental a força ilocucionária. A força consiste no performativo propriamente dito, constituindo o tipo de ato realizado. Quando digo, ‘Prometo que lhe pagarei amanhã’, meu proferimento do verbo ‘prometer’ constitui o próprio ato de prometer; não se trata de uma descrição de minhas intenções ou de meu estado mental. Ao proferir a sentença eu realizo a promessa. A força do meu ato é a da promessa (MARCONDES, 2013, p. 271).

Para Austin (1990, p. 88), a determinação da força ilocucionária de um dado proferimento constitui um passo fundamental na determinação do ato ilocucionário, especialmente quando é considerado o fato de que “realizar um ato locucionário é, em geral, *eo ipso*, realizar um ato ilocucionário”. Ou seja, um ato ilocucionário é, a bem dizer, o ato locucionário acrescido de sua força ilocucionária. Segundo suas próprias palavras,

[q]uando realizamos um ato locucionário utilizamos a fala. Mas de que maneira a estamos usando precisamente nesta ocasião? Porque há inúmeras funções ou maneiras de utilizarmos a fala, e faz uma grande diferença para

o nosso ato em certo sentido [...] a maneira e o *sentido* em que estávamos ‘usando’ a fala nessa ocasião. Faz uma grande diferença saber se estávamos advertindo ou simplesmente sugerindo, ou na realidade, ordenando; se estávamos estritamente prometendo ou apenas anunciando uma vaga intenção, e assim por diante (AUSTIN, 1990, p. 88, grifos no original).

Ao tratar da “doutrina das forças ilocucionárias”, Austin (1990, p. 89) acentua novamente a importância de se considerar as circunstâncias, as condições e a ocasião de um proferimento, pois “as palavras utilizadas têm de ser até certo ponto ‘explicadas’ pelo ‘contexto’ em que devem estar ou em que foram realmente faladas numa troca linguística”, isto porque pode acontecer de conseguirmos “esclarecer totalmente qual foi o ‘uso de uma sentença’ em determinada ocasião, no sentido do ato locucionário, sem, contudo, tocar no problema de seu uso no sentido do *ato ilocucionário*”. E, nesse sentido, o autor vai mais além ao afirmar categoricamente que a realização da ação pretendida por meio da ilocução ou do ato ilocucionário depende das “convenções de força ilocucionária relacionadas com as circunstâncias especiais da ocasião em que o proferimento é emitido” (AUSTIN, 1990, p. 99), não sendo, portanto, uma mera consequência, ou resultado da locução, como tínhamos, até então, sido levados a crer.

Tendo esclarecido algumas questões acerca das duas primeiras dimensões de um ato de fala, restou ainda a terceira dimensão: o ato perlocucionário. Para Austin (1990, p. 89), o ato perlocucionário caracteriza-se pelas consequências produzidas a partir do ato ilocucionário, em relação aos “sentimentos, pensamentos, ou ações dos ouvintes, ou de quem está falando, ou de outras pessoas”. Tais consequências podem ter sido produzidas intencionalmente, ou não. De acordo com o autor,

[j]á que nossos atos são atos, sempre temos que nos lembrar da distinção entre produzir efeitos ou consequências que são intencionais ou não intencionais; e entre (I) quando a pessoa que fala tenciona causar um efeito que pode, contudo, não ocorrer e (II) quando a pessoa que fala não tenciona causar um efeito ou tenciona deixar de causa-lo e, contudo, o efeito ocorre (AUSTIN, 1990, p. 92).

Devido às dificuldades costumeiras a que estão sujeitas as duas últimas classes de ações (atos ilocucionário e perlocucionário), Austin dedica toda uma conferência à tarefa de tentar distingui-los. As principais dificuldades, segundo o autor, estão relacionadas à distinção entre a tentativa de se realizar algo por meio de um ato e o fato de o ato ter sido realmente consumado. Outra dificuldade está relacionada à questão de o ato realizado ter sido, ou não, intencional. Logo no início da nona conferência, ele nos alerta para o fato de que as simples definições dos atos ilocucionário (que corresponde ao efeito ou à ação realizada por meio de certo proferimento) e perlocucionário (correspondente à(s) consequência(s), ou ao(s) resultado(s) do ato ilocucionário no(s) interlocutor(es)) não são suficientes, pois muitos efeitos que não eram esperados, intencionados ou pretendidos pelo autor do proferimento ilocucionário podem ocorrer a partir da realização do ato de fala.

Assim, proferimentos dotados de certa força ilocucionária convencional, como nos casos de informar, ordenar, prevenir, avisar, comprometer-se, etc., podem ser entendidos e tomados pelo(s) interlocutor(es) de uma forma distinta da pretendida pelo autor do proferimento e, nesse caso, teremos um perlocucionário não intencional e inesperado. E isso não quer dizer que o ato ilocucionário não teve efeito, mas que seu efeito não foi tal qual o pretendido.

É por essa questão que Austin (1990) assevera que a produção do efeito está ligada ao conceito de apreensão, ou à compreensão da força ilocucionária pretendida pelo autor do proferimento. Segundo Austin,

[a] menos que se obtenha determinado efeito, o ato ilocucionário não terá sido realizado de forma feliz e bem-sucedida. Isso é diferente de dizer que o ato ilocucionário consiste na realização de um determinado efeito. Não se pode dizer que preveniu um auditório a menos que este escute o que eu diga e tome o que digo num determinado sentido. Um efeito sobre o auditório tem de ser conseguido para que o ato ilocucionário seja levado a cabo. De que maneira podemos expressar melhor isso? E como podemos delimitar melhor essa noção? Em geral o efeito equivale a tornar compreensível o significado e a força da locução. Assim, a realização de um ato ilocucionário envolve assegurar sua *apreensão*. (AUSTIN, 1990, p. 100, grifo no original).

Austin segue ainda suas elaborações por mais algumas páginas, utilizando variados exemplos e reflexões desenvolvidas no afã de esclarecer a diferença entre os atos ilocucionários e os perlocucionários. Suas discussões, mais uma vez, desembocam na conclusão de que a solução para a questão pode ser resolvida pela compreensão de que não se deve separar um determinado ato de fala de sua força ilocucionária, e esta não pode ser definida senão a partir da consideração de todas as circunstâncias envolvidas em determinado ato de fala. Dando essa questão por encerrada, assim como fizera com outras, como a tentativa de separação entre atos performativos e constativos, o autor, na última conferência referida no livro, dá início, então, ao trabalho de classificação dos cinco tipos de proferimentos em função de suas forças ilocucionárias.

Austin distribuiu os proferimentos, em função da força ilocucionária, em cinco classes distintas: veriditivos¹⁴, exercitivos, comissivos, comportamentais e expositivos, deixando claro, desde o início, a provisoriedade dessa distinção, devido ao fato de que ele mesmo não estava totalmente satisfeito com essa classificação. Austin elaborou listas de verbos para cada uma dessas classes com o objetivo de exemplificar seus funcionamentos em determinado ato de fala, ou proferimento. A seguir, trago uma breve explicação de cada um deles, bem como alguns dos exemplos dados pelo autor.

Os veriditivos “caracterizam-se por dar um veredito, como o nome sugere, por um corpo de jurados, por um árbitro, ou por um desempatador (terceiro árbitro)” (AUSTIN, 1990, p. 123). Eles não precisam ser definitivos, podendo, segundo o autor, constituir uma estimativa, um cálculo ou uma apreciação. De acordo com Austin (1990, p. 123), constituem “essencialmente o estabelecimento de algo – fato ou valor – a respeito do qual, por diferentes razões, é difícil se estar seguro”. Nas palavras do autor:

Os vereditivos consistem em emitir um juízo, oficial ou extra-oficial, sobre evidências ou razões quanto ao valor ou ao fato, na medida em que estes são passíveis de distinção. Um vereditivo é um ato judicial, distinto dos atos legislativos ou executivos, que são ambos exercitivos [...]. Os vereditivos têm conexões óbvias com verdade e falsidade com relação ao fundamento ou falta de fundamento, à justiça ou injustiça (AUSTIN, 1990, p. 124 - 125).

¹⁴ Ou vereditivos, conforme se apresenta em Austin (1990) em algumas passagens.

Constituem exemplos de veriditivos atos de fala compostos por verbos tais como: absolvo, vejo-o como, classifico, valorizo, condeno, determino, interpreto, constato, estimo, avalio, diagnostico, descrevo, analiso etc.

Os exercitivos referem-se ao exercício de poder, de direitos ou de influências (AUSTIN, 1990). Ou seja, proferir um ato de fala composto por um verbo exercitivo

[...] consiste em tomar uma decisão a favor ou contra um determinado curso da ação, ou advogá-la. É decidir que algo tem de ser de determinada maneira, em oposição a julgar que tal coisa é assim. É advogar que seja assim, em oposição a uma estimativa de que seja assim [...]. É uma sentença, em oposição a um veredito. Árbitros e juízes empregam exercitivos, assim como emitem vereditivos (AUSTIN, 1990, p. 126).

São exemplos de exercitivos verbos como: nomeio, demito, ordeno, sentencio, exijo, advirto, mando, aconselho, perdoo, reclamo, anuncio, peço, invalido, declaro aberta etc.

Os comissivos, segundo o autor,

[...] caracterizam-se por prometer ou de alguma forma assumir algo; comprometem a pessoa a fazer algo, mas incluem também declarações ou anúncios de intenção, que não constituem promessas, e incluem também coisas um tanto vagas que podemos chamar de adesões, como, por exemplo, tomar partido (AUSTIN, 1990, p. 123).

Segundo Austin (1990, p. 127) o “importante de um comissivo é comprometer quem o usa a uma determinada linha de ação”. De acordo com ele (p.128), as “declarações de intenção diferem dos compromissos assumidos e poderia questionar-se se devem ser classificados todos juntos. Da mesma forma que distinguimos entre instar e ordenar, também distinguimos entre ter a intenção e prometer”. São exemplos de comissivos: prometo, me comprometo a, tenho a intenção de, dou a minha palavra, pretendo, garanto, planejo, defendo, juro, aposto, consinto, sou a favor de etc.

Os comportamentais “constituem um grupo muito heterogêneo, e têm a ver com atitudes e comportamento social” (p.123). De acordo com o autor,

[o]s comportamentais incluem a ideia de reação diante da conduta e da sorte dos demais, e de atitudes e expressões de atitudes diante da conduta passada ou iminente do próximo. Existem conexões óbvias entre declarar e descrever quais são nossos sentimentos, e também expressá-los, no sentido de dar-lhes uma válvula de escape, embora os comportamentais sejam distintos de ambas essas coisas (AUSTIN, 1990, p. 129).

É comum, segundo Austin (1990, p. 130), aos comportamentais, a insinceridade, além é claro do “risco comum das infelicidades” a que todos os tipos estão sujeitos. Em sua exemplificação, Austin (1990, p. 129), separa os comportamentais de acordo com suas finalidades, como em: para pedir desculpas (peço desculpas); para agradecer (agradeço); para atitudes (me declaro ofendido, não me importo, critico, reclamo, aplaudo, recomendo, lamento, culpo, aprovo, apoio); para desejos (abençoo, amaldiçoo, brindo a, te desejo, à sua saúde); para desafios (desafio-o, duvido que, protesto, convido a); para saudações (seja bem-vindo, boa sorte, dentre outros).

Os expositivos, de acordo com Austin (1990, p. 124), “esclarecem o modo como nossos proferimentos se encaixam no curso de uma argumentação, ou de uma conversa, o modo como estamos usando as palavras, ou seja, são, em geral, expositivos”. Eles são usados nos “atos de exposição que consistem em expressar opiniões, conduzir debates e esclarecer usos e referências” (p. 130). Segundo o autor, eles são difíceis de serem definidos “porque são excessivamente numerosos e importantes, e tanto parecem estar incluídos em outras classes quanto parecem, por vezes, ser *sui generis* de uma forma que não consegui esclarecer nem para mim mesmo” (p. 124). Por isso, o autor propõe que a discussão quanto a estes atos de fala (para definir se são vereditivos, exercitativos, comportamentais ou comissivos) permaneça aberta. Austin apresenta uma lista de expositivos divididos em subgrupos numerados. Constituem exemplos dos expositivos: 1. afirmo, nego, declaro, descrevo, classifico, identifico; 2. observo, menciono; 3. informo, aviso, digo, respondo; 3a. pergunto; 4. testifico, relato, juro; 5. aceito, concedo, concordo, reconheço; 5a. corrijo, revejo; 6. postulo, deduzo, argumento; 7. começo por, passo a, concluo com; 7a. interpreto, distingo,

analiso, defino; 7b. exemplifico, explico; 7c. significo (quero dizer), refiro-me a, entendo, considero como, dentre outros não mencionado aqui.

Em suma, segundo Austin,

[p]odemos dizer que o vereditivo é um exercício de julgamento, o exercitativo é uma afirmação de influência ou exercício de poder, o comissivo é assumir uma obrigação ou declarar uma intenção, o comportamental é a adoção de uma atitude e o expositivo é o esclarecimento de razões, argumentos e comunicações (AUSTIN, 1990, p.131).

No intuito de encerrar esta seção e passar para uma discussão mais aprofundada acerca do sujeito e da importância da apreensão para a teoria dos atos de fala, saliento, mais uma vez, que as listas anteriormente expostas de verbos não têm um caráter definitivo, pois, de acordo com Austin (1990, p. 124), “há amplas possibilidades de que se apresentem casos marginais ou embaraçosos, ou casos de sobreposições entre essas classes”. É importante esclarecer que a presença de algum ou alguns desses verbos nos atos de fala não é condição essencial para que ele possa ser classificado segundo uma ou outra classe.

Insisto nisso porque, conforme mencionado anteriormente, a grande maioria dos performativos presentes em nossa linguagem cotidiana apresenta-se de forma implícita. Sendo assim, somente pela observação das circunstâncias ou da situação total de fala eles podem ser acessados ou resgatados para uma posterior análise de sua força. Análise esta que não pode ter intenção nenhuma de se mostrar definitiva, ou de ser a única possível a ser considerada. A fim de esclarecer, tanto quanto possível, as múltiplas questões relacionadas à concretização de um ato de fala, à sua interpretação e à sua análise, trago, a seguir, uma síntese do estudo de Ottoni (2002) que discute questões chave para o pensamento austiniano, tais como o papel do sujeito que fala e dos interlocutores, a intenção do falante e o conceito de apreensão, dentre outros.

1.3.1 Sujeito, intenção, apreensão e a questão da responsabilidade na visão performativa da linguagem

Conforme já cotejado, tomar a linguagem em seu caráter performativo significa considerá-la enquanto ação e não somente como uma forma de expressão, de comunicação ou de descrição do mundo. A partir da consideração de cada proferimento como uma ação, um ato de fala, ou um proferimento performativo, a linguagem assume seu poder de criar situações a partir do que é dito. Nesse sentido, segundo Austin (1990), o que há na linguagem são atos de fala que não somente refletem ou relatam uma realidade, mas a criam, ou realizam ações pelo simples fato de serem ditos.

Para além disso, tomar a linguagem em seu viés performativo significa admitir a fusão entre o proferimento em si, o sujeito que fala, o lugar, a ocasião do proferimento e o sujeito para quem se fala, pois é a fusão desses elementos que torna o proferimento, em um determinado momento e em um dado contexto, uma ação, ou um ato sobre a realidade, e não apenas um momento de descrição de uma realidade, ou de transmissão de uma verdade instituída, como, na maioria das vezes, se fazia crer. A respeito da ação engendrada sobre a realidade a partir de um ato de fala, convém lembrar que ele é sempre repetido e/ou repetível, reafirmado e/ou passível de reafirmação, apesar de nunca ocorrer em seu sentido ou significação original.

Os sujeitos, de um modo geral, para essa perspectiva, “são situados historicamente e considerados como e ao mesmo tempo *singulares e sociais*, em suas interações e práticas languageiras” (FERREIRA; NOGUEIRA DE ALENCAR, 2014, p.190 e 191, grifos no original). Para Votré (2002), os sujeitos, na perspectiva dos estudos pragmáticos, são seres de linguagem que podem ser demarcados e singularizados como uma rede de crenças e desejos, tecida na linguagem (VOTRÉ, 2002). Com efeito, segundo o autor,

[n]o quadro da pragmática linguística, o sujeito tende a ser conceituado como o conjunto de enunciados, atitudes, estados, condutas ou processos intencionais formados por termos linguísticos elementares, como: sensações, sentimentos, emoções, pensamentos e expectativas. Cada um de nós se constrói e é construído com matéria discursiva, e nesse sentido, na nossa subjetividade e na nossa versão mais recôndita, somos ‘signos linguísticos’ [...] (VOTRÉ, 2002, p. 89, aspas no original).

Vejamos a questão do sujeito abordado à luz do que nos mostra Ottoni (2002), que, em seus trabalhos, buscou discutir e expandir o pensamento austiniano original. De acordo com o autor, a partir da visão performativa da linguagem há “uma virada brutal na questão da referência; ou seja, *verdade* e *falsidade* são conceitos que não terão mais um papel relevante nem prioritário” (OTTONI, 2002, p. 130, grifos no original), e o sujeito passa a ter papel fundamental no funcionamento feliz ou infeliz de qualquer proferimento performativo. Segundo Ottoni (2002), foi também a partir dos estudos de Austin que se passou a considerar a relação entre a referência e a percepção, “uma vez que a maneira de se ver mantém relações com as circunstâncias que envolvem a enunciação” (OTTONI, 2002, p. 137). Ou seja, os valores de verdade e falsidade, assim como a questão da referência, do efeito e do significado atribuído a algo passam, a partir da consideração dos estudos de Austin (1990), a ser examinados a partir dos sujeitos envolvidos e do contexto a que se encontram circunscritos. Nesse sentido, para Ottoni (2002),

o sujeito vai se constituir não somente através das palavras, mas também das circunstâncias nas quais elas são empregadas. Dito de outro modo, numa versão mais forte da visão performativa, o que vai importar não é o que o enunciado ou as palavras significam, mas as circunstâncias de sua enunciação, a *força* que ela tem e o *efeito* que ela provoca (OTTONI, 2002, p.137, grifos no original).

Para o autor, “a partir desse momento podemos falar de uma visão performativa, na qual o sujeito não pode se desvincular de seu objeto fala e, conseqüentemente, não é possível analisar este objeto fala desvinculado do sujeito” (p. 130). Assim, para Ottoni, “o ‘eu’, aparece nas reflexões austinianas como uma ‘entidade extralinguística’, isto é, um sujeito que pode empiricamente casar, batizar um navio, etc. realizando um ato de fala” (OTTONI, 2002, p. 134, grifos no original). Em seguida, esse “eu” passa “a se fundir com a linguagem e a fazer parte integrante” dela, caso ele seja o sujeito que pode empiricamente realizar o ato de fala, visto que o ato de fala em si não é, sozinho, suficiente para realizar a ação (OTTONI, 2002, p. 134).

Ottoni afirma que, para Austin,

[...] qualquer enunciado tem, implicitamente, um sujeito, um ‘eu’ que produz a fala; o significado depende do sujeito e do momento da sua enunciação. Austin parte de um ‘eu’ *com* a linguagem e chega a um eu *na* linguagem e *da* linguagem. O ‘eu’ não tem sozinho o domínio da significação: ele se constitui no momento de sua enunciação, na interlocução. Para este ‘controle’ do significado, Austin utiliza o conceito de *uptake*. O ‘eu’ não deve mais ser confundido com o ‘sujeito’ falante empírico, uma vez que é só através do *uptake* que se constitui o ‘sujeito’ (OTTONI, 2002, p. 134, grifos no original).

Conforme se pode perceber, ao construir sua proposta de abordagem em relação à significação, Austin considera o sujeito falante intrinsecamente ligado ao objeto fala, e vai além ao tratar da questão da intencionalidade. Segundo ele, não podemos falar em uma intenção do sujeito que fala, já que essa intenção não pode ser considerada unilateralmente. Isso porque, conforme vimos, a intenção se junta ao *uptake*, ou seja, à “apreensão” dessa intenção, para, juntas, concretizarem o ato de fala. Nas palavras de Ottoni,

[...] em qualquer situação de fala não há um ‘controle’ do sujeito (falante) sobre sua intenção, já que ela se realiza, juntamente e através do *uptake* (com seu interlocutor). O *uptake* é então uma condição necessária do próprio ato (de fala), e é *ele* que produz o ato (OTTONI, 2002, p.135, grifos no original).

A questão da impossibilidade do controle do sujeito sobre o que é apreendido abre o leque para uma série de debates, principalmente direcionados à discussão da questão da responsabilidade sobre o que é feito a partir de um ato de fala, ou proferimento, performativo. Conforme pontua Santos (2014, p. 289), pensar “a linguagem como ação pressupõe uma certa concepção de sujeito” que seria, em última instância, responsável por aquilo que é feito a partir do que é dito. No entanto, conforme mostra a autora, corroborando as palavras de Ottoni (2002), não se pode pressupor que o sujeito que fala possa ser, de alguma forma, o único responsável pela ação engendrada através de determinado proferimento, ou ainda que ele possa ter o domínio sobre o sentido e sobre os alcances do que foi dito, visto que a ação só se realizará a partir da apreensão e só se completará a partir da relação dos interlocutores em determinado contexto.

Dito em outras palavras, a concretização da intensão do sujeito ao proferir determinado ato de fala não pode jamais ser garantida ou sequer pode ser passível de submissão a algum tipo de exame capaz de atestar que o ato de fala proferido pelo sujeito que o enunciou foi igual ou semelhante ao ato de fala que chegou aos ouvidos de seu(s) interlocutor(es) (SANTOS, 2014). A não garantia de alcance ou realização da intenção do falante e, por extensão, a possibilidade de sua responsabilização, no entanto, não são fatores impeditivos à atividade de investigação por ora proposta. Ao contrário, ela instiga ainda mais a análise da linguagem em uma visão performativa, ou seja, em seu viés performativo, e a investigação acerca do real papel de toda a gama de fatores envolvidos nos atos praticados e vivenciados pelos sujeitos que compartilham determinado contexto de formação.

Isso porque, focar as atenções na questão da responsabilidade pressupõe a consideração das dimensões ética e política de nossas práticas de linguagem. E isto se torna crucial à medida que se leva em consideração que a linguagem praticada em contextos de formação, muito mais que transmitir ensinamentos e conhecimentos sacralizados, ou fomentar a expansão desses conhecimentos, age sobre a realidade e sobre os sujeitos em formação e possibilita a obtenção de variados efeitos. Esses efeitos, por sua vez, são imprevisíveis ou simplesmente escapam às possibilidades de controle dos sujeitos enunciadore, sejam eles os formadores ou as teorias acessadas pelos formandos através das leituras e estudos praticados dentro e fora dos ambientes de formação inicial. Por isso, o exame mais minucioso sobre a forma como os diversos dizeres que perpassam os contextos de formação são ressignificados pelos professores em formação é de fundamental importância.

Assim como os autores que usam as noções de atos de fala e de performatividade como pontos de partida para discussões acerca do caráter ético e político da linguagem, é também meu objetivo apoiar-me nessas noções quando da consideração do objeto de estudo de minha pesquisa, conforme já mencionado. E, ao tomar emprestados os conceitos de atos de fala, *uptake* e performatividade, o faço por acreditar que é ao expandirmos os fatos relacionados à linguagem para muito além de sua função descritiva e constativa que abrimos as portas para uma nova forma de consideração deste fenômeno humano.

Tendo procedido a esse exame acerca dos atos de fala e da visão de linguagem enquanto ação no mundo, passo, na próxima seção, à discussão acerca dos estudos

pragmáticos interdisciplinares, nos quais estão inseridos os estudos que Rajagopalan (2010) denominou Nova Pragmática (RAJAGOPALAN, 2010).

1.4 Os estudos pragmáticos interdisciplinares e a preocupação com as questões éticas, políticas e sociais

Conforme argumentei no início deste capítulo, a área compreendida pela Pragmática se subdividiu em três campos de estudo segundo seus objetivos e focos de pesquisa. São eles o Pragmatismo norte-americano, os estudos dos atos de fala de Austin e os estudos pragmáticos interdisciplinares. São caros ao presente trabalho os estudos dos atos de fala de Austin, expostos na seção anterior, e os estudos pragmáticos interdisciplinares, em que se encontram inseridos os estudos abarcados pela Nova Pragmática (RAJAGOPALAN, 2010, 2014), objeto de exame nessa seção.

Segundo Pinto (2012), os estudos pragmáticos interdisciplinares podem ser caracterizados como sendo um híbrido das duas outras formas de fazer Pragmática, relatadas anteriormente. De acordo com a autora, comumente encontramos, nesse grupo, pesquisadores que utilizam métodos das duas vertentes anteriormente descritas, acrescentados, muitas vezes, de “renovadas leituras do Pragmatismo norte-americano ou dos Estudos dos Atos de Fala” (PINTO, 2012, p.69). O que os torna diferentes dos pesquisadores dos demais grupos, segundo Pinto (2012, p.69), é “o crédito a teorias filosóficas historicistas e culturalistas que estavam em situação de ausência ou de pouca expressividade nos dois grupos anteriores”. Costuma-se atribuir a esse grupo, por exemplo, o estudo de questões relativas ao papel da linguagem nas relações sociais, e um ponto comum entre os autores dessa vertente é “sem dúvida o reconhecimento de que não é possível abordar questões relativas ao uso linguístico sem antes reconhecer a inerente dimensão social da linguagem” (PINTO, 2012, p.70). Os estudos pragmáticos interdisciplinares ganharam bastante espaço mais recentemente a partir de um grupo de pesquisadores comprometidos com trabalhos compreendidos como pertencentes à Nova Pragmática.

No ano de 2010, Kanavillil Rajagopalan reuniu vários textos seus – anteriormente publicados em jornais especializados, em congressos na área de linguística e em outros meios

de comunicação – que defendiam, dentre outras coisas, uma nova forma de compreensão dos estudos e da obra inacabada de Austin, diferente da leitura e da interpretação sacralizada de seu mais célebre discípulo, John Searle, (RAJAGOPALAN, 2010). A denominação Nova Pragmática surgiu, segundo Rajagopalan (2014), da necessidade de demarcar esta nova etapa dos estudos inseridos na área da Pragmática. Esta nova etapa dos estudos pragmáticos tem sido desenvolvida por pesquisadores muito mais preocupados em encarar a “linguagem com todas as complexidades que ela apresenta sem lhes dar as costas ou simplesmente menosprezá-las em nome de aperfeiçoamento da teoria” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 13).

Além disso, e do declarado caráter antiplatônico e anticartesiano assumido por essa nova forma de fazer Pragmática, seus estudiosos se recusam a teorizar a partir de uma “boa teoria” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 13), pois defendem a ideia de que “a teoria não é a causa; ela é, na melhor das hipóteses, uma consequência do trabalho investigativo” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 13). São características ainda dessa nova forma de fazer pragmática a adoção de um olhar antropológico, ou cultural, sobre os falantes e sobre a linguagem e, também, a preocupação com o caráter social e com as demandas políticas em quaisquer pesquisas sobre os fatos envolvidos na linguagem.

De acordo com Rajagopalan (2010), Jacob Mey (1985) foi um dos primeiros estudiosos a nos chamar a atenção para a necessidade de uma Pragmática mais socialmente envolvida e politizada e “um dos principais estudiosos na cruzada para politizar abertamente a pesquisa em pragmática, iniciando assim o que se poderia chamar de ‘virada crítica’ na pragmática” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 39, grifo no original). Para Mey (1985), os trabalhos inseridos em Pragmática Linguística precisam abraçar objetivos transformadores ou emancipatórios e, nesse sentido, vão muito além das ambições meramente descritivas e explicativas da Linguística hegemônica. Para o autor,

[n]ão podemos descrever a linguagem e seu uso fora do contexto desse uso, ou seja, da sociedade na qual ela é usada. Quer iniciemos com uma definição de língua (qual delas?) e depois definamos sociedade (qual tipo?), quer seja o inverso, isso só vai nos levar a difíceis manobras (tanto frenéticas quanto improvisadas) para colar as partes que, desde o início, nunca deveriam ter sido separadas (MEY, 1985, p. 11).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Haberland e Mey (2002) postulam que é necessário que se assegure que o trabalho feito em Pragmática seja socialmente relevante e que se chame a atenção da sociedade para a necessidade dos estudos da linguagem. A esse respeito, acrescento os escritos de Oliveira, para quem o uso da linguagem deve ser entendido como

[...] uma ação, um comportamento linguístico e não-linguístico performativo (a performatividade é intrínseca à própria linguagem e não algo que se acrescenta a ela). Ao produzirmos um texto oral, escrito ou gestual, fazemos uso de uma linguagem visando criar efeitos em nossos interlocutores, alterar estados de coisas da realidade ou alterar os próprios estados mentais. Trata-se de um ato intencional e político, aqui entendido como uma articulação individual dentro da dinamicidade semiótica social, que objetiva sempre alterar estados do sujeito ou do mundo (OLIVEIRA, 2010, p. 216).

Pinto (2012) corrobora os pensamentos dos autores supracitados e também os de Mey (1985) quando ele postula que “nosso uso da linguagem cimenta os interesses dominantes de nossa sociedade, ajudando a oprimir um grande segmento da população” (MEY, 1985, p.16). A esse respeito, Pinto (2012) acrescenta que

[o]s conflitos consequentes das relações entre homens e mulheres, entre professor/a e aluno/a, entre brancos/as e negros/as, ou entre judeus/júdias e antissemitas podem ser identificados linguisticamente (PINTO, 2012, p. 70-71).

Em relação ao fato de que o uso da linguagem nas mais variadas instâncias representa modos particulares de ação sobre a sociedade, Melo (2016, p.750) complementa o pensamento dos autores anteriormente citados ao destacar a necessidade de se ter em mente também que as ações envolvidas em fazer linguística, tais como apresentar teorias sobre a linguagem, ou mesmo ensinar línguas, “não são ações justapostas a meras palavras:

representam, antes, modos particularmente performativos de linguistas ou professores(as) assumirem papéis na sociedade”. A autora complementa seu raciocínio afirmando que

[p]or trás do estudioso que defende uma teoria sobre a língua, estão pessoas situadas social, geográfica e politicamente. Teorias e ideias têm pátria, estado, história (Rajagopalan, 2010a) e, em muitos sentidos, espaço/tempo, para muito além da rubrica das áreas e subáreas das agências de fomento à pesquisa (MELO, 2016, p.750).

Devido a essas e a outras características, a linguagem, para os estudiosos inseridos no campo da Nova Pragmática, deve ser explorada seguindo não mais os manuais de linguística e as teorias construídas “*ab ovo*” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 13). Ao contrário, ela deve ser considerada na interação entre a situação dos usuários na sociedade e os recursos disponíveis, capazes de oferecer os termos para uma explicação que seja válida naquele contexto de uso. Rajagopalan (2002), há muito tempo, conforme já pontuado, tem chamado a atenção para os perigos de um estudo formalista e reducionista da linguagem, que se dedica “à tarefa de delimitar, circunscrever, ou até mesmo cercear ou imobilizar a prática linguística ao invés de descrevê-la ou explicá-la” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 23). Segundo o autor,

[a] grande maioria de teorias que estão por aí tem como meta colocar a prática linguística numa camisa de força. O objetivo é tornar tudo previsível, regado, inteiramente regido por regras determinísticas. O resultado, com frequência, é a transformação da prática linguística em algo totalmente diferente, até irreconhecível, levando-se em conta o fato, amplamente reconhecido tanto pelos peritos no assunto como pelos leigos, de que a prática linguística se distingue pelos tropeços, acasos, imprevisibilidades e singularidades, atributos que desafiam o próprio desejo de domar, de domesticar, de, enfim, teorizar o objeto de estudo, no caso a práxis (RAJAGOPALAN, 2002, p. 23).

Silva, Ferreira e Alencar (2014, p. 31), complementam a visão do autor e salientam que a “pragmática não pode adotar visões ingênuas sobre o funcionamento da língua em sociedade e, menos ainda, sobre o próprio funcionamento da sociedade”. Nesse

sentido, o que o pragmaticista “tem a falar sobre o que é a língua e como ela funciona depende, assim, de evidência tanto do que as pessoas fazem com as palavras (i.e., a pragmática) quanto do que falam sobre o que fazem com as palavras (i.e., a metapragmática)”.

O fato de que se faz coisas com as palavras, ou de que fazemos coisas por dizer algo, constitui um dos temas centrais neste estudo. Por isso, gostaria de dar por encerrado o primeiro capítulo teórico deste trabalho com as palavras de Pinto (2012, p.75), para quem “[d]izer é fazer: a prática social que chamamos linguagem é, para a Pragmática atual, indissociável de suas consequências éticas, sociais, econômicas, culturais” (grifos no original). Nesse sentido, sejam quais forem as palavras, ou os proferimentos, em quaisquer circunstâncias em que sejam proferidos, eles não mais podem ser considerados meras descrições e/ou transmissões de ideias, mas ações sobre a realidade.

Tendo tratado das diferentes formas do fazer na Nova Pragmática, discuto, no segundo capítulo teórico desta tese, questões atinentes à Linguística Aplicada e às contribuições dessa área para a formação de professores de línguas, em particular a língua inglesa, objeto de estudo desta investigação. Assim procedo também por ter verificado, ao longo deste estudo, o quanto os trabalhos investigativos desenvolvidos sob o guarda-chuva da LA têm se assemelhado às investigações desenvolvidas por pesquisadores da Nova Pragmática. Essas duas áreas convergem principalmente em seus aspectos intervencionistas, sociais e emancipadores, através do exame e do uso da linguagem enquanto forma de ação e de transformação da sociedade, conforme se pode verificar a seguir.

SEGUNDO CAPÍTULO - A LINGUÍSTICA APLICADA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

2.1 LA: o desenvolvimento e os interesses da área

Durante muito tempo, a LA foi vista como uma tentativa de aplicação das teorias produzidas pela Linguística dita teórica, ou como sendo uma ciência que importava teorias da chamada “ciência-mãe” (ROJO, 2006, p. 254). Essa visão foi veementemente discutida e combatida por autores como Cavalcanti (1986), Celani (1992), Kleiman (1998), Moita Lopes (2000), Serrani (1990), Signorini e Cavalcanti (1998), dentre outros. Hoje em dia, embora essa tendência, segundo Meneses, Silva e Gomes (2009), ainda esteja presente entre alguns pesquisadores, a área se configura como responsável pela emergência de vários campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e, também, de novos olhares sobre o que é ciência.

De acordo com Rojo (2006), várias temáticas, oriundas de diversos contextos, têm sido objetos de interesse da LA. Em suas palavras:

[...] as práticas de linguagem em contextos institucionais outros que não o educacional, tais como a empresa; as várias clínicas (fonoaudiológica, [psico]pedagógica, psicanalítica); contextos de aprendizagem não-escolares; instituições políticas e estatais; o papel das trocas linguísticas na constituição das identidades (de sexualidade, raça, gênero etc.) têm emergido como temáticas importantes – senão privilegiadas – na área (ROJO, 2006, p. 256).

Segundo Rojo (2006, p. 256), foi essa diversificação “de enfoques, temas, objetos e, decorrentemente, de teorias, descrições e metodologias, própria dos anos 1990” que levou às discussões acerca do caráter transdisciplinar da área. Nesse sentido, pode-se dizer que a emergência das novas empreitadas abarcadas por pesquisadores – não apenas aqueles ligados diretamente à LA, mas também aqueles ligados a áreas como a psicologia, sociologia, pedagogia, antropologia, geografia e história, dentre outras – levou Moita Lopes (2006), por

exemplo, a descrevê-la como uma área (in)disciplinar, uma área sem limites rígidos, híbrida, mestiça e heterogênea. Na visão do autor,

[a]o contrário do que frequentemente acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em LA tem se espalhado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de LE: da sala de aula de LM para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Sem pretender defender uma ciência una e com contornos bem definidos ou princípios explícitos, o autor continua descrevendo essa LA híbrida, mestiça, (in) e/ou (trans)disciplinar enquanto uma ciência cujos pesquisadores compartilham de alguns princípios gerais como “ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta [...] com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades” (MOITA LOPES, 2006, p. 97). Ou seja, trata-se de uma área responsiva à vida social, visto que um dos grandes desafios para a epistemologia de nossos dias é “construir uma forma de produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo em que vivemos, possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade” (MOITA LOPES, 2006, p.30). Segundo o autor, uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea em LA é

[...] considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação [...]. É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista [...] (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Seguramente, os pressupostos defendidos pela LA de que falam os autores ora mencionados coadunam com os objetivos desta pesquisa e também embasam epistemologicamente as análises realizadas durante este estudo, principalmente devido ao caráter (in) e/ou (trans)disciplinar de que nos fala Moita Lopes (2006). Por isso considere pertinente tecer algumas palavras acerca da LA e do desenvolvimento, ao longo dos últimos trinta anos, desse campo fértil de estudos¹⁵. Sendo assim, a seguir, trago um apanhado das principais vertentes recentes de pesquisa em LA que versam especificamente sobre a formação docente, uma das subáreas mais investigadas dentro da LA.

2.2 A formação do professor reflexivo e crítico emancipador

Ao longo dos últimos anos, muitos avanços na LA em relação às pesquisas na área de formação de professores têm sido presenciados. Neste sentido, posições tidas como behavioristas que, deliberadamente, consideravam o professor e, por extensão, o aluno, como seres passíveis de “treinamento” foram, paulatinamente, substituídas por perspectivas que consideram as capacidades de reflexão e as influências sócio-histórico-ideológicas nas vidas dos sujeitos em formação. Diante das situações adversas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, vários autores, já há algumas décadas, vêm advogando em favor do desenvolvimento de programas de formação que focalizem o desenvolvimento da prática reflexiva entre esses profissionais, em um movimento denominado ensino reflexivo. Esta vertente surgiu como alternativa aos cursos rápidos de treinamento e aos programas de formação de professores que desconsideravam o saber prático produzido pelos docentes ao longo de suas carreiras¹⁶.

¹⁵ Apesar de, em um primeiro momento, a exposição teórica que se segue parecer organizar-se obedecendo a um fluxo temporal em que, ao longo dos anos, os estudos em LA tenham evoluído de práticas menos eficazes ou teorias menos acuradas para outras supostamente mais desenvolvidas e “corretas”, devo pontuar que estou ciente de que não podemos falar nessa chamada “evolução” da área nesses termos. Digo isto devido ao fato de que diferentes escolas e pressupostos teóricos coexistem e são frequentemente revisitados, retomados e rediscutidos por pesquisadores, de acordo com suas filiações teóricas, suas subjetividades, seus interesses e, também, obedecendo aos objetivos de suas pesquisas. Por isso, a palavra “evolução” não poderia sequer ser usada nesse interm com a devida propriedade. Nesse sentido, saliento que esta forma de apresentação das diferentes correntes e focos de estudos sob o escopo da LA foi a mais didática que pude encontrar e a que tem me permitido discorrer sobre esse assunto com maior fluência.

¹⁶ Meus estudos no mestrado culminaram em uma dissertação envolvendo a reflexão sobre a prática de três professores de escolas públicas. Para maiores detalhes, ver: ROCHA, D. C. A. Formação continuada, prática e

Segundo Zeichner e Liston (1996), autores inseridos nessa perspectiva de formação docente, um professor reflexivo é aquele capaz de examinar, planejar e tentar resolver os dilemas inerentes à sua prática; está sempre atento e questionando os conceitos e valores presentes em sua prática; é atento ao contexto cultural e institucional em que trabalha; busca fazer parte do planejamento e do desenvolvimento do currículo; está engajado na melhoria da escola e está sempre buscando formas de se desenvolver profissionalmente.

À mesma época em que os esforços dos pesquisadores e dos formadores se voltavam para o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos docentes sobre suas práticas, em busca do aperfeiçoamento profissional, eram grandes os esforços também de outros pesquisadores que se envolviam com a reflexão crítica. Entre as características dos profissionais inscritos nessa perspectiva, comumente denominados de professor crítico-reflexivo (SMYTH, 1989 e 1992), professor emancipador, intelectual ou progressista, está a necessidade imperativa de que a docência seja uma ação comprometida com a dimensão emancipatória, tanto do próprio professor, quanto de seus alunos e da sociedade como um todo. Essa visão de formação docente demanda um perfil de profissional que Contreras (2002) denominou de *intelectual crítico*¹⁷, ou seja, um profissional que atribui à sua autonomia um sentido que o liberte de opressões profissionais ou sociais e que abra espaço para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a compreensão do ensino como parte de um contexto sócio-histórico muito maior.

Dentre os autores na área da educação que seguem os pressupostos da reflexão crítica estão ainda Giroux (1997) e Habermas (1989). Para Giroux (1997), os professores podem atuar como “autoridades emancipadoras” por meio do exercício de uma *reflexão crítica*. Sob essa perspectiva, as escolas se transformariam em espaços em que os alunos aprenderiam a dialogar criticamente e a lutar coletivamente por condições de equidade social. A *reflexão crítica* tem, assim, o compromisso com o desenvolvimento de um saber que passa a ser instrumento ou ferramenta em prol da construção de uma realidade mais justa. E, dessa forma, reflexão e ação críticas tornam-se parte de um projeto social para fazer com que os alunos possam “desenvolver uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças

reflexão de três professores de língua inglesa de escolas públicas em Goiás: uma pesquisa-ação. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

¹⁷ Também Giroux (1997) utiliza o termo “intelectual crítico” com o mesmo significado atribuído por Contreras (2002).

econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta” (GIROUX, 1997, p. 163). Como podemos perceber, os conceitos de reflexão crítica e de professor como intelectual crítico transformador convergem para a formação de um cidadão mais consciente de seu papel como sujeito histórico-social, bem como para a construção de uma sociedade que privilegia o bem-estar coletivo.

Mais recentemente, alguns pesquisadores passaram a rever e a apontar algumas limitações em relação às práticas, aos conceitos e aos pressupostos defendidos pelos pesquisadores envolvidos com o ensino crítico e reflexivo. Segundo alguns desses pesquisadores, essa vertente da LA costuma trabalhar com concepções de sujeito condizentes com as premissas do sujeito cognoscente, fruto de uma elaboração cartesiana que “coloca o indivíduo como senhor de si, agente de suas vicissitudes, capaz de alcançar a liberdade, a independência e autonomia pela via da razão” (MARQUEZ, 2013, p.18) e que, além do mais, é “dotado de um eu pensante, consciente de si, com faculdades mentais que o capacita a apreender, conhecer e representar o mundo” (MARQUEZ, 2013, p.18 e 19).

Ainda acerca das limitações apontadas por alguns pesquisadores a respeito da incapacidade de o ensino crítico nos ajudar na construção de uma práxis verdadeiramente libertária e emancipadora, Oliveira (2010) é enfático ao salientar que

[a]s pedagogias críticas foram hábeis em mostrar a alienação do homem moderno e as mazelas da educação, mas foram incapazes de produzir uma práxis libertária a partir da qual o professor, em um quadro de referências historicamente concreto, desenvolvesse metodologias de ação efetivas e duradouras para limpar o lixo das desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2010, p. 230).

O autor destaca como muito relevantes os reconhecidos esforços de Paulo Freire e, é claro, o trabalho de tantos outros educadores que desenvolvem ações e pesquisas dentro da perspectiva do ensino crítico. Oliveira (2010), no entanto, é bastante cético em relação a alguns desdobramentos relacionados à tão aclamada pedagogia crítica. Nesse sentido, ele corrobora as opiniões de Mey (2001, p. 99), segundo as quais “na melhor das hipóteses as pessoas que haviam sido conscientizadas partiam para coisas mais elevadas e, uma vez bem-

sucedidas, frequentemente esqueciam o que realmente deveriam ter feito com sua leitura consciente do texto societal”. Oliveira (2010, p. 231) segue pontuando ainda que, de fato, “afirmar que os professores têm ‘consciência’ não significa que estejam cotejando as suas ideias com o uso histórico delas, com sua inserção prática no movimento da sociedade”.

Apesar de criticada por alguns pesquisadores, são significativas as contribuições dos estudos inseridos nas vertentes relacionadas à pedagogia crítica e, mais especificamente, relacionadas à formação do professor reflexivo e do professor reflexivo crítico. É inegável, por exemplo, que os professores precisam desenvolver um acurado senso de responsabilidade e estar envolvidos e compromissados com o contexto onde trabalham. A formação docente que tem como base o desenvolvimento do professor reflexivo e do professor reflexivo crítico pode auxiliar na medida em que defende uma formação mais calcada no exame e reexame das situações cotidianas da profissão. Esse contínuo exame e reexame das situações é fundamental, pois ele oportuniza ao professor a chance de olhar mais detidamente para suas práticas, e para os efeitos dela em sua sala de aula, e de buscar entender as particularidades e as possibilidades de determinado grupo, inserido em determinado contexto, em vez de tentar aplicar e transmitir conhecimentos importados de outras situações contextuais, muitas vezes distantes daquela em que o professor está inserido.

Objetivando aprofundar mais a questão do envolvimento do professor com seu contexto de trabalho, passo, a seguir, ao exame dos estudos empreendidos por Prabhu (1990), Kumaravadivelu (2001) e por Canagarajah (2005), pertencentes à chamada era pós-método.

2.3 Os estudos inseridos na era pós-método

Início esta parte da revisão teórica com Prabhu (1990), que, em seu artigo intitulado ‘*There is no Best method – Why?*’, defende a formação de um professor que traga consigo um acurado senso de plausibilidade em relação ao que é necessário e possível de ser desenvolvido no seu contexto de trabalho. Segundo ele, é necessário o investimento na formação de um profissional que, mais que dominar as etapas de desenvolvimento e de aplicação de um determinado método, seja capaz de ser o senhor de sua própria prática, com autonomia, senso de envolvimento e responsabilidades suficientes para decidir acerca do que

é aplicável, ou não, e acerca das formas de fazer com que o aprendizado seja alcançado por seus alunos, da melhor forma possível. Segundo Prabhu (1990), a formação docente que leva em conta o desenvolvimento do senso de plausibilidade faz com que o futuro professor possa desenvolver sua prática levando em consideração suas próprias asserções sobre como suas ações em sala de aula oportunizam o tão almejado aprendizado, ou melhor, sobre a relação de causa e efeito, inerente às atividades de ensino e aprendizagem.

De acordo com o autor, a questão do desenvolvimento do senso de plausibilidade é de suma importância quando nos propomos a pensar a formação docente, principalmente, porque diferentes aprendizados, experiências e vivências influenciam os professores de maneiras diferentes e, portanto, podem causar reações diferentes em cada pessoa. Os escritos de Prabhu (1990) coadunam com as perspectivas defendidas neste trabalho e também ajudam a explicar o porquê de não podermos ter controle sobre os processos de formação docente, haja vista que cada sujeito ressignifica seus aprendizados e experiências de uma determinada maneira. A esse respeito, o autor segue pontuando que o aprendizado é algo “essencialmente imprevisível” (PRABHU, 1990, p. 173) e, portanto, é impossível que se possa medir o quanto ou o que foi ensinado com base em uma relação direta com o aprendizado ocorrido. Por isso precisamos investir em uma formação que faça com que os futuros professores desenvolvam o senso de plausibilidade e, com ele, potencializem características docentes mais profundas para que sejam capazes de se reconhecer como partes integrantes e indissociáveis do contexto em que trabalham. Ao defender a formação docente baseada no desenvolvimento do senso de plausibilidade, Prabhu assevera ainda que

[...] quando o senso de plausibilidade está operando no processo de ensino e aprendizagem o professor pode ser considerado como envolvido e o ensino não é mecânico. E mais, quando o senso de plausibilidade está engajado, a atividade de ensinar é produtiva: temos aqui a base para o professor ficar satisfeito ou insatisfeito acerca da atividade e cada instância de sua satisfação ou insatisfação é, por ela mesma, uma nova influência no seu senso de plausibilidade, confirmando, desconfirmado ou revisando sua prática em alguma pequena medida e, geralmente, contribuindo com seu crescimento ou mudança (PRABHU, 1990, p. 172).

Kumaravadivelu (2001) aprofundou a questão do envolvimento e da responsabilidade docente e afunilou seus estudos direcionando-os especificamente ao ensino, à aprendizagem e à formação de professores de línguas estrangeiras. O autor assim procedeu, pois, segundo ele, é aí que podemos observar diferentes línguas e culturas em contato. Kumaravadivelu, há alguns anos, vem publicando artigos que salientam a necessidade de termos como meta uma formação profissional que reveja o atual processo de ensino e aprendizagem e redefina os papéis de estudantes, professores e formadores de professores para que se possa ultrapassar o atual modelo baseado na noção de transmissão de conhecimento. Segundo ele, uma pedagogia baseada em três principais aspectos, - a saber: particularidade, praticidade e possibilidade - é uma alternativa ao nosso modelo deficiente de formação em que os profissionais são incapazes de agir autonomamente e de se reconhecer como responsáveis e capazes de interferir ativamente nos contextos em que trabalham.

Para Kumaravadivelu (2001, p. 538), a pedagogia de ensino de línguas precisa ser relevante e sensível ao contexto, ou seja, precisa ser realizada por um grupo particular de professores, para um grupo específico de alunos pertencentes a um determinado contexto sociocultural, e com objetivos particulares a partir das suas necessidades locais e possibilidades institucionais. Uma pedagogia de ensino de línguas que traz consigo essas características é denominada pelo autor como a pedagogia da particularidade e coaduna com as premissas de uma pedagogia realmente significativa, que não pode ser desenvolvida sem uma interpretação holística de situações particulares. Segundo Kumaravadivelu (2001, p. 539), a pedagogia da particularidade não se apresenta como algo pronto e acabado a ser adquirido, ao contrário, ela “é um processo a ser buscado”, através do desenvolvimento da consciência crítica acerca das exigências locais. De acordo com o autor, por ser um processo que se desenvolve a partir da prática diária, do contato e da dedicação pessoal do professor com seu contexto de trabalho, a pedagogia da particularidade se torna, em essência, uma pedagogia da praticidade.

Fazendo referência à dicotômica relação entre teoria e prática, que será discutida na próxima seção, ainda que sob o viés de uma outra forma de abordagem da questão, Kumaravadivelu (2001) descreve a pedagogia da praticidade sem reduzi-la às questões envolvidas na prática cotidiana dos professores, mas como algo que impacta diretamente a relação teoria e prática. Segundo o autor, a sobreposição e o prestígio da teoria em relação à

prática e, por consequência, a dicotomização dessas duas instâncias, entendidas por muitos enquanto pertencentes a domínios distintos, advém da separação entre teorias profissionais, oriundas dos ditos teóricos, pesquisadores e *experts* em determinado assunto, e teorias pessoais ou teorias dos professores, aquelas oriundas do trabalho e das experiências práticas dos professores em suas salas de aulas. De acordo com Kumaravadivelu (2001), o estabelecimento dessa dicotomia entre a chamada teoria dos teóricos e a teoria dos professores foi reforçado a partir dos paradigmas de formação que tinham por meta o desenvolvimento do professor reflexivo e influenciou sobremaneira os profissionais comprometidos com a pesquisa-ação. No entanto, segundo ele, em vez de ajudar os professores a realmente produzirem conhecimento,

[a] sugestão de que os professores podiam construir suas teorias pessoais por meio de testes, interpretações e julgamentos acerca da utilidade das teorias profissionais, propostas por *experts*, possibilitou apenas um estreito espaço para os professores funcionarem proficuamente enquanto profissionais reflexivos [...] devido ao fato de os professores serem tratados meramente enquanto aqueles que implementam as teorias profissionais (KUMARAVADIVELU, 2001, p.540-541).

De acordo com o autor, precisamos de uma pedagogia que busque ultrapassar as deficiências inerentes à estabelecida dicotomia da relação teoria e prática. A pedagogia da praticidade é capaz de encorajar os professores a teorizarem a partir de suas práticas e a praticar o que eles teorizam. Para isso, necessário se faz ajudar os professores a “desenvolverem o conhecimento e a habilidade, a atitude e a autonomia necessárias à construção de conhecimentos pedagógicos sensíveis aos seus próprios contextos de trabalho” (KUMARAVADIVELU, 2001, p.541). O desenvolvimento e a apuração desses conhecimentos, por sua vez, segundo o autor, contribuirão para tornar o trabalho docente um esforço que valha a pena.

Para Kumaravadivelu (2001), mais que abraçarem os objetivos intrínsecos às pedagogias da particularidade e da praticidade, é necessário também que os professores sejam capazes de desenvolver práticas sensíveis ao contexto, ou, em outras palavras, que sejam contexto-orientadas, que descortinem a pretensa neutralidade pedagógica e consigam

encorajar tanto professores quanto alunos a questionarem determinadas práticas de dominação que criam, sustentam e mantêm a grande maioria das desigualdades sociais (KUMARAVADIVELU, 2001 p. 542). Essa outra instância da prática docente corresponde ao que Kumaravadivelu (2001) chama de pedagogia da possibilidade e é fortemente influenciada pelos pensamentos sociais transformadores de Paulo Freire e Giroux, dentre outros. Segundo Kumaravadivelu, os professores devem estar cientes de que qualquer pedagogia encontra-se implicada em relações de poder e de dominação. A partir dessa constatação, eles devem ser encorajados a questionarem o *status quo* que mantem seus alunos e eles próprios subjugados. Devido a essas e a outras características, a pedagogia da possibilidade está relacionada a questões identitárias, étnicas, raciais, de gênero e de classes sociais e, por isso, os “professores de línguas não podem ter expectativas de satisfazerem totalmente suas obrigações pedagógicas sem, ao mesmo tempo, satisfazerem suas obrigações sociais (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544).

Esses princípios e pressupostos defendidos por Kumaravadivelu (2001) possibilitam-me discutir as questões afeitas a esta pesquisa na medida em que propõem um olhar para a relação teoria e prática como sendo, ambas as instâncias, práticas de naturezas diferentes. O que equivale a dizer que nenhuma pode ser sobreposta à outra e elas sequer podem ser tomadas em uma relação de dependência ou de confluência que nos permita pensar que o desenvolvimento de uma boa prática em sala de aula possa ser fruto de um estudo teórico robusto. Antes, ela é derivada, de acordo com o autor, de uma tomada de posição do professor que, por meio do envolvimento pessoal, passa a se enxergar enquanto parte daquele contexto e que, por isso, se sente responsável pelas demandas e desafios, compartilhando com todos os envolvidos as mesmas expectativas de desenvolvimento e aprendizagem.

Como dito anteriormente, não pretendo desqualificar o papel da teoria e toda a gama de possibilidades que uma boa formação pode oferecer aos futuros professores. Mas devo reafirmar novamente minha convicção de que uma boa formação teórica não é capaz de garantir bons resultados no que concerne à atuação prática do docente, ou ao ensino e à aprendizagem de LI, pois há muitas outras questões envolvidas e inerentes à formação desse profissional. Tais questões, quer sejam da ordem da subjetividade e dos repertórios dos futuros professores, quer sejam da ordem das condições de trabalho, das demandas ou das expectativas em relação aos alunos, não deixam outra alternativa senão a de admitir que não

se pode falar em garantias ou certezas em se tratando de formação docente, mas apenas em expectativas e possibilidades.

Tendo isso em mente, entendo que há um momento em que os futuros professores entram em contato com as teorias que perpassam seus ambientes de formação, as estudam, comparam e discutem postulados diversos na intenção de ressignificar e de apreender o conhecimento produzido, naquele momento de sua formação, acerca das melhores formas de se ensinar LI. No entanto, inerente a esse momento de formação, estão também todas as questões de ordem subjetiva que irão influenciar, ou mesmo determinar a forma como os estudos teóricos serão ressignificados pelos professores em formação. Dito em outras palavras, cada professor em formação ressignificará de uma maneira, sua própria maneira, as teorias estudadas e, sendo assim, longe de ser um processo contínuo e linear de aquisição e acúmulo de conhecimentos teóricos, a formação docente se dá no conflito ou no embate entre as vivências prévias do futuro professor de LI, na relação desse futuro professor com a LI e, também, a partir de suas demandas e das expectativas, relacionadas aos seus alunos ou futuros alunos e/ou seus contextos de trabalho.

Conforme já pontuado, o objetivo principal deste estudo é discutir e pormenorizar as questões envolvidas na forma como os professores ressignificam as teorias que perpassam os ambientes de formação, levando-se em consideração o que foi discutido e exposto nos parágrafos anteriores, no capítulo anterior e, ainda, a partir do que irei discutir nas próximas seções deste capítulo. Os pressupostos teóricos da pedagogia da praticidade (KUMARAVADIVELU, 2001) contribuiu para nosso entendimento da questão da ressignificação operada por professores em formação, devido ao fato de que, mais que oferecer uma forma de ultrapassar a relação dicotômica por vezes estabelecida entre a teoria e a prática, eles ampliam as possibilidades de análise do *corpus* deste estudo quando se leva em consideração o momento da prática em sala de aula, não somente enquanto momento de produção de conhecimentos e teorias, mas enquanto um momento outro, o momento de uma nova ressignificação do que foi estudado e discutido nas aulas da graduação.

Pensando dessa forma, é possível dizer que o momento da praticidade é um momento do fazer intelectual que requer uma nova ressignificação do que foi previamente ressignificado, devido ao fato de ser esse o momento em que as teorias estudadas, discutidas e apreendidas serão confrontadas com as demandas e as expectativas, ou melhor, com o aqui

e agora do fazer docente. Esse confronto, essas expectativas e essa experimentação, que ocorrem no momento da prática, irão, inescapavelmente, influenciar a forma como os futuros professores ressignificam o que já havia sido ressignificado quando foi estudado, posto que, na sala de aula, o professor irá lidar com o imprevisível, com o incontrolável, com alunos de realidades diversas, com problemáticas quase sempre impossíveis de serem previstas. É a visão que esse professor tem do contexto de trabalho e de seus alunos, de suas capacidades, de suas necessidades e de suas expectativas, somadas às experiências inerentes ao seu fazer prático, que irão determinar a forma como ele ressignificará, novamente, a funcionalidade ou a aplicabilidade das teorias, dos conceitos e das metodologias de ensino estudadas.

Isso porque é ao elaborar o plano de aula que o professor, tendo seu contexto de trabalho e seus alunos em mente, projeta algo. Algo que possa ressoar e que, em seus pensamentos, esteja de acordo com aquele contexto específico no qual ele irá ministrar a aula. Assim, o professor procede à escolha do material e das atividades a serem realizadas no intuito de poder satisfazer as necessidades locais, fazendo com que seu tempo de aula possa ser aproveitado da melhor maneira possível, e intentando, principalmente, ensinar, fazer ressoar, provocar um deslocamento ou ainda deixar marcas em seus alunos. Ao escolher as propostas e as atividades, o professor já se coloca em estado de expectativa de uma resposta, que é apenas uma possibilidade. Mas ele já se encontra envolvido desde o primeiro esboço. Guiado pela expectativa (positiva ou negativa) que tem a respeito de seus alunos, ele planeja, intui e prepara. Quando o planejamento é colocado à prova, no momento da aula, muitas coisas que já haviam sido ressignificadas no momento da formação e foram novamente ressignificadas no momento do planejamento serão mais uma vez ressignificadas; ressignificadas novamente, no aqui e agora do ser professor, conforme já mencionado. Essa questão será pormenorizada e rediscutida novamente, no capítulo relacionado às análises dos dados, à luz dos dados coletados. Por ora, passo aos estudos de Canagarajah (2005), relacionados aos saberes locais e globais, que também contribuíram para as discussões empreendidas ao longo das análises.

Os estudos de Canagarajah (2005) coadunam com os de Prabhu (1990) e de Kumaravadivelu (2001), pois também buscam discutir a relevância dos saberes docentes desenvolvidos ao longo da prática de sala de aula. Canagarajah, ao longo de sua carreira, tem dedicado parte de seus estudos a questões relacionadas à importância dos saberes locais de

determinada comunidade. O autor vem buscando discutir o quanto os conhecimentos ou saberes locais, inerentes a quaisquer profissões, têm sido preteridos e postos como menos válidos, ou menos eficazes, em detrimento dos ditos saberes globais. O autor inicia sua argumentação com um convite à reflexão acerca do fato de que os saberes globais nada mais são do que saberes locais, de uma determinada comunidade, que foram escolhidos para serem transformados em saberes globais. Essa escolha, como pode ser percebido, não foi aleatória, mas realizada com base em relações assimétricas de poder entre uma comunidade colonizadora e outra que foi colonizada, principalmente durante a época do modernismo.

Na área de ensino e de formação de professores de línguas estrangeiras, os saberes globais correspondem às teorias e metodologias de ensino desenvolvidas sob o véu de uma pretensa “neutralidade” e da sonhada “objetividade científica”. Esse saber é visto como deslocalizado, produzido sem que se tenha levado em conta as especificidades concretas de determinado contexto e direcionado a alunos ideais e a condições idealizadas de ensino e aprendizagem (CANAGARAJAH, 2005). Os variados métodos e as diversas abordagens de ensino são exemplos de saberes globais a que os professores são expostos durante suas formações e ao longo de suas carreiras. O saber local, por sua vez, de acordo com o autor, é menos sistematizado, não é teorizado por especialistas; é construído de baixo para cima e levando em consideração as especificidades contextuais. Por esta razão, ele não é gerado em um vácuo sócio-histórico-temporal, mas está relacionado a um determinado grupo em um contexto específico. Segundo Canagarajah (2005), os saberes locais jamais foram considerados saberes válidos e, de há muito, para que uma determinada comunidade pudesse ser considerada “civilizada”, era necessário que esses saberes locais, considerados obsoletos, fossem suplantados pelos saberes ditos globais, que nada mais eram que os saberes locais de determinados países colonizadores da Europa. Essa herança colonial parece ter desenvolvido raízes profundas em contextos de atuação docente e criado as condições ideais para que se instaurasse uma tensão entre o global e o local, visto que o saber global tende a ser considerado como imposto, advindo de contextos exteriores e que contribui com a marginalização ou o desprestígio do saber dito local.

Expandindo nossos horizontes, é possível perceber o quanto a dicotomia saber global *versus* saber local se assemelha, ou parece dar origem, à dicotomia teoria *versus* prática. Basta termos em mente que a dita teoria dos teóricos (KUMARAVADIVELU, 2001)

pode ser equacionada aos saberes globais, universais, padronizados e válidos, restando às teorias pessoais, ou às teorias dos professores, o vínculo direto com o local, com o não sistematizado, com o particular, que não foi estudado, pesquisado ou padronizado e que, por não ser considerado válido, precisa ser substituído pelo outro tipo de saber: o global e validado. Ou seja, por ser considerado não estudado ou sistematizado, esse saber local tem sido preterido em favor dos conhecimentos ou saberes globais, advindos das pesquisas dos teóricos. Nesse ínterim, os saberes globais são, muitas vezes, considerados como sendo da ordem da transmissibilidade e, conforme as expectativas de muitos estudantes e professores, devem ser adquiridos em cursos de formação oferecidos por *experts* no assunto, conforme discuto na próxima seção, à luz dos estudos discursivos.

2.4 A questão da subjetividade nos estudos em LA

Tem-se percebido, a partir do acompanhamento dos trabalhos de pesquisadores inscritos nas vertentes da LA ligadas aos estudos discursivos, incluindo aqueles de base psicanalítica, que as consequências de se considerar somente os aspectos racionais e conscientes do sujeito têm causado um constante e crescente apagamento, ou mesmo a completa desconsideração, das questões de ordem emocional, subjetiva e identitária, bem como aquelas ligadas ao inconsciente, também tão importantes quanto a parte racional, inerente à nossa condição humana. Seguindo essas outras vertentes, Coracini e Bertoldo (2003), em um livro que reúne vários artigos, deles próprios e de outros pesquisadores, nos alertam para uma questão primordial a ser revista pela LA. Essa questão, segundo os autores, diz respeito à forma, baseada em pressupostos da ciência positivista, de considerar os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Coracini (2003a), ainda hoje muitos de nós, linguistas aplicados, professores e formadores, temos realizado nossas pesquisas e ações pedagógicas pressupondo que lidamos com sujeitos estáveis, coerentes, racionais, objetivos, que têm controle sobre seus atos e que, além disso, seriam apreensíveis e capazes de agir conscientemente sobre eles próprios e sobre outros. Nossas práticas têm sido, dessa forma, desenvolvidas dentro de uma perspectiva ilusória de que seria possível amenizar as

questões mais profundas, da ordem do inconsciente do ser humano, ou de nos desvencilharmos delas. Mais que isso, pressupomos, enquanto linguistas aplicados e formadores, que podemos levar os professores e alunos a atingirem um grau de monitoramento e autonomia acerca dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem que seja capaz de torná-los imunes ao peso das “múltiplas influências num mundo atravessado pela ideologia da globalização, pela tecnologia que reduz os espaços e o tempo, acelerando as relações e os impactos sociais” (CORACINI, 2003a, p. 111).

A autora segue pontuando que o que temos presenciado é uma crescente padronização de comportamentos e homogeneização ou generalização de sujeitos e situações para que, simplificados, uniformes ou padronizados, todos os sujeitos e processos possam ser descritos, sistematizados e “tratados”. Coracini é enfática ao afirmar que

[...] o caráter prescritivo desse tipo de generalização [...] anula os sujeitos da sala de aula, já que os iguala pela abstração das particularidades, ao mesmo tempo em que anula o professor e sua história, e desconsidera a existência imanente do conflito (CORACINI 2003c, p. 258).

Em relação às inadequações dos especialistas e às complexidades envolvidas na prática docente, Coracini (2003c, p. 263) assevera que,

[s]e os linguistas aplicados postulassem a alteridade ou a heterogeneidade, talvez compreendessem melhor as razões pelas quais o sujeito-professor não consegue ‘aplicar’ uma metodologia, apesar de ter discutido e compreendido tão bem as aulas teóricas ministradas por um especialista numa situação de curso de ‘reciclagem’ ou de ‘formação’, ambos os termos marcados pelo desejo do especialista, assim reconhecido pelos pares e por seu saber, que, inevitavelmente, lhe traz poder de transformar o outro (professor de 1º e 2º grau), a partir de uma imagem idealizada do que seja ser ‘bom’ professor (CORACINI, 2003c, p. 263).

Segundo Bertoldo (2003a), estamos lidando com o risco de priorizarmos técnicas e aplicações de teorias e isso pode nos levar à ilusão de que a “posse” desse saber fazer pode abarcar a complexidade do processo pedagógico. Isso, sem falar nos riscos de reduzirmos ou

simplificarmos demasiadamente o processo de constituição subjetiva de cada professor e, também, de cada aluno. Segundo o autor,

[...] a ênfase dada ao saber fazer – ao “ser didático” – acaba por desconsiderar e/ou por se sobrepor a uma outra relação igualmente importante, a nosso ver, que se refere à relação do futuro professor com a língua que será objeto de seu trabalho. Não se discute, assim, que essa relação com a LE seja um fator que constitui o futuro professor e, em muitos casos, possa ser até mesmo um fator decisivo de sua escolha profissional (BERTOLDO, 2003a, p. 183).

A crescente desconsideração da importância da subjetividade e a redução do papel da influência da identidade de cada ser humano nos leva a outras questões. Uma delas diz respeito à dicotomia estabelecida entre a teoria e a prática e às questões de poder subjacentes a essa dicotomia. Segundo Bertoldo (2003a), devido às crescentes homogeneização e sistematização de contextos e sujeitos, questões de ordem subjetiva passam a ser vistas, por linguistas aplicados, como inadequações profissionais que precisam ser “corrigidas” por meio de uma teoria adequada. Por ser a questão relacionada à teoria e à prática muito importante para este estudo, a seguir, abordo este tema em uma seção especialmente dedicada a ele.

2.4.1 A relação teoria e prática

Bertoldo (2000; 2003a; 2003b) tem investigado, desde seus estudos doutorais, os discursos da LA e a forma como esse campo de estudo, na tentativa de se estabelecer enquanto ciência moderna, tem, ao longo dos anos, mantido um discurso investigativo voltado para a eficácia, na busca por solução de problemas, desconsiderando, muitas vezes, os sujeitos envolvidos e todas as suas formações sócio históricas singulares, conforme já mencionado. Essa postura da LA, segundo o autor, tem acirrado a dicotomia envolvendo a relação teoria e prática, enaltecendo sobremaneira o papel e a função norteadora da teoria em relação ao lugar supostamente subordinado da prática, historicamente menos valorizada.

Coracini e Bertoldo (2003) pontuam que há uma percepção, por parte de muitos profissionais, de que as teorias estudadas nos contextos de formação docente deveriam ser suficientes para informar e direcionar suas práticas em sala de aula depois de formados. Essa percepção advém de uma consideração da relação teoria e prática enquanto instâncias dicotômicas e pertencentes a níveis hierárquicos diferentes, em que à teoria caberia o papel de direcionar os trabalhos envolvidos na prática cotidiana do docente, socialmente mais desvalorizada em relação à primeira, conforme já pontuava Bertoldo (2000), também.

Nesse sentido, segundo os autores, a consideração da relação entre teoria e prática, enquanto dicotômica, por vezes, conflituosa, pode ser decorrente do desejo dos professores de uma correspondência, ou congruência, entre a teoria, buscada na universidade, e a prática, desenvolvida em sala de aula. Ou seja, os professores podem estar saindo das universidades com o pensamento de que as teorias lá estudadas sejam capazes de suprir as demandas do cotidiano escolar quando, na verdade, não o são. É do meu entendimento, concordando também com Martins et al. (2018), que esse pensamento, ou essa expectativa, não deveria ser ignorada, mas problematizada, ou posta em discussão, durante os cursos de formação para a docência. Digo isto porque, deixar em aberto essa expectativa exacerbada em relação aos alcances da formação inicial, pode ser um fator que virá a contribuir para a diminuição da responsabilidade do graduando em relação ao seu próprio aprendizado e sua própria formação, já que eles podem desenvolver um comportamento mais passivo e dependente em relação à instância formativa e a tudo que ela supostamente os oferecerá. A desconsideração, ou o apagamento, dessa expectativa pode vir a contribuir, também, para o sentimento de desresponsabilização do professor frente ao seu objeto de trabalho (MARTINS *et al.*, 2018) quando, futuramente, ele estiver exercendo sua profissão.

Para além dessa desresponsabilização, as expectativas exacerbadas em relação à formação inicial podem levar os professores, depois de formados, a se frustrarem com suas profissões, ou com a formação que receberam, pois, ao perceberem, depois de iniciarem suas carreiras docentes, que a formação universitária não tem condições de dar conta da multiplicidade de fatores envolvidos nas suas práticas profissionais, muitos desses profissionais se desencantam e, por vezes, iniciam um caminho de busca incansável pela teoria, tida por eles como capaz de oferecer conforto e segurança às suas angústias diárias. A esse respeito, Coracini (2003b) pontua que o sujeito professor tem sua identidade

constituída a partir do conflito entre o desejo de posse da teoria - e do conforto que poderia ser proporcionado por ela - e a percepção, mesmo que não totalmente consciente, do incompleto, da prática. Em suas palavras, o “sujeito-professor se constitui no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegítimo, do desvalorizado” (CORACINI, 2003b, p. 207).

Outro estudo, empreendido por Tavares e Bertoldo (2009), dentro dessa mesma perspectiva, voltou-se para a discussão sobre a relação entre teoria e prática e a construção da subjetividade dos futuros professores de línguas. Segundo os autores, a visão dicotômica entre a relação teoria e prática se deve, em parte, à concepção de sujeito, comumente adotada em relação aos atores envolvidos nos processos de formação, visto como entidade intencional e racional, ou senhor de seus atos e pensamentos, conforme também apontado por Coracini e Bertoldo (2003), Marquez (2013) e Martins *et al.* (2018). Nas palavras de Tavares e Bertoldo (2009, p. 117), os sujeitos são, na maioria dos casos, concebidos como “centrados e capazes de escolhas conscientes, o que resultaria na capacidade de gerir os processos de ensino e aprendizagem”, como se os processos educacionais pudessem ser da ordem do controle e do domínio a partir de práticas de conscientização e reflexão.

Eles nos chamam a atenção também para o fato de que, em muitas situações de formação, “a relação do formador com os formandos [sendo o formador aquele que deveria ensinar a teoria e o formando o suposto aprendiz eficiente para, futuramente, ser capaz de aplicar o conhecimento adquirido por meio dos estudos durante a graduação] é aquela em que cabe ao primeiro se responsabilizar por um processo que, na verdade, não é somente seu e que nem é passível de controle” (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 123). No entanto, segundo eles, em termos concretos, o que ocorre é que “tanto o professor formador quanto os formandos assumem práticas de natureza diferentes” (p.124), uma vez que o formador, apesar de sua posição, também

[...] está numa relação com o saber que não é da ordem da totalidade, mas sim da ordem de uma provisoriedade que requer revisão, avaliação, diálogo com o outro que, em última instância, é aquele que permitiria avaliar a pertinência, por exemplo, de uma teoria ou qualquer outra proposição no processo de ensino e aprendizagem de línguas (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 124).

Segundo esses autores, uma opção à postura dicotômica em relação aos papéis do formador e dos formandos seria que “os formadores encarassem os formandos como profissionais co-responsáveis pela sua própria formação” (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 123), visto que, tanto

[...] o formador quanto o sujeito formado ou em formação estão envolvidos na mesma problemática que se refere à sua relação com o seu objeto de trabalho, aspecto que precisa ser evidenciado numa relação de formação para que os lugares, tanto de professores formadores quanto formandos, sejam ocupados com propriedade (TAVARES; BERTOLDO, 2009, p. 124).

Passo, a seguir, a discorrer brevemente sobre alguns estudos mais recentes, dentre eles os estudos decoloniais, no intuito de evidenciar como a LA tem se desenvolvido nos últimos tempos. As reflexões presentes na próxima seção procuram demonstrar como os pesquisadores inseridos nos estudos críticos têm buscado expandir seus horizontes e, dessa maneira, conseguido abordar melhor as demandas do mundo pós-moderno através da consideração da linguagem em uso e o seu papel nas mais variadas situações cotidianas.

2.5 O debate acerca das práticas de subalternização

Não é sem razão que Moita Lopes (2006) defende o caráter híbrido e mestiço da LA ou, como alguns a denominam, Linguística Aplicada Crítica (LAC¹⁸), e suas mais diversas ramificações ou transbordamentos. O autor chega a denominá-la de uma (in)disciplina, conforme já pontuado, devido ao fato de que as pesquisas de hoje em LA

¹⁸ Optei pelo uso de LA, em vez de LAC, em toda a extensão deste trabalho devido ao fato de que nem sempre há essa subdivisão entre os trabalhos publicados nessas áreas. Assim, são inúmeros os trabalhos cujos autores se denominam como pertencentes à LAC, como também são muitos os que, apesar de abordarem assuntos afeitos à pedagogia crítica, ou aos estudos críticos, consideram a denominação LA como capaz de abarcar satisfatoriamente suas pesquisas devido ao caráter (in) e/ou (trans)disciplinar da área hoje em dia. Há autores, inclusive, que consideram a LAC como sinônimo dos termos Transdisciplinar, Indisciplinar ou Transgressiva (PESSOA, 2018).

abarcam as mais diversas áreas, dentre elas a psicologia, as ciências sociais, a sociologia, a pedagogia, a antropologia, a geografia e a história. Se, com muito orgulho, pode-se dizer que as pesquisas em LA têm se diversificado sobremaneira nos últimos anos, não se deve negligenciar também o fato de que, devido à qualidade dos trabalhos desenvolvidos sob o escopo desse campo de investigação, a LA tem conseguido dar conta das demandas do mundo pós-moderno, objetivando evidenciá-las e permitindo um debate mais acurado de suas causas e efeitos. A esse respeito, cabe iniciar essa discussão salientando o poder de renovação e de proposição de novas abordagens para antigos problemas que os linguistas aplicados, exercitando o desapego às antigas formas do fazer em LA, têm demonstrado ao longo dos últimos anos.

Talvez por conta da própria história de constituição desse campo teórico, haja vista ter sido, em um primeiro momento, considerado campo de aplicação das teorias desenvolvidas pela Linguística do *mainstream* (RAJAGOPALAN, 2006), é sabido que os pesquisadores da LA sempre estiveram às voltas com os problemas práticos relacionados à vida em sociedade, ao processo de ensino e aprendizagem e também à formação docente. No entanto, somente mais recentemente os pesquisadores da LA têm conseguido se desvencilhar das amarras da ciência positivista tradicional para assumirem-se enquanto interventores na realidade social circundante. Nas palavras de Rajagopalan (2006, p. 163), não sem se tornarem alvos de críticas por parte dos que “ainda nutrem a ilusão da neutralidade científica”; aqueles que trabalham na linha de LC (Linguística Crítica) “entendem que suas atividades científicas têm uma dimensão política. Eles percebem que, ao proporem suas análises, estão tentando influenciar a forma como as coisas se apresentam, isto é, intervir na realidade que aí está”.

De acordo com o autor, uma outra questão muito cara a essa nova forma do fazer em LA diz respeito à relação teoria e prática, discutida em seção anterior neste trabalho. Segundo Rajagopalan (2006, p. 160), a “supremacia da teoria – a tese segundo a qual a prática só teria êxito se obedecesse aos ditames da teoria – já está sendo questionada de diversos ângulos”. Ainda segundo esse autor, “já se foi o tempo em que se acreditava em larga escala que a teoria seja a precondição para qualquer tipo de prática” (*ibidem*, p. 165).

É por essas e outras questões que se pode dizer que a LA tem passado, paulatinamente, de uma ciência dependente, menos valorizada e com objetivos e contornos

solucionistas, conforme já discutido, para um campo de investigação cada vez mais comprometido com a problematização de demandas sociais oriundas de conflitos inerentes ao uso da linguagem. Nesse caminhar, inclusive as formas de se abordar o sujeito em contextos de formação de professores e de ensino e aprendizagem de línguas têm sido revistas. Passou-se de uma perspectiva do sujeito cognoscente, que postulava a racionalidade e defendia a conscientização e a reflexão como pontos de partida para a mudança, para uma perspectiva que se dedica a discutir as subjetividades dos envolvidos nos processos de educação, tendo a questão identitária como ponto crucial para a problematização das diferentes realidades sociais. Segundo Pessoa, no que se refere especificamente à área de formação de professores,

[d]iscutir as subjetividades das/os professoras/es em formação é relevante, pois suas possibilidades, diferenças e limitações é que vão pautar todo o conhecimento a ser desenvolvido no processo de formação sobre escola, sala de aula, língua, aprendizagem de língua, ensino de língua e gerenciamento de sala de aula (do contexto, da fala e dos tópicos), os quais se encontram sempre em confluência com as realidades sociais (PESSOA, 2018, p. 194).

A respeito dessa outra forma de fazer LA, Pessoa (2018, p. 191) afirma que seus objetivos são voltados à “criação de inteligibilidades de problemas sociais que têm a linguagem como papel central”. De acordo com a autora, mais recentemente, os linguistas aplicados têm buscado entender as salas de aula de línguas à luz do Pensamento Decolonial, cuja concepção “tem como ponto central o enfoque nas desigualdades sociais que se constroem também por meio de discursos” (PESSOA, 2018, p.192). Segundo ela, as problematizações das desigualdades objetivam “compreender como elas se constroem social e discursivamente e como historicamente foram construídas” (PESSOA, 2018, p.192). Para Pessoa (2018, p. 194), a tarefa de buscar entender como as relações de poder operam em diferentes realidades sociais não pode ser feita “sem língua/linguagem, já que todas as realidades sociais são construídas por meio de repertórios linguísticos e só podem ser desconstruídas e reconstruídas por meio deles”.

Em relação à questão teoria e prática, Pessoa (2018, p. 195) afirma que, para que se possa cotejar o conhecimento prático e poder desenvolvê-lo através da “busca pela expansão de nossas possibilidades de vida pessoal e da vida social”, faz-se necessário encarar a prática como ponto de partida para a construção de conhecimento sobre educação linguística que, segundo ela, só é possível “se a formação pedagógica acontecer integralmente na escola e não for dividida em disciplinas teóricas e práticas, como acontece normalmente em cursos de Letras no Brasil”.

Siqueira (2018, p. 206), ao defender a concepção de língua enquanto prática social, concorda com os autores acima citados e entende a linguística crítica como “questionadora constante de verdades arraigadas em todas as esferas da vida” e “calcada na problematização da vida cotidiana”. Segundo ele,

[t]al qual a educação em geral, a tarefa de ensinar e aprender línguas deve estar comprometida com a justiça social, o que nos leva a ter em mente que precisamos, através do acesso a um novo código linguístico-cultural, pavimentar o caminho para que nossos alunos sejam capazes de desenvolver um pensamento crítico sobre a realidade que os cerca. Ou seja, assim como a educação, o ensino e aprendizagem de línguas precisa potencializar seu caráter libertário e emancipatório, pois uma vez conscientes das relações de opressão que permeiam o dia a dia de toda sociedade, poderemos desenvolver a capacidade de reconhecê-las e combatê-las de forma sistemática (SIQUEIRA, 2018, p. 205).

Para o autor, a educação linguística crítica nos permite ensinar línguas “visando, entre outras coisas, ao combate às desigualdades sociais e práticas de subalternização e opressão que tanto alimentam as tão comuns e naturalizadas relações assimétricas dos espaços sociais que habitamos” (SIQUEIRA, 2018, p. 206).

Considerando os autores supracitados, percebe-se o quanto a linguagem interfere e é determinante em nossas práticas sociais. Tal condição me convocou a desenvolver esta pesquisa voltada à investigação do papel da linguagem durante a formação inicial docente. É com este objetivo em mente que construí as bases teóricas que me ajudaram a trabalhar os dados coletados. Bases estas que tomam a linguagem, na perspectiva da Pragmática, como ação e intervenção no mundo, conforme previamente discutido. Tendo concluído o segundo

e último capítulo teórico, passo, a seguir, ao terceiro capítulo, destinado a pormenorizar as questões metodológicas deste estudo.

TERCEIRO CAPÍTULO – PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 A natureza da pesquisa

O presente estudo fundamenta-se metodologicamente em uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista, dadas as características das questões a serem investigadas. Segundo Chizzoti (2003, p.79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”. Sendo assim, “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa pressupõe a consideração das relações entre o ser humano, a sociedade e o mundo, e implica a consideração dos dados com base na interpretação do pesquisador. Segundo Celani (2005), há marcantes diferenças entre os paradigmas quantitativo (de base positivista) e qualitativo de pesquisa. Segundo a autora,

[p]aradigma positivista, que predominou por décadas, utilizava na área das ciências humanas os pressupostos e os procedimentos da pesquisa nas ciências exatas, os mesmos padrões de busca de objetividade e do suposto rigor da linguagem ‘científica’ nos relatos dos resultados. O paradigma qualitativo, ao contrário, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte (CELANI, 2005, p.106).

De acordo com a autora, pesquisadores envolvidos no paradigma qualitativo, especialmente os que trabalham com pesquisas de natureza interpretativista, além de se preocuparem com a produção de conhecimento e com a compreensão dos significados, preocupam-se, também, com a qualidade dos dados (CELANI, 2005). Esses pesquisadores preocupam-se, ainda, com o estabelecimento de códigos de conduta, submetendo suas propostas de pesquisa a comitês de ética, de modo a evitar danos e prejuízos para todos os envolvidos na pesquisa. Segundo as palavras de Celani:

É claro que esses dois paradigmas têm aspectos comuns, quer no que diz respeito a objetivos gerais, valores fundamentais, quer no que se refere ao uso do poder e a códigos de conduta. Embora objetivos e valores fundamentais sejam realizados de maneiras diferentes, ambos os paradigmas se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder (CELANI, 2005, p.106).

A autora esclarece, ainda, que a construção dos significados, no paradigma qualitativo, é feita pelo pesquisador e pelos participantes, com base em interpretações e em negociações e, desse modo, os sujeitos passam a ser participantes e parceiros da pesquisa em que estão envolvidos (CELANI, 2005).

Devido ao fato de que, em pesquisas qualitativas de natureza interpretativista, a interpretação do pesquisador é de fundamental importância, não há a pretensão de se chegar a algum tipo de generalização de fatos e/ou de comportamentos observados. Por isso, os pesquisadores buscam investigar e compreender um acontecimento específico de maneira aprofundada e mostrar tendências que podem ser observadas em determinadas situações, ao invés de procurar subsídios para estabelecer verdades absolutas, ainda que provisórias. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa que não envolve tratamento quantitativo e tampouco trabalha com estatísticas, regras e outras generalizações, mas, sim, com descrições e interpretações de uma realidade que, por força das circunstâncias, precisou ser recortada e fragmentada.

A pesquisa qualitativa, portanto, pressupõe a consideração das relações entre o ser humano, a sociedade e o mundo e implica a consideração dos dados com base na interpretação do pesquisador. Sendo assim, especialmente em pesquisas de natureza interpretativista, como é o caso desta investigação, os posicionamentos por ora defendidos não carregam os objetivos de generalizar verdades ou comportamentos e, tampouco, pretendem estender para além do contexto e espaço temporal pesquisados os fatos observados, interpretados e discutidos por ocasião da pesquisa. Neste sentido, saliento que as análises empreendidas não podem servir a outros propósitos que não os de buscar um maior entendimento quanto às ações observadas durante os diversos tipos de interações entre professora e alunos, bem como aquelas provenientes das interpretações e das ressignificações

dos alunos, expressas por meio de seus planos de aulas e de seus dizeres e posicionamentos durante as micro-aulas ministradas por eles. Por isso, pensando em garantir que as análises provenientes deste estudo não extrapolem suas fronteiras e limites, não correndo o risco de errar ao se pretender buscar o estabelecimento de verdades absolutas, pontuo que as análises e as discussões aqui apresentadas não podem ser consideradas outra coisa que não gestos interpretativos. Gestos estes que buscaram discutir uma realidade específica, situada tempo-espacialmente, podendo, ou não, refletir, em alguma medida, outras realidades similares, a saber: outros cursos de formação inicial de professores de língua inglesa.

Em se tratando ainda do caráter interpretativista deste estudo, cabe salientar também que as pesquisas dessa natureza nos remetem a outra questão de suma importância discutida por alguns estudiosos: a relação entre os caminhos da ciência, por um lado, e a sociedade e suas demandas, por outro. A esse respeito, há muito, cientistas de quase todas as áreas vêm praticando suas pesquisas sob o véu de proteção da suposta neutralidade da ciência e do não envolvimento com questões sociais, tidas como pertencentes a outros campos que não o científico, na exatidão do termo. Mesmo o caráter temporal e espacial das pesquisas tem sido continuamente negado em favor da busca pela verdade, empreendida em nome do objetivismo praticado, principalmente, na primeira metade do século vinte (RAJAGOPALAN, 2012).

No entanto, há algumas décadas, principalmente na área das ciências humanas e sociais, observa-se um aumento no número de estudiosos que reivindicam o inevitável envolvimento pessoal do pesquisador. Rajagopalan (2012, p. 86) é enfático ao afirmar que “nossas pesquisas têm, sempre, um impacto imediato em nossas vidas, assim como na vida daqueles à nossa volta”. E, mais adiante, o autor afirma que, “mesmo quando nós, enquanto cientistas, pensamos que estamos trabalhando sozinhos, nós estamos, de fato, socialmente posicionados, não adianta negar” (RAJAGOPALAN, 2012, p.95). Segundo esse autor, o inevitável envolvimento pessoal em nossas pesquisas leva-nos, em última instância, ao caráter performativo das nossas asserções científicas, não cabendo mais a negação das intervenções e, porque não dizer, das prescrições realizadas a partir de nossas pesquisas, mesmo quando nossas intenções estão revestidas de um caráter supostamente e “meramente descritivo”. Tendo tratado dos aspectos gerais relativos às análises de dados em uma pesquisa

dessa natureza passo, a seguir, à explicitação das questões de ordem prática e organizacional dos caminhos metodológicos seguidos durante a pesquisa.

3.2 O contexto e os participantes do estudo

A coleta dos dados do presente estudo foi realizada em um curso de formação inicial de professores de língua inglesa – Curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa, em uma universidade federal da região Sudeste do país. Ela foi realizada contando com a participação de uma professora da universidade em questão (professora da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa – MLI) e, também, contando com a participação dos nove alunos matriculados nessa disciplina. O convite para a participação na pesquisa deu-se da seguinte forma: tanto a professora quanto os alunos foram abordados nas dependências da universidade, contexto da pesquisa, durante uma das aulas da disciplina de MLI e foram convidados a participar do estudo. O número de alunos participantes na pesquisa condiz com o número de alunos matriculados e assíduos na disciplina de MLI, não tendo havido qualquer tipo de delimitação ou sorteio de participantes.

Uma semana após a abordagem e o convite formal à professora e aos alunos da disciplina de MLI, a pesquisadora solicitou aos participantes que lessem e assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido e deu início à coleta dos dados. Foram assistidas e gravadas, em áudio, oito aulas da referida disciplina. Foi realizada uma entrevista com a professora participante, e os alunos participantes responderam a um questionário, com perguntas gerais abertas, destinado a fazer uma primeira anamnese e, também, a investigar o perfil desses alunos pesquisados. Foram coletados também alguns planos de micro-aulas que os alunos participantes ministraram durante uma das aulas de MLI. Além desses dados, foram coletados o plano de curso e o cronograma dos textos sugeridos para estudo pela professora regente durante a vigência da disciplina de MLI.

3.2.1 O perfil dos participantes do estudo

Conforme já descrito, todas as dez pessoas convidadas aceitaram participar da presente pesquisa: uma professora formadora e seus nove alunos, matriculados na disciplina de MLI¹⁹. A fim de preservar, tanto quanto possível, as identidades dos participantes, apenas informações essenciais serão disponibilizadas. Portanto, inclusive o gênero e a idade de todos eles, com exceção da professora participante, serão omitidos. A professora participante será referida nesta pesquisa como Professora e os alunos como Participante 1, Participante 2, Participante 3 e, assim, sucessivamente, até o Participante 9. Fiz esta opção devido ao fato de que, apesar de as informações referentes ao gênero e à idade dos participantes serem importantes em contextos de ensino e aprendizagem de línguas e em contextos de formação de professores de línguas, estas não foram variáveis observadas, ou discutidas, isoladamente durante as análises empreendidas neste estudo. Sendo assim, como a idade exata de cada um dos participantes será omitida, optei por posicionar os participantes dentro de faixas etárias. Segundo os levantamentos realizados por meio do questionário inicial, quatro participantes estavam na faixa etária entre 20 e 25 anos, dois participantes estavam na faixa etária entre 25 e 30, dois entre 30 e 35 anos e outros dois tinham mais de 40 anos de idade. A seguir, trago um breve perfil de cada um dos participantes da presente pesquisa.

A Professora, participante da pesquisa, trabalha na universidade pesquisada desde 2004 e ministra aulas tanto na graduação quanto na pós-graduação. Ela é graduada em Letras – Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, mestre em Estudos Linguísticos e doutora em Linguística Aplicada. Seu doutoramento foi realizado em co-tutela entre uma universidade brasileira e uma estrangeira. Seus escritos e seus trabalhos na universidade onde ela exerce sua profissão e onde se deu a pesquisa focalizam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação de professores de línguas, com interesse especial temas linguagem e subjetividade, identidade e a relação sujeito-língua. Ela tem experiência no oferecimento de disciplinas como Introdução aos Estudos sobre Identidade, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Práticas Discursivas da Academia, Discurso

¹⁹ Pontuo que havia mais de dez alunos matriculados na disciplina de MLI. No entanto, quando a coleta de dados da primeira etapa teve início, somente nove alunos estavam frequentando assiduamente a disciplina. Os demais haviam desistido por motivos particulares.

Subjetividade Identidade, Didática de línguas, constituição do dizer e subjetivação, dentre outras.

O Participante 1 é professor de Espanhol e Inglês há mais de seis anos e frequentou vários cursos de idiomas antes de iniciar a graduação em língua inglesa. Esta é a sua segunda graduação e, apesar dos anos de experiência e dos estudos prévios, ainda não se considera satisfatoriamente fluente na língua inglesa.

O Participante 2 nunca frequentou curso de língua inglesa e esta é sua primeira graduação. Ele tem experiência de mais de um ano enquanto professor de espanhol e se considera fluente na língua inglesa.

O Participante 3 é professor de língua inglesa há mais de três anos e também já frequentou cursos de idiomas. Ele se considera fluente na língua inglesa e esta é também sua segunda graduação.

O Participante 4 é professor de língua espanhola e portuguesa há mais de dois anos. Já frequentou cursos de idiomas e também se considera fluente na língua inglesa. Esta é sua primeira graduação.

O Participante 5 é professor de língua inglesa há mais de três anos e é também professor de redação. Já frequentou cursos de idiomas, se considera fluente na língua inglesa e esta é sua primeira graduação.

O Participante 6 tem experiência de dois anos enquanto professor de língua inglesa, já frequentou cursos de idiomas e se considera fluente na língua inglesa. Esta é sua primeira graduação.

O Participante 7 é o único da turma que não tem experiências enquanto docente. Esta é sua segunda graduação e ele não frequentou cursos de idiomas. Ele não se considera fluente na língua inglesa.

O Participante 8 está em sua primeira graduação, já frequentou cursos de idiomas e se considera fluente na língua inglesa. Tem experiência de cerca de dois anos enquanto professor de língua inglesa.

O Participante 9 já frequentou cursos de idiomas, se considera fluente na língua inglesa e têm três anos de experiência enquanto professor de língua inglesa e língua portuguesa. Esta é sua primeira graduação.

3.3 Os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados

Conforme já mencionado, para a realização deste estudo, foram usados os seguintes instrumentos de coleta de dados: montagem de um corpus a partir da compilação de documentos para análise da ementa e dos outros componentes do plano de curso da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa; gravação em áudio de oito aulas da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, que foram posteriormente transcritas; observação de sala de aula, com notas feitas no diário de campo; aplicação de questionário aos professores em formação e entrevista semiestruturada com a professora formadora e análise de planos de aulas desenvolvidos pelos professores em formação inicial durante as aulas de MLI.

Por meio da análise da ementa e do plano de curso da disciplina de MLI, busquei traçar quais eram os objetivos dessa disciplina. Busquei também analisar as referências bibliográficas que amparavam a ementa e os objetivos presentes no plano de curso. Os resultados dessa análise foram, posteriormente, comparados com as percepções dos professores em formação sobre essa disciplina.

Através das observações *in loco* e das gravações em áudio das aulas da disciplina de MLI foram coletados dados relativos às impressões, às discussões e às ressignificações realizadas pelos participantes, em relação aos dizeres da professora formadora, aos textos teóricos e aos documentos sugeridos por ela para leitura e estudo.

Através do questionário, aplicado aos participantes durante o início da coleta, objetivei traçar um breve perfil de todos eles. A coleta de dados referentes ao perfil dos participantes foi realizada com o objetivo de obter dados referentes a uma possível graduação anterior e às experiências profissionais prévias dos participantes. Através desse questionário, foi possível também obter dados referentes à idade de cada participante.

A entrevista realizada com a professora de MLI, ao final da coleta da primeira etapa, teve o objetivo de coletar informações acerca de suas percepções sobre a turma pesquisada, bem como sobre os alcances das interações entre os alunos, durante as discussões dos temas propostos nas aulas.

As análises dos planos de aula desenvolvidos pelos participantes foram realizadas com o objetivo de que fossem obtidos dados referentes às ressignificações e às apropriações

feitas pelos participantes em relação às teorias e aos diferentes dizeres e discussões que perpassaram as aulas de MLI. Intentei também verificar se, e como, os dizeres da professora formadora irrompiam nos participantes; como esses dizeres se materializavam na praticidade e como eles se manifestavam nos momentos de planejamento para a prática docente.

Por fim, o diário de campo da pesquisadora foi escrito e utilizado com o objetivo de guiar o andamento da pesquisa e documentar as percepções de pontos importantes e conflitantes durante a coleta dos dados do estudo, incluindo as observações das aulas e das micro aulas.

Tendo finalizado as explanações em relação aos instrumentos e procedimentos que permitiram uma satisfatória coleta de dados para este estudo, passo, então, a discorrer sobre os procedimentos utilizados durante as análises dos dados coletados.

3.4 Os procedimentos de organização e interpretação dos dados

Após concluída a etapa de coleta dos dados, precisei organizar todo o material coletado a fim de facilitar o acesso às informações ali contidas. Assim, o questionário aplicado aos professores em formação, as informações anotadas no diário de campo durante as aulas de MLI, o plano de curso, juntamente à ementa da disciplina de MLI foram lidos e tiveram seus elementos mais relevantes destacados, a fim de facilitar as análises posteriores.

Os planos de aulas das micro-aulas desenvolvidas pelos alunos foram lidos e também tiveram suas partes mais importantes grifadas em uma pré-análise que realizei. Essa pré-análise tinha como objetivo procurar identificar traços das ressignificações realizadas por eles e expressas ou manifestadas durante as aulas por meio das discussões e das micro-aulas ministradas por eles. Saliento que nem todos os alunos me disponibilizaram seus planos de aulas, haja vista que alguns deles se esqueceram de prepara-los para serem entregues no ato da aula. Nesses casos, os planos foram encaminhados por e-mail posteriormente à professora da turma. Embora eu tenha escrito e-mail a esses alunos solicitando o envio desses planos de aulas, alguns deles me responderam que já não os possuíam mais, pois os haviam deletado após enviá-los à professora.

A entrevista realizada com a professora teve duração de 28 minutos e também foi transcrita na íntegra. Após a transcrição algumas partes foram selecionadas, conforme os temas e discussões desenvolvidas nesse estudo.

A grande maioria das análises empreendidas neste estudo foi realizada a partir das transcrições das oito aulas gravadas em áudio. Por isso, trago, em uma seção à parte, as explanações a respeito dos procedimentos de preparação, organização e interpretação desse material gravado.

3.4.1 Os procedimentos de organização e de interpretação dos dados provenientes da gravação em áudio das aulas de MLI

As oito aulas de MLI gravadas em áudio foram transcritas na íntegra. Essas oito aulas perfizeram um total de 24 horas e 51 minutos de gravação, equivalentes a um total de 528 páginas transcritas. Durante as transcrições, houve momentos em que tive que fazer pequenos ajustes de concordância, pois percebi que alguns aspectos informais da língua falada, especialmente em situações de interações entre muitas pessoas, poderiam expor os participantes do estudo. Os códigos utilizados nas transcrições são os seguintes:

[]	Comentários adicionados
[...]	Trecho suprimido
(ininteligível)	Trecho ininteligível
...	Pequena pausa na fala
()	Informações sobre origem do excerto ²⁰

Quadro 1 – Códigos utilizados nas transcrições

²⁰ As informações contidas entre parênteses serão organizadas de forma a identificar a origem do excerto, i.e., a sigla referente ao instrumento de coleta ou ao momento da aula de MLI, o participante e a aula em que ele ocorreu, como no exemplo: (AMAB, Participante 7, aula 03) em que AMAB refere-se ao momento da aula de MLI, no caso o momento da apresentação sobre métodos e abordagens de ensino; Participante 7 identifica a quem os dizeres são atribuídos e aula 03 identifica de qual aula o excerto procede.

Após as transcrições foi feita uma pré-análise seguida de uma pré-classificação ou categorização de dados, a fim de facilitar o acesso e as repetidas consultas a todo o volume coletado. As categorias inicialmente destacadas para posterior análise foram as seguintes: a) ressignificações sobre a prática do planejamento, b) ressignificações sobre a construção dos planos de aulas e sobre a utilidade do conteúdo explícito em um plano de aula, c) ressignificações sobre os diferentes métodos e abordagens de ensino de LI, d) ressignificações sobre os PCNs e, também, e) ressignificações sobre as OCEM.

Essas categorias destacadas são provenientes dos diferentes momentos, ou das diferentes atividades planejadas pela professora para as aulas de MLI. Dentre as atividades planejadas e desenvolvidas durante as aulas estão discussões e explanações teóricas, apresentações ou seminários e micro-aulas ministradas pelos participantes. A fim de conferir maior organização das análises empreendidas neste estudo, optei por dividir os diferentes momentos das aulas de MLI em: a) exposições teóricas da professora: momentos em que os alunos eram sempre estimulados a contribuir com seus posicionamentos teóricos e experiências, profissionais; b) seminários apresentados pelos alunos e pela professora sobre os diferentes métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira: ocasiões em que cabia à professora ou a um grupo de dois ou três alunos apresentar um método ou abordagem específica, pré-determinada anteriormente, enquanto os demais alunos deveriam ler antecipadamente os textos teóricos selecionados pela professora e dar suas contribuições durante as apresentações; c) micro-aulas apresentadas pelos alunos: atividades que foram previstas com o objetivo de propiciar um momento em que os alunos deveriam planejar, em duplas, uma aula para alunos de escolas públicas, utilizando um ou mais métodos ou abordagens estudados durante as aulas de MLI, e ministrá-la aos seus colegas; d) apresentações dos planos de aulas das micro-aulas: momentos em que os professores em formação liam, apresentavam e discutiam os seus planos de aulas, explicando os motivos que os levaram a planejar a aula que haviam planejado e a utilizar os procedimentos, métodos e/ou abordagens que haviam utilizado.

Devido aos diferentes instrumentos de coleta de dados e devido ao fato de que um mesmo instrumento, a gravação em áudio das aulas, foi segmentado em diferentes momentos ou atividades, conforme expresso no parágrafo anterior, a seguir trago um quadro

contendo as siglas que utilizei para identificar a origem dos excertos que foram analisados na parte relativa às análises dos dados:

ETP	Exposições Teóricas da Professora
AMAB	Apresentações sobre Métodos e Abordagens
APMA	Apresentações dos Planos de Aulas das Micro-Aulas
PMA	Planos de Aulas das Micro-Aulas
MA	Micro-Aulas

Quadro 2 – Siglas de identificação da origem dos excertos analisados

Ainda em tempo, vale pontuar que todas as passagens transcritas que inicialmente estavam em língua inglesa foram traduzidas para a língua portuguesa no corpo deste trabalho. Os originais em língua inglesa constam em notas de rodapé na mesma página em que o excerto aparece. Uma outra questão a ser destacada é que, devido ao fato de que as aulas foram gravadas somente em áudio, e não em vídeo, em algumas ocasiões durante as transcrições, não foi possível identificar qual era o/a aluno/a participante que estava se manifestando naquele momento. Prossegui com as transcrições, então, utilizando-me dos dizeres “Participante não identificado” para marcar as falas cujo emissor não pôde ser identificado em determinados momentos. Saliento, no entanto, que as falas que, em um momento ou outro, não puderam ser identificadas pertencem a um dos dez participantes, visto que não houve a presença de nenhuma outra pessoa nas aulas de MLI durante a coleta, além dos nove alunos, a não ser a professora da turma e eu, enquanto pesquisadora. Tendo tecido as considerações referentes à parte metodológica deste estudo, passo ao próximo capítulo: a análise dos dados.

QUARTO CAPÍTULO - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise dos dados, discutindo como os participantes da pesquisa ressignificaram os dizeres da professora formadora e os diversos textos teóricos e documentos oficiais lidos e estudados durante a formação inicial para a docência em língua inglesa. As análises empreendidas foram realizadas sob os aportes teóricos da Pragmática e da Linguística Aplicada, conforme já foi esclarecido nos capítulos anteriores.

Optar por analisar as questões afeitas às ressignificações de professores em formação sob a perspectiva da Pragmática, tomando a linguagem em seu viés performativo, significa postular a linguagem enquanto ação no mundo, entendendo, assim como Austin (1990), que, por dizermos algo, realizamos ações que vão além do simples proferimento de palavras. Assim, nossos proferimentos, somados às circunstâncias em que eles ocorrem, servem para produzir efeitos, para agir sobre a realidade e sobre outros sujeitos, para excluir ou incluir, para posicionar os sujeitos e também para criar e performar fatos e realidades, conforme já discutido.

Nessa perspectiva, o sujeito não é definido a priori, visto que sua identidade está em processo de permanente constituição e reconstituição durante a própria ação de dizer ou de usar a linguagem para agir no mundo. De acordo com essa noção de sujeito, nas análises que se seguem, não poderia ser adotada outra visão de formação docente a não ser aquela que se dá no embate, no conflito, entre o que é oferecido nos ambientes de formação e as subjetividades dos sujeitos formandos. Partir dessa visão de formação significa entender que não se pode esperar que o que foi estudado ou problematizado durante as aulas possa incidir ou ressoar de maneira uniforme e padronizada nos sujeitos, pois a formação docente, assim entendida, se dá pelo viés da imprevisibilidade, do não controle, da expectativa e da possibilidade.

Após essa breve introdução e antes de dar início às análises e discussões, restauro novamente as quatro perguntas que guiaram a pesquisa aqui relatada. São elas:

1. Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação ao planejamento de aulas foram ressignificados pelos participantes da pesquisa?

2. Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação ao papel da formação inicial para a docência em LI foram resignificados por eles?
3. Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação às diretrizes presentes nos PCNs e nas OCEM foram resignificados pelos participantes?
4. Como os participantes resignificaram, durante o momento de elaboração do plano da micro-aula e durante a micro-aula em si, os diferentes métodos e abordagens estudados e discutidos durante as aulas de MLI?

Tomando por base essas perguntas de pesquisa, foi possível verificar diversos momentos em que as resignificações dos participantes emergiam em seus dizeres. Essas resignificações foram relacionadas, principalmente, à forma como eles concebiam e lidavam com o planejamento de aulas, como eles entendiam e utilizavam, no momento reservado à prática, os diferentes métodos e abordagem de ensino de LI e como eles lidavam com as diretrizes para o ensino de LI presentes nos PCNs e nas OCEM.

A organização deste quarto capítulo foi realizada com base nas quatro perguntas de pesquisa e, portanto, ele foi dividido em quatro seções: a primeira seção (4.1) é destinada à discussão da primeira pergunta de pesquisa, a segunda seção (4.2) é destinada à discussão da segunda pergunta e, assim, sucessivamente.

Para a primeira seção, 4.1, destinada a analisar o teor das resignificações dos participantes em relação ao planejamento, foram mobilizados dados provenientes da primeira aula gravada e transcrita, contendo as exposições teóricas da professora formadora (ETP) e as discussões e posicionamentos dos alunos a respeito dessas exposições e dos textos teóricos previamente lidos. Foram mobilizados dados provenientes também da ementa e do plano de curso da disciplina de MLI e das notas de campo, realizadas por mim durante as aulas assistidas. A ementa e o plano de curso da disciplina de MLI foram importantes durante a análise, pois forneceram dados referentes aos textos teóricos lidos e aos objetivos da disciplina de MLI que foram discutidos durante as aulas. As notas de campo (NC) foram importantes, também, pois, através delas, pude traçar um panorama geral e resumido de todas

as aulas e, assim, promover uma melhor organização dos temas a serem tratados. Embora bastante importantes, a ementa, o plano de curso e as notas de campo não constituíram excertos apresentados para análise nesta parte do estudo. Eles foram usados apenas enquanto material de apoio às discussões engendradas, a fim de exemplificar, esclarecer ou comprovar algum tema em análise.

Para a segunda seção, 4.2, destinada à análise do teor das ressignificações relacionadas ao papel da formação inicial para a docência em LI, foram mobilizados dados provenientes das ressignificações observadas durante a quarta, a sexta e a sétima aula de MLI. As discussões oportunizadas através das exposições teóricas da professora da turma (ETP) durante essas aulas se juntaram ao plano de curso e às notas de campo que, também neste caso, serviram apenas de apoio às análises empreendidas.

Para a terceira seção, 4.3, destinada à análise da forma como foram discutidas e ressignificadas as diretrizes para o ensino de LE presentes nos PCNs e nas OCEM, foram mobilizados dados provenientes das discussões realizadas durante a primeira aula assistida, pois essa foi a última aula em que as discussões sobre esses documentos oficiais ocorreram. Devo esclarecer que a primeira aula assistida e gravada por mim não correspondia à primeira aula da disciplina de MLI, mas à sétima. Foi nesta sétima aula da disciplina que a turma encerrou a discussão sobre os PCNs e as OCEM que havia começado na aula anterior. Por meio da análise das discussões durante essa aula, procurei investigar como os atos de fala da professora a respeito desses documentos incidiram sobre os alunos e como os atos de fala e as forças ilocucionárias apreendidas pelos professores em formação propiciaram espaço para as ressignificações deles sobre os documentos e diretrizes oficiais que estavam sendo discutidos e também a respeito de outros pressupostos teóricos estudados.

Durante a quarta seção, 4.4, as ressignificações dos participantes serão analisadas levando-se em consideração os seguintes momentos das aulas de MLI: as apresentações sobre os métodos e abordagens (AMAB), que ocorreram durante a quarta e quinta aulas; as micro-aulas planejadas e ministradas pelos participantes (MA) ocorridas na sexta aula de MLI; os planos de aulas dessas micro-aulas que eles elaboraram (PMA) e as apresentações desses planos de aulas (APMA), também ocorridas durante a sexta aula de MLI.

A fim de conferir maior fluência a esta análise, farei uso do termo “narrativas gerais” para me referir às narrativas presentes nos textos teóricos estudados, muitas vezes

resgatadas a partir dos dizeres da professora formadora e, também, para me referir às narrativas de práticas comumente reconhecidas e aceitas como formas corretas, ou mais adequadas, de ensino. Essas narrativas gerais constituem, portanto, o chamado discurso autorizado. Entre as narrativas gerais, elenco as percepções da professora e dos alunos acerca do que é preconizado nos textos teóricos lidos e considerado como formas corretas de se proceder em determinado contexto. Entre as narrativas gerais encontram-se também os sentidos comuns presentes nos dizeres dos participantes acerca do que venha a ser um bom planejamento e uma boa prática docente. A expressão “narrativas gerais” encontra-se, neste trabalho, em oposição à expressão “narrativas particulares”, que é usada aqui para fazer referência aos relatos de práticas, de vivências e de experiências concretas, quer sejam dos professores em formação, quer da professora, ou de outras pessoas exteriores ao contexto da aula de MLI. Muitas vezes, as narrativas particulares destoam das narrativas gerais e servem para exemplificar determinado argumento, outras vezes, são utilizadas como o próprio argumento e, outras ainda, referem-se a justificativas para a realização, ou não, de determinada prática. Achei necessário proceder a essa divisão por ter percebido o quanto os proferimentos dos professores em formação são carregados de passagens em que se pode verificar suas práticas ou experiências concretas sendo colocadas em confronto, ou sendo comparadas, ainda que implicitamente, a práticas consideradas por eles como modelos a serem seguidos. Adianto, desde este momento, que as narrativas particulares e as narrativas gerais parecem constituir-se complementarmente, ou seja, uma demandando a existência da outra, seja para confirmar, para questionar ou para refutar algo, conforme será discutido em momento oportuno.

Tendo apresentado as seções da parte destinada às análises dos dados, é necessário frisar novamente que todas as passagens transcritas das oito aulas gravadas que estão em língua inglesa foram traduzidas para a língua portuguesa no corpo deste trabalho. Os originais em língua inglesa constam em notas de rodapé. A seguir, passo à primeira seção deste capítulo.

4.1 Ressignificações sobre o planejamento de aulas durante as aulas de MLI

Em relação a este primeiro tema analisado, pude verificar que os participantes que contribuíram com participação efetiva durante a aula de MLI analisada nesta primeira parte não conseguiram, após as exposições da professora e as discussões provocadas por ela, ultrapassar a visão do planejamento formal como sendo uma atividade meramente burocrática. Eles não consideraram o planejamento como uma oportunidade para reflexão sobre suas práticas, ou como uma ferramenta útil à atuação docente nos mais variados contextos, nem tampouco como um instrumento de desenvolvimento e formação continuada de professores em serviço, conforme almejado pela professora da turma. Ao contrário, os participantes resignificaram o planejamento formal e detalhado, reposicionando sua utilidade, ou seja, deslocando-o de uma posição em que o plano construído serviria como um roteiro, ou um resumo a ser consultado em caso de necessidade, para a função burocrática, exigida por instâncias superiores e externas ao contexto da sala de aula, servindo apenas de instrumento auxiliar de avaliação (no caso de alguma aula ser observada para fins avaliativos), ou ainda enquanto atividade típica a ser utilizada no momento em que o professor ainda não se considera seguro e preparado para exercer a profissão que escolheu. Os aspectos envolvidos nas resignificações realizadas pelos participantes permitem-me dizer também que eles tomam o momento da formação como um momento de preparação para a docência e como o momento para adquirir os requisitos necessários e suficientes para suas atuações posteriores. Dessa forma, pode-se dizer que os participantes deixaram vir à tona a relação dicotômica que os constitui: em suas perspectivas, há o momento do aprendizado e da aquisição dos pressupostos teóricos inerentes às suas profissões e o momento de pôr em prática aquilo que aprenderam durante o período de formação. Essas questões serão, a partir de agora, pormenorizadas e melhor detalhadas.

Antes de dar início às análises propriamente ditas, destaco o caráter convencional reconhecidamente presente em qualquer aula e, em especial, na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (MLI). Essa disciplina reúne as circunstâncias apropriadas e necessárias à preparação dos alunos para a prática docente a ser efetivada nos semestres seguintes nas disciplinas de estágio supervisionado. Ela não chega a se igualar a um ritual, tal qual um batizado ou um casamento, em que é necessário o proferimento de determinadas

palavras por pessoas apropriadas e em condições também apropriadas para que o ato se realize. No entanto, há determinadas convenções e circunstâncias ampla e assumidamente reconhecidas como pertencentes a uma aula de MLI. Essas convenções e circunstâncias são capazes de provocar determinadas reações e determinados efeitos ou resultados que talvez não fossem provocados em outras situações ou contextos.

O pressuposto de que a disciplina de MLI é destinada a fornecer as bases metodológicas para o ensino de língua inglesa, por exemplo, é ponto pacífico entre os participantes do curso, estando essas bases, inclusive, previstas na ementa do plano de curso. Este fato faz parte dessa série de circunstâncias inerentes à disciplina de MLI e contribui sobremaneira para a construção de determinadas condições que irão influenciar as apreensões geradas a partir dos proferimentos durante as aulas. O fato de a disciplina de MLI preceder as disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa reforça, também, essa ideia de a disciplina de MLI ser parte de uma preparação, talvez considerada a mais importante, antes de os futuros professores poderem assumir uma sala de aula. No entanto, apesar de a disciplina de MLI ser considerada uma preparação para o momento da prática em sala de aula, isto não significa que as subjetividades e todas as vivências prévias dos participantes possam ser, de alguma forma, apagadas, deixadas de lado e/ou minimizadas em virtude desse aprendizado institucionalmente legitimado, autorizado e, também, bastante esperado pelos participantes da pesquisa.

A seguir, trago uma das falas da professora a respeito das finalidades e dos objetivos da disciplina de MLI e, em seguida, a partir dos desdobramentos observados, apresento as discussões e as problematizações acerca das ressignificações realizadas:

Excerto 01: Um dos objetivos deste curso é habilitar vocês a proporem e analisarem planos de aula, planos de unidade e planos de curso. E isso é uma coisa enorme, especialmente planos de curso. Os planos de curso deveriam ser um único assunto a ser abordado em todo um semestre, porque há tantas considerações, mas pelo menos veremos as diretrizes de como fazer para propor um plano de curso. O mais importante, na minha opinião,

é o planejamento de aula, porque é efetivamente o que os professores fazem todos os dias²¹ (ETP, Professora, aula 01²²).

A respeito do excerto 01, podemos perceber que ele é composto por alguns atos de fala, sendo um deles, o primeiro, um ato declarativo com função de informar aos alunos o que será estudado na disciplina de MLI, bem como o que é esperado deles ao final do curso. Sabemos, entretanto, que, de acordo com a perspectiva austiniana, mesmo um ato de fala aparentemente declarativo tem, de acordo com Rajagopalan (1990), um efeito performativo e, neste caso, deve ser entendido como uma ação, direcionada a causar determinado efeito nos interlocutores. Assim, considero que há aqui, nesses atos de fala aparentemente declarativos e descritivos da professora, uma ação em curso, pois a partir de seus atos de fala, a professora, não apenas “informa” sobre os objetivos da disciplina, mas também tenta persuadir os participantes e convencê-los sobre a importância do planejamento de aulas e sobre a importância da disciplina de MLI e, com isso, adverti-los acerca do que será esperado deles ao término dessa disciplina.

A professora chama a atenção dos participantes para o que devem estudar e em quais aspectos devem focar seus esforços, enfatizando, inclusive, a primazia do planejamento de aulas em relação ao planejamento de unidades e de curso, sem, contudo, dirimir a importância dos planejamentos de curso que, segundo ela, “deveriam ser um único assunto a ser abordado em todo um semestre”. Ou seja, no entendimento da professora, essa disciplina deve ser capaz de propiciar aos participantes a aquisição dos conhecimentos necessários para habilitá-los a construir planos de unidade, de curso²³ e, principalmente, os planos de aulas, que, segundo a professora, são os mais importantes e, em suas palavras, são “efetivamente o que os professores fazem todos os dias”. As apreensões (*uptakes*) dos participantes em

²¹ One of the aims of this course is to enable you to propose and analyze lesson plans, unit plans and course plans. It's a huge thing, especially course plans. Course plans should be something to be tackled in a subject in the whole term, because there are so many considerations, but at least we will see the guidelines of how to make, to propose a course plan. The most important in my opinion is lesson planning because it is effectively what teachers do every day.

²² Embora essa aula esteja identificada como a de número 01 (um), ela não foi a primeira aula da disciplina de MLI naquele semestre, mas a sétima, conforme já mencionado. Ela foi assim identificada por ter sido a primeira a ser assistida e gravada por mim, enquanto pesquisadora.

²³ Apesar de a professora frisar a importância do aprendizado sobre planos de curso e de unidades (excerto 01), as manifestações e as problematizações dos participantes concentraram-se nos momentos das aulas de MLI dedicados às discussões referentes às diretrizes para um bom planejamento de aulas. Por essa razão, apenas as ressignificações sobre o planejamento de aulas foram mobilizadas e discutidas no corpo desta pesquisa.

relação às intenções da professora de persuadi-los e convencê-los sobre a importância dessa disciplina e do planejamento formal de aulas vão depender de fatores ligados às suas subjetividades e às suas experiências prévias, não podendo, portanto, ser garantidas, ou mesmo passíveis de verificação imediata. Algumas delas serão objeto de discussão posterior, na seção 4.4, quando emergem nas micro-aulas planejadas e ministradas pelos participantes.

Uma outra questão que precisa ser observada em relação aos *uptakes* dos participantes e que será resgatada posteriormente, durante as análises das ressignificações empreendidas por eles, diz respeito ao significado atribuído por eles a cada proferimento da professora. Para discutir essa questão remeto-me ao conceito de *différance* de Derrida (1972) que, ao se propor a desconstruir a ideia de que a linguagem escrita se constitui uma cópia infiel e não confiável da linguagem falada (considerada pelos logocentristas como a única forma confiável de se remeter aos fatos e conhecimentos “verdadeiros”, “descobertos” pelo homem), acaba por discutir o fato de que nenhum signo (seja ele falado ou escrito) pode ser considerado imutável ou capaz de carregar em si um significado transcendental e fixo. Ao contrário, é propriedade intrínseca dos signos terem seus significados mutáveis, sem centro e sem significado à priori (DERRIDA, 1972). De acordo com Freitas (2006, p. 236), portanto, “deveríamos nos preocupar não com o que exatamente as palavras significam, mas com o que elas podem significar (ou passam a significar)”, pois, conforme completa a autora, “as palavras estão o tempo todo adquirindo novos matizes de significação”. E isso depende de vários outros fatores que são intrínsecos às subjetividades dos interlocutores, aos contextos e às circunstâncias em que elas são enunciadas, conforme discutido previamente, à luz dos estudos de Austin (1990) e Ottoni (2002).

Voltando as atenções novamente ao excerto 01, pode-se observar que ele é também formado por outros atos de fala de caráter avaliativo, que têm a função de advertir os alunos acerca da impossibilidade de se estudar, de forma completa, o planejamento de curso, tendo em vista a exiguidade de tempo disponível. Os dizeres contidos no excerto 01 representam, também, e resumem com clareza, o que é convencionalmente aceito como uma das atribuições esperadas pelos que cursam essa disciplina, sendo, portanto, uma exposição dos objetivos da disciplina realizada pela professora. O objetivo da professora, ao advertir os alunos quanto à importância de se aprender a fazer um bom planejamento e de expor os objetivos da disciplina, é condizente com as narrativas gerais acerca dos objetivos de uma

aula de MLI, parecendo, portanto, seguir o ritual esperado para a disciplina, conforme discuto mais ao final desta seção, após proceder um exame detalhado das ressignificações dos participantes. Por ora, passo ao segundo excerto:

Excerto 02: O Participante 8 e eu estávamos conversando ontem e ele estava contando um pouco de sua experiência. Você pode compartilhar sobre sua experiência em planejar aulas? O que você me disse, sobre procedimentos.²⁴ (ETP, Professora, aula 01).

Comumente, o que se verifica em diversos cursos de formação docente, como prática convencionalmente aceita como pertencente a essa disciplina, é uma sequência de aulas expositivas, com explanações didáticas destinadas a ensinar os alunos a fazerem um bom planejamento, o que se encaixaria perfeitamente nos objetivos reservados à disciplina de MLI, expostos de antemão pela professora (excerto 01). No entanto, quebrando as expectativas do que seria o esperado, ou convencionalmente corriqueiro, o que se verifica posteriormente é um convite a um dos participantes para que ele compartilhe suas experiências. Assim, o proferimento presente no excerto 02 redireciona as expectativas anteriores, de uma aula expositiva, em direção ao que realmente irá se suceder: uma série de participações dos alunos em que suas experiências e seus entendimentos quanto à prática do planejamento são compartilhados, entrelaçados às discussões provenientes das leituras teóricas, realizadas por eles previamente e expostas nos *slides* preparados pela professora e exibidos no momento da aula.

Partindo da consideração da linguagem enquanto ação no mundo, pode-se considerar que os dizeres contidos no excerto 02 têm a função de, para além do ato de convidar um aluno a contribuir com a aula, incitar uma discussão prévia, antes que a exposição teórica da professora se inicie efetivamente. Uma vez que a professora afirma já conhecer o que o Participante 8 pensa sobre o planejamento e ter ciência, portanto, de que o posicionamento do aluno divergia do posicionamento dos teóricos e do seu próprio (que, conforme o esperado, segue a narrativa geral autorizada e preconizada em ambientes de formação), é possível perceber que a professora intentava focar um ponto de partida para sua

²⁴ Student 8 and I were talking yesterday and he was telling some of his experience. Can you share about your experience, planning a lesson? What you told me, about procedures.

aula que não fosse representado pela ausência de contradição ou de opiniões contrárias formadas a respeito do tema a ser exposto. Ao contrário, ela buscou, justamente, uma opinião divergente da sua, uma opinião com a qual intentava debater, propiciando aos alunos um momento para a problematização de questões relacionadas à prática do planejamento de aulas.

Essa prática da professora, de requisitar a participação dos alunos para que eles contassem suas experiências, ocorreu em muitos momentos dessa e de outras aulas, e isso foi determinante para que momentos como esse viessem a ser objeto de análise. Assim, é interessante, nesse momento, destacar a abertura e o espaço que a professora dava aos alunos para que eles se posicionassem e usassem suas experiências práticas, enquanto conduziam suas argumentações, pois, apesar das exposições, explanações teóricas e tentativas da professora em persuadi-los acerca da importância do planejamento, em momento algum a professora tentou impor suas opiniões ou silenciar os alunos. Suas aulas não eram, portanto, baseadas na exposição de regras, pressupostos teóricos e ou metodológicos que visassem a transmissão de fórmulas ou práticas a serem usadas futuramente por seus alunos. Ao contrário, ao levar em consideração que os alunos, com exceção de um deles, já contavam com experiências prévias, a professora abria espaço para eles se posicionarem, não desprezando suas vivências e suas opiniões, o que foi determinante para o tipo de formação docente observada durante a coleta: uma formação que levava em consideração o conflito, o embate de ideias e as subjetividades inerentes a todas as atividades humanas.

Retomarei essa questão mais adiante. Por ora, prossigo com a análise, examinando, a seguir, o excerto 03, que contém a resposta do Participante 8 ao convite da professora:

Excerto 03: Ah, ok. O plano de aula que eu estou acostumado a usar é aquele em que eu foco mais no procedimento, eu não penso muito sobre os objetivos, e eu me concentro mais no procedimento porque, na minha mente, é muito mais fácil para mim pensar sobre o procedimento que eu quero fazer e o objetivo, tudo está misturado. Então, é difícil para mim separar e dizer oh, o objetivo nesta atividade, ou nesta subatividade é permitir que os alunos façam isso, porque está em minha mente, então eu me concentro mais no procedimento. Porque eu acho que o plano de aula é algo que eu posso fazer quando estou ensinando e ele vai me lembrar do

que eu devo fazer, então eu não gosto de fazer muitas coisas²⁵ (ETP, Participante 8, aula 01).

Com base no excerto 03, é possível perceber que o Participante 8 relata suas experiências relacionadas ao planejamento de aulas e explica que adota determinadas práticas e outras não, como em: “eu foco mais no procedimento, eu não penso muito sobre os objetivos, e eu me concentro mais no procedimento porque, na minha mente, é muito mais fácil para mim pensar sobre o procedimento que eu quero fazer e o objetivo, tudo está misturado”. Levando-se em consideração que o Participante 8 está explicando o porquê de planejar suas aulas de determinada maneira, pode-se inferir que esse aluno tem em mente que outros comportamentos ou respostas talvez fossem esperadas pela professora (respostas que fossem condizentes com os textos teóricos lidos²⁶, por exemplo). Ou seja, esse movimento argumentativo indica que o Participante 8 sabe que suas práticas e experiências em relação ao planejamento e, também, os significados envolvidos nessas suas práticas, divergem do que é preconizado nos textos teóricos lidos por ele e também divergem da opinião da professora. Decorre daí a necessidade de pormenorizar as razões pelas quais planeja daquela maneira e não de outra. No entanto, mesmo reconhecendo que suas práticas divergem das da professora, o Participante 8 mantém seu posicionamento, não demonstrando, em momento algum, incômodo quanto a essa divergência. Ao contrário, ele, inclusive, explica as razões de sua prática, quando afirma: “Porque eu acho que o plano de aula é algo que eu posso fazer quando estou ensinando e ele vai me lembrar do que eu devo fazer, então eu não gosto de fazer muitas coisas”. Talvez o Participante 8 se sinta à vontade para expor suas opiniões, muito provavelmente por saber que elas não serão desqualificadas, ou desrespeitadas, ainda que a professora não concorde com elas.

²⁵ Ah, ok. The lesson plan that I'm used to use is one that I focus more on the procedure, I don't think too much about the objectives, and I focus more on the procedure because in my mind it's very easy for me to think about the procedure what I want to do and the objective, everything is mixed up. So it's difficult for me to separate and say oh, the objective in this activity, or in this sub activity is like to enable students to do this, because it's in my mind, so I focus more on the procedure. Because I think that lesson plan is something that I can do when I'm teaching and it will remind me of what I'm supposed to do, so I don't like to do too many things.

²⁶ Não é objetivo deste estudo advogar a favor de uma ou outra posição teórica ou classifica-las enquanto correta(s) em detrimento de outra(s) que possa(m) ser incorreta(s). Ao contrário, o objetivo almejado é o de verificar como os diferentes posicionamentos coexistem e são trabalhados em ambientes de formação de professores de LI.

Ao descrever suas práticas e experiências no que concerne ao ato de planejar aulas, o Participante 8 deixa claro que seu planejamento é realizado com base nas aplicabilidades práticas do plano no momento da aula. Ou seja, ele elabora seus planos de aulas de forma resumida, tal qual um roteiro que poderá ser consultado, caso necessário, durante a aula e não tal qual preconizado nos textos teóricos lidos previamente. Isso me permite afirmar que o planejamento do Participante 8 é realizado levando-se em conta apenas a questão da praticidade do plano de aula e sua serventia no momento da prática. A importância atribuída ao ato de se planejar uma aula, ressaltada na fala da professora, não é reconhecida pelo Participante 8 e, dessa forma, o planejamento realizado por ele, não ultrapassa a utilidade imediata de ser um roteiro, a ser consultado em caso de dúvida, para aludir a questões mais elaboradas como a oportunidade de reflexão e de formação em serviço, por exemplo.

Apesar de a intenção de salientar a importância do planejamento não ter causado o efeito pretendido pela professora no Participante 8, pode-se afirmar que o objetivo da professora de que o aluno relatasse suas práticas comuns em relação ao planejamento foi concretizado, ou seja, houve a consolidação “feliz” de um ato de fala (ato de fala ilocucionário com a intenção de convidar), tal como compreendido na perspectiva de Austin, que atendeu também à um segundo objetivo da professora, que foi o de suscitar uma discussão prévia sobre planejamento. Discussão essa que serviria de mote para as explicações teóricas subsequentes, conforme veremos a seguir.

Dando continuidade à análise, passo à resposta da professora à colocação do Participante 8:

Excerto 04: Ok, mas o plano de aula é importante, porque é o que nos faz, é uma das coisas que nos faz professores, que podem melhorar nossas práticas como professores. Porque o planejamento de aulas nos faz, eu diria até mesmo nos obriga, a pensar sobre os objetivos que estamos propondo e tentar articular os objetivos ao propósito de nosso ensino. Então, eu fiz esta apresentação que é uma junção dos três textos que vocês deveriam ter lido. Vamos discutir um pouco sobre isso então? O que é um plano de aula nas opiniões de vocês? Com base no que vocês leram²⁷ (ETP, Professora, aula 01).

²⁷Ok, but lesson plan is important, because it's what makes us, it's one of the things that can makes us as teachers, that can improve our practices as teachers. Because lesson planning makes us, I would even say forces

A resposta da professora é construída com o objetivo de argumentar em sentido contrário às colocações do participante 8. A professora focaliza a importância do planejamento salientando, por exemplo, que ele “é o que nos faz, é uma das coisas que nos faz professores”, que ele pode “melhorar nossas práticas como professores”, porque “nos obriga, a pensar sobre os objetivos que estamos propondo e tentar articular os objetivos ao propósito de nosso ensino”. Com base nesses dizeres da professora, pode-se perceber o quanto seus pensamentos refletem o desejo de formação de um profissional que esteja continuamente engajado com seu contexto de trabalho e que desenvolva suas práticas com base nas reais necessidades desse contexto. Realizar um bom planejamento, ou seja, um planejamento que “nos obriga a pensar sobre os objetivos que estamos propondo” é uma das formas de se evitar o ensino mecânico (PRABHU, 1990), observado nas práticas de muitos professores, pois, conforme já discutido, é durante a prática do planejamento formal e detalhado que os professores têm a oportunidade de olhar mais detidamente para suas práticas, e para os efeitos dessas práticas em suas salas de aula, e de buscar entender as particularidades e as possibilidades de determinado grupo inserido em determinado contexto. Assim, um bom planejamento pode evitar a prática descontextualizada e a possível construção de conhecimentos com base em algo que seja importado de outras situações contextuais, muitas vezes distantes daquela em que o professor está inserido.

O planejamento formal se constitui também em uma oportunidade de o professor examinar e reexaminar continuamente não somente as situações cotidianas da profissão, mas também seus próprios valores e asserções acerca das melhores formas de ação frente a situações adversas. Nesse sentido, ele se torna uma ferramenta indispensável também ao contínuo desenvolvimento profissional do professor. Conforme também já discutido no segundo capítulo deste estudo, ao elaborar o plano de aula, o professor, tendo em mente seu contexto de trabalho e seus alunos, projeta suas ações da melhor forma possível, na esperança de que essas ações possam ressoar e de que algo bastante produtivo possa seguir com seus

us, to think about the aims we are proposing and try to articulate the aims to the purpose of our teaching. So I made this presentation which is a conjunction of the three texts that you were supposed to have read. Let's discuss a little bit about it? So what is a lesson plan in your opinion? Based on what you read.

alunos. Assim, é ao planejar que o professor procede à escolha do material e das atividades a serem realizadas no intuito de poder satisfazer às necessidades locais, fazendo com que seu tempo de aula possa ser aproveitado da melhor maneira possível, e intentando, principalmente, ensinar, fazer ressoar, provocar um deslocamento, ou ainda deixar marcas em seus alunos. Nesse sentido, resgato as palavras da professora para novamente destacar o papel do planejamento, atribuído por ela, segundo o qual, o plano de aula, além de ser tudo isso, é “o que nos faz, é uma das coisas que nos faz professores”.

Após essa breve, porém significativa, argumentação da professora, ela direciona a aula a um outro momento e passa ao exame de alguns *slides*, preparados por ela, com base nos textos sugeridos para leitura. Entendo que os conteúdos presentes nesses *slides* tornam-se relevantes aos objetivos desta pesquisa somente na medida em que passam a ser discutidos em sala de aula, portanto, as discussões empreendidas serão o foco das análises deste estudo e não o conteúdo específico dos *slides*. Dito isto, nos próximos parágrafos, volto à discussão das ressignificações acerca da importância do planejamento nas aulas de Língua Inglesa.

Antes, porém, saliento que o que está sendo considerado como ressignificações, neste momento inicial das análises, são as exteriorizações dos participantes em relação à importância do planejamento e os significados que eles atribuem à prática do planejamento no momento em que os textos teóricos estão sendo lidos e discutidos. Essas ressignificações aconteceram, em sua maioria, em decorrência das considerações acerca da aplicabilidade prática do uso do plano de aula no cotidiano dos professores que já atuavam na sala de aula. Vale ressaltar que tais ressignificações foram possíveis, em grande parte, porque, nessa turma, todos os professores em formação já contavam com alguns anos de experiência de sala de aula, com exceção de um dos participantes, conforme já mencionado no capítulo metodológico e conforme discuto a seguir.

O Participante 7 era o único que não contava com experiências enquanto docente antes de iniciar a graduação em Letras. Não coincidentemente, ele era um dos que quase nunca se pronunciava em sala de aula, permanecendo em silêncio todo o tempo e emitindo suas opiniões somente quando provocado nominalmente pela professora da turma. Mesmo durante as atividades propostas pela professora, como as apresentações sobre métodos e abordagens e as micro-aulas, ele era o que menos falava, ou falava somente o extremamente necessário, muito provavelmente porque, ao mesmo tempo em que precisava desenvolver a

atividade proposta, tinha receio de ser mal avaliado. Assim, suas manifestações, invariavelmente, pareciam se dar forçosamente e de maneira que deixava transparecer sua insegurança em relação a duas questões principais: a) a falta de experiência enquanto docente em uma sala dominada por pessoas que já exerciam a profissão antes de iniciarem suas graduações e b) a pouca proficiência em língua inglesa em uma sala também repleta de alunos bastante fluentes nesse idioma. Ambas as questões, tanto a falta de experiência quanto o fato de ele não se considerar nem um pouco fluente na língua inglesa, foram sinalizadas por ele no ato da resposta ao questionário inicial aplicado. Dessa forma, de posse dessas informações fornecidas pelo Participante 7, vinculadas às percepções acerca de sua pouca participação em sala de aula, posso afirmar que seu silêncio costumeiro se dava em decorrência do fato de que ele não se considerava munido suficientemente dos requisitos que, em sua visão, eram compartilhados por todos os seus colegas. Isso era determinante para que, durante as aulas, ele se colocasse em uma posição mais passiva, e menos questionadora, e se sentisse intimidado pelos outros alunos mais experientes e mais fluentes na língua alvo. Ou seja, por não ter tido experiência em sala de aula, ele não se sentia autorizado a falar e a se manifestar em questões não dominadas por ele. O silêncio do Participante 7 durante as aulas diz muito não somente sobre suas próprias atitudes, mas também sobre as dos seus colegas de turma. E esse fato me permite inferir que as ressignificações, observadas, a partir dos dizeres dos participantes, foram possíveis devido às experiências prévias dos professores em formação. Nesse sentido é que posso afirmar que, caso eles não tivessem experiências de sala de aula, muito provavelmente, o teor de seus comentários, de suas ressignificações e de seus questionamentos seriam outros.

Voltando às manifestações ocorridas durante a aula de MLI e objetivando contextualizar o proferimento presente no próximo excerto, o de número 05, informo que ele é parte da série de participações dos alunos durante a mesma aula em que os proferimentos referentes aos excertos 01, 02, 03 e 04 ocorreram, sendo, portanto, parte da discussão iniciada naquele momento. As participações ocorreram, majoritariamente, em decorrência das leituras dos *slides* preparados pela professora para a aula. Assim, mediante a leitura dos *slides* previamente preparados, a partir dos textos teóricos escolhidos pela professora e lidos pelos alunos, eles iam pontuando suas opiniões e negociando seus entendimentos acerca do planejamento de aulas. Por falta de espaço e tempo hábil para a análise, e por entendermos

que os conteúdos das participações suprimidas fogem aos objetivos previstos neste estudo, serão considerados, neste momento, somente os excertos que se mostraram relevantes à tarefa de mapear as ressignificações dos participantes acerca da importância do planejamento de aulas. Nesse sentido, passo ao excerto de número 05:

Excerto 05: Eu sinto às vezes que os planos de aula não são para os professores. A maneira como as pessoas sempre falam sobre isso ... Não parece que os professores os façam porque querem ou para alcançar todos os objetivos que você acabou de apresentar, mas às vezes eu sinto que os planos de aula são mais para pessoas de fora que vão observar sua turma pela primeira vez, porque, por exemplo, quando estávamos conversando sobre as anotações, como o Participante 5 disse: "Eu não leio meu plano de aula formal, mas posso olhar meu livro e saber exatamente o que vou fazer e tudo". Então, às vezes eu realmente gosto da ideia, mas eu sinto que o plano de aula não é aluno-professor, é para o sistema burocrático. Você não acha?²⁸ (ETP, Participante 8, aula 01).

Um dos destaques reservados, primeiramente, à análise do excerto 05 diz respeito aos recursos utilizados pelo Participante 8 no ato de se posicionar acerca da não necessidade de se construir um plano de aula exatamente como aquele que foi ensinado durante a aula. Em seu proferimento, o Participante 8 faz uso de justificativas de cunho pessoal e subjetivo, o que, conforme já pontuado, constituem as narrativas particulares. Proferimentos como “Eu sinto às vezes que”, “mas às vezes eu sinto que” e “às vezes eu realmente gosto da ideia, mas eu sinto que” demonstram a intenção de trazer à discussão suas visões subjetivas acerca do planejamento de aulas. Nesse mesmo momento, o Participante 8 emite opiniões vagas, provenientes do que ele supostamente ouve falar, como em: “A maneira como as pessoas sempre falam sobre isso” e “Não parece que os professores os façam porque querem ou para alcançar todos os objetivos”. Ele utiliza exemplos de conversas passadas que teve com seus colegas para conferir maior credibilidade à sua argumentação: “porque, por exemplo, quando

²⁸ I feel that sometimes lesson plans are not for the teachers. The way people always talk about that ... It doesn't seem that teachers should do it because they want to or in order to all those objectives that you just presented, but sometimes I feel that lesson plans are more for outsiders that it's going to observe your class for the first time, because for example when we were talking about notes, like Jessica said, "I don't read my formal lesson plan, but I can look at my book and know exactly what I am going to do and everything". So sometimes I really like the idea but I feel like lesson plan it's not student-teacher, it's for the bureaucratic system. Don't you think?

estávamos conversando sobre as anotações, como o Participante 5 disse”. E, ao final, conclui sua participação fazendo um questionamento à professora, como em “Você não acha?”, que, em um primeiro momento, pode ser entendido como um ato de fala que tem o objetivo de produzir o efeito de persuadir a professora e os colegas e conseguir convencer a professora a ratificar sua opinião.

A partir desse excerto, pode-se observar o emprego de uma série de estratégias que, em conjunto, visam expor as opiniões do Participante 8 e também seu posicionamento questionador sobre o planejamento, após as discussões e exposições teóricas. Comparando o proferimento contido no excerto 05 ao do excerto 03, pode-se verificar que as argumentações acerca do planejamento, realizadas pelo Participante 8, não demonstram uma mudança de posicionamento quanto à importância de um planejamento formal, ou mesmo quanto ao que é importante e que deve estar contido em um plano de aula. Ao contrário, o Participante 8 mantém sua postura questionadora no ato de argumentar com a professora. Por meio da comparação desses dois proferimentos, nota-se que as exposições teóricas e as discussões realizadas não foram suficientes para convencer o Participante 8 sobre a importância de um planejamento que contenha todos os aspectos e todas as descrições previstas nos textos lidos. Tal fato permite-me concluir, assim, que os atos de fala da professora (excerto 04) e os contidos nos *slides*, lidos e discutidos no decorrer da aula, não causaram o impacto esperado pela professora no Participante 8, haja vista que ele continuou não conseguindo perceber as vantagens de se proceder a tal planejamento mais detalhado. Uma das razões de o Participante 8 não ter conseguido se convencer sobre a importância de um planejamento formal e detalhado pode ser devido ao fato de que ele não estava “aberto” a discutir essas questões a ponto de se deixar permear por elas e, dessa forma, ser convencido sobre os pontos positivos, ou as vantagens, de um planejamento que fosse realizado da forma preconizada pelos textos teóricos lidos e ratificados pela professora. Por isso o *uptake* não ocorreu da maneira pretendida pela professora.

Não se pode aventar a possibilidade de que o Participante 8 desconhecesse as opiniões contidas nos textos teóricos previamente lidos e, também, as presentes na fala da professora, pois, conforme pôde ser observado nos excertos anteriores, sua argumentação foi construída propositalmente de modo a justificar seu posicionamento, que era contrário ao que foi preconizado nas narrativas gerais e expressos nos textos teóricos, conforme já discutido.

Com base nesse fato, é possível concluir que o Participante 8 deu primazia aos conhecimentos adquiridos através de suas experiências e práticas e se posicionou tomando por base esses conhecimentos, escolhendo deliberadamente não fazer coro aos pressupostos presentes nos textos previamente lidos e debatidos. Assim, entendo que, devido justamente as suas experiências prévias, os dizeres presentes nos textos teóricos lidos não foram capazes de afetar o Participante 8 a ponto de ele repensar seu posicionamento anterior. Nesse sentido, esse excerto apresenta mais uma evidência de que a intenção pretendida pela professora (excerto 01) – quando ela salienta a importância do planejamento de aulas e também as ideias expressas nos textos estudados e discutidos – não foram apreendidas da forma pretendida pela professora. Assim, a força ilocucionária de persuasão presente tanto na fala da professora quanto nos textos lidos não teve o efeito esperado no Participante 8. Esse fato constitui um exemplo de que a apreensão de algo não pode ser garantida conforme o desejado ou esperado quando do proferimento de um ato de fala (OTTONI, 2002), mesmo quando contamos com as condições consideradas ideais para o proferimento, como é o caso dessa situação em especial na disciplina de MLI, pois há outras questões, dentre elas as de ordem subjetiva, envolvidas nos processos de apreensão de proferimentos.

Apesar de os textos estudados e os dizeres da professora não terem provocado os efeitos esperados no Participante 8, pode-se verificar uma mudança em sua argumentação, que demonstra uma ressignificação importante: o plano de aula, antes tomado como um roteiro ou mapa da aula a ser consultado caso necessário, foi ressignificado e passou a se constituir em uma ferramenta formal e burocrática, inerente ao exercício da docência, mas não necessariamente útil em se tratando da relação aluno-professor, como ele mesmo afirma. Nesse sentido, se antes a argumentação do Participante 8 estava voltada para a questão da serventia imediata do plano de aula, após as discussões e exposições teóricas, o Participante 8 desperta sua atenção para as questões formais requeridas por pessoas externas ao contexto de sala de aula. Essa ressignificação do Participante 8, acerca do plano de aula, ocorreu depois de ele ter se posicionado criticamente acerca da real necessidade desse tipo de planejamento, ao indagar sobre a aplicabilidade prática de um plano de aula formal que sequer é consultado, como ele mesmo afirma no excerto 05.

Tecidas as discussões acerca da resignificação constatada a partir dos proferimentos anteriores, passo à análise da resposta da professora à manifestação do Participante 8, conforme o excerto a seguir:

Excerto 06: Pode ser, Participante 8, mas quando estamos tentando nos tornar professores e melhores professores, esse é um passo importante, porque é uma chance que você tem de pensar sobre o que fazer e como fazer quando ensina. É como se você tivesse fazendo um flashback, voltando o filme sobre o que você está fazendo. Quando estamos ensinando, você está certo, nós temos a tendência de não precisar muito do plano de aula porque nós temos o plano de aula já dentro de nós, em nossas mentes. Eu participei de um curso de formação de professores e já dou aulas há dez anos, por isso estive exposta a diferentes metodologias e a diferentes escolas. Sim. Então, no começo eu pensei que era uma perda de tempo, mas eu aprendi muito, porque eu tive que pensar e abrir meus horizontes para novas possibilidades sobre o ensino. Então você está certo, às vezes é só pra inglês ver... Mas dependendo de como você faz e como o professor vê o planejamento, é claro, ele pode ajudar ou não. O professor em serviço pode simplesmente olhar para ele como (...) mas se você aproveitar a oportunidade para refletir e tentar incorporar no planejamento as coisas a que você foi exposto, pode ser uma chance de melhoria²⁹ (ETP, Professora, aula 01).

A respeito do proferimento da professora, em resposta às colocações do Participante 8, destaco as partes em que ela demonstra solidariedade e expressa uma concordância parcial com ele, buscando se aproximar dele por meio dessa concordância para, em seguida, argumentar em sentido contrário, na tentativa de convencê-lo acerca da importância do planejamento para o desenvolvimento profissional do professor: “Pode ser Participante 8, mas quando estamos tentando nos tornar professores e melhores professores, esse é um passo importante”. Dentro dessa passagem, vale destacar a escolha do grupo

²⁹ It can be Participante 8, but when we are trying to become teachers and better teachers, it's an important step because it's a chance you have to think about what to do and how to do when you teach. É como se você tivesse fazendo um flashback, voltando o filme sobre o que você está fazendo. When we are practicing the teaching you are right, we tend not to need the lesson plan that much because we have the lesson plan already inside us, in our minds I participated in a teacher training course, and I have been teaching for ten years already, so had I been exposed to different methodologies and different schools. Yes. So in the beginning I thought it was a waste of time, but I learned too so much, because I had to think and it open my horizon of teaching to new possibilities. So you are right, sometimes é só pra inglês ver. But depending on how you do it and how of course the teacher sees it, it can help or not. The in service teacher can just look at it as (...) but if you take the opportunity to reflect and try to incorporate in what you're planning the things that you have been exposed to, it can be a chance to improvement.

nominal “melhores professores”, pois, a partir dele, pode-se inferir o fato de que a professora, na tentativa de convencimento do Participante 8, usa o argumento de que há sempre o que melhorar nas práticas de professores, mesmo quando esses já contam com experiências práticas robustas. Ou seja, embora o Participante 8 já seja um professor experiente, ele deveria considerar, pela fala da professora, que deveria haver sempre a possibilidade e o desejo de melhoria de sua prática e, nesse sentido, o planejamento formal poderia ser uma ferramenta muito útil, segundo os argumentos da professora.

Em outro momento, a professora argumenta em sentido contrário também em “Então, no começo eu pensei que era uma perda de tempo, mas eu aprendi muito”, momento em que ela externa sua própria experiência com o planejamento. Em seguida, ela volta a concordar com o aluno, para, então, argumentar no sentido de mostrar a ele que tudo depende da forma de como ele enxerga o planejamento e o cuidado dispensado ao ato de planejar: “Então você está certo, às vezes é só pra inglês ver” (...) “Mas dependendo de como você faz e como o professor vê o planejamento, é claro, ele pode ajudar ou não” (...) “O professor em serviço pode simplesmente olhar para ele como (...) mas se você aproveitar a oportunidade para refletir e tentar incorporar no planejamento as coisas a que você foi exposto, pode ser uma chance de melhoria”.

A partir do proferimento da professora contido no excerto 06, pode-se também observar sua postura bastante receptiva e aberta às opiniões dos alunos, apesar de, conforme esperado, ela reforçar a importância de se fazer o planejamento formal, corroborando as teorias estudadas e endossando as narrativas gerais comuns em ambientes de formação de professores. Tal postura da professora vai ao encontro do que é esperado de uma docente que não só respeita e dá voz às experiências prévias de seus alunos, mas que também os considera co-responsáveis pelas suas próprias formações e, assim, toma suas opiniões e experiências como sendo muito importantes para a construção de conhecimentos durante o processo de formação inicial. Nesse sentido, percebe-se, nessa professora, atitudes recorrentes que me permitem afirmar que, ao tentar convencer o aluno, a professora não impõe seu conhecimento ou sua autoridade, mas o faz por meio de atos de fala que induzem o diálogo e a troca de experiências. Essas atitudes formam as bases de uma alternativa de formação docente que busca derrubar as barreiras que separam dicotomicamente os papéis do formador, de ensinar, e do aluno, de aprender. Isso pôde ser observado em muitos momentos das aulas de MLI,

momentos esses que deixam flagrar o reconhecimento e a valorização dos professores em formação como co-construtores de suas profissões, devido, principalmente, ao fato de a professora reconhecer, como sugerem Tavares e Bertoldo, que

[t]anto o formador quanto o sujeito formado ou em formação estão envolvidos na mesma problemática que se refere à sua relação com o seu objeto de trabalho, aspecto que precisa ser evidenciado numa relação de formação para que os lugares, tanto de professores formadores quanto formandos, sejam ocupados com propriedade (TAVARES; BERTOLDO, 2009 p. 124).

Assim, devido ao fato de a professora levar em consideração que os professores em formação e ela própria compartilhavam da mesma problemática, relacionada à formação para a docência, os momentos em que os participantes contribuíam com suas opiniões e experiências constituíam ocasiões em que as frequentes negociações de significados abriam espaços de existência para que as possíveis ressignificações acontecessem.

Ao me propor a examinar o excerto 06, considerando mais profundamente o viés pragmático da linguagem enquanto ação, observo que o ato de fala (ou os atos de fala) da professora (ora se solidarizando e mesmo concordando com o Participante 8 para, então, tentar convencê-lo da importância do planejamento) está repleto de proferimentos expositivos, que intentam “expressar opiniões, conduzir debates e esclarecer usos e referências” (AUSTIN, 1990, p. 130), ainda que os verbos próprios a essa classe de proferimentos (afirmo, declaro, relato, concordo, testifico, reconheço, etc.) estejam implícitos, podendo, no entanto, ser resgatados facilmente, através da inferência. Não é objetivo deste trabalho localizar e/ou categorizar os tipos de proferimentos constantes dos excertos que trago para as análises. Ao contrário, é meu objetivo utilizar os estudos de Austin (1990) como um apoio que me permita averiguar os efeitos e as ressignificações realizadas pelos participantes a partir dos atos de fala proferidos, tanto por eles mesmos quanto pela professora ou pelos teóricos estudados, durante as aulas de MLI gravadas e transcritas. Sendo assim, buscarei, neste momento, respostas para o seguinte questionamento: o que pode ser verificado a partir dos atos de fala dissonantes verificados nos excertos que compõem essa

primeira parte das análises? Guardarei esta pergunta para retomá-la mais adiante e, de posse de mais subsídios, poder respondê-la com mais propriedade.

Por ora, resgatando os quatro excertos anteriores, podemos perceber que a professora inicia a aula dando espaço para as narrativas sobre experiências práticas dos alunos, mas, em seguida, após verificar que as práticas dos participantes destoam daquelas preconizadas nos textos teóricos lidos, ela tenta argumentar no sentido de convencê-los do contrário, endossando a importância do planejamento em uma tentativa de convencer, principalmente, o Participante 8. Em suas estratégias de convencimento, a professora mobiliza a questão da oportunidade de se pensar e repensar os procedimentos utilizados e de verificar se esses estão de acordo com os objetivos de ensino, possibilitando, dessa forma, que sejam elaboradas atividades mais significativas (KUMARAVADIVELU, 2001) e eficazes aos futuros alunos desses graduandos.

Objetivando argumentar com o Participante 8 sobre a necessidade de planejamento, mesmo para professores com experiência e já em exercício, a professora mobiliza a questão da oportunidade de aprendizado e de reflexão sobre as práticas dos professores quando eles estiverem inseridos em seus contextos de trabalho, oportunidades essas propiciadas através do ato de se planejar uma aula. Ou seja, mesmo concordando quanto ao fato de que, por vezes, o planejamento pode ser “para inglês ver”, a professora argumenta no sentido de corroborar e ratificar as narrativas gerais, defendendo, assim, o discurso autorizado preconizado em ambientes de formação de professores, sem, contudo, fazê-lo de forma impositiva e arbitrária. O discurso autorizado ao qual a professora parece se afiliar, ao defender que o planejamento é uma chance que o aluno “tem de pensar sobre o que fazer e como fazer quando ensina. [...], se alinha às práticas inerentes ao professor reflexivo e crítico (ZEICHNER; LISTON, 1996). Segundo essa vertente de formação docente, a capacidade de reflexão sobre e durante a ação e o imperativo posicionamento crítico do professor são as bases que poderão sustentar o desenvolvimento contínuo e a formação contexto-orientada desses professores, conforme descrito na parte teórica deste estudo.

A partir do excerto 05 e dos próximos dois excertos que se seguem, verifica-se que, não obstante os argumentos da professora, os Participantes 8, 4 e 5 apresentam uma postura questionadora e continuam a não vislumbrar outra utilidade para o planejamento de aulas que seja diferente da mera formalidade e burocracia, necessárias ao período inicial de

formação para a docência. Neste sentido, se tomarmos o conceito de “*uptake*” proposto por Austin (1990), podemos dizer que os atos de fala da professora (excertos 04 e 06) não são apreendidos pelos participantes em questão da maneira pretendida por ela e, como consequência, o efeito esperado por ela não foi observado. Isso pode ser verificado nos excertos 07 e 08 a seguir:

Excerto 07: Algo que eu vejo é que quando eu comecei a trabalhar eu não tinha ideia sobre o que era um plano, o que era uma ata, a gente não sabia, nós não tínhamos tido aulas específicas para aprender a escrever, então nós aprendemos a estruturar o plano de aula. E os planos que deveríamos fazer eram muito estruturais, nós tínhamos que fazer o objetivo, a metodologia... Então...dessa forma, eu penso, por exemplo, que os planos que deveríamos fazer podem ser algo muito fora da realidade, mas aprendemos aqui que precisamos fazer esse tipo de plano, mas não precisamos seguir todos os passos, por exemplo, do plano do PIBID... Você entende?³⁰ (ETP, Participante 4, aula 01).

O proferimento do Participante 4 segue a mesma linha de raciocínio do Participante 8, visto que ele, mesmo reconhecendo a importância de se saber fazer um plano de aula formal, não considera que todos os passos constantes nesse plano formal sejam realmente necessários na vida cotidiana do professor. O Participante 4 demonstra concordância com o Participante 8, inclusive, ao dizer que os planos, por vezes, podem parecer “muito fora da realidade”, embora não discorde da professora no que diz respeito à necessidade de se aprender a fazer planos formais e estruturados. Ou seja, olhando mais detidamente para esse excerto, pode-se verificar que tanto o Participante 4 quanto o Participante 8 ressignificam a importância do planejamento formal, compreendendo-o não da forma como havia sido exposto pela professora em sala de aula, mas somente enquanto parte do formalismo burocrático exigido do professor em certas ocasiões. Nesse sentido, para

³⁰ Something that I see is that when I started to work I had no idea about what it was a plan, what it was a ata, we didn't know, we didn't have specific classes to learn how to write it, so we learned how to structure the plan of class, and the plans that we were supposed to do were very structural, we had to do objective, methodology...So... but, in this way I think for example the plans that we were supposed to do can be something very out of reality, but we learned here that we need to do this kind of plan, but we don't need to follow all the steps that is for example in the plan of PIBID... Do you understand?

eles, o planejamento formal e detalhado continua sendo visto como algo desprovido de utilidade prática, quando se leva em consideração as atribuições e as necessidades dos professores em seus trabalhos cotidianos.

Prosseguindo com as ressignificações acerca do planejamento, examino a opinião do Participante 5, proferida imediatamente após a do Participante 4:

Excerto 08: Eu discordo do Participante 8 quando ele disse que o plano de aula não é para o professor. Mas isso depende do professor. Talvez para você não seja uma coisa necessária, mas para nós que estamos aprendendo a ensinar e a praticar, é essencial que tenhamos essa prática para escrever a coisa formal, então quando nos tornarmos professores de pós-graduação e tivermos muitos anos de experiência em nossa carreira, será algo natural, mas agora não é. (...) Então eu não concordo neste tópico porque acho que é muito útil para mim. E isso torna o ensino algo que não tem apenas coisas teóricas, porque para você escrever um plano de aula eu acho que você precisa saber o que escrever, porque se você considerar um falante nativo que ensina inglês, ele ou ela fará um planejamento? Não. Então essa é a diferença entre nós e os professores que não são graduados. Acho que precisamos fazer essa formalidade para as nossas aulas³¹ (ETP, Participante 5, aula 01).

Antes de proceder à análise desse excerto, vale lembrar que o Participante 8 fez menção a uma fala do Participante 5, feita fora do ambiente de sala de aula. Essa fala aparece no excerto 05, anteriormente analisado. O Participante 8 fez menção a essa fala anterior do Participante 5 para mostrar que ele endossava sua opinião acerca da não necessidade de se construir um plano formal e estruturado, tal como preconizado na literatura da área a que eles tiveram acesso. A passagem em que aparece a fala do Participante 5 é assim descrita pelo Participante 8: “[...]porque, por exemplo, quando estávamos conversando sobre as anotações,

³¹ I disagree with Participante 8 when he said that the lesson plan is not for the teacher. But it depends on the teacher. Maybe for you it's not a necessary thing, but for us that we are learning how to teach and we are practicing, it's essential that we can have this practice to write the formal thing so when we become graduate teachers and we have a lot of years teaching in our career it will become something that it's natural, but now it's not. (...) So I don't agree in this topic because I think it's really useful for me. And make the teaching something that does not only have theoretical things, because for you to write a lesson plan I think you need to know what to write, because if you go to a native speaker that teaches English, he or she will make a lesson plan? No. So that's the difference between us and the teachers that are not graduated. I think we need to do this formality for our classes (Participante 5, aula 01).

como o Participante 5 disse: eu não leio meu plano de aula formal, mas posso olhar meu livro e saber exatamente o que vou fazer e tudo” (Excerto 05). O Participante 8, ao mencionar a não consulta do Participante 5 ao seu próprio plano, tentou exemplificar a falta de necessidade prática da tarefa de se planejar aulas, tendo em vista que ele não é utilizado durante o evento da aula.

A fala do Participante 5 (excerto 08) corresponde a uma reação, talvez por ter se sentido exposto, à fala do Participante 8, conforme nota-se através de passagens como em: “Eu discordo do Participante 8 quando ele disse que o plano de aula não é para o professor. (...) Talvez para você [se referindo e apontando para a professora] não seja uma coisa necessária, mas para nós que estamos aprendendo a ensinar e a praticar é essencial que tenhamos essa prática para escrever a coisa formal”; e em: “Então eu não concordo neste tópico porque acho que é muito útil para mim”. No entanto, apesar de afirmar que discordava do Participante 8 e, também, do Participante 4, que alegavam não ver muita utilidade na construção de planos formais, tal como preconizado nos textos trabalhados, o Participante 5 demonstra não ter entendido, na íntegra, as contra-argumentações da professora. Ou seja, embora, em um primeiro momento, o Participante 5 demonstre corroborar as opiniões da professora, ele na realidade, demonstra não ter apreendido o conteúdo constante no ato de fala proferido por ela, pois não entendeu que a prática do planejamento formal, preconizado nos textos lidos e defendido pela professora, não serve somente aos momentos iniciais da carreira, quando o professor ainda não está muito seguro acerca de suas ações, mas deverá acompanhar toda a carreira docente, oferecendo, dentre outras coisas, oportunidade de reflexão e formação continuada para os professores em serviço. Isso pode ser percebido em passagens em que o Participante 5 afirma que “[...] então quando nos tornarmos professores de pós-graduação e tivermos muitos anos de experiência em nossa carreira, será algo natural, mas agora não é”; e em: “Acho que precisamos fazer essa formalidade para as nossas aulas”.

O Participante 5 faz, ainda, outra colocação que merece atenção, como pode ser observado em: “para você escrever um plano de aula, eu acho que você precisa saber o que escrever, porque, se você considerar um falante nativo que ensina inglês, ele ou ela fará um planejamento? Não. Então essa é a diferença entre nós e os professores que não são graduados”. A partir desse proferimento, podemos perceber como o Participante 5 usa o aprendizado e a prática do planejamento de aulas como forma de estabelecer um lugar

privilegiado aos professores graduados que, por intermédio da formação acadêmica, passam a ter uma base teórica e metodológica, ou seja, passam a ter os subsídios necessários à confecção do plano de aula, em oposição aos professores “nativos que ensinam inglês”, sem possuírem as mesmas condições dos professores graduados. Ou seja, por meio da análise do excerto 08, podemos perceber o estabelecimento de condições em que a importância do planejamento serve ao propósito de delimitar um espaço privilegiado que será ocupado somente por aqueles aptos ao ato de planejar, em detrimento de outros que não dispõem dessa preparação.

Esse movimento e a resignificação acerca da importância do planejamento formal corrobora o que é preconizado pela professora no excerto 04: “o plano de aula é importante porque é o que nos faz; é uma das coisas que nos faz professores, que podem melhorar nossas práticas como professores”. Nesse sentido, pode-se dizer que, especificamente essas palavras da professora – que acompanham ou ecoam o que eu chamei de narrativas gerais, por serem a expressão do que é preconizado institucionalmente, ou seja, são parte do discurso autorizado e preconizado em ambientes de formação – constituem o pensamento do Participante 5 apesar de, na visão dele (do Participante 5), todos os seus dizeres objetivarem externar sua concordância com os pensamentos da professora.

Ou seja, apesar de se poder constatar um certo endosso à opinião da professora, o restante dos dizeres da professora não ressoam exatamente no Participante 5, como ele pensa. Assim, nem ele, nem seus colegas, os Participantes 4 e 8, conseguem, após as exposições e discussões da aula em questão, ultrapassar a visão do planejamento formal como sendo uma mera atividade burocrática, ou típica de professores inexperientes, para resignificar a prática do planejamento como uma oportunidade para reflexão sobre as práticas, como uma ferramenta útil para a atuação docente nos mais variados contextos, nem tampouco como um instrumento de desenvolvimento e formação continuada de professores em serviço, conforme almejado pela professora da turma. Pode-se afirmar isto devido ao fato de que os dizeres dos Participantes 4, 5 e 8 deixam vir à tona o que os constitui, ainda que eles mesmos (caso do Participante 5) não se deem conta disso. E, sendo assim, a partir da análise realizada, pode-se inferir que, mesmo depois das discussões e problematizações teóricas empreendidas durante a aula 01, as resignificações dos participantes continuam associadas à praticidade dos planos de aulas. Nesse sentido, é possível perceber também

que eles ressignificaram a importância do planejamento formal reposicionando sua utilidade, deslocando-o de uma posição em que o plano construído serviria como um roteiro ou um resumo a ser consultado em caso de necessidade para uma função burocrática de servir de instrumento auxiliar de avaliação (no caso de alguma aula a ser observada por outros), ou enquanto atividade típica ao momento em que o professor ainda não está totalmente seguro e preparado para exercer com maestria a profissão que escolheu.

Partindo das análises desses excertos, pode-se ir além, em relação à interpretação do que possa estar relacionado ou do que possa estar por trás desses dizeres dos participantes. Assim, tendo verificado o fato de que as contingências do momento prático do professor, a praticidade do plano e as experiências prévias dos participantes se sobressaíram em relação ao estudo e às discussões teóricas empreendidas, pode-se inferir que todo esse movimento realizado pelos Participantes 4, 5 e 8 não são sintomas de outra coisa senão do fato de que, para eles, existe uma separação nítida entre dois diferentes momentos na vida do professor: um primeiro momento em que ele irá estudar e aprender o ofício de professor, ou seja, o momento da formação, e um outro momento em que ele, supostamente de posse dos conhecimentos adquiridos no momento da formação, irá exercer a profissão de professor. Nesse sentido, na cabeça dos participantes, há um momento de preparação teórica que deve ser suprida pela instituição formadora; momento anterior ao da prática efetiva em sala de aula (quer sejam as práticas durante os estágios supervisionados, quer sejam as práticas cotidianas dos professores em suas próprias salas de aulas, depois de formados).

Indo além dessa constatação, as análises me permitem concluir que essa visão dicotômica da relação teoria e prática, presente no imaginário dos participantes da pesquisa, não contradiz as narrativas gerais (institucionais e autorizadas) em relação à organização e aos objetivos dos cursos de Letras em geral. Abrindo um breve parêntese a esse respeito, posso dizer que uma das narrativas gerais acerca da organização curricular dos cursos de Letras é a de que há uma nítida separação entre o momento de se aprender as teorias relacionadas à docência e que esse aprendizado é distinto e anterior ao momento destinado à prática. Essa narrativa geral pode ser percebida, por exemplo, a partir da observação da estrutura curricular de vários Cursos de Letras de diversas instituições de ensino superior e da organização e separação das disciplinas entre as mais teóricas, ministradas nas séries iniciais, seguidas das propriamente metodológicas e, então, as destinadas ao exercício da

prática, em geral, ministradas nas séries finais do curso, obviamente devido à percepção de que os graduandos necessitam da preparação prévia proveniente das disciplinas anteriores.

Retomando as discussões acerca das ressignificações, pude observar que a visão dicotômica da relação teoria e prática, presente no imaginário dos participantes, está em consonância com essa narrativa geral acerca dos cursos de Letras. Isto pôde ser percebido a partir dos dizeres da professora, presentes no excerto 1, e, também, nas expectativas dos alunos a respeito da disciplina de MLI, tida como um momento de preparação, talvez o mais importante, para a prática de sala de aula, conforme já discutido. Isto, é claro, não quer dizer que a professora compactue com elas. Ao contrário, as tentativas da professora de trazer para suas aulas as opiniões e as experiências dos alunos como forma de enriquecimento da aula demonstram uma tentativa de superação dessa dicotomia. As atitudes da professora, ao valorizar e ao abrir o debate com as experiências dos alunos, podem ser interpretadas, também, como uma tentativa de valorização dos saberes locais (CANAGARAJAH, 2005) que, ideologicamente, são sempre considerados inferiores aos saberes globais ou sistematizados, oriundos dos teóricos. Considerando as argumentações e os posicionamentos da professora, posso inclusive afirmar que, ao trazer para a aula a oportunidade de dar destaque às práticas cotidianas de seus alunos, ela objetivava oportunizar a eles a chance de pensar suas práticas locais concretas à luz das teorias e metodologias que eles estavam estudando durante o curso de formação. Considerando as duas formas de conhecimento enquanto faces de uma mesma moeda, considero que ela objetivava também fornecer oportunidades de eles refletirem sobre as teorias e metodologias institucionalizadas à luz de suas práticas cotidianas. No entanto, por não conseguirem ultrapassar a visão do planejamento como sendo mera formalidade, para reconhecê-lo também como uma oportunidade de formação e de valorização dos saberes locais, os Participantes 4, 5 e 8 demonstraram acreditar que, naquele contexto de formação, há uma imposição dos saberes globais, institucionalizados e oriundos dos *experts* e teóricos. Ao agirem dessa maneira, eles acabaram por acirrar a dicotomia entre a teoria e a prática, enaltecendo o papel da teoria e alimentando a ilusão de que o estudo teórico adquirido no momento da formação inicial, será capaz de suprir as demandas futuras da prática (CORACINI, 2003, BERTOLDO, 2000 e 2003).

Do ponto de vista da linguagem enquanto ação, creio poder concluir esta primeira parte das análises afirmando que os atos de fala da professora pretendiam persuadir e convencer os alunos a perceberem o planejamento de uma determinada forma, conforme já descrito. No entanto, assim como vimos em Austin (1990), os proferimentos em si não são suficientes para, sozinhos, realizarem uma ação. Há que se considerar as influências contextuais e circunstanciais envolvidas no ato de fala que irão afetar as apreensões dos interlocutores a respeito do pretendido pelo autor do proferimento, neste caso, a professora da turma. Há que se considerar também o fato de que o signo não possui um significado saturado e imutável (DERRIDA, 1972), mas os matizes de significação são construídos com base na interação de vários fatores e, nesse sentido, não podemos esperar que as palavras ou os proferimentos da professora adquiram o mesmo significado intentado por ela, ou mesmo que sejam significadas (ou ressignificadas) da mesma forma por todos os participantes, conforme pudemos presenciar até aqui, ao longo das análises dessa primeira seção. No caso específico desse episódio, os proferimentos e as tentativas da professora de trazer as discussões e as experiências prévias dos participantes como ponto de partida para sua aula, ou seja, as tentativas de partir do saber local, de valorizar o saber deles e, assim, fazer com que eles percebessem que o planejamento de aulas é também uma das formas de reflexão e aquisição de saberes práticos e procedimentais, não foram bem-sucedidas. Essas tentativas não foram bem-sucedidas porque os participantes não conseguiram perceber o valor de suas próprias experiências e, sendo assim, eles entendiam que cabia à professora fornecer a eles os saberes procedimentais, ou seja, as diretrizes de cunho prático que eles pudessem utilizar em suas aulas. Ao alimentarem a esperança de que a formação superior devesse ser capaz de oferecer a eles todas as orientações e diretivas de ordem prática, ou os conhecimentos procedimentais, eles consideraram que o tempo destinado aos conhecimentos teórico-metodológicos era excessivo e, por essa razão, faltava tempo a ser destinado ao que eles consideravam mais importante: aos aprendizados de ordem prática e procedimental. Assim, ao tomarem as aulas de MLI como um momento, por excelência, destinado à formação e à aquisição de todos os saberes e requisitos necessários ao exercício da prática docente, os participantes demonstraram fazer a dicotomização anteriormente discutida (CORACINI, 2003, BERTOLDO, 2000 e 2003) em relação à dicotomia teoria versus prática. Eles não

conseguiram entender que tanto a universidade quanto seus locais de trabalho são, ambos, *locus* de teorização e de atuação prática.

4.2 Ressignificando o papel da formação inicial para a docência em LI

Nesta segunda parte do quarto capítulo, discuto as ressignificações dos participantes concernentes ao papel da formação inicial para suas carreiras. Assim, pretendo discutir questões relacionadas à forma como a formação inicial é entendida por eles e qual a relevância que eles atribuem aos estudos empreendidos durante esse período de formação. Como todos os participantes do estudo já acumulavam experiências com salas de aulas antes de iniciarem o curso de Letras, com exceção de um deles, é importante destacar que as reflexões e as ressignificações observadas ocorreram, em grande parte, em comparação com suas experiências prévias, assim como já havia acontecido em relação ao planejamento de aulas.

Vale lembrar que não há como prever se o que foi ressignificado pelos alunos permanecerá latente no futuro professor e, menos ainda, se o que foi internalizado em forma de conhecimento pode vir a balizar as ações futuras desse profissional, pois o fazer pedagógico do professor, ainda que seja fortemente influenciado por uma formação sólida e abrangente, estará sempre e continuamente sujeito a dizeres diversos, próprios e específicos dos contextos onde ele for atuar (MARTINS *et al.*, 2018), e esses dizeres poderão ocasionar deslocamentos também diversos em seu fazer pedagógico. Apesar de não haver garantias, as ressignificações dos participantes podem oferecer ajuda no entendimento de como a formação inicial, da forma como está disposta, é entendida e considerada por eles.

A respeito das ressignificações verificadas em relação ao papel da formação inicial, adianto que elas foram relacionadas especialmente aos desafios inerentes à formação teórico-metodológica e ao tempo insuficiente destinado ao aprendizado de questões de ordem procedimental e prática de sala de aula. Em relação a este aspecto, pode-se dizer que os participantes não conseguiram ultrapassar a visão que eles tinham da formação inicial como o momento responsável por fornecer a eles os subsídios teóricos e práticos necessários para suas atuações depois de formados. Ou seja, eles não conseguiram, em suas ressignificações, enxergar o período de formação inicial como um momento em que eles seriam expostos a

diferentes e conflitantes teorias, conceitos e pressupostos que, antes de serem destinados a regulamentar suas ações e a padronizar suas práticas depois de formados, iriam sofrer influências de suas próprias teorias e ressignificações acerca das práticas docentes, o que poderia contribuir para despertar neles o senso crítico necessário ao exercício da profissão de professor, conforme pressuponho que era o objetivo da professora formadora.

Uma das questões observadas e que foi objeto de uma extensa discussão durante as aulas de MLI está relacionada ao tempo insuficiente, na visão dos participantes, destinado ao momento em que eles iriam aprender questões de ordem procedimental e também “pôr em prática” o que aprenderam durante o curso. Com base no que foi analisado, posso inferir que os participantes, devido ao fato de atribuírem maior prestígio aos conhecimentos institucionalizados e validados pela academia, em detrimento de seus saberes e experiências pessoais, viram o curso de Letras e, por conseguinte, todo o período da formação inicial, como uma instância destinada a nutrir-los de todos os subsídios necessários ao exercício da prática. As discussões de cunho teórico-metodológicas, em suas visões, deveriam ser menos privilegiadas, pois o que eles iriam precisar “na realidade” seriam os aprendizados procedimentais que já foram supostamente sistematizados e padronizados pelos *experts*. Sendo assim, de acordo com o que foi possível perceber a partir dos proferimentos dos participantes, os conhecimentos já validados pelos teóricos e especialistas estariam prontos para serem usados nos futuros contextos de atuação dos participantes e, por isso, dever-se-ia destinar maior tempo, durante o curso, a esses aprendizados de ordem prática da sala de aula, ao invés de se fomentar tantas discussões e problematizações teóricas, conceituais ou filosóficas que, em suas opiniões, não tinham serventia.

Para além dessas ressignificações mencionadas acima, houve outras relacionadas ao fato de que muito do que é estudado e problematizado durante a formação inicial não foi entendido por eles como sendo conhecimentos realmente necessários ao exercício da docência em LI, mas como teorias e abordagens selecionadas com base nas preferências pessoais dos professores formadores, ou por serem objetos de interesse e de pesquisa desses profissionais. Essa ressignificação acabou por influenciar o comportamento de alguns participantes a ponto de a professora formadora perceber certa resistência a algumas teorias e abordagens, conforme veremos posteriormente.

Concluo esse preâmbulo salientando que, assim como foi constatado na seção 4.1, os participantes da presente pesquisa tomaram a formação inicial como se fosse a única instância responsável pelo ensino e pela preparação para a profissão que eles irão exercer futuramente. Entendendo-a dessa forma, eles consideraram que essa preparação é falha e incompleta, pois, nela, não houve provisão de tempo suficiente para que eles pudessem aprender questões práticas de sala de aula. Neste sentido, é que posso afirmar que os participantes da pesquisa ressignificaram o papel da formação inicial questionando o lugar e a grande importância destinada ao estudo teórico-metodológico, em detrimento da formação técnico-prática, que não foi reconhecida por eles como tendo sido oferecida de forma satisfatória durante o período de formação.

Passo, a seguir, aos pormenores relacionados às ressignificações dos participantes sobre a formação para a docência em LI. O caminho de análise que ora inicio é complexo, pois engloba diversos assuntos que, em um primeiro momento, podem parecer desconexos, mas que foram mobilizados porque me possibilitarão demonstrar e discutir as reflexões operadas pelos participantes na tentativa de ressignificar o papel, o objetivo e o lugar da formação inicial em suas carreiras. Aviso, de antemão, que os excertos presentes nesta seção são, na maioria dos casos, longos porque, ao invés de fazer recortes pequenos de trechos considerados cruciais, optei por trazer trechos de diálogos inteiros no intuito de melhor favorecer a compreensão do caminho de análise percorrido.

Iniciarei minhas discussões trazendo alguns dizeres da professora. Neles, destaco, primeiramente, o fato de que ela achou de grande valia as experiências prévias dos participantes, pois essas experiências possibilitaram a eles as condições para problematizar e discutir com maior propriedade todas as questões teórico-metodológicas estudadas durante as aulas de MLI. Neste sentido, como já davam aulas, a formação técnica ou prática deles veio antes e, devido a isso, eles eram considerados por ela como capazes de aproveitar melhor os estudos teórico-metodológicos durante a graduação. Vejamos as palavras da professora:

Excerto 09: Ontem eu estava preparando a aula de hoje, revisando algumas coisas e tal, e uma das coisas que eu pensei é justamente que a gente tem tido oportunidade, graças a experiência de quase todo mundo com algum tipo de contexto de ensino, de trocar muito. E a experiência se une à questão teórica para a gente construir uma possibilidade de ocupar a posição de

professor amparado pela teoria, mas com um pé na realidade também [...]. Mas a gente tá fazendo isso tudo, lendo esses textos e tal, mas no dia-a-dia as coisas não acontecem desse jeito (ETP, Professora, aula 04).

Em suas colocações, a professora da turma deixou claro o fato de haver uma separação entre os estudos teórico-metodológicos, problematizados e aprendidos na graduação, e as práticas relacionadas ao ensino de LI, que seriam implementadas posteriormente pelos futuros professores. Ela, inclusive, pontuou que “a experiência se une à questão teórica” para que se possa “construir uma possibilidade de ocupar a posição de professor amparado pela teoria, mas com um pé na realidade também”, afinal, segundo ela, “no dia-a-dia as coisas não acontecem desse jeito”, ou seja, não acontecem da forma como eles aprendem durante a formação. Por meio do verbo “construir”, utilizado por ela ao se referir à profissão docente, pode-se inferir que a professora entendia a formação teórico-metodológica não como sendo da ordem da transmissão de conhecimentos estanques e estáticos, mas como um momento que poderia fornecer ao futuro professor oportunidades de discussão e problematização de diferentes teorias, com o objetivo de possibilitar a oportunidade de eles próprios construírem suas profissões e de se prepararem para o enfrentamento dos desafios inerentes a essa profissão. Desafios esses que vão além da previsibilidade e do controle, mas que podem ser enfrentados e vencidos por meio de uma boa formação, como observamos em suas palavras, a seguir:

Excerto 10: A gente precisa ter essa noção de que um professor bem formado, um professor com uma base teórico-metodológica consistente, é capaz de fazer ajustes na sua prática e no seu planejamento, ainda que a metodologia de uma determinada escola seja extremamente rígida (ETP, Professora, aula 04).

A experiência prévia desses estudantes (excerto 09) era entendida pela professora como um fator que os colocava em uma posição privilegiada em relação a outros estudantes que não contavam com experiências prévias de sala de aula; era um diferencial na formação desses estudantes, um fator que “se une à questão teórica” (excerto 09) a ser adquirida durante

a formação universitária. A junção desses dois componentes inerentes à formação, o componente prático e o teórico-metodológico, proporcionaria, na visão da professora formadora, as condições ideais para que eles pudessem “construir uma possibilidade de ocupar a posição de professor amparado pela teoria, mas com um pé na realidade também” (excerto 09), capacitando-os para que pudessem “fazer ajustes na sua prática e no seu planejamento, ainda que a metodologia de uma determinada escola seja extremamente rígida” (excerto 10). Pode-se perceber o eco das palavras de Canagarajah (2005) nesse proferimento da professora (excerto 10) à medida que consideramos que sua intenção era de fazer com que as narrativas gerais e institucionalizadas, ou seja, os conhecimentos teórico-metodológicos, que eles estavam estudando pudessem se juntar e interagir com as teorias, as experiências e as concepções que eles já traziam consigo para poderem ser ressignificadas e, assim, contribuir para suas formações de modo integral.

Diante dessas expectativas projetadas nos participantes pela professora formadora, resta a tarefa de verificar as apreensões e as ressignificações desses participantes em relação a elas. Antes, porém, é conveniente resgatar o fato de que, conforme nos lembra Melo (2016), por trás de qualquer proferimento há um sujeito que fala e esse sujeito está posicionado social, geográfica e politicamente. É necessário resgatar também o fato de que as palavras não carregam um significado intrínseco e imutável, mas, ao contrário, elas passam a significar algo a partir da interação de variados fatores. Além do mais, a forma como um ato de fala é apreendido pelos participantes está diretamente relacionada à imagem e ao lugar que eles atribuem a si mesmos e à professora formadora, conforme discutirei posteriormente, à luz dos dados coletados. Dito isso, passo aos excertos 11, 12 e 13 com o objetivo de verificar de que forma os proferimentos da professora foram apreendidos e de que forma incidiram, ressoaram e foram ressignificados por eles no momento da aula em questão.

Excerto 11: Participante 1: Porque você pode utilizar o livro ao seu favor. Você não precisa seguir aquela sequência, você não precisa fazer todas as atividades, você pode trabalhar o conteúdo que está ali de outra forma se você acha que a abordagem não é satisfatória.

Professora: Então, para que que serve o livro didático?

Participante 1: Ele é um guia. Não é nem um guia, mas é igual a [cita outra professora da instituição] fala, é um apoio. Ela fala que não existe, professor não pode falar que é culpa do livro, que se o professor for bom ele vai

conseguir, qualquer livro que der na mão dele ele vai trabalhar bem (ETP, Participante 1 e Professora, aula 04).

Ao afirmar “Porque você pode utilizar o livro ao seu favor. Você não precisa seguir aquela sequência, você não precisa fazer todas as atividades, você pode trabalhar o conteúdo que está ali de outra forma se você acha que a abordagem não é satisfatória”, o Participante 1 estava exemplificando o quanto o livro didático, sendo utilizado por um professor bem formado, ou seja, graduado em Letras, poderia ser útil ao professor, ainda que ele não fosse tão adequado quanto deveria. A esse respeito, o Participante 1 completou: “não pode falar que é culpa do livro, que se o professor for bom ele vai conseguir, qualquer livro que der na mão dele ele vai trabalhar bem”. A partir desses atos de fala do Participante 1, pode-se perceber que ele concordou com a professora no que diz respeito à importância de uma boa formação para o exercício da docência, exemplificando inclusive que um bom profissional pode fazer bem seu trabalho, mesmo não dispondo de recursos ou materiais didáticos apropriados.

Por meio dos dizeres contidos no excerto 11, percebe-se também que a apreensão dos dizeres da professora pelo Participante 1 pode ter sido, dentre outros motivos, devido ao fato de que o mesmo assunto já havia sido abordado durante a aula de outra professora. Nesse sentido, a circulação prévia de dizeres em defesa da adaptação e da modificação das atividades de livros didáticos que não atendem aos objetivos de ensino estaria relacionada ao tipo de formação defendida por aquela instância formativa. Ou seja, uma vez que essa formação em nível superior prima por uma formação abrangente que vise, dentre outras coisas, o desenvolvimento da autonomia do futuro professor, esse discurso em torno da manipulação e adaptação do livro didático precisaria ser um discurso institucionalizado e precisaria fazer parte das narrativas gerais, naturalizadas em cursos daquela natureza, necessitando também ser reconhecido e defendido como tal pelos graduandos.

Passo, em seguida, ao excerto 12 e, posteriormente, ao excerto 13 que corresponde a uma reação, desta vez do Participante 3, às palavras da professora presentes no excerto 12 a seguir:

Excerto 12: E vocês concordam que um bom livro, que tem um bom *teacher's guide*, pode ser um excelente instrumento de formação para um professor com pouca experiência? Um livro que tem um *teacher's guide* explicado, que a gente percebe que há uma coerência entre o pressuposto teórico, as teorias de linguagem e as teorias de aprendizagem e a proposta do livro, ele pode fornecer ao professor com pouca experiência um sumo de informações extremamente relevante e significativo. Eu aprendi demais da minha prática com o *teacher's guide* porque quando eu comecei a dar aula eu não tinha formação praticamente nenhuma, me colocaram na sala de aula, e aí eu lia o livro do professor e fazia bem direitinho o que ele dizia. E aí as coisas começaram a dar certo, com menos de um ano eu já comecei a me soltar um pouco mais, também estava fazendo um curso de formação. E também eu mudei de escola, eu comecei a trabalhar em uma escola que toda sexta feira tinha reuniões de treinamento, de discussão, de troca de ideias. Aprendi muito com professores mais experientes que trocavam ideias, mas hoje eu consegui realmente pegar a teoria que embasava o que eu já fazia e consegui repensar algumas coisas que eu já fazia a luz de teorias, ou seja, onde a minha prática conseguiu ser afetada dialeticamente pelos esboços teóricos foi justamente na formação formal. Fazia muita coisa instintivamente, outras coisas que os outros faziam, outras coisas que estavam no *teacher's book*, mas eu não tinha ideia do porquê essas coisas aconteciam. E aí a gente começa a fazer e propor coisas com mais propriedade e não se arriscando tanto. [...]. No cotidiano, se a gente pensar no ponto de vista de escola, de ensino formal, o lugar onde o professor tem mais autonomia é na sala de aula da escola pública, se a gente não pensar no ensino universitário, é onde ele tem mais autonomia, porque apesar dele ter que se adequar ao projeto político-pedagógico da escola, fazer o planejamento, entregar esse planejamento pra coordenação, a coordenação acompanha esse planejamento de uma forma em que deixa o professor muito à vontade pra fazer o que ele acha melhor, não o que ele quer. Daí a importância de que esse professor esteja bem formado, porque como ele tem uma autonomia muito grande, corre-se o risco dele fazer não o que ele precisa e somente o que ele quer, e nem sempre o nosso querer humano é o melhor para o outro. O humano ... nem sempre o que a gente quer é o que deve ser feito (ETP, Professora, aula 04).

Conforme já mencionado anteriormente, de acordo com a perspectiva austiniana (RAJAGOPALAN, 1990), atos de fala aparentemente declarativos têm efeitos performativos, visto que constituem ações, direcionadas a causar efeitos nos interlocutores. Exemplos de como isso acontece podem ser encontrados no excerto 12, onde pode ser verificada a presença de atos de fala que, embora pareçam ser somente declarativos e descritivos, podem se prestar ao papel de agir sobre os participantes à medida que consideramos a tentativa da professora de persuadi-los e convencê-los sobre a importância da formação inicial.

Dando continuidade, destaco o recorte: “onde a minha prática conseguiu ser afetada dialeticamente pelos esboços teóricos foi justamente na formação formal. Fazia muita coisa instintivamente, outras coisas que os outros faziam, outras coisas que estavam no *teacher’s book*, mas eu não tinha ideia do porquê essas coisas aconteciam. E aí a gente começa a fazer e propor coisas com mais propriedade e não se arriscando tanto”. Por meio desses dizeres, é possível perceber a reafirmação da professora acerca da importância da experiência prévia anterior à formação teórica e o quanto essa formação teórica poderia contribuir para que as coisas que antes eram feitas “instintivamente” passassem a ser realizadas com “mais propriedade e não se arriscando tanto”. Por meio desses dizeres, a professora traçou um paralelo importante entre dois tipos de formação, a técnica e a teórico-metodológica. Ela destacou o papel da formação técnica, entendida como o resultado das experiências práticas dos professores, e o quanto essa formação seria também enriquecida e informada pelo aprendizado teórico-metodológico, ao mesmo tempo em que o favoreceria. Assim, do ponto de vista da professora, a formação teórico-metodológica deveria ser valorizada por possibilitar aos participantes o aprofundamento e a expansão de seus conhecimentos técnicos ou práticos e por permitir a eles um maior entendimento relacionado aos pormenores inerentes à sala de aula. Pormenores esses que antes eram resolvidos instintivamente, ou por meio da experiência compartilhada com os colegas, conforme visto no excerto 12.

Os dizeres da professora, carregados de proferimentos de caráter avaliativo, tiveram os objetivos de expressar suas opiniões e de demarcar o lugar da formação técnica e da formação inicial em Letras na profissão docente. No entanto, estando inseridos no contexto daquela aula de MLI, eles possibilitaram um percurso de interpretação que vai além desses objetivos. Assim, posso destacar, dentre outras coisas, a intenção da professora de mostrar aos participantes o quanto os conhecimentos teórico-metodológicos estudados durante a graduação poderiam repercutir com maior intensidade e com uma significação mais aprofundada do que repercutiria caso eles não tivessem tido experiências prévias de sala de aula. O que pode, também, atestar o fato de que a professora nutria, em relação a esses alunos em especial, expectativas superiores às normalmente esperadas de alunos que não tiveram experiências prévias enquanto docentes. O fato de a professora valorizar a experiência prévia de seus alunos pode ser interpretado também como uma forma de ela incentivar o

desenvolvimento dos processos de reflexão deles sobre suas próprias práticas, haja vista que eles já eram capazes de fazer reflexões bastante aprofundadas, conforme ela mesma pontuou. Uma vez desenvolvidos esses processos de reflexão sobre suas práticas, esses participantes poderiam melhor entender as demandas de seus futuros contextos de trabalho e, assim, seriam capazes de agir de forma mais responsiva, planejando suas aulas de forma a atender às demandas e às possibilidades de cada contexto (PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 2001).

O fato de a professora dizer que os estudos teórico-metodológicos poderiam exercer um impacto mais significativo para esses participantes me possibilitou, também, tomar seus proferimentos como atos de fala que carregavam a intenção de chamar à responsabilidade e de convocar a participação de todos eles na tarefa de construir esse momento da formação conjuntamente, por meio da troca de experiências, conforme as palavras da professora. Isto confirma a postura da professora de considerá-los co-responsáveis (TAVARES; BERTOLDO, 2009) por suas próprias formações, conforme já havia sido destacado na seção anterior. As expectativas da professora, por sua vez, tiveram implicações que não se limitaram às co-responsabilizações de seus alunos durante o período de formação e nem às maiores oportunidades de trocas durante a formação, visto que eles já acumulam experiências “com algum tipo de contexto de ensino” (excerto 09). Para além disso, elas deixaram transparecer que a professora defendia o perfil de um profissional que fosse capaz não somente de ministrar aulas e de atuar nas diferentes instâncias dos processos de ensino e de aprendizagem, mas também de se implicar e se comprometer responsivamente frente ao ensino da LI a ser oferecido aos seus futuros alunos (KUMARAVADIVELU, 2001). Nesse sentido, por meio das palavras da professora, posso inferir que o tipo de professor ao qual ela se referia era aquele que, passado o período de formação, fosse capaz de construir sua prática de forma autônoma, no intuito de responder criativamente aos desafios e às contingências muitas vezes imprevisíveis da sala de aula.

Destaco também, no excerto 12, a parte em que a professora afirma: “Daí a importância de que esse professor esteja bem formado, porque, como ele tem uma autonomia muito grande, corre-se o risco dele fazer não o que ele precisa e somente o que ele quer, e nem sempre o nosso querer humano é o melhor para o outro”. Esses dizeres da professora são também importantes para reafirmar sua posição acerca da importância da boa formação

do professor. Essa questão será discutida levando-se em consideração a reação do Participante 3, a seguir:

Excerto 13: Uma coisa que você falou [dirigindo-se à professora] que eu achei muito interessante é a respeito do uso do *teacher's guide*, porque no início da minha experiência como professora de inglês eu não fazia o curso de Letras, eu não tinha noção. Eu não tinha nem experiência com aluno. Eu tinha, sim, formado em um instituto de idiomas, tinha feito o FC de Cambridge e tinha passado, ok já tinha feito o TOEFL, ok tudo certo. E eu fui prestar pra entrar no [cita nome de curso de idiomas], isso lá em São Paulo [...]. Isso foi em 2006, 2007 [...]. Na verdade, eu era aluna, não tinha mais livro, não tinha mais nada para eu fazer, eu estava fazendo só conversação [...]. Eu nem imaginava que um dia na minha vida eu fosse fazer o curso de Letras. Eu tinha outra formação, eu estava em outro momento na minha vida [...]. Aí eu passei nessa prova, a gente recebe um treinamento da própria franquia e o livro didático que a gente vai trabalhar e o *teacher's guide*, e eu tinha o suporte dele [se referindo ao coordenador do curso de idiomas] em muitas coisas que eu tinha dúvida, e ele era formado em Letras. E eu sempre achei que era muito importante para um professor de um instituto ter essa formação em Letras, eu sempre pensei que isso era muito importante. Não bastava chegar a pessoa que tinha viajado e eu já tinha essa visão muito antes de entrar no curso, eu pensava “gente beleza, a pessoa diz que morou no exterior muito tempo”, fala, ela tem sim, o oral dela é muito avançado mas não sei se isso também quer dizer que é suficiente, que a capacita pra ter... essa discussão tanto que nós temos tido de metodologia, do que é ser um professor dentro do contexto da sala de aula, o embasamento teórico que você precisa ter, o *approach*, a metodologia... isso é fundamental. Muitas vezes fica a desejar, por mais que você receba uma formação para você dar aula numa franquia, ela já tem a metodologia, ou seja, está fechado naquela caixinha [...] Só assim fechando, porque eu achava que na minha precária experiência no início eu só dispunha do *teacher's guide*, então a única metodologia também que eu tinha conhecimento é a que eu tinha me formado como aluna do instituto de idiomas e que era pressuposto que eu aplicasse naquele contexto, então tinha a metodologia que eu deveria seguir. Como eu não fazia o curso de Letras eu não tinha ciência das diferentes metodologias e abordagens que eu poderia utilizar, eu não tinha formação para tal. Então o meu suporte, o meu norte, foi o *teacher's guide*. Era o que eu dispunha de material. E aí então para mim quando você falou eu lembrei “gente, eu estive nessa pele”, porque eu precisei, foi o meu suporte. Então eu tinha dúvidas porque eu achava que ele não era suficiente. Quando eu não estava dentro da sala de aula eu achava “poxa, o *teacher's guide* é útil, ele é muito bom, está me auxiliando”, só que não é suficiente. Achei que ele era limitado durante a minha prática porque surgiu questões durante as atividades e questionamentos dos alunos que não estavam no *teacher's guide*. Então era onde eu corria pro coordenador e falava “olha, o *teacher's guide* é ótimo, eu to gostando, mas pra mim é pouco” [...]. (ETP, Participante 3, aula 04).

O depoimento do Participante 3, apresentado no excerto 13, foi seguido de um diálogo entre esse mesmo participante e a professora da turma, conforme transcrito no excerto 14, a seguir;

Excerto 14: Professora: Talvez esse tenha sido o germe, para você vir fazer Letras...

Participante 3: Foi o meu embasamento [...]. E foi um outro subsídio que foi muito importante para mim naquele momento que eu não tinha ciência dessas discussões

Professora: E aos pouquinhos você foi se aprofundando.

Participante 3: É. Mas eu penso assim, hoje se eu tivesse toda essa questão de diferentes approaches e metodologias, se eu soubesse disso naquela época, eu teria facilitado a vida muito.

Professora: A gente não nasce sabendo né Participante 3?

Participante 3: É

Professora: Ainda bem né, então agora a gente espera que depois isso agregue à tua experiência.

Participante 3: Na verdade é isso também né professora, você hoje tá tendo esse tipo de discussão, só que se eu voltar a dar aula no instituto de idiomas por mais que eles tenham uma metodologia fechada, de acordo com essas discussões, eu tenho autonomia dentro da sala pra poder testar e ter suporte. (ETP, Participante 3 e Professora, aula 04).

Primeiramente, pontuo que os dizeres do Participante 3, presentes tanto no excerto 13 quanto no 14, corroboram as opiniões da Professora no que diz respeito à importância de uma boa formação e se assemelham também às do Participante 1. Pode-se notar em algumas passagens que, ao invés de salientar o papel do livro didático enquanto apoio ao professor já formado, como fez o Participante 1, o Participante 3 destacou a importância do *teacher's guide*, ou seja, do livro do professor, para os professores não formados. Estas duas formas diferentes de tratar a importância dos recursos e materiais didáticos na vida dos professores, no entanto, em nada modificaram o fato de que esses participantes endossaram as opiniões da professora. O que, por sua vez, me permite inferir que as prováveis intenções da professora foram aparentemente apreendidas tal qual o pretendido por ela, ao menos no que diz respeito ao objetivo de pontuar a importância da formação inicial. Assim, a partir dos proferimentos presentes nos excertos 13 e 14 pode-se

perceber que os objetivos da professora de destacar a importância da formação técnica e das experiências prévias antes do período da formação inicial foram entendidos e apreendidos. Seus atos de fala aparentemente meramente descritivos e informativos (atos de fala ilocucionários assertivos e expressivos) tiveram, na verdade, uma força ilocucionária de caráter performativo, abrindo espaço, inclusive, para as manifestações em que o Participante 3 se sente à vontade para compartilhar com a turma suas próprias experiências prévias e mostrar o quanto todas as coisas, antes confusas e mal compreendidas por ele, agora podiam ser entendidas e utilizadas apropriadamente, à luz do “embasamento teórico que você precisa ter, o *approach*, a metodologia” (excerto 13).

Uma outra questão, relacionada aos excertos 13 e 14, diz respeito ao fato de que o Participante 3 ressignificou a formação do ensino superior, valorizando-a em relação ao treinamento dos cursos de idiomas, pois o ensino superior, segundo seu depoimento, era o lugar destinado ao ensino e às discussões que propiciavam o desenvolvimento teórico-metodológico. Esses subsídios ele não dispunha anteriormente e, tampouco, fora oferecido a ele nos treinamentos específicos do curso de idiomas. Passagens como as presentes nos excertos 13 e 14 permitem-me apontar o quanto esse participante tomou o curso superior em Letras como um divisor de águas em sua vida, pois ele fez paralelos bastante contundentes entre o “nada” de antes como em: “eu não tinha noção”; “eu não tinha ciência das diferentes metodologias e abordagens que eu poderia utilizar” e “eu não tinha formação para tal”; e o “tudo” que seria e já estaria sendo fornecido durante a formação em nível superior, como se vê em: “o embasamento teórico que você precisa ter, o *approach*, a metodologia... isso é fundamental” e “hoje se eu tivesse toda essa questão de diferentes *approaches* e metodologias, se eu soubesse disso naquela época, eu teria facilitado a vida muito”.

Os proferimentos presentes nos excertos 13 e 14 constituíram, portanto, uma ressignificação importante do Participante 3 no sentido de contrapor a formação superior aos treinamentos que os professores recebem para ministrarem aulas em cursos de idiomas, já que esses cursos possuem determinada metodologia fechada “naquela caixinha” (excerto 13). E, sendo assim, posso interpretá-los como proferimentos expositivos, com a intenção de delimitar fronteiras, como divisores de águas, entre dois espaços não muito distintos para os leigos, mas que são sempre bastante demarcados por professores em formação e por professores formadores: os cursos de treinamento de professores, de um lado, e os cursos de

formação inicial de professores, neste caso o curso de Letras, de outro. Essa resignificação do Participante 3 pode também estar relacionada aos pressupostos defendidos por programas de formação baseados nos modelos crítico-reflexivos, que surgiram, há algumas décadas, como alternativa aos cursos rápidos e aos modelos de formação que consideravam o professor e, por extensão, os alunos, como seres passíveis de “treinamento” (SMYTH, 1989, 1992; ZEICHNER e LISTON, 1996). E, sendo assim, esses proferimentos constituíram exemplos de o quanto esses modelos crítico-reflexivos não somente estão presentes nos ambientes de formação, mas guiam grande parte das ações de professores em formação e de professores formadores e, também, determinam os processos de subjetivação e inscrição na profissão de professor de LI.

A respeito ainda desses dois lugares distintos, o lugar do professor com formação superior e o lugar do professor sem formação superior, ocupados por pessoas que ensinam LI, destaco novamente a recorrência do dizer relacionado à importância e ao prestígio dos docentes que possuem ou possuirão a formação em nível superior em oposição aos que contam somente com a formação técnica, ou com nenhuma formação específica, como na parte compreendida entre “Não bastava chegar a pessoa que tinha viajado” e “o embasamento teórico que você precisa ter, o approach, a metodologia... isso é fundamental”, presentes no excerto 14. Essa resignificação faz coro com a resignificação do Participante 5, já considerada e analisada na seção 4.1, excerto 08. Nela, mais uma vez, foi possível perceber como os participantes resignificaram os dois tipos de formação, atribuindo-lhes valores e posicionando cada uma delas em lugares ideológicos diferentes. Foi também possível perceber como, a partir dos lugares atribuídos a cada tipo de formação, os participantes posicionaram-se a si mesmos. Assim, incluindo-se na posição de graduandos cursando uma formação superior, eles, em suas resignificações, atribuíram a si mesmos uma maior capacidade de exercer a profissão, em oposição aos outros (não graduados) que contavam somente com uma formação técnica ou com uma proficiência adquirida em viagens ao exterior. Neste sentido, é possível perceber que, segundo eles, seria possível considerar o curso de Letras como o lugar capaz de fornecer uma formação “adequada”, “completa” e capaz de prover os subsídios necessários às suas atuações futuras, em oposição aos lugares em que os professores são treinados para agirem de determinada maneira e seguirem à risca o que está previsto nos livros e materiais fornecidos, por exemplo.

Não pretendo conduzir a discussão por ora iniciada a um possível questionamento acerca da legitimidade do prestígio que os professores formados em um curso superior têm, pois de forma alguma ponho em dúvida a capacitação e a preparação para o exercício da profissão que a formação em nível superior é capaz de oferecer. Assim, essa discussão foi iniciada com outro intuito: o de trazer à baila a expectativa que os participantes depositavam na formação superior, tomada por eles como se, por si só, fosse redentora e capaz de modificar suas vidas e profissões a ponto de fornecer a eles tudo que precisam e que, futuramente, poderiam vir a precisar em suas salas de aulas. É do meu entendimento, concordando com Martins *et al.* (2018), que essa expectativa não deveria ser ignorada, mas posta em discussão em cursos de formação para a docência, porque ela acaba por funcionar não somente no sentido de operar um apagamento da co-responsabilização do graduando frente ao seu próprio aprendizado, mas também de contribuir para desenvolvimento do sentimento de desresponsabilização do professor frente ao seu objeto de trabalho (MARTINS *et al.*, 2018) quando, futuramente, ele estiver exercendo sua profissão.

Outro aspecto importante a respeito desse assunto está ligado à dicotomização entre os estudos teórico-metodológicos, mais prestigiados e advindos da academia, e os conhecimentos técnicos, advindos de cursos de treinamento. Por meio desses excertos já examinados e dos que serão considerados a seguir, foi possível perceber essa dicotomização sendo construída e ganhando corpo já na formação inicial:

Excerto 15: É como o Participante 1 falou né, é uma formação técnica que não deixa de ter sua relevância né gente, vamos parar com essa coisa de achar que uma formação técnica não é relevante, ela é extremamente relevante. Sem a técnica, é muito difícil que a pessoa, apenas com a teoria, consiga se colocar em uma sala de aula. Eu estou fazendo uma distinção muito grande entre teoria e técnica, mas é que isso está muito no senso comum e no imaginário. Se o aluno não teve a experiência prática em que ele vai desenvolver a técnica, não só a técnica do aparato metodológico, mas também a sua própria técnica, eu estou tentando usar técnica no sentido mais amplo possível, é muito difícil. É mais difícil para o professor. Então do jeito que você está falando [se referindo a um participante que havia se manifestado anteriormente] a técnica é muito importante, e o que a gente tem questionado e ela está tentando corroborar é que a formação dos institutos de idiomas fica limitada à questão técnica. Então se você seguir a técnica, hoje eu ainda vou falar muito desse vídeo porque eu ainda estou muito impactada por ele, dos dois vídeos de ontem das rodas de conversa, foi interessante e surgiu na fala dos formandos. “A gente não quer ser”, um

deles falou “a gente não quer ser um professor de cursinho de idiomas que se limita a aplicar técnicas”. Essa fala, esse dizer foi muito importante para mim, porque está mostrando que, ao final do curso, toda essa formação que a gente está tentando passar para eles tá repercutindo de alguma forma. Isso está ali né, a semente está ali. E o *teacher’s guide* é da ordem da técnica, o que você fez de não entender e ir atrás é da ordem de associar e relacionar técnica ao que a suporta (ETP, Professora, aula 04).

Por meio da leitura do excerto 15, somada à consideração dos anteriores, é possível perceber o fato de que a professora se empenha em mostrar a diferença entre os cursos técnicos de “treinamento” e a formação inicial em nível superior. Ela ressalta o papel da formação técnica e a importância de, por meio dela, ser possível o aprendizado de habilidades relacionadas à utilização de certas metodologias de ensino. No entanto, por permanecer restrita ao ensino de procedimentos, já que essa “formação dos institutos de idiomas fica limitada à questão técnica” (excerto 15), ela não oferece uma visão mais ampla dos aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e tampouco oferece as bases para que o posicionamento crítico-reflexivo dos professores possa se desenvolver. Neste sentido, os cursos de formação superior são, na opinião da professora, os lugares, por excelência, destinados a oferecer uma formação mais completa, pois o ensino teórico-metodológico, o embasamento filosófico e as discussões e problematizações ali fomentadas, somados às experiências práticas dos alunos nos estágios, visam a fornecer uma formação mais abrangente e a promover o desenvolvimento crítico-reflexivo dos futuros professores. Ou seja, segundo o que se pode apurar das opiniões da professora, é papel da formação de nível superior propiciar aos futuros professores oportunidades de adquirir capacidades que, muito além da aplicação de técnicas e procedimentos, permitirão a eles intervir de forma autônoma e embasada, com vistas ao tão almejado desenvolvimento de seus futuros alunos.

Com base nos excertos até aqui considerados, é possível perceber que os participantes apreenderam o que considereei como prováveis intenções da professora ao pontuar as diferenças relacionadas aos dois diferentes tipos de formação. Sendo assim, por meio de seus atos de fala, pode-se perceber que todos eles posicionaram o curso de Letras como o lugar, por excelência, destinado à formação para a autonomia e para a independência docente. Os cursos de treinamento, oferecidos por institutos de idiomas, por sua vez, foram assumidos como a parte técnica da formação, circunscrita ao treinamento em determinada

metodologia e, por isso, tidos como incompletos e limitados. Obviamente, não se pode esperar que a formação técnica, oferecida por institutos de idiomas, possa abarcar mais que o treinamento que eles (esses institutos) se dispõem a oferecer a respeito de um determinado método. Assim, fica fácil perceber que a formação técnica, por questões relacionadas ao tempo, comumente exíguo, em que acontece, e tendo em vista o interesse imediato de quem a organiza e/ou ministra, tende a ser sempre mais limitada e circunscrita a algum campo restrito de atuação. Ao contrário da formação superior universitária, que é pensada e periodicamente reestruturada com vistas a oferecer uma formação holística e integral, pois precisa ser abrangente o suficiente para permitir aos futuros professores um entendimento mais aprofundado das questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem e, também, fornecer a eles um leque maior de possibilidades de carreiras e especializações. Nesse sentido, o fato de que o curso de Letras se constitui enquanto lugar destinado a uma formação abrangente e direcionada ao desenvolvimento da autonomia e da independência dos professores, segundo as ressignificações dos participantes, é um ponto bastante positivo quando se considera o conteúdo apreendido por eles a partir da fala da professora formadora.

No entanto, devo considerar que não é somente isso que se pôde resgatar a partir dos diálogos entre os participantes e a professora. Os proferimentos anteriores também deixaram flagrar que esses participantes nutriam a errônea expectativa de que o curso de Letras era o lugar que os prepararia de forma completa, integral, para o exercício da docência e que, depois de formados, caberia a eles somente o papel de articular e pôr a funcionar todas as habilidades supostamente adquiridas durante o período de formação. Assim, apesar de ter sido objetivo da professora evidenciar a importância da formação técnica, é preciso levar em conta o fato de que os participantes acabaram por dicotomizar os dois tipos de formação, entendendo a formação técnica como sendo da ordem da insuficiência e da provisoriidade e, como em um movimento pendular, tomando a formação superior como sendo capaz de oferecer a eles tudo o que pudessem vir a precisar em suas vidas profissionais futuras, conforme já mencionado. Ou seja, eles acabaram por alimentar as expectativas de que a formação superior pudesse fornecer a eles todos os subsídios necessários para exercerem a profissão e que, uma vez formados, caberia a eles somente a tarefa de pôr a funcionar o que supostamente haveria sido previamente aprendido.

Muito provavelmente, essas expectativas relacionadas à formação superior ocorreram em decorrência do fato de que os dizeres oriundos dos teóricos e da academia, ou seja, os conhecimentos, os saberes e as narrativas institucionais, eram supervalorizados por eles em detrimento dos seus próprios saberes e narrativas particulares. Estas expectativas estão relacionadas também ao fato de que eles consideraram que os conhecimentos adquiridos durante esse período de formação pudessem ser quantificáveis, ou que pudessem ser da ordem da transmissibilidade pura e simplesmente, e não conhecimentos e saberes que, inevitavelmente, seriam ressignificados e amalgamados a outros conhecimentos que eles próprios já traziam consigo. Assim, uma vez que eles haviam atribuído essa expectativa em relação à natureza dos saberes e conhecimentos advindos da academia e aos alcances e utilidades desses conhecimentos, ficou difícil para eles se enxergarem enquanto agentes importantes e relevantes, tanto para suas próprias formações quanto para suas práticas futuras.

Segue outro diálogo, ocorrido durante a aula 06, desta vez, entre a professora e o Participante 8, a esse respeito. Saliento que, assim como nos outros excertos, algumas partes foram suprimidas (local em que aparecem as chaves com três pontos [...]) na tentativa de reduzir o excerto, tanto quanto possível, e focar apenas no que é de interesse para esta análise.

Excerto 16: Professora: Eu sinto tanta falta do tempo que a gente tinha o normal [...]. Quem queria ser professor podia cursar o ensino médio, três, quatro anos de ensino médio, e saía com o título de professor de ensino básico, de primeira à quarta série, que hoje seria de primeiro a quinto ano, inclusive para a alfabetização. Nesse curso se ensinava coisas muito básicas além das coisas mais complexas. Se ensinava, por exemplo, a organizar o quadro [...] imagina uma universidade ensinar para você a escrever no quadro? Né? É uma coisa meio esquisita. Mas talvez a gente tenha que voltar.

Participante 8: Mas o que eu acho engraçado é que tipo assim, a gente aprende tanta coisa que, convenhamos, é bastante inútil para a nossa prática e outras a gente não aprende. Eu estava pensando: nossa, se um dia eu for professor de metodologia eu ia colocar mais alguns adendos. Por exemplo, você tem dois alunos surdos na sala de aula, e você tem que dar a aula. Como que você vai fazer? Você tem um aluno que tem baixa visão...

Professora: Que é o que a [cita nome de uma aluna] me falou semana passada [...] eu falei pra ela: você tem razão, mas eu tenho sessenta horas pra dar todas as principais metodologias de ensino de línguas, as teorias de aquisição de linguagem, as teorias de aprendizagem, avaliação de material didático, elaboração de material didático, e ainda os meninos precisam

praticar. Então eu preciso fazer um recorte, é a primeira vez que eles estão fazendo metodologia [...] acaba que você faz um recorte muito reduzido daquilo que podia ser, você tem razão. Por que a gente vai nivelar por baixo? A sua discussão está certa.

Participante 8: Outra coisa que eu acho complicado: a gente tem quatro matérias de quatro habilidades específicas e depois a gente sai delas, assim, com umas noções bem básicas daquelas habilidades [...] (ETP, Professora e Participante 8, Aula 06).

Início as discussões acerca do excerto 16 destacando que o Participante 8 chamou a atenção para o fato de que há muito aprendizado “inútil” durante a formação inicial e que, devido ao tempo gasto com esse tipo de aprendizado, a formação prática ficaria prejudicada. Outro ponto importante a ser discutido é o fato de que ele considerava que o tempo de formação poderia estar sendo mal aproveitado, ou mesmo desperdiçado, devido, também, à suposta ineficiência de algumas disciplinas, como as quatro que eles haviam cursado, direcionadas, cada uma delas, ao ensino de uma habilidade específica (cada uma delas com ênfase em uma única habilidade: produção escrita, leitura, compreensão oral e produção oral), que, segundo ele, não era suficiente para que eles adquirissem todo o necessário, ou o esperado, visto que eles as concluíram “assim, com umas noções bem básicas daquelas habilidades” (excerto 16). Ao examinar esses recortes, foi possível confirmar o que eu já havia mencionado: o fato de que os participantes, ou alguns deles, tinham uma visão de formação que era da ordem da transmissibilidade de conteúdos prontos e acabados que, em seus entendimentos, deveriam ser melhor selecionados para que eles pudessem ter acesso a conteúdos práticos que, de acordo com o Participante 8, eles acabavam por não aprender. Colocações contundentes dessa natureza são importantes porque evidenciam uma dissonância entre o que eles acreditavam que deveria ser parte da formação inicial, ou seja, o que deveria ser de responsabilidade da instituição formadora fornecer a eles enquanto bagagem a ser obtida, guardada e “utilizada” futuramente, e o que efetivamente era possível de ser efetivado em cursos superiores de formação para a docência em LI.

Por meio de suas ressignificações e manifestações, foi possível perceber que havia um distanciamento grande entre a expectativa nutrida por esses participantes e a realidade da formação inicial. A professora, ao perceber que o Participante 8 considerava a formação inicial falha, do ponto de vista do ensino para a prática, agiu no sentido de se defender, utilizando, para isso, justificativas envolvendo a falta de vários outros aspectos.

Em suas palavras, faltava tempo, ou maior carga horária, para o ensino de coisas demasiadamente complexas que precisavam ser trabalhadas e bem discutidas com seus alunos, porque era “a primeira vez que eles [estavam] fazendo metodologia”. Assim, ao ter que “dar todas as principais metodologias de ensino de línguas, as teorias de aquisição de linguagem, as teorias de aprendizagem, avaliação de material didático, elaboração de material didático” e ainda ter que reservar um tempo, pois “os meninos precisam praticar”, ela se via obrigada a priorizar o ensino teórico-metodológico, fazendo “um recorte muito reduzido daquilo que podia ser”.

Tomando por base os proferimento examinados, pode-se perceber que, até este ponto da discussão, a professora ainda não havia conseguido identificar a má interpretação dos graduandos quanto aos reais objetivos e alcances da formação inicial, que precisaria ser problematizada, a fim de se evitar a naturalização das expectativas exacerbadas a esse respeito. Posteriormente, as argumentações dos participantes, conforme demonstrarei, ficariam mais contundentes e, então, poder-se-ia perceber uma outra questão preocupante relacionada às ressignificações dos participantes.

Antes, porém, trago o próximo excerto, que é a continuação desse diálogo entre o Participante 8 e a professora:

Excerto 17: Professora: O que me incomoda no nosso curso aqui, nos cursos de Letras do Brasil em geral, é que a gente deixa de lado o aspecto técnico. E eu sei que vários colegas e inclusive amigos meus querem me queimar na fogueira, mas a gente deixa de lado o aspecto técnico de lecionar em favor da gente discutir coisas superimportantes que são as teorias, que são as problematizações que a gente tem. E aí a gente deixa o nosso professor pouco aparamentado para lidar com as dificuldades da sala de aula. Esse contexto de atuação gente, eu sei que é estranho, mas é de causar estranheza, é causando estranheza que se dá a formação[...]. O ponto é, quando a gente sabe a receita a gente consegue alterá-la, mas se a gente nem sabe a receita vai demorar muito tempo para a gente formar a nossa. Vocês tão entendendo onde eu quero chegar? Então não se trata em um curso de Letras da gente dar a receita, eu sou contra isso. Mas minimamente se trata de prover que, num curso de Letras, haja instâncias para as quais vocês possam se aliar pra construir o caminho de vocês. É disso que eu estou falando, é isso que a atuação permite. Num contexto mais tranquilo [...] você vai ter um feedback. Você vai conseguir, até você seguir seu caminho. “Hoje eu sei que muita coisa que eu aprendi lá não se aplica aqui” [citando a fala de uma participante], mas ela sabe como é que se aplica. Se ela tiver que dar aula em qualquer outro contexto ela é capaz[...]

Participante 8: Mas isso que você tá falando Professora eu acho que é muito relacionado à questão da licenciatura, porque quando eu estava estudando a matéria de didática o professor me deu um exemplo do curso de enfermagem, falando que normalmente quem é formado em técnico de enfermagem tem muita facilidade de chegar lá, dar uma injeção, uma vacina, colocar a agulha pra tomar soro, alguma coisa assim. Só que quem é formado na graduação em enfermagem, tem dificuldade. E ele sabia por que ele estava colocando aquela agulha, naquela veia, daquela forma. Mas não tem a técnica. E eu relaciono muito isso com Letras [...].

Professora: Por que não ter um curso de magistério justamente para aquelas pessoas que, de repente, querem ser professores e vão aprender por exemplo rudimentos técnicos de sala de aula? Como é que eu faço um quadro, como é que eu chego... Gente, eu já vi professoras de estágio, o menino chegava no estágio depois de ter feito quatro anos do curso de Letras, ter passado por não sei quantas metodologias, e ele abria uma sala, uma turma, dizendo assim “Oi, hoje a gente vai aprender isso”, e já no pau, entendeu? Cadê introdução? Como é que você chega sem dar um sorriso? Diminuir o filtro afetivo, estabelecer o contexto da aula [...] (ETP, Professora e Participante 8, Aula 06).

No intuito de recuperar algumas discussões, retorno a algumas questões já examinadas. Assim, a partir do diálogo contido nos excertos 16 e 17, conforme já discutido, pode-se observar que a professora, seguindo sua argumentação sobre a importância da formação técnica, iniciada na aula 04 (excertos 09 a 12), lamentou que o curso técnico de formação para a docência (normal ou magistério) não fosse mais oferecido e também o fato de que o tempo de que ela dispunha para tratar de tantos assuntos relacionados à questão metodológica era muito curto e que, por isso, questões muito básicas de sala de aula deixavam de ser adquiridas pelos futuros professores durante a graduação. Como a maioria desses conhecimentos técnicos básicos, como a organização e a escrita no quadro negro, por exemplo, não eram ensinados durante a graduação, conforme ela mesma pontuou, devido à carga horária reduzida da disciplina de MLI, os alunos acabavam se formando sem aprender essas questões básicas, que fariam enorme diferença em suas práticas futuras.

Em resposta aos proferimentos anteriores da professora a respeito da importância do aprendizado da técnica e, também, a respeito da carência de um curso em nível de ensino médio específico para a docência (normal ou magistério), o Participante 8 manifestou sua opinião acerca de aprendizados “inúteis”, que ocupam tempo que deveria ser destinado a coisas mais importantes. Em suas manifestações, conforme já discutido, pôde-se perceber o quanto o Participante 8, mesmo contando ele próprio com experiências prévias em sala de

aula, se ressentia por não poder contar, na graduação, com uma formação mais voltada para aprendizados tidos por ele como os que realmente fariam diferença em sua atuação prática, em detrimento de outros tipos de conhecimento considerados por ele como “inúteis”.

Essas falas do participante são bastante contundentes e abrem caminho para trazer à discussão o que poderia ser considerado inútil para ele e, também, o que deveria, mas na prática não era, abarcado pelas quatro disciplinas cursadas por eles. Assim, cabe perguntar: a) Qual é a noção de utilidade/inutilidade desse participante? e b) Qual o alcance desejável da formação inicial na visão desse participante e qual entendimento que ele tem do papel ou do lugar do ensino teórico que possa estar assim tão afastado das questões inerentes à prática? Tais questões poderão ser melhor discutidas à luz de outras argumentações desse mesmo participante, ocorridas durante a aula 7. Por ora, continuo com as discussões possíveis, de acordo com as manifestações dos participantes e da professora durante a aula 6.

Nesse sentido, por mais desejo que se tivesse de que a formação inicial fosse completa e abrangente, seria, no mínimo, ilusório pensar que ela poderia um dia vir a abarcar as situações singulares e específicas inerentes aos diferentes contextos em que o professor possa vir a atuar, conforme já discutido. Não pretendo, com essa afirmação, postular que a formação inicial não deva ser suficiente. Acompanho as opiniões de quem advoga em defesa de uma boa formação, uma formação que capacite docentes da melhor forma possível e, quando considero os alcances possíveis dessa formação, não deixo de reconhecer que a argumentação do Participante 8 acerca da falta de preparação para lidar com pessoas com deficiência, como é o caso dos deficientes auditivos e visuais, por exemplo, esteja refletindo a realidade, haja vista que os currículos de cursos de licenciatura somente recentemente passaram a contar com uma disciplina que, aliás, não é suficiente, destinada ao ensino da Libras.

Não desconsiderando, nem tentando diminuir, a relevância dessa demanda, há que ser observado, entretanto, que, por mais que se intente abordar, ao máximo, assuntos próprios da atuação docente, eles estarão sempre aquém das múltiplas questões de ordem prática e subjetiva que muitas vezes interferem nas ações docentes, ou mesmo as direcionam. Dito isso, penso que o mais acertado seria, conforme as palavras da professora, o caso de a formação ser o lugar de provocar a estranheza, pois “é causando estranheza que se dá a

formação” (excerto 17), ou seja, diante da impossibilidade de se abarcar, de forma totalizante, os aspectos inerentes à atuação docente, é papel da formação inicial preparar o professor para lidar com o estranho, com a novidade e com o imprevisto. Assim, conforme seu entendimento, trata-se: “de prover que, num curso de Letras, haja instâncias para as quais vocês [os graduandos] possam se aliar para construir o caminho de vocês” (excerto 17). A esse respeito, a professora ainda continuou a defender sua posição, conforme pode ser observado no excerto 18, a seguir, em que ela novamente advogou em favor de uma formação que não fosse direcionada à transmissão de conteúdos prontos e acabados a alunos que as internalizariam bem o bastante para, futuramente, serem capazes de regurgitá-las aos seus futuros alunos, mas uma formação que os levasse a desenvolver habilidades de agir criativamente, confrontando seus medos, de forma a responder às demandas inerentes aos seus futuros contextos de trabalho:

Excerto 18: Então parece que a educação que a gente está dando para essa geração é uma educação desprovida de frustração, educar, aprender tem a ver com frustração, tem a ver com confrontar o medo, tem a ver com confrontar o desconhecido, tem a ver com sentir uma estranheza quando você vai ensinar pra pessoa. É isso educar, aprender é isso. E a gente parece que tira essas coisas (ETP, Professora, Aula 06).

Todos esses dizeres examinados até aqui servem para confirmar algo que já havia sido percebido durante as análises dos excertos anteriores e também durante a discussão presente na seção 4.1: o fato de que os participantes entendiam a formação inicial como uma instância que deveria ser responsável por fornecer tudo o que eles precisariam para se tornarem bons professores e que, o que eles aprendessem durante esse período de formação inicial deveria ser suficiente para suprir as demandas inerentes às suas atuações futuras. A partir disso, pode-se inferir que, ao considerarem a graduação como um nível de capacitação acadêmica capaz de fornecer tudo o que eles pudessem necessitar para o exercício profissional futuro, esses alunos tomavam as salas de aulas (das escolas públicas, privadas e/ou de cursos de idiomas) como lugares passíveis de controle e de padronização. Ou seja, suas expectativas em relação à graduação deixam flagrantemente uma percepção de que as diversas e singulares situações de sala de aula poderiam ser previsíveis e passíveis de serem

examinadas e resolvidas, caso os professores fossem preparados e bem instrumentalizados, durante a graduação, para lidar com essas situações. Fato que, por sua vez, evidencia que, mesmo depois de tantas discussões e contribuições teóricas sobre o tema e de se poder verificar vários avanços no que diz respeito à formação para a docência, a identidade do sujeito professor continua sendo constituída a partir do desejo de posse da teoria e da expectativa de que ela possa ser suficiente às suas demandas práticas (BERTOLDO, 2000; CORACINI, 2003b).

Apesar de as opiniões dos Participantes 1 e 3 não serem tão contundentes quanto às do Participante 8, e apesar também de, no que diz respeito à formação técnica, os Participantes 1 e 3 não externarem opiniões capazes de demonstrar suas insatisfações acerca da forma como ela era desprezada e deixada de lado, em detrimento da formação teórico-metodológica, como fez o Participante 8, quando se compara as opiniões dele e as dos Participantes 1 e 3, pode-se dizer que elas caminharam no mesmo sentido. Em relação às manifestações dos Participantes 1 e 3, pode-se inferir que eles apreenderam os objetivos implícitos nos proferimentos da professora, no que diz respeito ao fato de eles serem co-responsáveis por suas próprias formações e de serem capazes de ter maior rendimento no que diz respeito às suas formações iniciais, sendo, inclusive, capazes de empreender discussões mais embasadas, haja vista que eles, diferentemente de outros graduandos, já contavam com experiências práticas antes de iniciarem suas formações iniciais. No entanto, não se pode afirmar que eles concordaram em se co-responsabilizar e, tampouco, que eles deixaram de considerar esse momento da formação inicial como o lugar, por excelência, destinado à aquisição de todo e qualquer conhecimento necessário às suas práticas futuras, conforme já pontuado e conforme ainda será mais detalhadamente discutido posteriormente, à luz de outros excertos do corpus coletado.

Quanto ao Participante 8, apesar de se reconhecer nesse mesmo lugar de graduando que já trazia consigo experiências práticas em sala de aula, ele não demonstrou concordância irrestrita em relação aos proferimentos da professora. Ele, ao invés disso, deu vazão a sua postura questionadora (observada desde a seção 4.1), destacando o fato de que a graduação falha por não conseguir instrumentalizar tecnicamente os graduandos, conforme já discutido. Essa sua opinião, conforme também já demonstrado, não foi compartilhada pela professora que, mesmo tendo destacado várias vezes o lugar e a importância da formação

técnica, defendeu veementemente a formação teórico-metodológica oferecida na graduação como sendo a base para o desenvolvimento do pensamento crítico, a partir do qual o conhecimento técnico poderia também ser adquirido futuramente. A esse respeito, vejamos o excerto 19 contendo uma fala da professora em resposta aos questionamentos do Participante 8:

Excerto 19: [...] Vamos ensinar o aluno a pensar criticamente. Mas ele vai pensar criticamente em cima do quê? Qual a base? [...]. Sabe? Vai ser crítico em cima de quê? Em que base? Vamos refletir sobre a nossa prática e o nosso aprendizado. Aí vocês ficam lá, três disciplinas refletindo sobre aprendizado, que eu não acho inválido, mas em cima de quê? De que conhecimento? Percebem? Eu sou meio chata nesse sentido. Eu acho que a gente precisa sim lá na educação básica dar norte, referencial, comparecer com o nosso corpo enquanto modelo. Não é modelo de santidade, de conduta, mas de ética. Para que o aluno chegue aqui na universidade mais capacitado de fazer essas coisas. Talvez se vocês chegassem aqui com um pouco mais de técnica essa discussão que a gente tem aqui resultaria muito mais[...] apesar dessas discussões serem muito válidas, e sem elas eu não acho que a gente ia conseguir instaurar o arroz com feijão, sem dúvida isso faz com que a gente tenha menos tempo de experiência com o conteúdo da disciplina, é verdade. Mas, por outro lado, eu nunca tive a oportunidade de discutir com uma turma com o grau de profundidade que a gente tem discutido e com a amplitude de pensar o momento que o curso de Letras tá vivendo, refletir sobre esse curso hoje, sobre a proposta pro próximo, como isso pode repercutir no contexto de prática de vocês e etc. etc. É que eu sinto que às vezes..., por exemplo, o Participante 8 começou a discussão com a questão da atuação e aí eu sinto que tem uma série de coisas que antes de vocês chegarem aqui não estão resolvidas, não estão legais, e servem como um muro diante das propostas que eu tô fazendo. Então tá, né. Vamos terminar esse papo (ETP, Professora, Aula 06).

Esse proferimento corresponde a uma reação bastante contundente e conclusiva da professora diante das colocações anteriores do Participante 8 e serve para confirmar o fato de que ela estava ciente de que seus alunos, por mais que contassem com experiências prévias antes da graduação, se colocavam no lugar da passividade, pois transferiam à formação superior todas as responsabilidades relacionadas à preparação para a docência. Nesse sentido, a professora, inclusive, deixou vir à tona sua impaciência com esses graduandos, como pode-se ver em “Vamos ensinar o aluno a pensar criticamente. Mas ele vai pensar criticamente em cima do quê? Qual a base? [...]. Sabe? Vai ser crítico em cima de quê? Em que base? Vamos refletir sobre a nossa prática e o nosso aprendizado. Aí vocês ficam lá, três disciplinas

refletindo sobre aprendizado, que eu não acho inválido, mas em cima de quê? De que conhecimento? Percebem? Eu sou meio chata nesse sentido”. Provavelmente sua reação impaciente tenha se dado em decorrência da percepção sobre o fato de que, embora já experientes, os participantes não demonstravam ter a intenção de se co-responsabilizarem por suas formações.

Voltando à questão dos alcances da formação teórico-metodológica, a professora já havia demonstrado estar ciente que ela não estava dando ênfase o suficiente ao aprendizado dos procedimentos voltados para a ação cotidiana do professor, embora, em sua visão, ela devesse cumprir esse papel também, caso houvesse tempo. A formação técnica era considerada por ela como uma instância que, teoricamente, conseguiria preparar o professor para o melhor exercício da prática e, por isso, seu papel foi exaltado. O que é possível acrescentar, a partir da consideração do excerto 19 é o fato de que a professora, ao defender a importância dos dois tipos de formação, pretendeu demonstrar aos participantes que ambas eram fundamentais, como em uma via de mão dupla, em que cada uma desempenharia um papel muito importante na formação integral do futuro professor. Assim, apesar de reconhecer que a experiência prévia dos alunos ajudava na reflexão sobre os aspectos teórico-metodológicos que envolvem a docência, em sua opinião, era justamente o embasamento teórico-metodológico que, por sua vez, os ajudaria a ter um melhor discernimento sobre os desafios da profissão docente e sobre as questões de ordem técnica e prática na sala de aula. Ou seja, o que a professora estava, a todo tempo, tentando fazer seus alunos entenderem é que, sem essa formação teórico-metodológica, que, por vezes, era, na opinião deles, discutida e problematizada de forma exacerbada, eles não conseguiriam discernir bem as questões técnicas ligadas à prática de sala de aula. Por isso, ela insistia no fato de que a experiência prévia dava, sim, melhores condições para que eles compreendessem, inclusive de forma crítica, tanto as questões de ordem teórica quanto as de ordem metodológica. Mas, sem o amparo teórico e metodológico, que o curso de formação de professores é capaz de oferecer, eles não conseguiriam discernir melhor e com uma postura crítica as questões de ordem puramente técnica. Por não entenderem isto, eles acabaram por nutrir expectativas de que o curso de Letras seria suficiente para prepará-los para qualquer contexto de atuação que eles pudessem enfrentar no futuro (fruto do desejo e do imaginário deles) e que o curso de Letras proveria “receitas” de ordem prática e técnica que eles iriam poder usar como “varas

mágicas”, ou como “coelhos tirados da cartola,” em todas as situações de sala de aula em suas práticas futuras.

A partir do que foi discutido até o momento, posso observar o fato de que a professora ainda não havia se dado conta, ou talvez já tivesse percebido, mas ainda não havia se atentado para a urgência de se aprofundar as discussões sobre dois aspectos: a) o que estava realmente faltando era a problematização dos alcances da formação teórico-metodológica e não mais formação técnica, ou mais chance para a prática dos conhecimentos teórico-metodológicos supostamente adquiridos por seus alunos e b) a formação inicial de nível superior sempre parecerá falha diante das expectativas exacerbadas dos graduandos em relação aos alcances dessa formação. Neste sentido, as expectativas que os participantes criaram com base no desejo de completude, no desejo de obter tudo o que pudesse ser, posteriormente, resgatado em um momento de necessidade, deveriam ter sido melhor problematizadas para que eles pudessem entender que suas práticas futuras iriam exigir deles diferentes ações e habilidades, dependendo de fatores circunstanciais e próprios de cada contexto, e que essas práticas futuras não seriam resolvidas a partir da aplicação de teorias ou metodologias fechadas, aprendidas, mas a partir da reflexão crítica e embasada que é adquirida através de uma sólida formação teórico-metodológica.

Como pode-se perceber, as discussões acerca do papel da formação inicial, na visão dos participantes, foram bastante contundentes e as opiniões deles muito enfáticas, a ponto de eles apontarem diversos aspectos que não estavam sendo supridos por esse tipo de formação. Essas opiniões dos participantes, além de enfáticas, eram, também, recorrentes. Conforme já examinado, elas apareceram primeiramente durante a aula quatro, foram retomadas durante a aula seis e, conforme discuto a seguir, elas foram novamente resgatadas durante a aula sete, o que evidencia o quanto esse assunto era importante e estava incomodando os participantes da pesquisa. Vejamos, no excerto a seguir, a forma como o Participante 8, mais uma vez demonstrando sua insatisfação com a formação inicial, se colocou diante da questão da aplicabilidade prática de certos aprendizados adquiridos durante a formação inicial e como demonstrou que sentia que ela falhava em relação ao oferecimento de outros aprendizados, considerados por ele como mais relevantes.

Excerto 20: Participante 8: Eu vejo que ele [se referindo ao sociointeracionismo] é bastante ligado com a análise do discurso, certo? [...] Então, o que eu fico pensando é até que ponto nós como professores e estudantes, a gente não quer exteriorizar isso para os nossos alunos e fazer, de certa forma, eles se filiarem a esse pensamento. Porque eu fico pensando nessa questão sóciointeracionista e o que a gente estava falando aqui, assim, tem um viés, a gente vai muito pelo caminho de fazer aquela pessoa ser capaz de pensar criticamente no que, em linha geral, seria crítico a respeito de um texto, uma produção, um contexto, tudo mais. Só que, ao mesmo tempo, eu penso em alguma outra abordagem, uma pessoa que por exemplo, é um estudioso da fonologia ou da fonética e, quando vai dar uma aula, no fundo, ele ensina tanto, dá tanto enfoque para aquilo que parece que o aluno vai ser muito mais capaz de virar um foneticista ou conseguir chegar a essas estruturas. E aí eu fico pensando, assim, de certa forma, até que ponto quando a pessoa propõe uma abordagem dessas, você não está fazendo meio que o aluno virar o que você é, entende? [...] O que eu estou querendo dizer é o seguinte: na prática docente, quando você escolhe ser um professor sociointeracionista, por exemplo, eu sinto que, de certa forma, você quer que o seu aluno tenha a mesma vontade de fazer as análises[...] de pegar o texto e ler ele criticamente de toda essa forma. [...] Então, mas ao mesmo tempo o professor que não é sociointeracionista, quando ele pega uma outra abordagem. Porque às vezes eu fico sentindo que a língua mesmo ela fica em segundo plano. [...] e aí todas as abordagens que os professores pegam eu não vejo que eles estão tanto com enfoque na língua, mas sim em trazer aquele profissional como se ele já fosse da Letras, entendeu? [...] Porque daí eu fico pensando assim: até que ponto, de onde que a gente parte do pressuposto de que o aluno precisa necessariamente conseguir fazer uma análise tão crítica e tão aprofundada daquela? Eu não sei, assim, se eu estou conseguindo me expressar. [...] Seria como se a gente colocasse na escola a teoria que a gente estuda no curso de Letras e não a língua. [...] É, porque daí eu sinto que, tipo assim, tudo bem, é importante, justamente, a gente tem que fazer esse aluno ser crítico, só que ao mesmo tempo eu me questiono o tanto que, tipo assim, a língua mesmo ela está sendo deixada de lado e você não está ensinando o aluno a ser... mas quase uma introdução ao aluno do que seria uma análise do discurso, uma introdução para o aluno do que seria...

Professora: Você está ensinando os alunos sobre os temas e sobre a vida, mas você não está ensinando um objeto?

Participante 8: É, mais ou menos, por aí que eu estou pensando, sabe, porque eu vejo muito essa questão da prática. Vem muito as teorias, as teorias, só que essas teorias, igual você falou, da mesma forma com que a universidade ganha para todo o mundo, não no sentido de que ela não tem que ser democrática, mas nem todo o mundo se identifica com o modelo que a gente é instalado por ela, às vezes eu me questiono sobre essa questão da escolha da abordagem [...] (ETP, Participante 8 e Professora, Aula 07).

A partir do excerto 20 pode-se verificar que o Participante 8 considerava que a ênfase dada e até mesmo o “excesso” de dedicação e tempo destinado à determinadas teorias

estudadas e problematizadas se devia ao fato de que, muitas vezes, o professor formador não sabia dosar o que precisaria, de fato, ser ensinado e aprendido pelos professores em formação. Na opinião do Participante 8, muitos professores formadores, movidos por suas preferências pessoais, fortemente influenciados pelas teorias nas quais estavam inscritos, ou por pressupostos e práticas próprias de seus campos de pesquisas, usavam a carga horária de uma determinada disciplina para ensinar o que mais lhes aprazia, dedicando muito tempo a aprendizados de teorias e abordagens com as quais nem todos os alunos se identificava (“nem todo o mundo se identifica”) e deixando de lado, ou negligenciando, aprendizados que seriam, na opinião do Participante 8, muito mais relevantes aos graduandos.

A esse respeito, uma das coisas a se dizer é que não há como fazer com que os professores formadores abdicuem de suas subjetividades e optem por não deixar vir à tona as posições teórico-metodológicas que os constituem. Nesse sentido, não há como esperar que eles ministrem suas aulas sem se deixar guiar por suas inscrições e filiações teóricas, pois não é possível simplesmente anular suas subjetividades. No entanto, apesar de suas preferências e/ou inscrições e filiações teórico-metodológicas, os professores formadores não podem deixar de cumprir o que foi previsto no plano de curso, que é elaborado com base no que está expresso na ementa de cada uma das disciplinas do curso. Este é o ponto que deve ser observado: o cumprimento integral dos conteúdos previstos nos planos de curso, previamente aprovados pelos colegiados de cursos. No caso do descumprimento do plano de curso, os alunos devem encaminhar à coordenação do curso uma reclamação, e devem explicitar o ocorrido nas avaliações docentes, que fazem parte das avaliações institucionais. Estes deveriam ter sido os caminhos a serem tomados pelo Participante 8, cujos atos de fala carregam a força de uma denúncia.

Diante da reclamação do participante, de que a formação inicial não tem correspondido aos anseios ou às expectativas dos graduandos e que, assim, ela parece não estar dando conta dos problemas que envolvem o cotidiano dos professores já formados, e diante, também, do fato de que essa mesma afirmação já havia sido relatada na parte introdutória deste trabalho, na parte em que menciono depoimentos dos meus antigos alunos do CECLA, creio ser este um ponto que merece ser mais discutido e problematizado no contexto de formação de professores, de forma a permitir que os alunos compreendam melhor que essa busca por uma “completude” é impossível de ser alcançada e possam lidar melhor

com ela. Sendo assim, por mais que os dirigentes e docentes busquem a excelência na formação dos profissionais, eles não conseguem e jamais conseguirão abarcar toda a demanda e suprir de forma completa os anseios dos sujeitos formandos. Além do mais, não posso deixar de pontuar que é necessário, antes de tudo, que os discentes tenham em mente que nenhum tipo de formação inicial, por melhor que possa ser, é suficiente para garantir, por si só, o sucesso dos futuros professores no que diz respeito ao ensino da LI aos alunos de escolas regulares, pois há muitas outras questões relacionadas às condições de trabalho, ao tempo destinado ao ensino, à situação de vulnerabilidade social e econômica dos estudantes e, principalmente, à falta de políticas públicas sérias e condizentes com as realidades contextuais.

Justamente por esses motivos é que a formação inicial, em vez de primar pelo oferecimento de “treinamento” e “receitas” para serem retiradas de uma pasta e postas a funcionar, é constantemente pensada e revista de forma a preparar os futuros professores para refletirem criticamente acerca das possibilidades e demandas de cada contexto e, por meio desse exame, poderem construir e desenvolver formas de ação que atendam às demandas contextuais e às possibilidades locais.

Dito isso, é necessário admitir a possibilidade de que muitos dos cursos de formação inicial não estejam abordando os aspectos que poderiam ser abordados, caso esses cursos fossem organizados de forma diferente. A este respeito, faço coro às palavras de Pessoa (2018), quando a pesquisadora afirma que a formação de professores de LI ocorre, em sua grande maioria, afastada dos contextos de escolas regulares. Segundo ela, é necessário e urgente que passemos a encarar a prática como ponto de partida para a construção de conhecimentos sobre a educação linguística, caso almejemos uma formação que realmente faça diferença e, para isso, os ambientes de formação inicial precisam estar mais integrados ao cotidiano dos professores de escolas regulares. De acordo com ela, isso somente será possível “se a formação pedagógica acontecer integralmente na escola” (PESSOA, 2018, p. 195).

Resgatando os estudos de Canagarajah (2005), creio poder afirmar também que é preciso rever a posição de prestígio dos saberes globais em relação aos saberes locais, considerados inferiores pelo fato de não serem padronizados ou sistematizados segundo os chamados “rigores científicos”. Penso que a supervalorização dos conhecimentos técnico-

práticos institucionalizados, tão almejados pelos participantes deste estudo, está relacionada, primordialmente, ao descrédito imputado, ao longo dos anos, aos saberes pessoais ou locais que os professores constroem e reconstroem ao longo de suas vivências com o objetivo de ensinar a LI a seus alunos da maneira mais eficaz possível.

Tendo tratado, ainda que de forma breve, essa questão, volto minhas atenções a outras exteriorizações presentes no excerto 20 como: a) “Porque às vezes eu fico sentindo que a língua mesmo ela fica em segundo plano. [...] e aí todas as abordagens que os professores pegam eu não vejo que eles estão tanto com enfoque na língua, mas sim em trazer aquele profissional como se ele já fosse da Letras, entendeu?”, b) “eu me questiono o tanto que, tipo assim, a língua mesmo ela está sendo deixada de lado” e c) “porque eu vejo muito essa questão da prática. Vem muito as teorias, as teorias [...] mas nem todo o mundo se identifica com o modelo que a gente é instalado por ela [a universidade], às vezes eu me questiono sobre essa questão da escolha da abordagem”. Esses proferimentos podem ser considerados sintomas de questões bastante difundidas em pesquisas da pós-graduação, mas, por vezes, ainda não tão discutidas nos cursos de formação inicial. Refiro-me a questões relacionadas ao fato de a maioria das ações dos professores, bem como as abordagens que adotam, serem desenvolvidas com base numa noção de sujeito tido como racional e cognoscente, capaz de controlar e gerenciar seus próprios processos de aprendizagem e, por conseguinte, de controlar os processos de aprendizagem de seus alunos; um sujeito que, em sua caminhada, não sofre interferências de ordem subjetiva, nem se deixa influenciar pelos atravessamentos do inconsciente, inerentes a qualquer ser humano. Refiro-me também às implicações relacionadas à forma como a linguagem é, comumente, entendida: um instrumento de comunicação e expressão de pensamentos e desejos, um sistema de regras exteriores ao ser humano e, por isso, uma ferramenta transparente e neutra, passível de controle, adquirida com vistas a auxiliar nas relações humanas.

Digo isso porque, a partir dos proferimentos do Participante 8, pode-se perceber que ele tomou a linguagem enquanto um sistema a ser adquirido exclusivamente a partir do ensino de suas regras e do funcionamento dessas regras. Foi neste sentido que ele questionou a validade do uso da abordagem sociointeracionista durante o ensino do idioma alvo que, para ele, deveria se focar no ensino da “língua mesmo”, que, em suas palavras, “está sendo deixada de lado”. Por meio de seus dizeres, pode-se verificar que ele não percebeu que uma

língua pode ser adquirida de variadas maneiras e que ela, inclusive, é ensinada e aprendida, durante as discussões provocadas nas diversas formas de interação entre as pessoas, seguindo a abordagem sociointeracionista, ou a partir de qualquer outra abordagem, desde que sejam disponibilizadas determinadas condições, como as que a professora citou em sua resposta, presente no próximo excerto:

Excerto 21: Ok [...] Isso que você está falando é de suma importância, principalmente quando a gente começou adotar essa abordagem do sociointeracionismo, porque no ensino de língua materna a gente tem os instrumentos sistêmicos, o conhecimento sistêmico para partir direto para o gênero, não é? Na língua estrangeira não, e aí o que acontece, para você chegar nessa perspectiva de conseguir pensar, fazer o aluno pensar na produção linguageira, é preciso instrumentalizar mesmo, dar instrumentalização. Aquilo que eu falei, como que eu quero esperar que o aluno vire um professor se eu não possibilitar que ele, dentro da faculdade, do curso de Letras, nem mais se inscreva discursivamente na língua? (ETP, Professora, Aula 07).

A professora concordou com o participante no que diz respeito à instrumentalização sistêmica ou ao ensino das estruturas da língua para que o aluno possa ter condições de se comunicar e para que as coisas discutidas possam vir a fazer sentido para ele. Mas os proferimentos dela pareceram não tocar no âmago das questões que o Participante 8 vinha apontando desde a quarta aula: ele estava insistindo em questionar, além da falta do aprendizado direcionado à língua e as suas estruturas e sistemas, o foco no estudo teórico-metodológico, que era problematizado em excesso em sua opinião, em detrimento do pouco espaço destinado às questões práticas em sala de aula. Assim, o Participante 8 se ressentia com a formação inicial, principalmente, porque, segundo ele, todo esse conhecimento teórico-metodológico e toda essa criticidade que eles supostamente desenvolveriam não teria serventia quando fossem ministrar aulas em contextos onde, muitas vezes, o aluno “não é letrado nem na língua materna dele”, como veremos no diálogo a seguir onde o Participante 8, mais uma vez, se pronunciou.

Excerto 22: Participante 8: Mas, agora, porque a gente só pensa criticamente, aprende a fazer esses trabalhos mais profundos do texto na

faculdade e quando você se especializa ou quando está estudando essa especialização que daí eu fico com essa dificuldade de ver isso na aplicação da escola, entendeu?

Professora: Não, não é verdade, você vai ver isso na prática [...] Então é possível, mas como eu falei no início, na língua inglesa, na língua estrangeira primeiro você precisa sim possibilitar para seu aluno que faça sentido da língua e consiga atribuir sentido à ela.

Participante 8: Eu só não entendo porque, assim, eu não entendo porque algumas pessoas, as pessoas que criam essas teorias ou essas hipóteses tem hora que não pensam sabe, por exemplo, eu acho que hoje em dia a gente coloca uma carga muito grande em cima do professor de língua estrangeira...[...] assim, de uma forma geral, essas teorias igual a gente está vendo eu não consigo ver elas na aplicação [...] por exemplo, eu vejo em cima do professor hoje em dia, claro que a gente precisa ensinar a língua pro aluno a gente precisa ensinar o aluno a ser crítico, a gente precisa ser crítico, a gente precisa várias coisas e em uma aula, no máximo duas aulas, de cinquenta minutos e ainda precisa ser extremamente didático e precisa... A gente também precisa ser tudo, a gente precisa trazer *authentic materials* tudo. Então, tipo assim, e claro, esse é o ideal, mas ao mesmo tempo eu sinto que... a gente precisa ter formação continuada a gente precisa continuar estudando, melhorar o nosso inglês porque a gente não para de desenvolver o inglês. Então, tipo assim, uma coisa que me pegou muito que um dia eu fui ler, eu não lembro qual a matéria que eu peguei um texto lá sobre o ensino bilíngue na Índia ou na Nigéria, ele fala que na língua estrangeira a gente precisa além de ensinar a língua para o aluno, letrar esse aluno que não é letrado nem na língua materna dele. E aí eu fico, tipo assim, se não conseguem letrar ele na língua portuguesa duas a três vezes por semana, na língua estrangeira, que a gente tem uma vez por semana, no máximo duas, a gente tem que ensinar a língua e ainda fazer o aluno ser letrado. Eu acho que a gente deve fazer isso, mas eu fico pensando assim, como? (ETP, Participante 8 e Professora, Aula 07).

Como já mencionado, mais uma vez vemos o Participante 8 questionando a questão da aplicabilidade prática de certos aprendizados e, desta vez, seus questionamentos pareciam contar com o apoio do Participante 3, conforme o excerto a seguir. Optei por trazer vários excertos primeiro para depois prosseguir com as discussões, pois, assim, creio que muitas repetições poderiam ser evitadas. Passo, então, ao excerto de número 23, que corresponde à manifestação do Participante 3:

Excerto 23: Professora, eu fiz um gancho. Começou a falar de sequência didática, na aula da [outra professora do curso] [...] só que aí eu fiquei pensando, beleza, é o seguinte, veio essa noção, esse conceito em Genebra, só que estamos falando de Suíça, então é outro contexto. O texto que eu li

ontem para abordagem sociointeracionista que fala que você tem que preconizar o tempo inteiro contexto, contexto, o tempo inteiro falava em contexto, aí eu lembrei, falei, beleza. Tem um texto incrível que fala das sequências didáticas como dispositivo como algo que o professor pode lançar mão durante a prática dele, porém a gente está falando de um contexto completamente diferente. Eu ficava o tempo inteiro tentando analisar, ótimo, esse texto aqui que eu estou falando que fala sobre interacionismo no final da bibliografia a autora vai se reportar aos PCN, tentando trazer, tentando contribuir para a questão desses documentos que são oficiais e trazer um contexto de aplicação baseado no contexto dos alunos. E aí eu tentei lembrar da sequência didática desse texto, eu falei, espera aí, está falando tanto no contexto de um lado e de outro lado falando de uma coisa tão ideal lá, a gente está falando de Genebra que é um contexto completamente diferente do nosso. Eu pensei também que as duas coisas são didáticas, como você pegar aquele conhecimento científico, aquela teoria, e permear ela e trazer para a realidade prática, para a prática docente de fato. Então para mim ficou muito complicado tentar ver isso na prática. Você vê teorias lindas de um lado sendo aplicadas num contexto completamente diferente do nosso e você vê também a tentativa de autores de pegar os documentos oficiais e tentar de alguma maneira trabalhar dentro desses documentos o contexto. Mas é muito complexo, muito complicado, e aí entra no que o Participante 8 falou, cinquenta minutos de aula. Muitas vezes o próprio professor não é letrado na sua língua materna ele vai ter que ainda passar isso para alunos que, dependendo do contexto de ensino, da situação socioeconômica não são também, são muito mal letrados na própria língua materna. E como que a gente pode então diante de toda essa perspectiva concretizar isso de fato? Preconizar o contexto e trazer uma aula diferente para que a gente consiga utilizar essas sequências didáticas, realizar de fato a transposição e como que a gente vai realizar essa transposição? É muito complicado (ETP, Participante 3, Aula 07).

Em relação ao excerto 22, destaco a passagem “eu fico com essa dificuldade de ver isso na aplicação da escola, entendeu?”, seguida de sua repetição posterior em “assim, de uma forma geral, essas teorias igual a gente está vendo eu não consigo ver elas na aplicação”. Elas, mais uma vez, exemplificam o fato de que o Participante 8 não conseguiu perceber nenhum tipo de aplicabilidade prática relacionada a certas teorias. Essa sua percepção recebeu o apoio do Participante 3 que, embora não tenha anteriormente se manifestado a esse respeito, nessa aula, decidiu também questionar a validade de algumas teorias e metodologias, principalmente, quando elaboradas ou construídas em contextos diferentes do que comumente se pode encontrar aqui no Brasil, conforme pôde ser verificado no excerto 23.

A partir dos proferimentos contidos nos excertos 22 e 23 pode-se perceber que, em um primeiro momento, os participantes 8 e 3 construíram suas argumentações questionando a aplicabilidade, nas escolas regulares, de certos aprendizados, adquiridos na universidade, devido ao fato de que as condições contextuais, geralmente encontradas nessas escolas, principalmente as públicas e mais periféricas, acabavam por funcionarem como impedimentos para o desenvolvimento da maioria das propostas das “pessoas que criam essas teorias ou essas hipóteses” (excerto 22). Ambos os participantes, posteriormente, reiteraram suas opiniões e as complementaram pontuando que as expectativas exacerbadas, direcionadas ao professor, acabavam por não ser atingidas, ou ficavam desacreditadas até mesmo por eles, os participantes, que sequer estavam atuando efetivamente naqueles contextos, porque eram expectativas construídas por pessoas exteriores ao contexto de escolas regulares brasileiras. Em alguns casos eram expectativas de teóricos e autores brasileiros que se dedicavam ao trabalho de “pegar os documentos oficiais e tentar de alguma maneira trabalhar dentro desses documentos o contexto” (excerto 23) que encontramos comumente nas escolas e, em muitos os casos, tratava-se de expectativas de teóricos que escreveram com base em “um contexto completamente diferente do nosso” (excerto 23) como é o caso de Genebra, na Suíça.

Embora essas argumentações dos participantes 8 e 3 aparentassem conter um teor diferente das manifestações do Participante 8, presentes no excerto 20, elas parecem ter sido frutos da mesma problemática apontada anteriormente pelo Participante 8: a universidade, na opinião deles, tem falhado porque parece desconhecer ou ignorar as peculiaridades contextuais dos lugares nos quais os graduandos irão trabalhar, preterindo, assim, o ensino de questões “realmente úteis” em favor do ensino demasiado das questões teórico-metodológicas.

Retornando aos excertos, examino a seguir o de número 24, que corresponde a uma reação contundente da professora às insistentes colocações dos participantes 8 e 3:

Excerto 24: Eu vou fazer um parêntese [...] O homem criou o fogo, não foi? Por um acaso, dizem que foi por um acaso, a gente não estava lá para saber, mas imaginam que foi por acaso, e esse homem continuou fazendo fogo, olha que maravilha, vamos fazer o fogo. Um belo dia alguém vem, como que isso é possível, o que seria da raça humana se nunca ninguém

tivesse perguntado como o fogo surge? A gente não teria usado o fogo para nada além do que ele fez do que aconteceu certo. Então, queridos, vamos parar de tentar achar piolho em cabeça de cobra. O que nós estamos, no curso de formação, a gente está fazendo o quê? As coisas elas existem no mundo real. No curso de graduação estamos entendendo como que elas chegaram a existir daquela forma. Então um determinado sujeito chamado (inint.) começou a observar o que acontecia na sala de aula de matemática e pensou assim: gente, como que a professora chega lá no quadro e fala para os alunos a tabuada, ensina os alunos a somar, a dividir, multiplicar, não sei o que, equação não sei do quê, isso saiu de onde? Isso saiu de algo muito maior, as operações matemáticas, as equações são explicações para todos os fenômenos que já existiram no mundo. [...] Então quando vocês me trazem isso me parece que vocês estão fazendo uma tempestade em copo d'água. Só um pouquinho [outro aluno tentou dizer algo] vou responder tudo porque eu acho que a gente precisa colocar as coisas nos devidos lugares. A outra coisa que o Participante 8 colocou: Participante 8, essa é a nossa realidade. Por que eu deveria exigir de um professor menos do que eu exijo de um outro profissional? Eu não quero formar um médico meia boca, eu não quero formar um engenheiro meia boca, vai ter médico e engenheiro malformado, vai, mas eu como professora se eu fosse professora deles eu não queria, eu ia fazer tudo que estivesse na minha mão para não permitir que ele formasse. Agora, eu vou querer formar um professor meia boca? Não, não quero, o que eu vou fazer? Eu vou pensar, selecionar os textos, vou disponibilizar os textos, vou tentar preparar a minha aula, vou tentar usar de estratégia, todos vão sair bem formados? Não, por que, porque eu sou humana, porque eu falho, porque o aluno às vezes não quer, às vezes ele não pode, ele tem um limite, então cada um vai formar-se do jeito que puder, e cada um vai se colocar no mercado do jeito que conseguir. Mas é assim, esse é o grande desafio do professor, porque essa é a realidade, a realidade é que ele vai ter alunos não letrados. Alguém falou de professor não letrado, foi o Participante 3, se existe um professor não letrado, eu sei que existem muitos, ele está no lugar errado, ele nunca tinha que estar ali, mas ele está, está, depende de mim? Não depende. No que depender de mim eu não vou permitir que ele esteja ali, não depende de mim enquanto formadora, entenderam? Mas ele está, por que? Porque professor ganha mal, porque ninguém quer ser professor durante muito tempo, porque é um trabalho difícil, porque os desafios são muitos, porque quem acaba sendo professor é aquele que não teve outra perspectiva lá no interiorzão, ou mesmo aqui nos arredores de [citando a cidade que o curso de formação pesquisado está localizado]. A pessoa tem que sobreviver, e ele faz o melhor que ele pode, mas é esse professor quem vem se formar aqui na [cita a instituição em que trabalha]? Não, não pode ser. É o professor que sabe sim, como o Participante 8 falou, nossa, tem que fazer isso, tem. Só em cinquenta minutos? Não vai ser tudo isso, porque ela está no entorno, às vezes uma aula de cinquenta minutos vai se ensinar gramática mesmo, se vai ser comunicativo, naquela aula você não está sendo comunicativo literalmente, mas se você pegar aquela aula e colocar no seu planejamento você vai ser um grande meio comunicativo, você está avisando que quer instrumentalizar esse aluno para ele fazer sentido na língua e aferir sentido dela [...] pelo amor dos meus anjinhos, não é? (ETP, Professora, Aula 07).

A partir deste excerto, podemos perceber que a professora, diante dos questionamentos anteriores e diante do fato de ter se deparado com a resistência dos seus alunos em relação a mais uma abordagem que eles tinham “dificuldade de ver [...] na aplicação da escola” (excerto 22), tentou abrir o leque da discussão, usando o exemplo do estudo dos fenômenos envolvendo o surgimento e as potencialidades para o uso do fogo, no intuito de tentar fazer com que os participantes ampliassem suas percepções acerca do sentido e da função da formação inicial. Nesse sentido, de acordo com os pressupostos teóricos que embasam a realização deste estudo, segundo os quais não há enunciados que sejam proferidos apenas com o objetivo de constatar alguma realidade, ainda que assim possa parecer (MARCONDES, 1990), é possível afirmar que a professora destacou novamente um dos papéis fundamentais da formação inicial e as razões pelas quais eles precisavam estudar a fundo certas teorias e metodologias para que, assim, eles pudessem apreender o que ela estava tentando argumentar e, então, entenderem como as coisas “chegaram a existir daquela forma”.

Como os muitos questionamentos dessa e de outras duas aulas anteriores a havia deixado impaciente, ela disse que eles estavam “fazendo uma tempestade em copo d’água” e seguiu pontuando outras muitas razões pelas quais a formação precisava ter o formato e o volume de estudos teóricos e metodológicos que tinha. Afinal, indagou ela, por que ela “deveria exigir de um professor menos do que [ela exige] de um outro profissional?” Seus proferimentos, a partir desse momento, se misturaram a justificativas acerca do fato de que, apesar de tanto zelo seu (“Eu vou pensar, selecionar os textos, vou disponibilizar os textos, vou tentar preparar a minha aula, vou tentar usar de estratégia”), haveria profissionais que não iriam conseguir se formar devidamente.

Em relação a essa realidade constatada da má-formação, apesar do fato de que todos os esforços possíveis estivessem sendo empregados, na visão da professora, ela afirmou que havia outros fatores envolvidos como as condições e os limites do graduando e seus próprios limites já que ela era “humana” e, por ser humana, ela também falha. Além dessas justificativas vimos o discurso da falta sendo novamente utilizado. Segundo seus dizeres, faltava condições, faltava boa remuneração e faltava oportunidades aos professores: “Porque professor ganha mal, porque ninguém quer ser professor durante muito tempo, porque é um trabalho difícil, porque os desafios são muitos, por que quem acaba sendo professor é aquele

que não teve outra perspectiva lá no interiorzão ou mesmo aqui nos arredores de [citando a cidade que o curso de formação pesquisado está localizado]. A pessoa tem que sobreviver, e ele faz o melhor que ele pode”.

À sua tentativa de contornar o problema da resistência e do ressentimento dos participantes, a professora acrescentou ainda que:

Excerto 25: Gente, eu tenho ouvido muita história inclusive aqui da turma de ah, porque o aluno é isso, ah, porque o professor é isso, mas um professor que sabe o que está fazendo que consegue dizer para o seu aluno, passar para o seu aluno, negociar o que ele está fazendo com o seu aluno e que tenham autoridade e essa autoridade vem do seu saber ele consegue fazer alguma coisa em sala de aula, porque senão, gente, a gente não teria gente que está falando, que consegue. A gente não teria gente como vocês que chegam aqui e dão um show. Essa aqui é uma das minhas melhores turmas, que eu já tive até hoje em termos de língua, de engajamento, dão show, dão show o que, de língua, quantos aqui fizeram curso de idioma? Exatamente, aprendeu alguma coisa? Aprendeu. Foi na escola? Não sei. Foi na vida? Com certeza. Então eu queria, assim, que a gente pudesse ir adiante do conteúdo da disciplina de hoje senão a gente não vai conseguir fazer e pensar, pensa nesses teóricos [...] então vocês precisam entender que os textos teóricos eles visam explicar como é que o fogo surgiu e é importante a gente saber. Sabe por que? Lá na frente um de vocês pode pegar o que vocês estão fazendo o que ela está fazendo e propor outra coisa. [...] Como é que alguém foi capaz de sugerir que você, queimando um monte de madeira, um monte de carvão, isso ia produzir um vapor que teria força suficiente para fazer um navio cruzar o oceano atlântico? Só estudando os fenômenos físicos do fogo. É difícil? É teórico? É. Mas é essa teoria que vai conseguir embasar as ações e as mudanças que vocês vão precisar fazer (ETP, Professora, Aula 07).

Os proferimentos presentes no excerto 25 demonstram o fato de que a professora, em suas contra-argumentações em relação às colocações dos participantes, continuava a seguir o mesmo caminho argumentativo das outras aulas, afirmando, inclusive, que os participantes estavam “tentando achar piolho em cabeça de cobra”. Com isso, ela pareceu não ter se dado conta, novamente, de que uma discussão mais aprofundada, objetivando a problematização de questões relacionadas ao fato de, por exemplo, a formação inicial não poder dar conta de todas as demandas da prática, conforme já discutido, seria necessária nesse momento.

Uma outra alternativa a esses questionamentos dos participantes seria, conforme também já discutido, trazer à baila uma discussão concernente ao fato de que as expectativas dos participantes eram fruto da excessiva importância e do prestígio relacionado aos conhecimentos científicos, quando comparados aos conhecimentos tácitos, práticos ou locais (CANAGARAJAH, 2005) que eles mesmos já possuíam, mas que, por não conseguirem enxergar sua relevância ou importância, gostariam que pudessem ser substituídos pelos ditos saberes institucionais, considerados os únicos adequados e válidos, conforme já discutido. Ou seja, se eles não desprezassem seus próprios saberes, os saberes locais, eles poderiam perceber que podiam utilizar esses seus saberes para se posicionarem de forma reflexiva e problematizadora em relação aos saberes globais, ou em relação às teorias que eles estavam estudando e discutindo.

Segue a tréplica do Participante 8:

Excerto 26: Participante 8: Não, é que eu estou pensando aqui, eu discordo de você quando você falou assim, estou tentando achar piolho em cabeça de cobra, porque eu não concordo, porque eu acho assim, esses quatro anos a gente vai aprender como o fogo surgiu durante três anos e a gente vai começar a usar o fogo no quarto ano.

Professora: Não é verdade, você já está usando o fogo agora, você usou o fogo no projeto de extensão...

Participante 8: Mas isso, comparado a minha trajetória até aqui, isso é mínimo comparado com o que eu passei em relação a como o fogo surgiu, pensando nessa metáfora. Só que daí o que me angustia nessas questões todas são porque, falando o que você falou, parece assim, a gente vai chegar na escola, a gente tem que trabalhar com aquilo e pronto, e a gente vai fazer daquela forma, só que o interessante é que eu sinto que vocês de certa forma ensinam a gente a questionar, isso é maravilhoso, mas dessa mesma forma eu estava colocando essas questões da abordagem e tudo o mais. Mas como é que eu vou chegar lá na escola eu vou falar quais são as programações que aquela turma tem que aprender e como é que eu não vou questionar o que eu vou ensinar, aquelas coisas que estão escritas? Sendo que eu não concordo, de certa forma?

Professora: há coisas que eu não posso mudar, há coisas que é preciso, às quais eu preciso me sujeitar, se a escola tem uma determinada... e amigo, quanto antes você aprender isso menos você vai sofrer na vida. Se a escola adota aquela metodologia e ela está me pagando bem, eu consigo fazer meu trabalho de forma a não me violentar e de forma a ensinar o que eu quero ensinar eu não concordo com isso, mas eu me sujeito a determinadas coisas e agrego outras, aí eu quero ensinar [...] Um professor que não tem a sua formação ele não dá conta de fazer esse passo, ele pega o livrinho, ele abre, e às vezes o professor que tem a sua formação está tão de saco cheio porque

estamos vivendo no mundo real, certo? E nós temos professores bem formados que enchem o saco mesmo, as pessoas não têm sangue de barata [...]. (ETP, Participante 8 e Professora, Aula 07).

Tanto os proferimentos do Participante 8 quanto os da professora, conforme podemos observar, continuaram seguindo os mesmos trilhos e perfazendo o mesmo caminho argumentativo que venho destacando nessa série de excertos. Nesse sentido, destaco, no excerto 26 somente a passagem: “Mas isso, comparado a minha trajetória até aqui, isso é mínimo comparado com o que eu passei em relação a como o fogo surgiu” e, dentro dessa passagem, a expressão “comparado com o que eu passei”. Essa expressão foi destacada e, dentro dela, chamo especial atenção para o verbo no passado simples “passei”, pois ele serve para exemplificar a tamanha insatisfação que esse participante demonstrou em relação a certos aprendizados. O proferimento “o que eu passei”, quando considerado pertencente à totalidade desse ato de fala e ao contexto em que todos esses atos de fala estavam inseridos, ou seja, uma aula de MLI, dentro de uma instituição de formação inicial para docência em LI, precisa ser considerado em sua profunda seriedade. Os dizeres “o que eu passei”, servem para evidenciar o sentimento de alguém que ressignificou o caminho percorrido durante a formação inicial como algo bastante árduo, um caminho que teve que ser trilhado por alguém que teve que enfrentar algo ruim, que teve que transpor barreiras quase intransponíveis, que teve que se superar a cada dia para poder chegar ao ponto em que está agora e, o mais grave, um caminho que, depois de percorrido, foi percebido como tendo sido sem sentido ou sendo desprovido de quaisquer propósitos.

A essa expressão que deixou transparecer o ápice do seu descontentamento, seguiram-se ainda outras argumentações do Participante 8. Desta vez destinadas a questionar a serventia da criticidade que ele “vai obtendo durante o tempo do curso”, já que ele teria que se “sujeitar” a coisas com as quais ele não concordava, conforme vemos no último excerto, o de número 27:

Excerto 27: Participante 8: Eu só me questiono, assim, até que ponto o tanto de criticidade, pelo menos que eu acho que a gente vai obtendo durante o tempo do curso, possibilita a gente a trabalhar num lugar desses. Porque, por exemplo, com tantas questões dessas eu tenho dificuldade

realmente em me sujeitar de certa forma a coisa muito fixa, muito pré-estabelecida e que eu não tenho liberdade, então isso talvez tenha até que ir para terapia, mas, assim, por uma questão, porque da mesma forma que eu acho que é ruim o professor ser ignorante e em vários aspectos não ter uma formação eu fico pensando até que ponto vale a gente ter uma formação e ser tão crítico sobre as coisas.

Professora: é isso que o governo quer que você pense, quanto mais crítico a gente conseguir se tornar desde que essa criticidade tenha base, o que eu mais vejo por aí é gente crítica que não sabe o que está falando e se torna imbecil, eu diria que mais de 80% de quem está falando muita coisa por aí fora se diz muito crítico e não sabe do que está falando. Então quanto mais crítico eu puder formar um professor mais chances eu tenho de que as coisas mudem [...] eu não posso, sob pena de lá na frente eu me culpar por isso, me furtar a dar para meu futuro professor elementos para torná-lo o mais preparado possível para que ele enfrente a sala de aula e enfrente bem. Se ele vai querer enfrentar ou não é uma escolha dele, se ele vai conseguir ou não é uma escolha dele, e com certeza essa base crítica e teórica e científica que você está tendo aqui vai servir para outra coisa. [...] Pelo menos você tem a criticidade se você chegar lá, nossa, não sei o que é uma perceptiva dialógica [...] mas eu tenho o material lá em casa, aí como que eu vou ensinar esse gênero, aí eu lembro que lá universidade eu não sei, você não pode saber tudo na hora, mas você tem aula, você sabe onde procurar, você sabe o que fazer com aquilo, se alguém quiser jogar alguma coisa por goela abaixo você pode até ter que aceitar, mas você tem instrumentos [...] (ETP, Participante 8 e Professora, Aula 07).

Em relação a esse último excerto, destaco, primeiramente, a passagem “da mesma forma que eu acho que é ruim o professor ser ignorante e em vários aspectos não ter uma formação eu fico pensando até que ponto vale a gente ter uma formação e ser tão crítico sobre as coisas”. Essa colocação do Participante 8, assim como as demais, deve ser analisada, segundo o que Austin (1990) propõe, levando-se em consideração todas as manifestações anteriores da professora e as suas também. Segundo o autor, para a análise dos alcances das ações operadas por meio de determinado proferimento, é de suma importância a consideração da totalidade da ação de fala, e isso inclui o sujeito que faz o proferimento, o(s) interlocutor(es) e as circunstâncias contextuais em que ele ocorreu. Além do mais, deve ser considerado também o fato de que as apreensões (*uptakes*) dos participantes em relação às intenções da professora de persuadi-los e convencê-los sobre a importância da formação continuada dependem e estão ligadas fortemente aos sentidos que eles atribuem às palavras da professora (FREITAS, 2006) e às suas subjetividades e experiências prévias. Como o Participante 8 já contava com experiências prévias antes do momento da graduação, ele tinha

condições de contra-argumentar com a professora e, sendo assim, no momento da discussão, ele tentou rebater, além das questões já discutidas, o fato de que, mesmo os participantes tendo estudado bastante e tendo desenvolvido uma capacidade crítica considerável, eles teriam que se sujeitar a muitas coisas que já estavam prontas na escola e, sendo assim, eles não fariam uso dessa criticidade, pois, conforme a professora havia pontuado, se “a escola adota aquela metodologia e ela está me pagando bem” melhor se sujeitar a “determinadas coisas”. Ao contra-argumentar a colocação da professora, utilizando esse argumento, ele objetivou novamente demonstrar o quanto o seu questionamento a respeito da suposta primazia, no curso de formação inicial, dada ao conhecimento teórico-metodológico em detrimento do conhecimento técnico-prático era válido e, por isso, merecedor de atenção. Assim, em sua argumentação final, vemos uma manifestação contundente acerca da disparidade existente entre o que supostamente estava sendo priorizado durante a formação inicial, os objetivos e as problematizações que ali se verificavam, e o que ele sentia que era ignorado nesses ambientes de formação, quais sejam, os conhecimentos considerados por eles como indispensáveis à prática de sala de aula e que não estavam sendo discutidos. Esta foi, claramente, uma tentativa a mais de agir de forma a modificar as práticas correntes naquele ambiente de formação.

A essa colocação do Participante 8, a professora, novamente, resgatou a questão da importância da formação teórico-metodológica e o quanto a formação inicial precisava desse estudo teórico-metodológico robusto, criticado pelos participantes. A partir de suas palavras, presentes no excerto 27, pode-se perceber que ela continuou a defender uma formação inicial que pudesse preparar o futuro professor da melhor forma possível, e, dentro dessa preparação, a prioridade deveria ser mesmo dada ao estudo teórico-metodológico, pois, conforme ela já havia afirmado, era ele que iria possibilitar o posterior desenvolvimento técnico. Essa opinião da professora foi endossada em sua manifestação mais recente, como pode ser percebido no fato de ela novamente asseverar que eles podiam até não “saber tudo na hora”, mas, se tivessem essa formação teórico-metodológica sólida, eles iriam saber “onde procurar”, e continua: “você sabe o que fazer com aquilo, se alguém quiser jogar alguma coisa por goela abaixo você pode até ter que aceitar, mas você tem instrumentos” (excerto 27). Com essas manifestações da professora, a discussão foi encerrada e, então, pode-se dizer que os atos de fala do Participante 8 não foram felizes, ou não alcançaram seu objetivo

primeiro de não só convencer a professora a modificar suas aulas para poder dar mais atenção à parte prática da formação, mas, quem sabe, agir no sentido de contribuir para uma mudança sensível no Projeto Pedagógico do Curso para que neste fosse garantido mais tempo e dedicação aos estudos das questões de ordem técnica e prática do cotidiano da profissão de professor de LI.

Tendo examinado e debatido sobre os conteúdos presentes e as ações operadas por meio dos excertos anteriores, caminho em direção à conclusão desta seção. Para isto, resgato o fato de que, conforme já discutido, as ressignificações dos participantes apontaram para o fato de que eles nutriam expectativas exageradas em relação ao papel da formação inicial. Para além disso, as argumentações dos participantes evidenciaram que, talvez, a formação inicial não estivesse mesmo refletindo um ponto importante para os graduandos, que é o conhecimento das peculiaridades e das especificidades das escolas onde eles poderiam vir a atuar, porque a parte prática do curso estava sendo realizada em um ambiente distante dos contextos de escolas regulares. Creio poder acrescentar também que as ressignificações dos participantes em relação ao papel da formação inicial foram direcionadas ao fato de que ela não estava conseguindo abarcar o necessário às atuações práticas dos futuros professores, pois, segundo eles, muito tempo do curso era destinado a discussões e a problematizações de abordagens e teorias que, devido às condições contextuais das escolas regulares, não poderiam ser utilizadas por eles futuramente.

Neste sentido, creio poder reafirmar que, apesar de terem reconhecido o valor do conhecimento teórico-metodológico e de terem se reconhecido em uma posição privilegiada em relação aos professores que não possuíam a graduação em Letras, os participantes da presente pesquisa ressignificaram os estudos teórico-metodológicos como demasiadamente complexos e como algo exaustivamente priorizado, em detrimento de conhecimentos de natureza prática considerados por eles como sendo, talvez mais úteis e adequados às realidades que eles teriam de enfrentar futuramente. Essas percepções/ressignificações dos participantes podem ser explicadas devido ao desprestígio contínuo dos saberes práticos que eles e outros professores já trazem consigo em relação aos saberes científicos e institucionalizados, privilegiados em ambientes de formação (CANAGARAJAH, 2005). Creio poder afirmar também que essas ressignificações dos participantes ocorreram apesar de a professora ter empreendido inúmeras tentativas de fazer com que eles pudessem entender

os estudos teórico-metodológicos como embasamento que, se usado e comparado às suas práticas cotidianas, poderia propiciar a eles as condições para que o pensamento crítico-reflexivo pudesse se desenvolver e, assim, eles pudessem agir de forma mais autônoma durante o enfrentamento dos desafios inerentes à docência em LI, conforme já discutido.

Em termos pragmáticos, é necessário discutir ainda alguns dos efeitos dos proferimentos da professora nos participantes da pesquisa. Sendo assim, de uma forma geral, creio poder afirmar que os atos de fala da professora pretendiam persuadir e convencer os participantes sobre a importância da formação inicial e sobre a relevância da formação teórico-metodológica, que precisava realmente ser robusta o bastante para possibilitar a eles o desenvolvimento da autonomia e a capacidade crítica em relação a todos os aspectos de suas futuras profissões. Apesar das insistentes tentativas, no entanto, a professora parece não ter conseguido convencer os participantes acerca da importância da formação teórico-metodológica que eles estavam recebendo. Assim como já mencionado, os proferimentos em si podem não ser suficientes para, sozinhos, realizarem uma ação (AUSTIN, 1990). Nesse sentido, não necessariamente as ações pretendidas pela professora seriam alcançadas e, ainda que fossem, há que se considerar as influências contextuais e circunstanciais envolvidas nos seus atos de fala e os sentidos que suas palavras adquirem, quando atingem “o ouvido do outro”, do interlocutor (DERRIDA, 1985). Essas influências e circunstâncias de ordem contextuais e subjetivas, é sabido, iriam afetar sobremaneira a forma como os atos pretendidos pela professora seriam apreendidos pelos interlocutores como, de fato, ocorreu.

No entanto, não foram as influências de ordem contextual ou subjetiva e, tampouco, as circunstâncias relacionadas ao fato de que ela era a professora da turma (e por isso contava com a autoridade e a autorização necessárias ao proferimento dos atos de fala aqui discutidos), ou mesmo o fato de que eles estavam cursando uma disciplina que objetivava o aprendizado de questões teórico-metodológicas as únicas que contribuíram para o desenrolar de toda a discussão já examinada. No caso específico desse episódio, creio poder afirmar que as experiências prévias dos participantes foram determinantes e acabaram por se sobressair aos proferimentos e às tentativas da professora de persuadi-los. Assim, pelo fato de essa turma ter sido formada por alunos que, em sua grande maioria, já contavam com experiências prévias, os discursos relacionados ao fato de que a teoria aprendida na graduação não serviria para nada; que seria na prática que eles iriam aprender a ser

professores; que a graduação estava repleta de teorias inúteis; e que, por isso, um tempo precioso era desperdiçado, enquanto eles poderiam utilizar esse tempo com coisas que realmente fossem úteis, ganharam corpo e acabaram por funcionar como uma barreira difícil de ser transposta. Essa barreira, no fim, foi o elemento que mais colaborou para que as argumentações da professora não fossem eficazes no sentido de agirem de forma a fazer com que os participantes pudessem superar essa percepção já aparentemente tão consolidada a respeito do cotidiano da profissão de professor que eles traziam consigo. E, nesse sentido, as experiências prévias deles constituíram as influências de ordem subjetiva e contextual que mais determinaram as ressignificações dos participantes do estudo, ainda que eles jamais tenham se negado a reconhecer o valor e o prestígio do curso de formação inicial que eles estavam cursando.

4.3 Ressignificações sobre as diretrizes presentes nos PCNs e nas OCEM

Nesta parte das análises, serão discutidas algumas ressignificações realizadas a partir da leitura e da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), realizadas pelos professores em formação durante a disciplina de MLI. Procurei, nesta seção, investigar e discutir como os atos de fala da professora a respeito desses documentos incidiram sobre os alunos e, mais especificamente, como os atos de fala e as forças ilocucionárias apreendidas pelos professores em formação propiciaram espaço e liberdade suficientes para o surgimento de argumentos e opiniões que fugissem à simples constatação de uma realidade pronta e acabada e fomentassem as bases para um posicionamento mais crítico dos professores em formação a respeito, não somente dos documentos e diretrizes oficiais que estavam sendo discutidos, mas também a respeito de outros pressupostos teóricos estudados.

Os excertos que serão analisados e discutidos nesta seção são provenientes exclusivamente da primeira aula assistida, pois essa foi a última aula em que as discussões sobre esses documentos oficiais ocorreram. Reitero novamente que a primeira aula assistida e gravada não corresponde à primeira aula da disciplina de MLI, mas à sétima. Ou seja, já haviam sido ministradas seis aulas antes de a pesquisa ter início. Dessas seis aulas, as duas

últimas haviam sido dedicadas à discussão dos PCNs e das OCEM, sendo essa aula que irei examinar a terceira sobre esse assunto. As discussões e problematizações em sala de aula acerca dos PCNs e das OCEM foram precedidas de um estudo dirigido que a professora havia solicitado aos alunos previamente. Assim, os participantes da pesquisa tinham feito, previamente, uma atividade individual em que eles respondiam a uma série de perguntas sobre esses documentos. Esse estudo dirigido tinha por objetivo garantir que os participantes lessem cuidadosamente os documentos e, também, direcionassem suas atenções a determinados aspectos, conforme o foco das perguntas elaboradas pela professora. Nesse sentido, durante a aula 01, a professora conduziu a problematização seguindo a ordem das perguntas do estudo dirigido que eles haviam respondido, sendo que os participantes eram convidados a respondê-las aleatoriamente.

Para exemplificar algumas diferenças entre as diretrizes dos PCNs e as das OCEM, a professora, ao final dessa discussão, levou também duas atividades para que fossem trabalhadas questões de interpretação de propagandas direcionadas a vendas de produtos para presentear mães no Dia das Mães. Essas atividades continham, cada uma, os pressupostos defendidos pelos PCNs (atividade a) e pelas OCEM (atividade b). O objetivo da professora, ao levar essas duas atividades, era discutir com os participantes as propostas específicas de cada um dos documentos e as diferenças em relação às abordagens defendidas por cada um deles: os PCNs, trazendo a visão da leitura crítica, e as OCEM do letramento crítico, conforme será melhor detalhado posteriormente.

Voltando à questão dos excertos separados para essa seção, o fato de somente serem utilizados excertos dessa primeira aula ocorreu porque as questões relacionadas a esses documentos oficiais não foram revisitados, ou postos em discussão, em nenhum outro momento, a não ser nesse momento específico da aula 01. Tendo fornecido uma visão geral das ressignificações dos participantes e pormenorizado algumas questões relacionadas aos excertos separados para discussão, início, a seguir, as análises e discussões propriamente ditas. Começo com algumas partes da aula 01, em que foram discutidas algumas passagens dos PCNs e das OCEM.

Excerto 28: Ótimo, então o primeiro objetivo, a questão do critério da escolha foi para o [ininteligível]. Porque nós não temos mais escolha. Para

nossa sorte ou azar, não sei, a escolha que fizeram é o inglês então pelo menos vocês vão ter um pouco de emprego. Mas se a gente pensar no ponto de vista do cidadão e da formação desse cidadão, nem um pouco, mesmo antes já não era democrática. Democrática só na lei né gente? Porque, apesar de a gente ter na lei a questão da escolha, na contingência da prática essa escolha nunca aconteceu (ETP, Professora, aula 01).

A partir desse primeiro excerto, foi possível perceber que a professora, dando continuação a uma discussão que havia se iniciado durante algumas aulas anteriores, pontuou o fato de que a escolha do idioma a ser cursado pelos alunos de escolas públicas regulares é e sempre foi inexistente. De fato, conforme se vê no proferimento da professora, essa escolha nunca havia ocorrido na prática, pois, apesar de constar nos documentos oficiais, o oferecimento simultâneo de vários idiomas nas escolas públicas regulares jamais existiu, restando aos alunos somente a LI enquanto “opção”. Esse excerto é importante e foi trazido para análise devido ao fato de que serve para exemplificar o quanto um exame crítico e desprovido de olhares ingênuos foi fomentado pela professora e esperado por ela em relação a seus alunos. Assim, a partir desse excerto, pode-se perceber que o exame dos PCNs e das OCEM realizado naquela ocasião da aula de MLI visava descortinar algumas questões (dentre elas a opção de escolha da língua estrangeira) e pôr em discussão os pormenores inerentes a esses documentos. A professora foi enfática em sua crítica à pouca efetividade de muitas questões, explicitamente discutidas nesses documentos oficiais, e, a meu ver, seus atos de fala, com força de persuasão, foram determinantes para que os PCNs e as OCEM pudessem ser discutidos criticamente e não, conforme poderia ser esperado, na superficialidade de suas questões conceituais e metodológicas. E foi realmente o que aconteceu: o proferimento da professora abriu espaço para que os participantes também discutissem, de forma mais aprofundada, não somente o impacto desses documentos nas vidas de professores e alunos das escolas públicas, mas também as múltiplas questões inerentes aos pressupostos teóricos e metodológicos ali contidos, conforme poderá ser visto ao longo desta seção. O fato de a professora ter chamado a atenção para a necessidade de se observar as diferentes perspectivas discursivas e para o fato de que a linguagem não é neutra ou transparente colaborou para que os alunos aprofundassem ainda mais suas reflexões, não somente nesse caso, mas em outros também, conforme veremos mais adiante. Vejamos o excerto a seguir:

Excerto 29: Lembra nossa discussão de ontem? Isso é considerar o efeito das discursividades sobre o objeto no processo de ensino-aprendizagem. Caiu a ficha? Lembra que a gente estava falando de perspectiva discursiva. Se a gente não tem uma perspectiva discursiva sobre o processo, você assume que esses dizeres são simplesmente transparentes e que, então, aí não é uma escolha. Isso não tem uma consequência maior para a gente pesar, como sujeitos, posição em relação a língua e como que a história, o social e a ideologia estão implicados em todo processo, caiu a ficha? Tá bom, não vou entrar em mais detalhes que esse não é nosso objetivo (ETP, Professora, aula 01).

O excerto 29 contém um proferimento em que a professora chama a atenção para um fato discutido na aula anterior. Infelizmente esse fato não poderá ser resgatado, pois essa aula não havia sido gravada ou assistida, mas esse excerto foi trazido, nesta parte inicial da seção 4.3, para exemplificar o fato de que a professora pretendia que seus alunos considerassem uma perspectiva histórica, ideológica e social ao refletirem sobre os documentos oficiais, direcionando suas atenções para além da superficialidade e da suposta transparência das palavras ali contidas. Dito isso, passo ao excerto 30:

Excerto 30: Isso é o que eu falei umas aulas atrás. Que a questão da educação no Brasil está ligada aos (des)acordos internacionais os serviços que a gente tem com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, os protocolos da ONU [ininteligível]. Então, assim, as decisões, quando eles chegam, assim, e dizem: “vamos criar tudo novo” como agora o ensino médio, por detrás disso não se ouve as pessoas daqui, os interesses daqui face ao que foi assinado lá e que traz para a gente cumprir o compromisso que ele firmou (ETP, Participante 5, aula 01).

E, conforme pode-se perceber, os esforços da professora surtiram efeito, já que os participantes iniciaram suas manifestações pontuando o fato de que muito do que está previsto, discutido ou recomendado nos PCNs e nas OCEM não atende às demandas e necessidades locais. O Participante 5 foi enfático ao pontuar que a nossa educação segue as premissas de acordos internacionais, sem levar em consideração as demandas locais. Essa questão de as demandas locais estarem sendo continuamente ignoradas foi posteriormente retomada na aula 07, conforme já discutido na seção 4.2. Naquela ocasião, no entanto, o que

foi colocado em discussão foi a formação inicial como um todo e não os documentos oficiais. A partir dessa discussão verificada na aula 01, pode-se perceber o quanto o Participante 5, em vez de ver nesses documentos uma possibilidade de ajuda ou de suporte, demonstrou sinais de que esses documentos oficiais ficaram desacreditados, porque seus idealizadores não se propuseram a fornecer subsídios que realmente pudessem auxiliar os professores, mas, ao contrário, agiram de forma a dar primazia a acordos internacionais e, assim, acabaram por não refletir as necessidades das escolas regulares de nosso país.

Sei que os documentos oficiais não têm força de lei e não objetivam regulamentar as práticas docentes, mas somente orientar esses profissionais no tocante a abordagens e objetivos para o ensino de LI, que devem ser mais amplos e direcionados ao desenvolvimento do cidadão como um todo. No entanto, devido ao fato de que os ambientes de formação inicial não têm dado conta de problematizar alguns pontos chave da profissão, os professores acabam buscando nesses documentos as soluções e as “receitas”, como se essas diretrizes constituíssem um manual capaz de dizer-lhes o que fazer frente aos desafios inerentes aos seus contextos de atuação. Ao perceberem que esses documentos não suprem suas necessidades, os professores e futuros professores tendem a desenvolver um discurso que é de desconsideração e apagamento da importância desses documentos, em vez de se engajarem em discussões que pudessem problematizar os pormenores ali contidos.

Dando continuidade às discussões, passo ao excerto 31:

Excerto 31: Professora: Qual é a porta de entrada dos PCNs para que essa aprendizagem da língua inglesa ocorra no ensino fundamental? É porque eu não quero usar uma palavra. Como é que os PCNs dizem que devem se dar esse ensino?

Participante não identificado: De metodologia?

Professora: Isso.

Participante não identificado: Não sei seria uma coisa mais contextualizada? Não sei.

Professora: Qual é a habilidade que o PCN diz que deve ser privilegiada? Eu não queria falar habilidade.

Participante não identificado: Leitura.

Professora: Sim o ensino de leitura, os PCNs preveem que as demais habilidades devem ser trazidas ou não?

Todos os Participantes em coro: Sim.

Professora: Ok, quais são os conhecimentos que precisam incidir, estar em operação, por meio da leitura? Quais são aqueles três conhecimentos que os PCNs falam “olha esses conhecimentos esses tipos de conhecimentos

aqui precisam estar sendo operacionalizados”? [Participantes tentando responder ao mesmo tempo, ininteligível]. Então a partir do conhecimento de mundo, do conhecimento sistêmico e do conhecimento da organização textual e da operacionalização, e do implicamento desses três conhecimentos no texto, a gente deveria promover um ensino da língua estrangeira ok? Pensando nas OCEM agora: o que que é novo na questão que o Participante 5 falou em relação a essa questão dos conhecimentos a serem postos em operação no ensino de língua estrangeira?

Participante 8: O letramento né?

Professora: Os multiletramentos né? Vamos lembrar, o que é mesmo o letramento?

Participante 8: quando a gente fala de letramento a gente tem que pensar na heterogeneidade da linguagem. Que não é uma linguagem padrão, não é única. Ela é composta de várias variantes e cada um tem seu peso. A gente tem que pensar também na linguagem como uma prática sócio-cultural contextualizada (ETP, Professora e todos os participantes, aula 01).

Antes de proceder ao exame dos proferimentos contidos no excerto 31, abro um parêntese no intuito de discutir a forma como a professora conduz a aula. De acordo com o que pude observar, e conforme já mencionado na seção 4.1, a professora sempre buscava partir das opiniões de seus alunos para desenvolver as discussões. Assim, os questionamentos e as colocações dos alunos eram requisitados e recebidos pela professora, de forma positiva, como práticas e opiniões importantes para aquele contexto. Essa prática da professora de provocar reflexões e questionamentos sobre a validade ou não de determinadas práticas me permite a elaboração de uma premissa: ela serve para despertar no aluno uma prática de aprendizagem baseada na problematização dos pressupostos e conceitos dados como prontos (por meio de atos que, em princípio seriam classificados como atos constativos, mas que, na verdade eram performativos), se constituindo, assim, em uma alternativa ao modelo tradicionalmente instituído de formação calcada na ideia falaciosa de uma pretensa “transmissão” e acumulação de conhecimentos que, posteriormente, seriam utilizados ou postos em prática em sala de aula.

Dito isso, creio poder afirmar que os constativos advindos das teorias estudadas e dos documentos oficiais previamente lidos são postos a prova a partir da abertura de espaço para que esses proferimentos, com clara pretensão de serem instituídos como verdades incontestáveis, presentes nas teorias estudadas, por exemplo, possam suscitar outros atos de fala que visem a questionar essa suposta verdade. Sendo assim, temos uma sequência de problematizações de teorias como forma de se promover não somente o questionamento

particular de determinado conteúdo, mas também de propiciar o desenvolvimento e o estabelecimento de uma nova prática aos futuros docentes. Tal prática, deseja-se, será fundamentada no questionamento do que é dado e posto como correto ou verdadeiro (ou seja, baseada no questionamento dos constativos) e poderá, também, contribuir para a formação do professor enquanto cidadão ético, crítico, político e reflexivo. A esse respeito, podemos afirmar que as práticas da professora coadunam com o que Oliveira (2010, p. 231) pensa a respeito da formação docente. Segundo o autor, o conhecimento do professor

[...] deve sustentar-se em uma teoria abrangente e rigorosa que possibilite ao educador, sujeito da práxis, fazer as escolhas mais bem fundamentadas em sala de aula e rejeitar as explicações unilaterais e simplistas. Isto significa um recurso de contextualização e nunca a ampliação quantitativa de informações recolhidas ou um acréscimo de erudição, critérios que têm sido colocados de forma sutil como correlatos de ação transformadora.

O que as palavras de Oliveira (2010) e as práticas da professora pesquisada me permitem elaborar coadunam com a visão de linguagem adotada neste trabalho. Conforme já mencionado, este trabalho encontra-se inserido na visão pragmática de linguagem, segundo a qual o dizer corresponde ao agir e, de acordo com essa perspectiva, o momento concreto de uma aula se transforma em uma ação intencional que objetiva construir realidades e formas de agir e pensar, em vez de apenas se limitar à transmissão e à descrição de coisas supostamente já existentes no mundo.

Dito isso, volto minhas atenções novamente ao excerto 31. A partir dele pode-se perceber que a aula seguiu e as discussões passaram a girar em torno de comparações acerca do que está previsto nos PCNs e nas OCEM. Algumas questões foram levantadas e, dentre elas, o fato de os PCNs e as OCEM diferirem em muitos aspectos. Dentre esses aspectos, um dos que foram destacados é referente à abordagem e, conseqüentemente, à visão de língua intrínseca a cada um dos documentos: enquanto os PCNs defendem um ensino com ênfase no desenvolvimento da habilidade de leitura, incluindo a leitura crítica de textos, as OCEM preveem o trabalho dentro do Letramento Crítico e dos Multiletramentos. Essa disparidade, conforme discutirei, acaba por não contribuir e até mesmo por confundir ainda mais os professores que queiram se guiar por esses documentos. Vale ressaltar, entretanto, que há um

interstício de nove anos entre a emissão e a formalização dos dois documentos: enquanto os PCNs foram publicados em 1996, as OCEM foram formalmente divulgadas em 2006. Portanto, este dado deveria ser levado em consideração quando das discussões sobre os dois documentos.

Segue-se alguns excertos em que se pode verificar como essa discussão ganha corpo:

Excerto 32: Isso, muito bem, parabéns! Esse era o gancho para voltar para as OCEM. Agora, a abordagem por gênero é principalmente de língua materna, língua portuguesa, mas as OCEM têm fortemente essa questão do gênero. Vocês perceberam isso? Gênero textual, do gênero discursivo? Perceberam ou não? (ETP, Professora, aula 01).

Por meio desses excertos podemos perceber que a professora intentava chamar a atenção dos alunos para o fato de que as OCEM traziam uma abordagem diferente daquela defendida pelos PCNs. Essa diferença na abordagem diz respeito ao fato de que os PCNs preveem o trabalho e o ensino da LI em sala de aula por meio da Leitura Crítica enquanto as OCEM, por terem sido construídas posteriormente e sob forte influência das teorias discursivas, trazem a perspectiva dos Multiletramentos e do Letramento Crítico, conforme já mencionado. Por meio da pergunta “Vocês perceberam isso?” pode-se perceber que a professora tentou abrir uma discussão acerca do fato de que as abordagens contidas nesses documentos oficiais são oriundas de diferentes e conflitantes pressupostos, visões de língua e teorias de aprendizagem.

Os questionamentos levantados pela professora ajudam na reflexão sobre as bases filosóficas, teóricas e ideológicas que subjazem às propostas dos dois documentos. Essas questões colocadas pela professora foram importantes para que os alunos pudessem ter acesso a uma base teórico-metodológica robusta e para que se tornassem suficientemente embasados e não pensassem que esses documentos pudessem ser complementares quando, na verdade, não são. A discussão ainda perdurou mais um pouco e, conforme os próximos excertos, verifica-se que a professora seguiu pormenorizando essa diferença entre os PCNs e as OCEM:

Excerto 33: Professora: Super importante esse finalzinho aí que traz no documento a diferença que para mim é, bem assim, importante da gente notar é que: ao invés da gente pensar no processo que poderia ser alcançado a partir do domínio da implicação das quatro habilidades, esse processo, primeiro, não vai acabar nunca porque o letramento tem essa coisa do gerúndio e em continuidade. E a visão de linguagem na concepção de letramento é outra, certo? A concepção de linguagem dentro do letramento é diferente da concepção de linguagem que pressupõe dominar ou trabalhar com a língua a partir de quatro habilidades. Alguém gostaria de acrescentar alguma coisa? Próxima pergunta:

Participante 1: Com o ensino de leitura, à luz dos estudos de letramentos e multiletramentos, se diferenciam da concepção de leitura crítica ou de concepções mais tradicionais de leitura?

Professora: isso é bem legal, porque muitas vezes a gente confunde letramento com leitura crítica e é diferente? (ETP, Professora e Participante 1, aula 01).

Através do excerto 33 pode-se perceber que a professora havia considerado de antemão a probabilidade de os participantes tomarem os dois documentos como se fossem complementares e, sendo assim, uma das perguntas elaboradas por ela para o estudo dirigido visava, justamente, fazê-los discutir, com base na leitura dos documentos, essa questão. À pergunta elaborada por ela, o Participante 1 respondeu da seguinte maneira (excerto 34) e, a essa resposta breve a professora fez uma longa explanação da diferença, visando retomar teorias já estudadas de forma a mostrar como elas compõem as diretrizes para o ensino de LI:

Excerto 34: Participante 1: Sim, com essa visão do letramento crítico a leitura passa a ser algo seletivo, de acordo com o interesse do leitor. Portanto, o trabalho de leitura deve ter continuidade considerando-a como prática cultural e crítica essencial para construção da cidadania, educação dos educandos.

Professora: Perfeito. Porque senão a gente fica sem saber [ininteligível]. Ok, a pensar então a leitura crítica, que já foi um grande avanço né? Vocês lembram que já fiz esse esquema aqui [professora vai ao quadro para fazer o esquema]. A gente tem a leitura. Existem várias concepções de leitura: a leitura enquanto decodificação. E, enquanto decodificação, bastaria a gente conhecer o vocabulário, bastaria a gente conhecer as regras gramaticais, as regras de coesão e coerência textuais e a gente conseguiria então interpretar um texto. Aí a gente tem algumas visões de leitura que são a *bottom up*, que também está numa posição de decodificação, mas que avançou no sentido de dizer “olha, as pistas para que a gente consiga recuperar o sentido do

texto estão no texto”, certo? E aí vem uma outra concepção que diz “não, a chance de nós recuperarmos o sentido do texto está no cognitivo. O leitor já tem determinados esquemas dentro do seu cérebro, construídos na sua experiência, que permitem que ele recupere a noção do texto. E ainda tem uma terceira, que pode ser chamada de dialógica, não do dialogismo Backthiniano, mas que pressupõe as duas. Não é na interação é na dialética do *bottom up* com o *top down* que se faz a interpretação. Entretanto, em todas essas visões o sentido estaria no texto. Há um sentido melhor do que estar no texto, há um sentido a ser recuperado, ok? Na leitura crítica, muito influenciada pelos estudos do Paulo Freire o quê que acontece? Há já um deslocamento desta visão de decodificação no sentido a ser recuperado para promover uma posição do leitor em relação ao texto lido. Vocês já leram Paulo Freire? Lembra que a leitura de mundo precede a leitura de texto? E que uma leitura, para que ela faça sentido para alguém, ela precisa fazer sentido. Ela precisa trazer coisas que sejam relevantes, que sejam do interesse do leitor etc? Então, isso é leitura crítica. O letramento faz outra coisa. A gente não tá falando mais de texto ou de interpretação de texto mas de familiarização, de tornar alguém capaz de interagir de aferir sentidos e de construir sentidos. Então, no letramento, ele ultrapassa a esfera do texto, a esfera da interpretação e mesmo à esfera da leitura crítica, porque pressupõe que haja uma construção de sentidos e de conhecimento. E que, a partir dessa construção de sentidos e de conhecimento, o leitor possa deslocar-se da sua posição

Participante 6: Ele procura levar os alunos a construir sentidos a partir do que leem ao invés de extrair o sentido do texto, pois não entende que o sentido esteja no texto à espera da compreensão (ETP, Participantes 1 e 6 e Professora, aula 01).

Por meio dessas explanações da professora, pode-se perceber o quanto ela, através do resgate de teorias e pressupostos já estudados, buscava levar os participantes a compreenderem o que, de fato, havia embasado a elaboração desses documentos. Além do mais, é possível perceber que ela intentava mostrar que, por trás das propostas inerentes a cada um dos documentos, há uma inscrição teórica e que é preciso que os futuros professores compreendam quais os pressupostos que embasam cada documento, pois assim eles poderão se posicionar diante deles e fazer suas escolhas. Na visão da professora, sem essa compreensão os participantes não estariam aptos a problematizar as propostas presentes nos documentos.

No entanto, apesar de suas intenções, não foi essa compreensão que os participantes tiveram. Nesse sentido, o momento em que ocorreu essa interação pode ser comparado à situação descrita por Ottoni (2002, p.135), para quem “em qualquer situação de fala não há um controle do sujeito (falante) sobre sua intenção, já que ela se realiza,

juntamente e através do *uptake* (com seu interlocutor)”, pois a professora percebeu que, diferentemente de suas intenções, os participantes haviam ressignificado as OCEM como sendo diretrizes melhores que os PCNs, pois, aparentemente, haviam sido construídas com base em teorias “mais atuais” que as teorias que balizaram os PCNs.

Os proferimentos da professora podem ter contribuído para que os participantes ressignificassem esses documentos dessa forma. Alguns de seus atos de fala têm clara força de persuasão, como nos seguintes enunciados: “a leitura crítica, que já foi um grande avanço né?”; “mas que avançou no sentido de”; “E aí vem uma outra concepção que diz”; “Há já um deslocamento desta visão de decodificação no sentido a ser recuperado para promover uma posição do leitor em relação ao texto” e “O letramento faz outra coisa. A gente não tá falando mais de texto ou de interpretação de texto, mas de familiarização, de tornar alguém capaz de interagir de aferir sentidos e de construir sentidos. Então, no letramento, ele ultrapassa a esfera do texto, a esfera da interpretação e mesmo à esfera da leitura crítica”.

As discussões seguiram e, posteriormente, durante a aula, a professora, tendo percebido a ressignificação inadequada dos participantes, ou seja, tendo percebido que eles estavam considerando um documento como melhor que o outro, retomou a discussão e esclareceu algumas questões, conforme o excerto seguinte:

Excerto 35: Então vocês percebem que esse tipo de perguntas, um complementa o outro? A questão não é um em detrimento do outro, mas como que a junção dessas duas perspectivas pode contribuir para que o texto produza sentido e para que o aluno tome posição em relação ao que está sendo lido (ETP, Professora, aula 01).

Mais adiante, a professora e os participantes analisaram um encarte para venda de produtos no Dia das Mães e a forma como esse anúncio foi planejado para ser trabalhado no ensino fundamental. O exercício continha duas propostas diferentes de atividades de interpretação: uma proposta seguia as orientações e os pressupostos teóricos contidos dos PCNs (atividade “a”) enquanto a outra seguia as orientações das OCEM (atividade “b”). A análise dos pormenores relacionados à realização dessas duas atividades por alunos do ensino fundamental foi proposta pela professora e foi destinada a oferecer oportunidade de discussão aos professores em formação em relação às diferenças de abordagem, de teorias e de visões

de língua previstas em ambos os documentos, lidos e discutidos previamente. No entanto, apesar de, novamente, não ter sido a intensão da professora fazer parecer que um dos documentos fosse melhor, mais atual ou mais verdadeiro que o outro, aparentemente as ressignificações dos participantes continuavam relacionadas a essa dicotomização e essencialização dos documentos e, assim, um documento, os PCNs, estava sendo ressignificado como tendo uma relevância inferior às OCEM, que estavam assumindo a posição de diretrizes melhores e mais adequadas, porque tinham sido elaboradas com base nas premissas do letramento crítico. Diante desse fato, novamente, a professora conduziu o exame das atividades “a” e “b” de forma a fazê-los perceber que cada forma de abordagem tinha seu lugar e sua serventia, principalmente, considerando-se o contexto sócio-histórico em que cada documento foi elaborado. O desenrolar da atividade se deu em um período longo de tempo e as discussões foram bastante dispersas e diluídas, o que acabou dificultando a exemplificação por meio de excertos no corpo deste trabalho. Sendo assim, optei por trazer a conclusão da discussão, que pode ser vista no excerto 36 a seguir, contendo o momento em que um dos participantes notou essa questão. Esse momento foi seguido de uma breve discussão em que a professora demonstra sua insatisfação em relação à excessiva dicotomização, presente nas OCEM, entre leitura crítica e letramento crítico:

Excerto 36: Participante não identificado: Na verdade, tanto as atividades a e b são boas, mas tem enunciados diferentes, cada uma tem objetivos...

Professora: Exatamente uma está dentro da leitura crítica e outro está dentro do letramento. O ideal seria que a gente tivesse os dois.

Participante não identificado: Não é que uma seja melhor que a outra né?

Professora: Não, continuando. [...]

Participante não identificado: As perguntas da atividade “a” ajudam os alunos a examinar a escolha dos autores por determinadas representações do mundo, mas não os levam necessariamente a desenvolver uma crítica social.

Professora: O que eu discordo, eu pessoalmente. Acho que até leva sim, pelo trabalho cognitivo implícito de comparar, de escrever, de examinar, de analisar. Acaba se tornando um posicionamento crítico. Talvez não tão abrangente quanto o da “b”. Mas abrangente.

Participante 8: Mas eu acho que aí Professora é uma visão dos estudiosos da área de letramento. Porque eu acho que tem hora que eles têm uma visão de que só é letramento quando é muito escancarado [muitos participantes falando ao mesmo tempo].

Professora: Letramento crítico né?

Participante 8: Alguma coisa muito exposta, assim, bem letramento crítico mesmo. Bem quando volta bastante pro social. Tudo que sai um pouco desse padrão, às vezes, eu sinto que não consideram tão letramento crítico.

Professora: É normalmente uma coisa que fica muito marcada é a política, parece até que eu sou apolítica, não, política de ruptura, uma política de ruptura como se a gente não pudesse ... como se não houvesse determinadas coisas no mundo que não deixam de ser políticas. Elas também são políticas, mas, por estarem mais estabilizadas, parecem que estão naturalizadas, mas não necessariamente. Por exemplo, se fosse ao invés de um anúncio de Dia das Mães, a atividade fosse sei lá... estou pensando na Copa do Mundo, nas Olimpíadas, vamos falar de esporte? É... vamos ensinar números cardeais, numeral ordinal *first, second, third* etc. Está na época das Olimpíadas. Então vamos trazer as figuras dos pódios etc. Parece que uma atividade como essa, necessariamente, para ser letramento crítico, tem que suscitar perguntas do tipo “por que na maioria das vezes quem ganha são os Estados Unidos?” Percebe? São perguntas que puxam para um viés para uma politização que, naquele momento, eu não vejo sentido dela. Se não puxar não é letramento crítico? Por que? É aquilo que eu falei logo no início da aula: às vezes a gente tem a sensação de que crítico... Só é crítico se a gente está desestabilizando se a gente está trazendo as minorias, se a gente está trazendo os marginais. Existe criticidade que não está restrita a isso. A gente precisa ter criticidade mesmo. Isso que eu estou defendendo é como se ser crítico fosse só quando a gente está desestabilizando, quando a gente está na ruptura de ir. Eu ouço isso nas falas de vocês: se é crítico tem que questionar a classe social dominante, o discurso dominante, o gênero e a supremacia, a hegemonia, a ideologia. A gente pode ser crítico sem necessariamente estar nessa tensão o tempo inteiro (ETP, Participante 8, Participante não identificado e Professora, aula 01).

Acerca do excerto 36, destaco para discussão, primeiramente, as passagens: a) “tem hora que eles têm uma visão de que só é letramento quando é muito escancarado” e b) “tudo que sai um pouco desse padrão às vezes eu sinto que não consideram tão letramento crítico”. A partir dessas colocações, pode-se perceber que o Participante 8 questionou alguns aspectos relacionados à forma como o letramento crítico é visto e divulgado pelos profissionais que trabalham com as teorias relacionadas a ele. A partir de seus proferimentos, pode-se perceber também uma certa insatisfação em relação ao fato de que, provavelmente, profissionais que não trabalham seguindo as premissas inseridas no letramento crítico eram considerados acríticos, ou como desprovidos de intenção de fazer com que seus alunos desenvolvessem suas capacidades críticas.

À sua manifestação seguem-se as da professora: a) “como se não houvesse determinadas coisas no mundo que não deixam de ser políticas. Elas também são políticas,

mas, por estarem mais estabilizadas, parecem que estão naturalizadas, mas não necessariamente”; b) “Parece que uma atividade como essa, necessariamente, para ser letramento crítico, tem que suscitar perguntas do tipo “por que na maioria das vezes quem ganha são os Estados Unidos?” Percebe? São perguntas que puxam para um viés para uma politização que, naquele momento, eu não vejo sentido dela. Se não puxar não é letramento crítico? Por que? É aquilo que eu falei logo no início da aula: às vezes a gente tem a sensação de que crítico... Só é crítico se a gente está desestabilizando” e c) “Isso que eu estou defendendo é como se ser crítico fosse só quando a gente está desestabilizando, quando a gente está na ruptura de ir. Eu ouço isso nas falas de vocês: se é crítico tem que questionar a classe social dominante, o discurso dominante, o gênero e a supremacia, a hegemonia, a ideologia”. A partir desses proferimentos pode-se perceber que a professora compreendeu as colocações do Participante 8 e, inclusive, fez coro com elas, acrescentando algumas opiniões que serviram para, também, demonstrar sua insatisfação quanto à forma como alguns dos teóricos, entre os estudiosos do letramento crítico, acabam por desconsiderar uma leva de trabalhos que têm seu papel no desenvolvimento da criticidade dos alunos, simplesmente porque eles deixam de tocar em assuntos que, segundo esses pesquisadores, são essenciais quando se pensa em letramento crítico.

Não é meu papel, enquanto pesquisadora, advogar a respeito de uma ou outra posição e, sequer, defender, apoiar ou rechaçar as ações dos participantes ou da professora, mas é objetivo desta pesquisa tentar desvendar e discutir os pormenores relacionados às ressignificações e aos posicionamentos dos alunos, participantes da pesquisa, bem como compreender suas práticas durante as aulas de MLI. Nesse sentido, vejo que o trabalho da professora da turma foi conduzido de forma a tentar fazer com que seus alunos buscassem olhar para esses documentos com profundidade, a fim de que eles pudessem enxergar além da simples superficialidade dos conselhos, das diretrizes e das sugestões ali contidas. Creio que era intenção da professora fazer com que os participantes se sentissem implicados por seus contextos de trabalho e pelo que estava expresso nesses documentos e que, de posse do embasamento requerido e necessário a qualquer profissional com formação superior, fossem capazes de se posicionar e de questionar os pressupostos teórico-metodológicos que estavam postos ali como verdade. Lembrando que este trabalho encontra-se inserido em uma perspectiva de análise em que o dizer corresponde ao fazer, devo novamente destacar o fato

de que as ações e intenções da professora (ainda que possam não ter sido apreendidas tal como ela tenha tentado) foram bastante importantes, pois o momento concreto de uma aula é sempre uma ação que, enquanto tal, tem o poder intrínseco de construir realidades e formas de agir e pensar, ou seja, tem um papel extremamente relevante no ato de formar o futuro professor de LI. Dito isto, trago o excerto 37, em que se pode verificar a continuação da discussão anteriormente iniciada:

Excerto 37: Participante não identificado: É porque, assim, pelo texto ele coloca a primeira atividade como uma atividade crítica, só que não de cidadão. E a outra com uma atividade de letramento crítico. Aí, a hora que você me perguntou que eu estava falando sobre o que o texto falou, eu já não estava concordando muito. Porque, pra mim, a primeira atividade também é crítica. Por que ela faz o indivíduo pensar nos objetivos daquele anúncio. O que que ele quer? Para quem que ele é? Quem que ele atinge? Quem que ele deixa de atingir? Para quem ele vai funcionar? etc. E, pra mim, isso é um letramento crítico também. Por mais que não esteja falando de pessoas, explicitamente falando, ele está falando de um gênero, o gênero anúncio e fazendo o aluno pensar criticamente aquilo.

Professora: E nas estratégias textuais, estratégias visuais de linguagem que estão construindo aquele sentido. Concordo plenamente com você. Essa é a minha crítica [...]. Essa é a minha crítica às OCEM. Para mim, ela dicotomiza demais [...]. Então, eu coloquei assim: minhas perguntas na atividade “a” ajudam os alunos a examinarem as escolhas dos autores de determinados representações de mundo, mas não leva necessariamente a desenvolver uma crítica social, tipo assim, hã, por que? Está escrito aqui. E, ainda assim, qual é o propósito das duas atividades? Vamos pensar aqui. Tanto na atividade de leitura crítica, como na atividade proposta pelo letramento crítico. Qual é o real propósito por detrás da atividade? Eu nem vou dizer o objetivo. É o propósito. Qual é? (ETP, Participante não identificado e Professora, aula 01).

A partir de proferimentos como em “Porque, pra mim, a primeira atividade também é crítica. Porque ela faz o indivíduo pensar nos objetivos daquele anúncio. O que que ele quer? Para quem que ele é? Quem que ele atinge? Quem que ele deixa de atingir? Para quem ele vai funcionar? etc. E, pra mim, isso é um letramento crítico também. Por mais que não esteja falando de pessoas, explicitamente falando, ele está falando de um gênero, o gênero anúncio e fazendo o aluno pensar criticamente aquilo”, pode-se perceber que a mesma opinião foi compartilhada por outro participante e também que os atos de fala da professora

foram apreendidos como ela intentou. Ou seja, os participantes acabaram por perceber que não se deve tomar um ou outro documento superficialmente, mas, ao contrário, é necessário problematizar e desvendar os pormenores relacionados às teorias que embasam cada um deles. Dessa forma, as práticas desenvolvidas a partir do que eles propõem podem ser melhor aproveitadas pelos professores que as elaboram e mais relevantes para os alunos das escolas regulares. Sendo assim, posso dizer que a professora conseguiu fazer com que seus alunos percebessem que, apesar da forma como as atividades “a” e “b” foram dispostas e discutidas – forma essa que podia fazer com que os leitores dos dois documentos fossem levados a tomar as OCEM como sendo “melhores” que os PCNs – elas, na verdade, possuíam objetivos diferentes e, por isso mesmo, uma não poderia ser considerada melhor ou pior que a outra. Assim, melhor que fossem, ambas, consideradas importantes, já que ambas tinham seus papéis e podiam contribuir, de uma forma ou de outra, para o desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos do ensino fundamental.

Essa conquista da professora, em fazer com que os alunos percebessem o que uma leitura ingênua dos dois documentos poderia causar em um leitor desavisado, creio estar relacionada às suas práticas e problematizações e, principalmente, aos esforços dessa professora em fazer com que seus alunos sempre se atentassem para os efeitos das diferentes discursividades circundantes, que afetam a vida de professores e alunos em diferentes níveis, como vemos em: “Isso é considerar o efeito das discursividades sobre o objeto no processo de ensino-aprendizagem. Caiu a ficha? Lembra que a gente estava falando de perspectiva discursiva? Se a gente não tem uma perspectiva discursiva sobre o processo, você assume que esses dizeres são simplesmente transparentes” (excerto 29).

Em uma tentativa de exemplificar a questão de se dicotomizar demais os dois documentos, conforme a professora pontua no excerto 37, como em “Essa é a minha crítica às OCEM. Para mim, elas dicotomizam demais”, o Participante 8 acrescentou, que a forma como o autor coloca as duas atividades faz parecer que o letramento crítico é melhor que a leitura crítica:

Excerto 38: Participante 8: Dessa forma que ele coloca fica, ele não fala explicitamente, mas ele vai te levando a pensar, tipo assim, a do letramento crítico seria melhor do que a leitura crítica.

Professora: Exatamente. (ETP, Participante 8 e Professora, aula 01).

Ao que um de seus colegas complementa:

Excerto 39: Participante não identificado: Essa questão que o Participante 8 colocou agora, da forma como que o autor coloca, eu vejo até com uma certa temeridade em relação a se destacar e achar que letramento crítico é melhor porque se a gente pegar essas perguntas e analisar enquanto professor você não sabe aonde a vida vai te levar. Que escola que vão te colocar dando aula enfim... para propor esse tipo de questão você tem que estar muito seguro do seu domínio em relação ao ambiente em que você está. Porque dependendo da pergunta que você faça pode ser uma resposta que você não está preparado para lidar com ela. Então essa questão quando a gente pergunta do dinheiro, como você conseguiu dinheiro para comprar o presente da sua mãe, dependendo de onde você estiver dando aula a resposta pode te jogar no chão e aí como é que você vai lidar com isso aí? Porque muitas vezes é a realidade do seu aluno daquele grupo ali mas não é a sua. Então até para gente trabalhar com letramento crítico a gente precisa estar muito bem preparado.

Professora: Perfeito, então, nesse sentido, não é pra deixar de lado as considerações sociais políticas históricas e ideológicas. Pelo contrário, é importante que a gente saia daqui pensando nisso. Como que eu posso implantar isso em cada uma das minhas atividades? (ETP, Participante não identificado e Professora, aula 01).

O proferimento desse participante não identificado serve para demonstrar sua maturidade e seu cuidado em relação a temas que podem causar desconfortos em sala de aula, haja vista que ele percebeu ser impossível preparar o professor para lidar com todas as particularidades contextuais, ou mesmo para lidar com as condições socioeconômicas de determinados grupos, que podem ser diferentes das dos professores. À colocação desse participante, a professora acrescentou que “não é pra deixar de lado as considerações sociais políticas históricas e ideológicas”, mas levar em consideração todas elas e, dessa forma, tentar fazer o melhor durante o exercício da profissão. Essas palavras desse participante e da professora da turma constituem exemplos de como as diversas ações em sala de aula contribuíram para a formação de profissionais mais engajados e dispostos a fazer a diferença em seus futuros locais de trabalho. Tais discussões, também, corroboraram as palavras de Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2001) no que diz respeito à necessidade de a formação inicial ter por meta o desenvolvimento da responsabilidade e do senso de plausibilidade acerca do que seja possível e necessário de se trabalhar em cada contexto. Nesse sentido, faço

coro às palavras de Kumaravadivelu (2001), reafirmando que as práticas da professora da turma refletem a necessidade e o seu propósito de propiciar condições para que os cursos de formação possam ajudar os futuros professores a “desenvolverem o conhecimento e a habilidade, a atitude e a autonomia necessárias à construção de conhecimentos pedagógicos sensíveis aos seus próprios contextos de trabalho” (p. 541).

Dando prosseguimento às discussões, trago o excerto 40:

Excerto 40: Professora: Agora, beleza, vamos [ininteligível] falou três minutos para a gente discutir isso: em que momento dessa atividade a gente teve uma aula de inglês?

Participante não identificado: Se essa discussão fosse em inglês.... [todos falando ao mesmo tempo].

Professora: Então é uma aula de discussão de atualidades incrível, essa palavra, você que disse. Então, a minha maior crítica, e essa minha crítica vocês podem discordar dela do jeito que vocês quiserem... A minha maior crítica é: em que medida aqueles 50 minutinhos que deveriam ser preciosos, são os únicos que nós temos na sala de aula, redundam em um efetivo ensino que possa fazer com que esse aluno saia da aula dizendo assim: hoje eu aprendi isso de inglês? Isso não quer dizer que a gente tenha que voltar para o estruturalismo, nada disso. Pode até que ele saia da aula dizendo assim hoje eu aprendi a ler o anúncio em inglês. Eu vou ficar muito feliz. Mas a minha pergunta é: será que, não precisa nem ser em uma aula de 50 minutos talvez uma atividade dessa, que ele não fala, não escreve. Geralmente ele não descreve quantas aulas tem para uma atividade como essa, mas uma atividade como essa vai demorar duas, três, quatro aulas. Então, às vezes, ele fez o trabalho de texto, ele fez o trabalho de interpretação, de decodificação, de apresentar estrutura, decerto, e depois terminou com isso. Mas o que eu queria é que a gente saísse daqui pensando: olha eu vou dar uma aula de inglês, aula de inglês não é aula de gramática, não é aula de vocabulário, não é aula de introdução, não é aula disso, não é aula de discutir amenidades, mas ela é um conjunto disso tudo. Que a gente não pode, a gente até pode, mas a gente não deveria ir para uma sala de aula com um texto até legal e fazer daqueles 50 minutos um pretexto para gente conversar sobre amenidades e tirar desse menino uma oportunidade que ele tem de aprender um pouquinho da língua. Beleza? (ETP, Participante não identificado e Professora, aula 01).

Para a discussão desse excerto, destaco a forma como a professora pontuou a questão relacionada ao tempo efetivamente destinado a ensinar algo relacionado à LI. Em suas colocações, ela chamou a atenção dos participantes para o fato de que as atividades “a”

e “b”, embora bastante produtivas no que se refere ao trabalho com a interpretação de texto, visando o desenvolvimento da capacidade crítica nos alunos, não foram capazes de propiciar, em uma atividade que ocuparia “duas, três, quatro aulas”, um momento sequer em que o aluno pudesse aprender algo relacionado à LI e, assim, poder sair “da aula dizendo assim: hoje eu aprendi isso de inglês”. Essa observação da professora foi seguida de uma outra em que podemos vê-la externando o que ela entende como uma boa aula e o que deve conter essa boa aula: “aula de inglês não é aula de gramática, não é aula de vocabulário, não é aula de introdução, não é aula disso, não é aula de discutir amenidades, mas ela é um conjunto disso tudo”. Tomando esses atos de fala da professora sob o viés dos estudos pragmáticos, creio poder afirmar que os proferimentos expositivos (com força de estabelecer valor de verdade e de legitimar conceitos) que integram esses atos de fala foram destinados a, mais que expressar suas opiniões, reiterar algumas questões já discutidas. Esses atos de fala conseguiram fazer com que os participantes novamente se atentassem para o fato de que o mal entendimento acerca do que está contido nas diretrizes oficiais pode, por vezes, prejudicar a clareza que o professor precisa ter sobre os reais objetivos que devem balizar o ensino da LI. Daí a necessidade das discussões aprofundadas e de problematizações que possam descortinar a superficialidade desses dizeres, muitas vezes, tomados como força de lei.

Não é objetivo deste trabalho localizar ou apontar orientações ou diretrizes presentes nos PCNs ou nas OCEM que possam causar, de uma forma ou de outra, a percepção de que o ensino da LI seja menos relevante que o desenvolvimento de capacidades críticas nos alunos do ensino fundamental e médio. No entanto, há que se admitir que, ao propor o trabalho baseado em interpretações que ultrapassem os sentidos contidos explicitamente no texto, como é o caso do previsto a partir do trabalho com o letramento crítico defendido pelas OCEM, sem frisar a importância do desenvolvimento de capacidade de entendimento e de comunicação na língua alvo, essas diretrizes acabam por reforçar o discurso naturalizado de que realmente o ensino de LI na escola regular, pública ou privada, não é prioridade nem mesmo nas poucas aulas destinada ao ensino dessa língua. Os proferimentos da professora, constantes no excerto 40 e destacados para análise, se tornaram, assim, determinantes no sentido de terem agido na contramão do que parecia ser o discurso que integra as diretrizes oficiais.

Considerar os estudos que tomam a linguagem em seu viés performativo, ou seja, enquanto ação, durante a discussão dessas questões, por sua vez, foi determinante para este trabalho, pois me permitiu averiguar, além das intenções da professora, as apreensões e as ressignificações dos participantes relacionadas não somente a esses proferimentos, mas acerca de toda essa situação de formação vivenciada por eles. Em se tratando das apreensões dos participantes, examino o último excerto desta seção, o de número 41, em que o Participante 3 não somente demonstrou ter apreendido e concordar plenamente com a professora, mas externou outras questões relacionadas a outros momentos da aula, como o relacionado à importância do planejamento. Vejamos o excerto:

Excerto 41: Participante 3: Então, é que eu estava pensando nisso e fazendo uma ponte com aquele “como fazer um plano de aula” de um texto que a gente leu e preparou pra aula. Aí fala muito dos objetivos. Se você vai delinear sua aula, se você vai colocar vários objetivos. E no final o professor tem que se perguntar: o meu aluno, quando ele sair da sala, ele está apto a que? Qual é o objetivo? Será que eu consegui? Com essa minha aula, aqueles objetivos que eu me propus a fazer? Será que os alunos estão aptos ou não? Será que eles desenvolveram aqueles objetivos que eu planejei? Eu como professor, no caso, aí eu vejo aqui, é uma aula de inglês, então ele deveria ter assim: o aluno sai da aula como capacidade de tal e tal coisa. Mas aqui no primeiro nem se falou na língua. Ficou o debate. Todas atividades, todas. Só na língua materna. E aí? Tipo, que que é isso de efetivo para uma aula de inglês? Que você trouxe de bom para o aluno? Qual foi o meu objetivo? O que eu consegui passar e que os meus alunos vão alcançar e que meus alunos vão sair dessa aula com um domínio do que?

Professora: Eu posso até prever, no meu plano de aula, objetivos nessa direção: conscientizar promover um debate, uma crítica ou falar sobre. Enfim, posso, mas se fosse só isso poderia ser alcançada em qualquer outra disciplina o aluno não precisava nem vir necessariamente para escola. Beleza? (ETP, Participante 3 e Professora, aula 01).

Por meio do proferimento presente no excerto 41, fica claro que o Participante 3 não somente apreendeu as intenções da professora, mas foi além ao resgatar o que havia estudado anteriormente, em relação ao papel do planejamento das aulas, e ao aplicar esse conhecimento nessa situação específica da prática docente. Assim, segundo esse participante, o planejamento dos professores deve estar carregado de perguntas que, juntas, visam ajudá-lo a traçar objetivos que sejam condizentes com as demandas e necessidades locais, mas sem

perder de vista o seu objetivo primeiro que deve ser o de ensinar a LI, da melhor forma possível, aos seus alunos.

Finalizando a discussão empreendida nesta seção, intento, uma vez mais, ponderar sobre os alcances das ressignificações dos participantes do estudo e sobre o papel da professora nessas ressignificações. Início destacando o fato de que as ações da professora, no que diz respeito à forma como ela conduziu as discussões acerca dos PCNs e das OCEM, foram determinantes para que os participantes pudessem se engajar em um nível de discussão que, indo muito além da leitura superficial, conseguiu problematizar os dizeres desses documentos de forma a descortinar os efeitos de discursividades que, por vezes, passam despercebidas e causam enorme confusão entre os desavisados. Além do mais, as ações da professora foram determinantes no sentido de também propiciar espaço para que os participantes desenvolvessem e aperfeiçoassem suas capacidades de olhar para esses documentos de forma mais cuidadosa, no intuito de perceberem que eles foram elaborados estando em acordo com visões de língua e teorias de aprendizagem de línguas por vezes conflitantes. Nesse sentido, pode-se afirmar que as ações da professora, mais uma vez, colaboraram sobremaneira para o desenvolvimento da criticidade de seus alunos que, conforme se deseja, deverá ser acompanhado de práticas fundamentadas no questionamento daquilo que é dado e posto como correto ou verdadeiro, como é o caso dos dizeres contidos na maioria dos textos teóricos e dos documentos oficiais lidos e problematizados durante a formação inicial.

Em relação às ressignificações dos participantes, uma atenção especial se deve ao fato de que eles, inicialmente, estavam ressignificando as OCEM como sendo diretrizes mais atuais e, por isso, melhores que os PCNs. Ao perceber esse fato, a professora usou diferentes argumentos e exemplos para demonstrar o quanto ambas as diretrizes têm suas falhas, mas também suas vantagens, haja vista que a partir das diferentes formas de se trabalhar a linguagem, previstas em cada uma delas, o professor pode colaborar para que diferentes habilidades possam ser adquiridas por seus alunos. Em relação a esses documentos, uma questão importante também a ser resgatada nesse momento de conclusão diz respeito ao fato de que, conforme a professora pontuou, eles fazem parecer que o aprendizado sistêmico da língua, ou melhor, o aprendizado da língua em si, e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e aferição de sentido, possam ser deixados

em segundo plano, pois eles parecem privilegiar o ensino de habilidades ligadas a discussões de cunho socioeconômico, cultural e ideológico. A professora oportunamente chamou a atenção dos participantes para isso e, inclusive, sugeriu que uma forma de poder lidar com essa questão seria eles sempre terem em mente que o ensino da LI deve ser o foco do professor e que, durante a aula de LI, os esforços dos professores devem estar voltados para o ensino, da melhor forma possível, desse idioma. Nesse sentido, concluo a seção 4.3 destacando, mais uma vez, o papel importante desempenhado pela professora em relação ao teor das ressignificações alcançadas pelos participantes. Suas práticas, seus proferimentos e suas observações atentas foram determinantes para que eles pudessem desenvolver um olhar menos subserviente e ingênuo e mais crítico em relação às diretrizes contidas nos PCNs e nas OCEM.

4.4 Ressignificações sobre os diferentes métodos e abordagens durante as micro-aulas planejadas e ministradas pelos participantes

Conforme tenho discutido ao longo do quarto capítulo, foram observados importantes momentos em que os participantes deste estudo ressignificavam seus entendimentos acerca dos mais variados temas. Um dos temas que pôde ser considerado de grande repercussão e que, por isso, gerou importantes ressignificações foi referente aos diferentes métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira (LE). Assim, nesta seção, serão analisadas as ressignificações observadas a este respeito, ocorridas quando os participantes ministraram as micro-aulas planejadas por eles, em duplas, ou trios. Deste modo, nesta etapa da análise, intento responder a última pergunta que, em conjunto com as demais, guiou a pesquisa aqui relatada: como os participantes ressignificaram, durante o momento de elaboração do plano da micro-aula e durante a micro-aula em si, os diferentes métodos e abordagens estudados e discutidos durante as aulas de MLI?

As ressignificações dos participantes serão analisadas em comparação com as discussões ocorridas durante as apresentações que os participantes da pesquisa fizeram sobre os diferentes métodos e abordagens (AMAB). Sendo assim, serão mobilizados para esta parte da análise os seguintes momentos das aulas de MLI: as apresentações sobre os métodos e

abordagens (AMAB); as micro-aulas planejadas e ministradas pelos participantes (MA); os planos de aulas dessas micro-aulas que eles elaboraram (PMA) e as apresentações desses planos de aulas (APMA). Trago, a seguir, algumas palavras acerca das apresentações sobre os métodos e as abordagens (AMAB) que os participantes realizaram durante as aulas de MLI.

Durante as aulas observadas, muitos momentos de discussão acerca dos métodos e das abordagens usados para o ensino de LE ocorreram em decorrência das apresentações que a professora e os participantes fizeram sobre cada um deles. Não foi pré-determinado pela professora quem faria qual apresentação e nem o número de integrantes de cada grupo, ficando, essas questões, a cargo dos participantes, que definiram, por eles mesmos, quais textos e com qual ou quais colegas iriam apresentar, ou ainda se iriam apresentar sozinhos. Sendo assim, foram observadas duplas, trios e também apresentações individuais acerca de determinado método ou abordagem. A própria professora apresentou um dos métodos também, o Áudio-lingual. Todas as apresentações ocorriam após todos os participantes terem lido um texto sugerido pela professora, pois, assim, segundo ela, os alunos estariam mais aptos a uma discussão teoricamente embasada. Durante essas apresentações eles podiam contar com variados recursos didáticos, no entanto, somente o projetor digital foi efetivamente utilizado. Houve quem não utilizasse sequer esse recurso. Aos participantes cabia também a tarefa de elaborar *handouts* para que os colegas pudessem melhor acompanhar as apresentações. Esse recurso também não foi muito utilizado por eles. Na maioria dos casos, eles preferiram seguir o modelo de uma aula expositiva, ou de uma apresentação de seminário, fazendo uso, muitas vezes, apenas do quadro branco/negro.

As apresentações e as exposições dos participantes e da professora sobre os diferentes métodos e abordagens (AMAB), que ocorreram nas aulas de MLI, foram utilizadas nesta parte das análises por constituírem os momentos em que os alunos externaram suas concepções e suas ressignificações acerca dos métodos e das abordagens de ensino de LE. Sendo assim, recorro-me às AMABs para poder comparar, contrapor e discutir as ressignificações dos participantes da pesquisa sobre os diferentes métodos e abordagens que apareceram durante a elaboração e durante a micro-aula que eles ministraram. Ou seja, as ressignificações observadas nas micro-aulas (MA) e nas apresentações dos planos de aulas dessas micro-aulas (APMA), ministradas por eles em duplas, serão analisadas levando-se em

consideração essas apresentações sobre métodos e abordagens (AMAB), pois, dessa maneira, haverá a possibilidade do confronto e, com isso, as percepções discutidas e analisadas nesta seção ficarão mais embasadas e fundamentadas. Saliento que, devido ao fato de as concepções e as ressignificações relacionadas aos diferentes métodos e abordagens não serem construídas isoladamente, farão parte desta seção, também, as análises das ressignificações correspondentes às diferentes concepções de língua e linguagem, bem como as ressignificações correspondentes às diferentes teorias de aprendizagem de línguas dos participantes do estudo.

Sendo assim, é meu objetivo neste momento, ao analisar o teor das ressignificações empreendidas pelos participantes, investigar e discutir quais foram as escolhas procedimentais das micro-aulas planejadas por eles e a quais métodos ou abordagens elas se filiam. É meu objetivo também investigar as concepções de língua e linguagem e, também, as teorias de aprendizagem que subjazem às escolhas procedimentais dos participantes. Isto porque, considerando-se que essas escolhas procedimentais foram efetivadas com base nas ressignificações realizadas por eles, pode-se inferir que os participantes estão constituídos por elas e que, portanto, por meio delas, pode-se chegar às ressignificações que eles fizeram acerca do que havia sido estudado previamente por eles durante as aulas.

Antes de dar início, esclareço que somente os dados referentes à micro-aula planejada e ministrada pelos participantes 2 e 8 serão mobilizados para análise e discussão nesta seção 4.4, devido ao fato de que eles foram os únicos que disponibilizaram o plano de aula e também porque optei por uma análise mais aprofundada, que poderia ser inviabilizada caso eu tivesse que analisar um volume muito grande de dados.

Tendo realizado esse preâmbulo, pretendo, a partir deste momento, discutir questões relacionadas à forma como os participantes 2 e 8 ressignificaram, durante o momento de elaboração do plano de aula e durante a aula em si, os diferentes métodos e abordagens estudados e discutidos previamente, durante as aulas de MLI. Para isso, trago excertos provenientes de três momentos distintos da sexta aula³² de MLI: 1) o plano da micro-

³² Foi durante a sexta aula que os participantes apresentaram seu plano da micro-aula e a ministraram aos demais colegas e à professora.

aula (PMA) elaborado pelos participantes 2 e 8; 2) a apresentação que eles fizeram sobre essa micro-aula (APMA); e 3) a micro-aula em si (MA) que eles ministraram.

O primeiro excerto dessa seção 4.4 foi mobilizado por conter o momento em que o Participante 8 estava explicando o plano de aula da micro-aula que ele e o Participante 2 iriam apresentar em seguida:

Excerto 42: Os recursos são básicos, a gente tá usando o projetor, mas ele vai ser bem assim, só porque a gente tem, porque eu acho que se tiver a possibilidade, acho que vai ficar melhor do jeito que a gente tá pensando. A gente vai usar *Total Physical Response*, *Suggestopedia*, porque a gente vai colocar uma música bem baixinha, *Grammar Translation* e um pouco do *Audiolingual Method* que a gente esqueceu de colocar aqui, porque no nosso plano de aula tem alguns *drills*. Mas assim, a questão do *PowerPoint* vocês vão ver que é só pra fazer uma associação, ainda mais porque a gente vai usar tanto movimentos corporais, a palavra, e também a imagem pra conseguir fazer essa associação. E os procedimentos, a gente pensou em aula de 50 minutos, e no começo, a gente vai falar sobre as saudações, depois a gente vai introduzir os *greetings*, vai desenvolver mais. Depois, tem uma parte que a gente vai pedir para os alunos desenvolverem um quadro com os dias da semana e desenharem o que eles fazem naquele dia da semana, e, a partir disso, a gente vai ensinar um pouco de gramática, como você estrutura uma frase falando dos dias da semana, e aí, nela, a gente faz alguns *drills*. E também, depois, a gente vai... E depois a gente separou um tempo né, no plano de aula, que, no caso é uma margem para caso a aula demore mais, também pra gente tirar algumas dúvidas individuais dos alunos e ensinar o *homework*. E como tarefa de casa, a gente pensou nessa atividade aqui que seria basicamente fazer como se fosse... é um desafio, na verdade são dois. Seriam dois *homeworks*, na verdade um *homework* e outro que seria um *challenge*, um desafio pra eles. O *homework* mesmo seria, depois de eles desenharem tudo aqui na sala de aula, eles escreverem em casa uma *sentence* pra cada dia da semana usando o *grammar* que a gente usou na sala de aula, aquele modelo pra cada dia da semana. E o *challenge* seria completar isso aqui [segurando uma folha de papel em que estava uma atividade preparada por eles]. Que seria mais ou menos *What day is today? What day is tomorrow? What day is yesterday? What day comes after Monday?* E, aí, seria a mais né, como se fossem dois *homeworks*. Basicamente, essa seria a estrutura que a gente pensou. *Shall we start?* (APMA, Participante 8, aula 06).

Primeiramente, destaco, no excerto 22, a passagem em que o Participante 8 se referiu aos diferentes métodos e a algumas técnicas e alguns procedimentos de ensino tomados por ele, e pelo colega que elaborou o plano em conjunto, como pertencentes a alguns

métodos e abordagens de ensino: “A gente vai usar *Total Physical Response*, *Suggestopedia*, porque a gente vai colocar uma música bem baixinha, *Grammar Translation* e um pouco do *Audiolingual Method*, que a gente esqueceu de colocar aqui [se referindo ao plano da micro-aula], porque, no nosso plano de aula, tem alguns *drills*. Mas, assim, a questão do *PowerPoint* vocês vão ver que é só pra fazer uma associação, ainda mais porque a gente vai usar tanto movimentos corporais, a palavra, e também a imagem pra conseguir fazer essa associação”.

A partir desse proferimento, pode-se observar que os participantes 2 e 8 fizeram relações ou conexões entre: a) a música bem baixinha e o método *Suggestopedia*; b) os *drills* e o método Áudio-lingual; c) os movimentos corporais e o *Total Physical Response*. E, embora não mencionado, eles tentaram fornecer um *input* que pudesse ser compreendido por meio de imagem, o que é uma referência ao conceito de *input* compreensível próprio do *Natural Approach*. Pode-se perceber, a partir dessas passagens, que os participantes 2 e 8 estavam influenciados por essas metodologias e pretenderam elaborar uma aula diversificada, contendo partes de todos eles, porque foram os métodos que eles haviam apresentado, ou com os quais haviam tido contato nas duas aulas anteriores, conforme o excerto a seguir:

Excerto 43: Ok, então hoje vamos falar sobre os métodos criados nos anos setenta. Eles podem ser chamados de Métodos Alternativos. [...] Os métodos são *Total Physical Response*, o *Natural Approach*, o *Counseling Learning*, o *Silent Way* e o *Suggestopedia*³³ (AMAB, Participante 2, aula 5).

Antes de tecer mais comentários acerca das conexões verificadas, trago algumas passagens contidas no plano dessa micro-aula³⁴ elaborada pelos Participantes 2 e 8 em que podemos, novamente, verificar essas conexões. As duas passagens destacadas para esse momento inicial, presentes nos excertos 44 e 45, estão descritas no plano de aula na área chamada “Procedimentos”.

³³ Ok, so today we're gonna talk about the designer methods of the seventies. They can be called Alternative Methods. [...] So the methods are Total Physical Response, the Natural Approach, Counseling Learning, the Silent Way and the Suggestopedia.

³⁴ O plano de aula completo pode ser consultado na parte referente aos apêndices deste trabalho.

Excerto 44: Os professores colocarão uma *playlist* de música instrumental para tocar bem baixo e, então, cumprimentarão os alunos em inglês, dando ênfase na expressão “*good morning*”. Eles eliciarão (sic) dos alunos os diferentes tipos de saudações usadas em diferentes horas do dia e, por meio de técnicas do método *Total Physical Response*, ilustrarão as diferentes saudações através de gestos e imagens, pedindo, em seguida, que os alunos repitam em conjunto e individualmente as expressões e os movimentos. (PMA, Participantes 2 e 8, aula 06)

Excerto 45: Os professores utilizarão dos desenhos feitos pelos alunos para elaborarem (sic) em conjunto frases a serem expostas para a sala. Com essas frases, os professores realizarão *drills* de substituição para memorizar estrutura e vocabulário, enquanto os alunos elaboram novas frases (...). (PMA, Participantes 2 e 8, aula 06)

Optei por trazer partes dos procedimentos contidos no plano de aula (excertos 44 e 45) por ter observado que essas partes contém passagens nas quais os participantes 2 e 8 ratificaram (não podendo ser diferente, já que eles estavam justamente apresentando esse plano de aula) as relações anteriormente mencionadas (excerto 42) como em: “uma *playlist* de música instrumental para tocar bem baixo” com o método *Suggestopedia*; “ilustrarão as diferentes saudações através de gestos e imagens” com o *Total Physical Response* e o *Natural Approach*; “pedindo, em seguida, que os alunos repitam em conjunto e individualmente as expressões e os movimentos” e, também, “Com essas frases, os professores realizarão *drills* de substituição para memorizar estrutura e vocabulário, enquanto os alunos elaboram novas frases” com o *Áudio-lingual Method*.

A partir desses excertos, é possível considerar que, talvez, devido a uma certa imaturidade ou insegurança dos participantes 2 e 8, no que se refere à experiência na escolha de métodos e abordagens de ensino de línguas, eles optaram por não tomar partido de nenhum método em especial. Por outro lado, optar por utilizar diferentes técnicas e procedimentos atribuídos a variados métodos, pode também significar que eles estavam preocupados em lançar mão de diferentes estratégias para, dentre outras coisas, baixar a ansiedade em sala de aula, motivar seus supostos alunos, fazer com que eles se engajassem na aula e, principalmente, fazer com que seus aprendizados fossem significativos e duradouros. Como esses participantes já contavam com experiências prévias mesmo antes de iniciarem o curso

de formação, creio ser possível considerar que eles demonstraram estar focados em fazer ressoar algo em seus alunos. Ou seja, por meio do uso de estratégias diversas, eles procuraram deixar a aula significativa para seus supostos alunos sem se comprometerem, para além do necessário, com os pormenores próprios de cada método ou abordagem estudados e sem se preocuparem em vincular a aula a uma única visão de língua ou a uma teoria de aprendizagem específica, embora, conforme discutirei mais adiante, seja possível resgatar a visão de língua e teorias de aprendizagem que mais habitavam seus pensamentos à época em que o plano foi construído. Nesse sentido, a questão de eles terem pensado em uma aula bastante diversificada serve para demonstrar o quanto a contingência da prática foi determinante em relação às ressignificações operadas pelos participantes.

Antes de passar ao exame da micro-aula ministrada pelos participantes 2 e 8, resgato algumas partes do plano de aula, como a descrita na parte “Objetivos”, do plano:

Excerto 46: Ao final da aula, os alunos deverão ser capazes de: - Compreender, diferenciar e utilizar as diferentes saudações; - Diferenciar, escrever e falar os sete dias da semana e descrever suas atividades semanais (PMA, Participantes 2 e 8, aula 06).

A partir da consideração desses objetivos, pode-se perceber que o ensino da LI, tal qual planejado pelos participantes 2 e 8, foi previsto de forma a estar voltado à aquisição de habilidades comunicativas da língua e privilegiou o ensino por meio da funcionalidade da língua, ao invés de focar no ensino de suas formas e estruturas. Levando-se em consideração esses objetivos e também os procedimentos descritos nos excertos 44 e 45, acrescidos das solicitações aos alunos no sentido de fazê-los falar, desenhar e escrever o que fazem durante os dias da semana, pode-se perceber que o intuito dos participantes 2 e 8, ao elaborarem essa aula, era fazer com que os seus supostos alunos usassem a LI de uma forma comunicativa, por isso posso dizer que o ensino planejado por eles esteve focado nas funções da língua, haja vista que cumprimentar alguém ou ser capaz de falar sobre suas atividades diárias são exemplos de funções realizadas através do uso comunicativo da língua, tomada como prática social concreta e não como sistema de regras a serem adquiridas de forma isolada e sem propósito definido.

Com base nisso, posso afirmar que os métodos descritos como os que embasariam as ações dos participantes 2 e 8 durante a aula, originariamente focados no ensino da forma e estrutura da língua, foram utilizados por eles somente enquanto um meio de se criar um ambiente descontraído, divertido e relaxado e assim, facilitar o engajamento dos seus supostos alunos, já que, por traz desses objetivos descritos, nos deparamos com uma aula voltada à aquisição das habilidades comunicativas. Dito isso, creio poder reafirmar que o plano de aula construído pelos participantes 2 e 8 deixa claro que a língua, para eles, é um meio de comunicação e sua estrutura deve ser aprendida na medida em que possa favorecer ou facilitar os propósitos comunicativos dos falantes. Voltarei a essa discussão posteriormente, durante o exame dos excertos referentes à micro-aula ministrada por eles.

A fim de melhor embasar as discussões pretendidas nesta seção, considero importante a observação de partes da transcrição da gravação em áudio da micro-aula que os participantes 2 e 8 ministraram para a professora da turma e para seus colegas. Através desse exame será possível perceber os esforços dos participantes 2 e 8 em fazer com que os alunos se engajassem nas atividades e em extrair deles alguns cumprimentos e saudações, em vez de, simplesmente, fornecê-los a eles como palavras a serem memorizadas. Através dos excertos referentes à micro-aula ministrada, pode-se notar também os esforços dos participantes 2 e 8 em fazer com que os alunos negociassem significados e os retivessem de forma mais duradoura. Optei por trazer para o corpo do estudo somente algumas partes mais significativas para reduzir o tamanho dos excertos. A transcrição completa dessa aula encontra-se nos apêndices, ao final desta tese.

Excerto 47: Participante 8: Ok, good morning guys, how are you? [...]
Ok so how are you?

Participantes em coro: Fine, thanks, and you?

Participante 8: I'm fabulous. Good morning to you guys. Do you know what good morning is? Vocês sabem o que é good morning? Yeah?

Participantes em coro: Bom dia. [...]

Participante 8: Can you guys repeat with me? Good morning (repetem duas vezes com ele). What about this. In portuguese, o que vocês falam quando o sol tá lá em cima, rachando o coco?

Participantes em coro: Hot.

Participante 8: Hot, ok, mas que período do dia é hot?

[...] se você ver alguém, se vc for cumprimentar alguém, vocês fazem o que? Vocês falam: good afternoon.ok? Good afternoon. Repeat with me, good afternoon. Participante 4 repeat with me: good afternoon.

Participante 4: good afternoon. Como é que se escreve?

Participante 8: A gente já vai chegar lá. - Então good afternoon a gente pode usar tanto no comecinho da tarde quanto mais pro final da tarde ok. Até as cinco, cinco e meia a gente ainda usa good afternoon ok? E aí depois nessa hora da tarde, no português a gente usa boa tarde também, mas dependendo pode ser boa noite. Mas no inglês vocês tem alguma ideia do que poderia usar? Good evening? Vocês já ouviram essa expressão “good evening”?

Participantes em coro: Good night?

Participante 8: Não, good night não é muito interessante e a gente vai já falar por que. Então good evening, ok. E agora assim, good night. Mas good evening você também usa no período da noite, quando você vai encontrar alguém em um bar, quando você encontra um amigo de vocês pra assistir um filme, por exemplo você vai falar good evening. Normalmente se usa bastante o good night quando você está em casa e vai falar com os seus pais, aí você usa good night.[...]

Participante 8: Então só pra fixar essa parte dos cumprimentos, eu queria que vocês levassem por favor. Ok guys, please stand up everyone. So, can you guys repeat with me? Good morning! (levantando os braços como o movimento do sol nascendo) [Participante 8 repete junto com os demais participantes 4 vezes]

Good morning

Good morning

Good morning

Good morning

Good morning

Good morning [depois ele repete com cada um dos participantes individualmente]

Participante 8: Agora eu quero que cada um de vocês olhe pro seu partner e faça “good morning!”. O Participante 5 vai fazer para o Participante 6, o Participante 6 vai fazer para o Participante 4...[todos eles repetem fazendo o gesto ensinado].

Participante 8: Good afternoon! [mesma dinâmica, repetindo com todos. Os participantes acham graça e riem]

Participante 8: Next, good evening! And the last one is good night! [participantes rindo e conversando todos juntos, inaudível]

Participante 8: [...] because you guys are laughing, right?

Participante 5: because you are laughing...

Participante 8: because it is fun English is fun. Learning English is fun. Divertido. Right? So Participante 5, can you please do all the four for Participante 6. Participante 6 para participante 4...

-Good morning, good afternoon, good evening, good night.

-Good morning, good afternoon, good evening, good night.

-Good morning, good afternoon, good evening, good night.

-Good morning, good afternoon, good evening, good night.

-Good morning, good afternoon - é assim? - good evening, good night.

[Cada aluno faz os gestos e fala para o colega ao lado].

Participante 8: Ok, ok, so now let's do all again one last time.

Good morning! Good afternoon! Good evening! Good night! [eles repetem mais três vezes, em coro dessa vez]³⁵ (MA, Participante 8 e 2 e demais participantes, aula 06).

A partir do excerto 47, é possível confirmar que os esforços do Participante 8, no primeiro momento da aula, se concentraram em chamar a atenção e em engajar os alunos na atividade proposta. As primeiras frases proferidas objetivaram, desde o início, a convidar os alunos a participarem ativamente da aula, respondendo perguntas relativamente simples para eles, o que, por sua vez, indica que os participantes 2 e 8 se preocuparam em baixar a ansiedade dos alunos, como nos enunciados: “Ok, good morning guys, how are you? [...] Ok so how are you? Participantes em coro: Fine, thanks, and you? Participante 8: I’m fabulous. Good morning to you guys.

As ações que se seguem foram, em sua grande maioria, atividades de repetição dessas estruturas simples que, adicionadas aos movimentos sugeridos pelo professor (Participante 8), tornaram-se engraçadas nas opiniões dos participantes: “Participante 8: Good afternoon! [mesma dinâmica, repetindo com todos. Os participantes acham graça e riem] Participante 8: Next, good evening! And the last one is good night! [participantes rindo e conversando todos juntos, inaudível] Participante 8: [...] because you guys are laughing, right? Participante 5: because you are laughing... Participante 8: because it is fun, English is fun. Learning English is fun. Divertido.”.

Tais atividades podem ser entendidas, também, como tendo sido elaboradas com o objetivo de baixar a ansiedade da turma e motivar os alunos a participarem ativamente da aula, já que as repetições eram sobre estruturas simples e, muito provavelmente, já conhecidas por alunos que, conforme os participantes previram no plano, já saberiam utilizar o verbo *to be*.

Um outro ponto que discuto neste momento é relacionado à resignificação que os participantes 2 e 8 fizeram acerca dos chamados *drills*, procedimento comum e ligado ao método Áudio-lingual. Conforme já mencionado, o uso dos *drills* na micro-aula desses participantes atendeu ao propósito de deixar os alunos mais descontraídos e, também, de

³⁵ A aula não foi traduzida porque entendo que sua tradução iria prejudicar o entendimento do que estava sendo proposto e ministrado pelos participantes.

tornar a aula “*fun*”, o que contraria os pressupostos do método Áudio-lingual e, principalmente, os objetivos dos *drills* previstos nesse método, como os de fixar uma estrutura. Nesse sentido, podemos verificar que, durante suas ressignificações, os alunos simplificaram demasiadamente a função dos *drills*, utilizando-os, inclusive, como a professora havia mencionado anteriormente, sendo uma prática corrente, que ela não apoia, como pode ser perceber através de suas palavras:

Excerto 48: Os *drills* são geralmente realizados como repetição por repetição” (AMAB, Professora, aula 05).

Houve, também, um reposicionamento, ou deslocamento, do momento de uso desses *drills* para o início da aula, utilizados, inclusive, em conjunto com técnicas do método *Total Physical Response* para, também, deixar a aula mais descontraída e fazer com que os alunos se engajassem nas atividades propostas. Esse fato pode ser comprovado quando se leva em consideração que as inúmeras repetições, previstas e realizadas durante a aula, eram de estruturas bastante básicas (*Good Morning, Good Afternoon, Good Evening e Good Night*) e, obviamente, já conhecidas, conforme já discutido e conforme compilação dessa parte do plano, que trago no excerto seguinte:

Excerto 49: A aula será realizada tendo como pressupostos teóricos características dos métodos *Total Physical Response, Suggestopedia* e *Grammar Translation*. Supõe-se também que os alunos saibam utilizar o verb *to be* para a construção de frases (PMA, Participantes 2 e 8, aula 06).

Ou seja, houve uma simplificação, com o estabelecimento de uma nova forma de utilização dos *drills* e uma junção de procedimentos ou técnicas de diferentes métodos, com o objetivo de deixar os alunos descontraídos e engajados na aula, conforme já discutido. Essas peculiaridades me permitem afirmar que os participantes 2 e 8, ao fazerem uso de técnicas e procedimentos de variados métodos da forma como eles fizeram, nesse momento inicial da aula, acabaram por cumprir uma etapa específica de uma aula baseada na Abordagem Comunicativa: o *Warm up*, ou aquecimento, que sequer havia sido mencionado por eles no plano ou na apresentação do plano de aula construído por eles.

Passando a um outro aspecto relacionado à micro-aula dos participantes 2 e 8, resgato as seguintes palavras da professora, proferidas durante a aula em que ela apresentou o Método Áudio-lingual:

Excerto 50: As quatro habilidades são mantidas e sustentadas no método Áudio-lingual. Primeiro, você ouve, depois, fala, depois lê e, por último, a escrita. Assim, no método Áudio-lingual, você não deve apresentar nada escrito ao aluno até que o aluno domine o que deve dominar, certo?” (AMAB, Professora, aula 05).

A partir desse proferimento, pode ser verificado que os participantes 2 e 8 tiveram acesso à ordem de aquisição prevista no método Áudio-lingual e que ela foi apreendida por eles da forma como a professora intentou, e a forma como eles ressignificaram essa questão pode ser verificada a partir da seguinte passagem da micro-aula: “Participante 4: *Good afternoon*. Como é que se escreve? Participante 8: A gente já vai chegar lá.” (excerto 47). No entanto, apesar dessa preocupação em prover a experiência auditiva, seguida da repetição exaustiva para, em seguida, fornecer aos alunos a forma escrita, conforme se observa mais adiante no excerto 51, essa prática não foi estendida, ou mantida, no restante da aula (“Participante 8: Ok, so, now thank you guys. So, I want you to write on your books, and your notebook, these four expressions, ok. So, good morning, good afternoon, good evening, good night. In this order, please. [escrevendo no quadro cada uma das expressões]”). Esse fato serve, novamente, para demonstrar que os participantes 2 e 8 não estavam preocupados em seguir os pressupostos do método Áudio-lingual e, talvez, sequer o tenham considerado enquanto um método que servisse para embasar suas ações em sala de aula. Nesse sentido, creio poder reafirmar que eles fizeram uso de determinados procedimentos inerentes a esse método levando em consideração outros objetivos, como os de descontrair, baixar a ansiedade e engajar os alunos, objetivos esses que fogem às características e peculiaridades do método Áudio-lingual.

Passando a uma outra série de práticas durante a micro-aula dos participantes 2 e 8, trago o próximo excerto:

Excerto 51: Ok, so now thank you guys. So I want you to write on your books, and your notebook, these four expressions ok. So good morning, good afternoon, good evening, good night. In this order please. [escrevendo no quadro cada uma das expressões].

Participante 8: If you want, se vocês quiserem vocês podem fazer a tradução embaixo ou fazer algum desenho que te recorde isso aqui por exemplo: na parte da manhã você pode desenhar o sol nascendo ou colocar um pote de cereal ou pão, pra lembrar café da manhã... Aí vai de vocês. Só pra lembrar ok? Se vocês não quiserem relacionar diretamente com a tradução. Any question guys? Vocês têm alguma dúvida? [todos repetem mais uma vez os quatro greetings] (MA, Participante 8, aula 06).

A respeito do excerto 51, destaco as seguintes partes: “If you want, se vocês quiserem” e “Any question guys? Vocês têm alguma dúvida?”. Esses enunciados, associadas às passagens: “Do you know what good morning is? Vocês sabem o que é good morning? Yeah? Participantes em coro: Bom dia. [...]” e “eu queria que vocês levantassem por favor. Ok guys, please stand up everyone” (excerto 47), servem para exemplificar o uso da tradução logo após ou imediatamente antes de os participantes dizerem algo ou darem algum comando. Essa técnica não é utilizada no método Áudio-lingual, sendo que esse é um dos métodos mais avessos ao uso da tradução ou da língua materna e também não é típico do *Total Physical Response*, pois as ações que os alunos são convidados a imitar devem ser usadas para que eles consigam entender, fazer sentido e aprender a língua alvo.

Uma outra questão que gostaria de discutir, presente no excerto 51, diz respeito ao fato de que o Participante 8 pediu para que os alunos anotassem tudo e procedessem à tradução, ou desenhassem algo que os remetesse, posteriormente, a cada uma das expressões ensinadas. Essa prática do Participante 8 me possibilita inferir que ele estivesse querendo garantir que seus alunos não se esquecessem das saudações aprendidas e praticadas em sala de aula. Para além dessa questão, pode-se perceber que esse participante, ao utilizar a técnica da tradução por meio de palavras ou desenhos, que não é própria do método Áudio-lingual, mas do *Grammar-translation*, demonstrou novamente sua falta de preocupação em seguir os procedimentos ou pressupostos de um método, pois seus esforços estavam concentrados em fazer com que seus alunos pudessem aproveitar aquele momento da aula da melhor maneira possível.

Procedimentos como os de pedir aos alunos que fizessem uso de desenhos ou mesmo as partes em que os participantes dão um comando e logo em seguida os traduzem podem estar relacionados também às ressignificações deles em relação à necessidade de se fornecer um *input* compreensível, conforme previsto no *Natural Approach*, também estudado e discutido por eles na aula 05, como pode-se observar também no excerto 52, a seguir:

Excerto 52: Yeah, so, before and after. Alright? So now guys, I'm gonna give you, vou dar pra vocês uma folha de papel e eu gostaria que vocês desenhassem nela essa tabela que a gente fez com todos os dias da semana (MA, Participante 8, aula 06).

Com base no que foi discutido, e considerando de uma forma mais global todos esses momentos da micro-aula, pode-se perceber que as ações dos participantes 2 e 8 foram pensadas e desenvolvidas a partir das expectativas que eles faziam de seus supostos alunos de sexto ano de uma escola regular, conforme eles mesmos indicaram no plano de aula (apêndices). É possível perceber também que os participantes 2 e 8, em seus entendimentos do que seria uma aula com metodologias e técnicas variadas, visando favorecer estilos de aprendizagem distintos, tentaram beneficiar o maior número de alunos possível, levando-se em consideração suas diferentes personalidades, tal qual foram ensinados previamente durante a segunda aula de MLI. A esse respeito, trago um breve recorte daquela aula:

Excerto 53: se você tem a ideia do todo, é capaz de explorar uma variedade de técnicas e atividades para poder conhecer diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, notei que o Participante 4 é muito visual, não é mesmo? [...] ³⁶ (ETP, Professora, aula 02).

³⁶ [...] if you have the idea of the whole you are able to explore a variety of techniques and activities so that you can meet different students learning styles. For example I have noticed that Participante 4 is very visual, is that right? [...].

Dito isso, volto as atenções a mais um outro excerto referente a um outro recorte da micro-aula dos participantes 2 e 8:

Excerto 54: Participante 8: O dia da lua. Alright? Which day of the week you like the most, Professora?

Professora: I like Saturday.

Participante 8: Saturday? Why?

Professora: Because it's the day I spend more time with my family.

Participante 8: What about you, Participante 9?

Participante 9: Friday.

Participante 8: Friday? why?

Participante 9: Because it's a party day.

Participante 8: Do you guys know essa sigla? T G I F?

Alguns Participantes: Yes.

Participante 8: Vocês têm alguma ideia do que talvez seria T G I F?

Participante 5: Thanks God it's Friday?

Participante 8: Yes. Thanks God it's Friday. Ok guys? Vocês falam isso muito quando chega na sexta-feira?

Alguns participantes: Yes (MA, Participante 8 e 2 e demais participantes, aula 06).

A partir do excerto 54 e também do próximo, de número 55, pode-se verificar os esforços dos participantes 2 e 8 em fazer com que os alunos se sentissem parte da aula, expressando suas preferências a respeito dos melhores dias da semana para eles e, também os esforços em fazer com que os alunos se expressassem durante a aula, contextualizando-a e incluindo nela as atividades que eles normalmente faziam durante a semana. Vejamos o próximo excerto:

Excerto 55: A gente vai colocar então yesterday antes de today aqui em cima, tá. [escrevendo no quadro]. Então se vocês puderem agora fazer a tabela, eu quero que vocês dividam, não precisa ser retinho, pode dividir assim com uma cobrinha e no espaço embaixo do dia gostaria que vocês desenhassem algo que marque o dia de vocês durante a semana. Então por exemplo se você joga futebol, se você nada, se você faz algum esporte na segunda-feira, embaixo da segunda-feira você desenha o que você faz, e embaixo a gente gostaria que vocês escrevessem por exemplo, "morning", o período do dia que vocês fazem. Depois que vocês desenharem, escolha um dia da semana que marque mais pra vocês, desenhem o que vocês fazem naquele dia, e embaixo vocês escrevem qual período do dia que vocês

realizam essa tarefa, essa atividade, ok? Eu vou dar pra vocês três minutos, tá bom” (MA, Participante 8, aula 06).

Relacionado a essas partes da aula, temos alguns dizeres contidos no plano de aula que os participantes 2 e 8 elaboraram, como em:

Excerto 56: pedirão para que escrevam o nome de cada dia da semana em um quadro e que completem-no com a atividade que mais marca aquele dia na sua semana [...] através de desenho (PMA, Participantes 2 e 8, aula 06).

A partir dessas partes da aula (excerto 55), e também do que está contido no plano (excerto 56), pode-se perceber características ligadas ao ensino das funções da língua e não ligadas ao ensino de sua forma ou estrutura pura e simplesmente. Pode-se perceber mais uma vez, também, uma série de práticas relacionadas à Abordagem Comunicativa, como as de fazer com que os alunos usassem a língua com propósitos comunicativos, já que eles estavam sendo convidados a falar de coisas relacionadas às suas rotinas. Relacionadas à Abordagem Comunicativa estão também as atividades ligadas ao objetivo de incluir o aluno e fazer a aula se desenrolar seguindo atividades próprias do contexto e da rotina desse aluno para que o aprendizado da LI pudesse fazer mais sentido para ele e para que ele visse outros propósitos no aprendizado da LI, que não fosse somente o de cumprir o que estava determinado na grade curricular.

Nessa parte da aula, vê-se também o uso do desenho, novamente, como recurso alternativo à tradução e como forma também de fazer com que os alunos partissem do seu próprio conhecimento, pois, a partir disso, o professor tentaria ensinar algo novo, como vemos descrito no plano, excerto 57 a seguir:

Excerto 57: Os professores utilizarão dos desenhos feitos pelos alunos para elaborarem em conjunto frases a serem expostas para a sala (PMA, Participantes 2 e 8, aula 06).

Essa prática está ligada às características do *Natural Approach* também, especialmente na parte em que a professora chama a atenção para a necessidade de se partir de algo já conhecido pelo aluno e, depois, acrescentar algo novo a isso, conforme pode ser verificado no excerto a seguir:

Excerto 58: Professora: Vocês vão falar sobre filtro afetivo? Porque filtro afetivo é um termo muito Krashen, porque ele tirou isso da psicologia, a importância das emoções no aprendizado, antes que ninguém desse atenção a isso. E Krashen foi o primeiro linguista a dar importância a fatores afetivos. E percebeu que se você estiver em um ambiente que promova baixa ansiedade, seu filtro afetivo será baixo. Para poder aprender qualquer coisa, você deve ter um filtro afetivo baixo. Se o filtro afetivo subir, o professor deve fazer tudo o que puder para baixar o filtro afetivo. Isso está muito relacionado a Krashen. E outra coisa que Krashen diz é que o professor fornece o *input*, na aula seguinte esse *input* se tornará $i+1$, na aula seguinte será $i+2$. Então a abordagem natural lida com isso. Você dá aos alunos um *input*, eles aprendem; assim, na aula seguinte, você repetirá o *input* e fornecerá algo um pouco mais complexo, e assim por diante. Estou apenas apontando isso porque isso é uma grande questão na Linguística Aplicada³⁷ (AMAB, Professora, aula 05).

Passando ao próximo excerto, é possível observar a parte final da micro-aula e o momento em que o Participante 8, já sem tempo para seguir até o momento final, passou a explicar o que ele faria em seguida, caso tivesse tempo ainda para concluir sua micro-aula:

Excerto 59: Participante 8: Porque aí não vai dar tempo, a gente ia passar pro *grammar*.

P: Então explica o que você iria fazer.

Participante 8: Depois que os alunos fizeram e desenharam em casa um dos dias da semana, depois a gente ia perguntar pra eles o que eles tinham

³⁷ Are you going to talk about affective filter? Because affective filter is a very Krashen term, because he got from the psychology the importance of emotions in the learning before nobody gave attention to it. And Krashen was the first linguist to give importance to affective factors, and he noticed that if you are in an environment that promotes low anxiety you will have your affective filter low. So to be able to learn anything you must have a low affective filter. If the affective filter rises up, the teacher should do everything he can to lower the affective filter. It is very much related to Krashen. And another thing that Krashen says is that teacher provides the input, the following class, that input will become $i+1$, the following class it will be $i+2$, so the natural approach deals with this. You give students an input, they learn, so the following class you will repeat the input and then you provide something a little more complex, and then it goes on and on and on. I'm just pointing it out because it's a big issue in Applied Linguistics.

escrito e a partir daí começar a trazer o *grammar*. *On mondays I study english...*

P: A partir do desenho?.

Participante 8: Depois vem essa parte mais estrutural né, depois que a gente fizer, colocar as estruturas no quadro, a gente vai pedir pros alunos pra eles repetirem, fazer um *drill*. E conforme eles escreveram eles vão mudar a parte da frase. E depois a gente ia deixar um tempo pra dúvida e explicar o *homework* (MA, Participante 8 e Professora, aula 06).

Conforme se pode observar, somente nessa fase da aula é que a parte estrutural ou gramatical da língua seria ensinada e, mesmo assim, de acordo com o planejamento dos participantes, não seriam seguidos os preceitos do *Grammar-Translation*, mas da Abordagem Comunicativa, ou seja, os alunos seriam levados à aprendizagem das estruturas que os participantes pretendiam ensinar de forma indutiva e não dedutiva, conforme é de praxe no método *Grammar-Translation*. No plano de aula, os seguintes dizeres são os que correspondem à explicação contida no excerto 59:

Excerto 60: Os professores utilizarão dos desenhos feitos pelos alunos para elaborarem em conjunto frases serem expostas para a sala. Com essas frases, os professores realizarão *drills* de substituição para memorizar estrutura e vocabulário, enquanto os alunos elaboram novas frases.

Ex: “On + day of the week + I + verb + object”

> On wednesdays we play soccer

> On saturdays I go to the park.

“I + verb + object + on + day of the week”

> I study English on Mondays

> I play video games on Saturdays (PMA, Participantes 2 e 8, aula 06).

Conforme o plano da micro-aula, excerto 60, os participantes previram um momento da aula em que pretendiam ensinar aspectos relacionados à estrutura da LI. Para isso, partiriam dos desenhos realizados pelos alunos, o que alude aos métodos mais ligados ao cognitivismo, como *Natural Approach* e *Suggestopedia*. Posteriormente, eles previram a utilização dos *drills*. Desta vez, pode-se observar que o uso dos *drills* previsto por eles se aproximou mais da forma preconizada pelo método Áudio-lingual, não sendo utilizados

como repetição pura e simples, ou integrados aos movimentos do *Total Physical Response*, conforme observado nos momentos anteriores da aula.

A partir das observações relacionadas à micro-aula e ao plano da micro-aula dos participantes 2 e 8, pode-se dizer que os procedimentos iniciais se aproximam muito dos procedimentos referentes a uma aula típica e elaborada segundo os preceitos da Abordagem Comunicativa, conforme já mencionado. Os procedimentos iniciais da aula correspondem ao *Warm Up*, que é seguido do *PPP (Presentation, Practice e Production)*, típicos da Abordagem Comunicativa. O que causa estranheza é que a Abordagem Comunicativa não estava prevista no plano de aula, nem evidenciada como sendo um dos métodos que os participantes utilizariam em sua micro-aula, ou seja, em momento algum os participantes mencionaram que utilizariam algum procedimento referente a essa abordagem. O fato de eles, mesmo não tendo mencionado diretamente a Abordagem Comunicativa, terem se guiado majoritariamente segundo os preceitos dessa abordagem, me permite afirmar que eles estavam constituídos por essa abordagem, sendo que a visão de língua deles era a de língua enquanto comunicação.

Em termos gerais, pode-se perceber também que, ainda que se tratasse de uma aula planejada para alunos projetados, ou somente hipoteticamente considerados ali naquele contexto, as ressignificações dos participantes 2 e 8 se deram no sentido de levar em consideração as demandas da prática mais do que no sentido de obedecer aos preceitos teóricos estudados anteriormente. Isso provavelmente aconteceu devido ao fato de eles terem ressignificado algumas noções estudadas em aulas anteriores, que as abordagens e os métodos, embora muitas vezes sejam derivados de teorias e visões de língua conflitantes, podem e devem ser manejados e adaptados de forma a melhor servir aos objetivos e às demandas de professores e alunos. Essas suas ressignificações podem ter advindo de manifestações da professora como no seguinte enunciado proferido durante a aula 01 (constante no excerto 40, seção 4.3): “Mas o que eu queria é que a gente saísse daqui pensando: olha eu vou dar uma aula de inglês, aula de inglês não é aula de gramática, não é aula de vocabulário, não é aula de introdução, não é aula disso, não é aula de discutir amenidades, mas ela é um conjunto disso tudo”. Através dos excertos até aqui examinados, podemos perceber a forma como os participantes 2 e 8 apreenderam esses ensinamentos da

professora e como suas ressignificações apareceram em seu plano e em sua micro-aula, da forma como discutido acima.

Assim, com base nas discussões empreendidas até aqui, é possível afirmar que as escolhas procedimentais realizadas pelos participantes 2 e 8 se deram com base na abordagem que os constituía, de fato, que era a Abordagem Comunicativa, e de acordo também com a visão de língua deles, que era a de língua enquanto meio de comunicação. Mas suas escolhas procedimentais não se deram exclusivamente com base em suas constituições teórico-metodológicas; elas se constituíram também como práticas contexto-orientadas. Ou seja, em vez de os procedimentos utilizados pelos participantes 2 e 8 terem sido pensados e escolhidos somente com base em suas concepções de língua e linguagem, ou dos entendimentos dos participantes acerca de como se dá o aprendizado de uma LE, eles foram pensados, utilizados e adaptados para servir a um determinado público-alvo e para serem implementados visando a atender às condições de trabalho atribuídas por eles a um determinado contexto, a saber: o sexto ano do ensino fundamental de uma escola regular, conforme descrito no plano de aula dos participantes. Assim, em relação à questão de os participantes 2 e 8 terem utilizado diferentes técnicas e procedimentos de métodos ou abordagens distintos, sem terem se comprometido com as peculiaridades de nenhum deles em especial, pode ser explicado pelo fato de eles estarem preocupados com as situações que poderiam ser desencadeadas (e que estavam condizentes com o público para o qual essa aula era destinada) através dos procedimentos propostos por eles e, também, pelo fato de que eles acabaram agindo e adotando procedimentos de acordo com as perspectivas que, de fato, os constituía.

É evidente que cada um dos procedimentos foi estudado e discutido como pertencendo a um método ou outro e que a professora se empenhou em demonstrar as diferenças e os pontos conflitantes entre as teorias e visões de língua subjacentes a cada um deles. O método Áudio-lingual, por exemplo é bem estruturalista enquanto o *Suggestopedia*, o *Natural Approach* e o *Total Physical Response* sofreram grande influência da neurociência e são derivados de teorias cognitivistas, conforme já mencionado. Mas, de uma forma ou de outra, essas questões não foram determinantes ou suficientes para fazer com que eles usassem procedimentos exclusivos de um método ou outro. Ao contrário, eles buscaram justamente a diversificação de técnicas e procedimentos, com os mais variados objetivos: ora deixar a aula

mais descontraída e divertida, ora prender a atenção dos alunos, ora maximizar o uso da língua através de uma linguagem usual, clara e acessível ao aprendiz, ora fazer eles, através do uso de movimentos, reter mais facilmente o aprendizado, ora contextualizar as atividades e fazer com que os alunos se sentissem mais motivados a usar a LI para se comunicar e falar de coisas relacionadas às suas próprias vidas e rotinas, dentre outros.

Diante do que pôde ser observado até aqui, afastando alguns pormenores menos importantes a respeito de alguns procedimentos já comentados, creio poder afirmar que as práticas dos participantes 2 e 8 foram condizentes com as de um profissional que projetou uma aula buscando oferecer um tipo de ensino que pudesse ser apropriado àquele determinado grupo, hipotético, de estudantes, descrito no plano de aula. Sendo assim, mais que estarem preocupados em seguir os pressupostos de um ou outro método ou em se filiarem a determinada visão de língua ou teoria de aprendizagem, eles buscaram fazer com que o que se dispuseram a ensinar tivesse relação com as vidas dos alunos (KUMARAVADIVELU, 2001), pois, assim, poderiam fazer com que aquela aula ressoasse mais neles, conforme também já discutido. E, nesse sentido, antes de se preocuparem com o fato de um procedimento ser mais ou menos ligado ao estruturalismo ou ao cognitivismo, esses participantes buscaram oferecer um ensino que fosse focado nos seus interlocutores e escolheram privilegiar as questões contextuais, os elementos socioculturais presentes e os objetivos de uso comunicativo da LI, que é a visão de língua que aparentemente os constitui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pelo desejo de investigar as razões que levavam meus antigos alunos do CECLLA a questionarem o papel e os alcances do estudo teórico-metodológico durante a graduação em Letras, me dediquei a buscar as contribuições de diversos estudos para a área de formação de professores de LI. A leitura do artigo intitulado “Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas”, escrito por Celani (2010, p.64), contendo a pergunta “que aspectos dos discursos dos formadores propiciam o desenvolvimento de resistência ou de dependência por parte dos professores ou futuros professores em formação?”, serviu para me indicar alguns caminhos e, também, me motivou sobremaneira a investigar as ressignificações dos futuros professores de LI sobre os dizeres que perpassam os cursos de formação inicial de professores de LI formadores e sobre os dizeres presentes nos textos teóricos estudados durante a graduação. Diante das muitas interlocuções encontradas, durante os estudos preliminares, delinee as mais relevantes à minha pesquisa e, assim, iniciei esse longo caminho, repleto de indagações e aprendizados.

Com o objetivo de poder contribuir com informações para a área de formação de professores, ainda que de forma parcial e não definitiva, me engajei no desenvolvimento desta pesquisa que foi guiada pela premissa de que a formação inicial de professores de LI se dá não somente na linguagem, mas também pela da linguagem. Ela teve como objetivo principal investigar como os estudos teóricos e as discussões empreendidas sobre esses estudos teóricos durante as aulas de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (doravante MLI) foram ressignificados pelos professores de LI em formação inicial. Foi objetivo também deste estudo investigar como os participantes ressignificaram, durante o momento de elaboração do plano da micro-aula e durante a micro-aula em si, as noções sobre os diferentes métodos e abordagens estudados e discutidos durante as aulas de MLI.

A partir desses objetivos foram levantadas quatro perguntas de pesquisa que guiaram as investigações deste estudo:

1. Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação ao planejamento de aulas foram ressignificados pelos participantes da pesquisa?
2. Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação ao papel da formação inicial para a docência em LI foram ressignificados por eles?

3. Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação às diretrizes presentes nos PCNs e nas OCEM foram ressignificados pelos participantes?
4. Como os participantes ressignificaram, durante o momento de elaboração do plano da micro-aula e durante a micro-aula em si, os diferentes métodos e abordagens estudados e discutidos durante as aulas de MLI?

As análises empreendidas nesta tese se deram com base na hipótese de que a formação do professor de LI se dá pelo viés da ressignificação. Sendo assim, durante a realização deste estudo, considerei a formação inicial como resultado da tensão provocada entre os dizeres teóricos e institucionais sobre a formação de professores e o que esses dizeres provocam no sujeito formando através das ressignificações empreendidas por ele.

A pesquisa de campo aconteceu durante oito aulas da disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (MLI) de um curso de Letras em uma universidade federal da região sudeste do país, e os participantes foram a professora formadora e seus nove alunos, professores de LI em formação. Durante essas oito aulas assistidas, foram estudados e discutidos conceitos e teorias envolvendo língua, linguagem e ensino crítico, além de textos sobre questões metodológicas, concernentes ao ensino de línguas, e sobre as leis e parâmetros para o ensino da língua inglesa em nosso território nacional, dentre outros assuntos. Em meio às discussões empreendidas durante as aulas, em vários momentos, foram constatados pontos de convergência e de divergência entre as opiniões da professora e as dos alunos de MLI sobre os mais diversos assuntos e sobre as teorias contidas nos textos estudados. Durante as aulas, os participantes também planejaram e ministraram micro-aulas aos seus colegas. Essas discussões e essas micro-aulas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para, também, comporem o corpus de análise deste estudo, que contou ainda com os planos das micro-aulas elaborados pelos participantes, os questionários aplicados aos participantes e a entrevista respondida pela professora formadora.

Do ponto de vista teórico, as bases desta pesquisa encontram-se ancoradas nos estudos pragmáticos, e, mais especificamente, nos estudos de Austin (1990) e Rajagopalan (2010 e 2014), dentre outros, sendo que alguns conceitos como os de Atos de Fala e *uptake* foram determinantes às interpretações dos dados da pesquisa. Optei por analisar as questões

afeitas às ressignificações de professores em formação sob a perspectiva da Pragmática, tomando a linguagem em seu viés performativo, por entender que, por dizermos algo, realizamos ações que vão além do simples proferimento de palavras. Assim, nossos proferimentos, somados às circunstâncias em que eles ocorrem, servem para produzir efeitos, para agir sobre a realidade e sobre outros sujeitos, para excluir ou incluir, para posicionar e também para criar e performar fatos e realidades, conforme já discutido. Adotar essa perspectiva de análise significa entender que não se pode esperar que o que foi estudado ou problematizado durante o período de formação inicial possa incidir ou ressoar de forma uniforme e previsível nos sujeitos em formação. Ou seja, significa considerar que a formação docente se dá pelo viés da imprevisibilidade, do não controle, da expectativa e da possibilidade, escapando a qualquer tentativa de sistematização, padronização ou uniformização de aprendizados ou práticas. Ao me apoiar nessa perspectiva e nesses conceitos foi meu objetivo discutir o fato de que nossas práticas, enquanto formadores de professores, precisam estar voltadas para o exame constante de como nosso uso da linguagem age sobre a realidade à nossa volta.

Além dos estudos pragmáticos, busquei subsídios teóricos também na LA, no intuito de analisar questões relacionadas às ressignificações empreendidas por futuros professores de LI sobre os diversos dizeres que perpassam seus ambientes de formação. Apoiei-me também nos escritos de Bertoldo (2000), Coracini e Bertoldo (2003) e Martins *et al.* (2018), dentre outros, quando precisei destacar a forma como muitos dos formadores e pesquisadores em LA costumam abordar a questão do sujeito e das subjetividades em seus estudos e em suas práticas nos processos de formação docente. Kumaravadivelu (2001), por sua vez, contribuiu com esse estudo, alertando-me para o fato de que o desenvolvimento de uma boa prática docente é decorrente de uma tomada de posição, do envolvimento pessoal do professor e de sua visão acerca das demandas e expectativas locais. Os entendimentos desses pesquisadores acerca de uma boa formação docente se opõem, portanto, a certas práticas homogeneizantes de formação, que tendem a igualar os sujeitos e suas subjetividades, abstraindo deles suas particularidades, para que possam ser preparados para agir de determinada maneira e para aplicar as teorias, supostamente aprendidas durante suas graduações, em suas práticas cotidianas depois de formados.

Com base nos aportes teóricos mencionados anteriormente, procedi às análises e interpretações, tomando como base os objetivos previamente delineados e as perguntas de pesquisa elaboradas. Em relação à primeira pergunta de pesquisa (“Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação ao planejamento de aulas foram ressignificados pelos participantes da pesquisa?”), consegui apurar que os participantes do estudo não consideraram o planejamento como uma oportunidade para reflexão sobre suas práticas, ou como uma ferramenta útil à atuação docente nos mais variados contextos, nem tampouco como um instrumento de desenvolvimento e formação continuada de professores em serviço, conforme a professora da turma almejava. Sendo assim, eles não conseguiram superar a visão que tinham do planejamento como uma exigência formal, que era a de que ele acabava por ser apenas uma atividade trabalhosa e meramente burocrática. Nesse sentido, as ressignificações dos participantes em relação ao planejamento formal e detalhado restringiram-se apenas ao fato de que eles reposicionaram sua utilidade, deslocando-o de uma posição em que o plano construído serviria de roteiro para a aula, ou funcionaria como um resumo a ser consultado em caso de necessidade, para a função puramente burocrática, exigida por instâncias superiores e externas ao contexto da sala de aula para finalidades relacionadas à avaliação (no caso de alguma aula ser observada para fins avaliativos), ou ainda como atividade típica a ser utilizada nos momentos iniciais da carreira, quando o professor ainda não está totalmente seguro e preparado para exercer a profissão que escolheu. A partir das análises empreendidas no quarto capítulo, posso afirmar também que as ressignificações realizadas pelos participantes evidenciaram o fato de que eles tomaram o momento da formação como um momento de preparação para a docência e como o momento para adquirir os requisitos necessários e suficientes, na visão deles, para suas atuações posteriores. Ao considerarem o momento da formação como o único responsável por suas formações, os participantes acabaram por deixar vir à tona que eles esperavam poder adquirir toda a bagagem de conhecimentos necessários aos momentos da prática e que, de posse desses conhecimentos, caberia a ele, futuramente, apenas saber selecionar seus conhecimentos acumulados e aplicá-los de acordo com as necessidades inerentes a cada contexto de trabalho. Conforme já discutido, esse tipo de pensamento pode contribuir com um senso de desresponsabilização profissional do professor frente aos desafios dos contextos onde eles forem trabalhar, haja vista que esses profissionais podem

desenvolver uma postura passiva e calcada no comodismo, achando que eles não conseguem e não precisam desenvolver suas próprias maneiras de intervir de forma ativa e criativa, tentando resolver os desafios que, porventura, venham a enfrentar ao longo de suas carreiras.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa (“Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação ao papel da formação inicial para a docência em LI foram ressignificados por eles?”), pude perceber que os participantes consideraram que o tempo destinado à parte prática da formação era insuficiente. Ou seja, para eles, a parte do curso destinada ao momento em que eles iriam “pôr em prática” o que aprenderam durante o curso poderia ser estendida, ainda que, para isso, alguns aprendizados de cunho teórico-metodológicos fossem sacrificados. Para além disso, houve outras manifestações que serviram para demonstrar que os participantes consideraram que muito dos aprendizados teórico-metodológicos, estudados e problematizados durante a formação inicial não eram necessariamente relevantes, ou entendidos como sendo conhecimentos realmente necessários ao exercício da docência em LI. Muitos desses estudos teórico-metodológicos foram tomados como conteúdos selecionados com base nas preferências pessoais dos professores formadores, ou devido ao fato de serem objetos de interesse e de pesquisa desses profissionais. Essa ressignificação em especial, acabou por acarretar certa resistência dos participantes em relação a algumas teorias e abordagens, conforme já discutido. Assim como foi constatado durante as análises referentes à primeira pergunta de pesquisa, os participantes continuaram a ressignificar a formação inicial como a única instância responsável pelos aprendizados e pela preparação para a profissão que eles exercerão futuramente. Entendendo-a dessa forma, eles consideraram que essa preparação falha e não consegue ser completa porque, segundo eles, “falta tempo” para que eles possam se dedicar mais à parte prática da profissão e para que eles possam aprender melhor as questões de ordem procedimental e técnica da sala de aula. Nesses termos, os participantes da pesquisa ressignificaram o papel da formação inicial questionando o lugar e a grande importância destinada ao estudo teórico-metodológico, em detrimento da formação técnico-prática, que não foi reconhecida por eles como tendo sido oferecida de forma satisfatória durante o período de formação.

No tocante à terceira pergunta de pesquisa (“Como as questões teóricas estudadas e os dizeres da professora formadora em relação às diretrizes presentes nos PCNs

e nas OCEM foram ressignificados pelos participantes?”), creio poder destacar que a forma como a professora conduziu as discussões acerca dos PCNs e das OCEM foram muito importantes no sentido de fazer com que os participantes se engajassem em um nível de discussão que foi além de uma leitura meramente constatativa e superficial, pois eles conseguiram, de fato, problematizar os dizeres desses documentos e, como intentou a professora, eles conseguiram também descortinar os efeitos das diferentes discursividades inerentes a essas diretrizes que, por vezes, passam despercebidas. A forma como a professora conduzia suas aulas foi muito proveitosa, também, devido ao espaço aberto por ela para que os participantes desenvolvessem e aperfeiçoassem suas capacidades de olhar para esses documentos de forma mais cuidadosa, no intuito de perceberem que eles foram elaborados estando em acordo com visões e teorias de aprendizagem de línguas por vezes conflitantes. Assim, posso afirmar que a forma como as aulas de MLI eram conduzidas colaborou sobremaneira para o desenvolvimento da criticidade dos participantes da pesquisa e foram também determinantes para que eles pudessem desenvolver um olhar menos subserviente e ingênuo e mais crítico em relação às diretrizes contidas nos PCNs e nas OCEM. No que concerne especificamente às ressignificações dos participantes sobre esses documentos, posso dizer que eles, inicialmente, os ressignificaram posicionando as OCEM em um nível superior em relação aos PCNs, devido ao fato de que as OCEM eram diretrizes mais atuais, já que foram elaboradas posteriormente aos PCNs. Ao perceber que os participantes consideravam as OCEM como melhores que os PCNs, a professora usou diferentes argumentos e exemplos para demonstrar o quanto ambas as diretrizes, embora tenham alguns pontos falhos, contam com muitas vantagens, pois o professor, tendo entendido suas propostas e as diferentes formas de se trabalhar a linguagem, que estão previstas em cada uma delas, poderá usá-las de variadas formas, oportunizando que seus alunos aprendam diferentes habilidades ao trabalhar com a linguagem.

Outro ponto constatado foi que os participantes haviam ressignificado esses documentos como se eles dessem muita atenção, ou privilegiassem, somente o ensino de habilidades ligadas a discussões de cunho socioeconômico, cultural e ideológico e deixassem de lado o aprendizado sistêmico da língua, ou melhor, o aprendizado da língua em si, e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e aferição de sentido na língua alvo. Tendo percebido isso, a professora trabalhou no sentido de fazer com que os participantes

percebessem que eles poderiam lidar com essa questão mantendo sempre em suas mentes que o ensino da LI deve ser o foco do professor e que, durante a aula de LI, os esforços dos professores devem estar voltados para o ensino desse idioma, da melhor forma possível.

Em relação à quarta pergunta de pesquisa (“Como os participantes ressignificaram, durante o momento de elaboração do plano da micro-aula e durante a micro-aula em si, os diferentes métodos e abordagens estudados e discutidos durante as aulas de MLI?”), constatei que os procedimentos utilizados no decorrer da micro-aula ministrada pelos participantes 2 e 8 se aproximaram muito dos procedimentos referentes a uma aula típica e elaborada segundo os preceitos da Abordagem Comunicativa, embora essa abordagem não tivesse sido explicitamente prevista e sequer citada como uma das abordagens que os participantes utilizariam. Apesar de eles não terem mencionado o uso da Abordagem Comunicativa, as ressignificações dos participantes 2 e 8, analisadas a partir da observação da micro-aula ministrada por eles, apontam para o fato de que essa era a abordagem que, de fato, os constituía e que eles entendiam a língua e a ensinavam segundo seus objetivos comunicacionais e não enquanto sistema de regras a serem aprendidas a partir do estudo de sua estrutura.

Em relação à esta quarta pergunta de pesquisa, pude perceber também que as ressignificações dos participantes 2 e 8 se deram no sentido de levar em consideração as demandas e as contingências da prática, mais do que no sentido de obedecer aos preceitos teóricos estudados anteriormente e, por isso, as escolhas procedimentais da micro-aula elaborada pelos participantes 2 e 8 se deram em virtude do impacto que eles queriam causar e do objetivo de poder fazer com que ela ressoasse o máximo possível em seus alunos. Nesse sentido, creio ser possível afirmar que suas ações, durante a elaboração e durante a micro-aula ministrada, constituíram práticas contexto-orientadas. Ou seja, a micro-aula ministrada pelos participantes 2 e 8 foi elaborada para servir a um determinado público-alvo, visando atender às condições de trabalho comumente encontradas em uma turma de sexto ano do ensino fundamental em uma escola regular, conforme eles mesmo descreveram em seu plano de aula. Com esse objetivo em mente, os participantes diversificaram e adaptaram o uso de diferentes procedimentos e técnicas e, com isso, pretendiam, dentre outras coisas, deixar a aula mais descontraída e divertida, prender a atenção dos alunos, maximizar o uso da língua através de uma linguagem usual, clara e acessível ao aprendiz, e fazer com que eles, através

do uso de movimentos, retivessem mais facilmente o aprendizado. Além disso, procuraram contextualizar as atividades de forma que os alunos se sentissem mais motivados a usar a LI para se comunicar e falar de coisas relacionadas às suas próprias vidas e rotinas.

Tendo resgatado as quatro perguntas de pesquisa, resta-me dizer que, de uma forma geral, as ressignificações mais contundentes dos participantes foram aquelas relacionadas ao fato de que eles tomaram a formação inicial como instância responsável por prover tudo o que eles poderão vir a precisar depois de formados, quando estiverem exercendo suas profissões, e isso acabou por ocasionar uma certa desconfiança, ou mesmo resistência, em relação aos estudos teórico-metodológicos oferecidos a eles, conforme já discutido. Um outro aspecto muito importante no que diz respeito aos resultados encontrados a partir da presente investigação está relacionado ao fato de que as experiências prévias dos participantes constituíram influências que foram determinantes para suas ressignificações e, sendo assim, suas preocupações e práticas estiveram sempre relacionadas às demandas ou às contingências da prática. Neste sentido, as discussões e questões estudadas durante a disciplina de MLI foram ressignificadas a partir da consideração desses aspectos de ordem subjetiva e experiencial. Apesar disso, os participantes do estudo jamais deixaram de reconhecer o valor e a importância do curso de formação inicial que estavam cursando, tanto que se colocavam sempre em uma posição de maior prestígio, quando se comparavam a professores que se achavam capazes de ministrar aulas de LI porque eram fluentes na língua, ou por terem morado no exterior por algum tempo.

Esta pesquisa propiciou respostas a uma gama de fatores relacionados à formação inicial de professores de LI. Embora essas respostas não tenham a intenção de ser conclusivas, elas servem para mostrar um panorama, ainda que parcial, de variados aspectos que envolvem essa área de pesquisa. Este estudo poderia ter sido mais significativo, caso fosse possível realizá-lo de uma maneira mais abrangente, contando com um grupo de pesquisa com vários membros, por exemplo. Mas, como não foi esse o caso, creio que os achados ficaram limitados e circunscritos a um número reduzido de participantes. Por uma questão de tempo e espaço para discussões, não foi possível também o acompanhamento de mais participantes quando eles ministraram as micro-aulas para seus colegas. Devido à própria organização do curso, que oferece a primeira disciplina de estágio supervisionado somente um ano depois de ser oferecida a de MLI, não foi possível também observar as

atuações, nas escolas-parceiras, dos participantes que foram observados durante a disciplina de MLI. Em um trabalho futuro, poder-se-ia pensar em formas de fazer essa observação nesses dois momentos distintos.

Seria de grande valia, também, em futuras investigações, a observação de grupos de estudo e pesquisa, que seriam pensados e organizados por um pesquisador com o intuito de prover espaço e condições para que os participantes pudessem discutir, problematizar e opinar sobre variados temas, sugeridos por eles mesmos ou pelo organizador do grupo. Nesses encontros, poder-se-ia também entrevistar os participantes acerca dos objetivos e das escolhas procedimentais contidas em planos de aulas elaborados por eles. Seria ainda de grande utilidade a observação, concomitantemente à de MLI, de disciplinas como a de Linguística Aplicada, que é oferecida no mesmo semestre e faz intertexto com a de MLI. E, principalmente, pensando em dar voz aos professores já formados e aos futuros professores, seria muito relevante que se tentasse formalizar um encontro ou seminário onde fosse possível debater as questões mais cruciais do Projeto Político Pedagógico do Curso, pois creio que eles poderiam contribuir sobremaneira com o delineamento das lacunas mais importantes, que não escapam a nenhum curso, desse documento que baliza as ações desenvolvidas pelos professores formadores. Talvez fosse determinante também que eu tivesse conseguido investigar as diferenças mais marcantes e os tipos de ressignificação observados entre os graduandos que já passaram por treinamentos em cursos de idiomas, e que já exerceram a profissão de professor de LI, e aqueles que jamais tiveram esses ensinamentos ou essas experiências prévias. Infelizmente, isto não foi possível durante a realização desta pesquisa, pois a disciplina de MLI, que eu observei, era formada, majoritariamente, por alunos que já eram professores. Somente um dos alunos não possuía experiências prévias e ele quase nunca se manifestava durante as aulas, não tendo sido possível, por isso, averiguar o teor de suas ressignificações.

Apesar dessas lacunas e da necessidade contínua de se investir em mais pesquisas na área de formação de professores, concluo este estudo imersa em uma grande satisfação, pois, através dele, pude rever e reconsiderar muitos aspectos, vencendo barreiras que, por vezes, pensei serem intransponíveis. O fato de ter sido possível verificar que muito da frustração dos professores em formação e dos professores já formados em relação aos alcances da formação inicial advém das expectativas exacerbadas que eles nutrem em relação

à instância formativa, por exemplo, poderá contribuir bastante no sentido de apontar para a urgência de se aprofundar as discussões sobre as expectativas dos graduandos em relação ao papel da formação inicial em nível superior.

O fato de ter sido constatado que as experiências prévias dos participantes constituíram as influências que mais influenciaram suas ressignificações quando eles se dispuseram a planejar e ministrar as micro-aulas, poderá ser objeto de reflexão futura dos professores formadores e dirigentes de cursos de formação de professores de LI e poderá contribuir para a revisão de alguns pontos cruciais, inerentes ao Projeto Pedagógico do Curso. Uma das questões que poderá ser revista diz respeito à forma como a maioria dos cursos está organizada. Quem sabe poder-se-ia encontrar formas de fazer com que a formação teórico-metodológica fosse mais integrada às questões de ordem práticas, assim, os futuros professores passariam a ter contato direto e duradouro com as escolas regulares desde os períodos iniciais do curso e não somente nos finais.

As questões relacionadas ao fato de que a formação inicial se dá pelo viés da ressignificação, ou melhor, que ela é resultado da tensão provocada entre os dizeres teóricos e institucionais sobre a formação de professores e o que esses dizeres provocam no sujeito formando através das ressignificações empreendidas por ele, verificadas a partir desse estudo, podem, por sua vez, ajudar os professores formadores a entenderem e a valorizarem as questões de ordem subjetiva, tão particulares a cada um de nós seres humanos. Nesse sentido, eles poderão pensar em formas diversificadas de usar essa tensão provocada durante a formação inicial e poderão maximizar as oportunidades de se trazer à tona os aspectos subjetivos e os possíveis conflitos em relação aos alcances da formação inicial e ao que é esperado do futuro professor de LI, em vez de simplesmente ignorar esses aspectos e focar somente no ensino teórico-metodológico e no aprendizado de procedimentos e técnicas para se ensinar LI, como tem ocorrido em muitos cursos superiores de formação de professores.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Harvard University Press, (1962). [ed. brasileira: *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990].

BEAUGRANDE, R. de. Performative speech acts in linguistic theory: The rationality of Noam Chomsky. *Journal of Pragmatics*. v. 29, 1998, p. 1-39. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)00078-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)00078-7)

BERTOLDO, E. S. *O discurso da linguística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

_____. O Discurso pedagógico da linguística aplicada. In: BERTOLDO E. S.; CORACINI, M. J. (orgs.). *O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática. Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003a. p.161-189.

_____. Linguística Aplicada e formação de professores de língua estrangeira. In: FREITAS, A. C.; GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. (Org.). *Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003b. p. 123-142.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: uma reflexão sobre os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente. Festschrift para Antonieta Celani*. 1ªed. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, p. 79-98.

BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio colonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BUTLER, J. Critically Queer. In: STRIFF, E. (ed.) *Performance Studies*. Nova Iorque: Macmillan, 2003 p. 152-163. https://doi.org/10.1007/978-1-137-05398-5_12

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005, p. 3-24. <https://doi.org/10.4324/9781410611840>

CANÇADO, M. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vol. 07, p. 05-12, 1986.

CELANI, M.A.A. Afinal, o que é Linguística Aplicada?. In: PASCHOAL, M. S. Z. e CELANI, M.A.A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: Educ. 1992, p. 15-23.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem e Ensino*. v. 8, n.1, p 101-122, 2005.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T. & MONTEIRO, M. C. G. *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Campinas: Pontes, 2010, p. 57-67.

CHIZZOTI, A. *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS, J. A. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre modernidade e a pós-modernidade. In: BERTOLDO E. S.; CORACINI, M. J. (orgs.). *O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática. Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003a. p. 97-115.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: BERTOLDO E. S.; CORACINI, M. J. (orgs.). *O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática. Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p.193-210.

CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade. In: BERTOLDO E. S.; CORACINI, M. J. (orgs.). *O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática. Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003c. p.251-268.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática. Discursos sobre e na Sala de Aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DERRIDA, J. *Posições: semiologia e materialismo*. Lisboa: Plátano, 1972.

_____. *The Ear of the Other*. Christie V. McDonald (ed.), trans. Peggy Kamuf, New York: Schochen Books, 1985.

_____. *O olho da universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

FERREIRA, D. M. M; NOGUEIRA DE ALENCAR, C. Contexto: problemáticas *ad infinitum*. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M. M.; ALENCAR, C. N. (orgs). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 190-206.

FREITAS, A. C. A Performatividade das ‘Constatações’ da Escola: seus Efeitos e Consequências. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. de. (Orgs.). *Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005, p. 36-48.

_____. As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (orgs). *Políticas em linguagem: Perspectivas identitárias*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, p. 227-253.

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

HABERMAS, J. *Teoría de La Acción Comunicativa: Complementos e Estudios Previos*. Madri: Catedra, 1989.

HABERLAND, H.; MEY, J. L. Linguistics and pragmatics, 25 years after (Editorial). *Journal of Pragmatics*. v. 34, 2002, p.1671-1682. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00149-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00149-2)

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KLEIMAN, A.B. O estatuto da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGONIRNI, I.; CAVALCANTI, M.C. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, Mercado de Letras, 1998, p. 51-80.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *Tesol Quartely*, Vol 35(4), 2001. p. 537-560. <https://doi.org/10.2307/3588427>

LIMA, P. E et al. (Orgs.) . *PROJETO CECLLA: A Formação Inicial Docente e a Extensão Fomentando a Pesquisa na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. 1. ed. Charleston: Amazon Digital Services, 2016. v. 1. 297p.

MARCONDES, D. “Apresentação. A filosofia da linguagem de J. L. Austin”. J. L. Austin. *Quando dizer é fazer. Palavras e ação*, 7-17. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. Por uma Visão Performativa da Pragmática: Significado e Ação. *Cognitio: Revista de Filosofia*, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 267-278, jan. 2013. ISSN 2316-5278. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/cognitiofilosofia/article/view/12123/9475>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

MARQUEZ, M. O. *Educação escolar sobre drogas: o sujeito do inconsciente e o fenômeno da toxicomania*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2013.

MARTINS, A. L. B. et al. *Documentos oficiais, Formação de professores de línguas e Subjetividade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MELO, S. H. D. Educação pública e escola: uma leitura austiniana. *DELTA*, São Paulo, v. 32, n. 3, p.749-766,dez.2016.Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000300749&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 17jan.2019. <https://doi.org/10.1590/0102-445061330334822745>

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: 2009.

MEY, J. L. *Whose Language: A Study in Linguistics Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. <https://doi.org/10.1075/pbcs.3>

MEY, J. L. *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell, 2001.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. (Org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOURA, H. M. de M. *Significação e Contexto: Uma Introdução a Questões da Semântica e Pragmática*. Florianópolis, SC: Ed. Insular, 1999.

PACHECO, M. C. de N. *Identidade e intertextualidade em narrativas de docentes e em textos de Leis Federais brasileiras, de 1960 a 2000*. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PESSOA, R. R.. Movimentos críticos de uma prática docente. In: Pessoa, R.R; Silvestre, V.P.V; Monte Mór, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1ed.São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v.1 p. 185-198.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 2, p. 55-79.

PIRES DE OLIVEIRA, R. Semântica. In: MUSSALIM, F, BENTES, A. C. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, v.2, p. 23-54.

PRABHU, N. S. There's no best method – why? *Tesol Quartely*, Vol 24(2), 1990. p.161-176. <https://doi.org/10.2307/3586897>

OLIVEIRA, J. A. A Pragmática em Sala de Aula. In: FREITAS, A. C. (Org.). *Linguística in focus: Linguagem e Exclusão*. v. 7. Uberlândia: EDUFU, 2010, p. 215-235.

OTTONI, P. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.* 18-1. p. 117-183, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502002000100005>

RAJAGOPALAN, K. Quando '2 + 3' não é igual a '3 + 2': a semântica e a pragmática das construções simétricas em língua natural. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, Unicamp. (13), p. 67-96, 1987.

_____. Dos Dizeres Diversos em torno do Fazer. In: *D.E.L.T.A.* São Paulo, v.6, n.2, p. 223-225, 1990.

_____. Pragmática: uma vista aérea. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (Unicamp), Campinas, SP, v. 30, p. 5-7, 1996.

_____. Linguagem e identidade. In: XLVI GEL, 1999, Bauru. *Estudos Linguísticos*. SP, 1999. v. XXVII. p. 222-226.

_____. Por uma pragmática voltada à prática linguística. In: ZANDWAIS, A. (ed.). *A relação entre pragmática e enunciação*. Porto Alegre, R.S.: Ed. Sagra Luzzatto, 2002, p. 22-35.

_____. Social aspects of Pragmatics. In: BROWN, K (Ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition*, v.11. Oxford: Elsevier, 2006, p. 434-440. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00316-3>

_____. *Nova Pragmática - Fases e Feições de um Fazer*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2010.

_____. Performativity and the Claims of Scientificity of Modern Linguistics. In: *D.E.L.T.A.* São Paulo, v.28, n.1, p. 85-103, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502012000100005>

_____. A pesquisa política e socialmente compromissada em pragmática. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M.; ALENCAR, C. N. (orgs). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 101-126.

ROCHA, D. C. A. *Formação continuada, prática e reflexão de três professores de língua inglesa de escolas públicas em Goiás: uma pesquisa-ação*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. Formação Profissional, Prática e Reflexão dos Professores-Monitores do CECLLA UFT: Uma Experiência em Formação Inicial de Professores de Línguas. In: LUDWIG, C. R.; CAPUCHINHO A. C.; ROCHA, D. C. A. (Orgs.). *Linguagem, Ensino e Formação de Professores*. 1ed. North Charleston - USA: Amazon Digital Services Inc./KDP, 2014, v. 01, p. 99-122.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

SANTOS, K. C. Implicações da noção de sujeito na discussão da responsabilidade de fala. In: SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M.; ALENCAR, C. N. (orgs). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 287-307.

SERRANI, S. Transdisciplinaridade e Discurso em Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada* vol. 16. Campinas, Unicamp, SP, p. 39-46, 1990.

SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Orgs.) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, L. C. *A constituição identitária do professor de língua espanhola em formação: tensão entre teoria e prática*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SILVA, D. N.; FERREIRA, D. M.; ALENCAR, C. N. (orgs). *Nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 101-126.

SILVESTRE, V. P. V. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SIQUEIRA, D. S. P. Por uma educação linguística crítica. In: Pessoa, R.R; Silvestre, V.P.V; Monte Mór, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1ed.São Paulo: Pá da Palavra, 2018, v. 1, p. 199-210.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. In: Journal of Teacher Education, v.40, n. 2, p.2-9, 1989. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>

_____. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal* 29(2), p.267-300, 1992. <https://doi.org/10.3102/00028312029002268>

TAVARES, C. N. V.; BERTOLDO, E. S. A construção da subjetividade nos processos de formação de professores de línguas. In: SANTOS, J. B. C. *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 117-126.

VOTRE, S.J. Linguagem, identidade, representação e imaginação. In: FERREIRA, L. M. A e ORRICO, E. G.D.(Orgs). *Linguagem, Identidade e Memória Social: Novas Fronteiras, Novas Articulações*, Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 89-106.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Roteiro de Perguntas para o Questionário Semiestruturado.

(realizado com os professores em formação no início da primeira etapa da coleta de dados)

Nome do participante: _____

Pseudônimo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Data de resposta do questionário: ____/____/____ Período que está cursando: _____

Data de início no Curso de Letras – Hab. em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa: _____

Primeira graduação? () sim () não, já tenho graduação em _____

Já cursou língua inglesa? () sim () não.

Em caso afirmativo: Onde? _____

Quando e por quanto tempo? _____

Considera-se fluente na língua inglesa? () sim () não

Comentário: _____

Quais destas disciplinas já cursou ou está cursando (caso ainda vá se matricular favor não marcar):

Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira	() cursei	() estou cursando
Linguística Aplicada	() cursei	() estou cursando
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 1	() cursei	() estou cursando

Você já teve experiências em sala de aula como professor (trabalho ou estágio em escolas, cursos de idiomas e/ou outros)? () sim () não

Qual (is) disciplinas? _____

Por quanto tempo? _____

Onde? _____

Por favor comente suas experiências enquanto professor (a): _____

Por que escolheu o curso de Letras com Habilitação em Língua Inglesa?

APÊNDICE 2 - Roteiro de Perguntas para a Entrevista Semiestruturada.

(realizada com a professora formadora de MLI ao final da primeira etapa da coleta de dados)

Nome do professor formador participante: _____

Pseudônimo _____

1. Com qual frequência e como são realizados os debates ou discussões sobre os textos estudados em sala de aula?
2. Como a abertura do espaço para discussão dos textos e teorias estudadas é utilizada pelos professores em formação inicial?
3. O professor formador percebe que os professores em formação inicial participam das discussões?
4. De que forma eles participam? Como são as contribuições desses professores em formação?
5. Caso possível, fale um pouco sobre exemplos de interações ocorridas durante as aulas desse semestre e como foi a reação dos demais alunos em relação aos posicionamentos de seus colegas.

APÊNDICE 3 – PLANO DE AULA DA MICRO-AULA DOS PARTICIPANTES 2 E 8 (ministrada para a turma de MLI no dia 28/06/2017 na sexta aula gravada)

PLANO DE AULA											
Professores: Participante 2 e Participante 8											
Curso: Língua Inglesa	Turma: 6º ano – Fundamental II										
Horário: 50 minutos	Data: 28/06/2017										
Sala:											
<p>• Conteúdo da Aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Saudações nos diferentes períodos do dia -Dias da semana e advérbios temporais -Rotina semanal <p>• Objetivos:</p> <p>Ao final da aula, os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compreender, diferenciar e utilizar as diferentes saudações; -Diferenciar, escrever e falar os sete dias da semana e descrever suas atividades semanais. <p>• Recursos:</p> <p>Computador, projetor, quadro branco/negro, pincéis/giz, folhas sulfite, lápis de cor.</p> <p>• Procedimentos:</p> <p>A aula será realizada tendo como pressupostos teóricos características dos métodos <u>Total Physical Response</u>, <u>Suggestopedia</u> e <u>Grammar-Translation</u>. Supõe-se também que os alunos saibam utilizar o verb to be para a construção de frases.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Procedimentos</th> <th style="text-align: center;">Tempo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Os professores colocarão uma playlist de música instrumental para tocar bem baixo e então, cumprimentarão os alunos em inglês, dando ênfase na expressão "good morning". Eles eliciarão dos alunos os diferentes tipos de saudações usadas em diferentes horas do dia e, por meio de técnicas do método Total Physical Response, ilustrarão as diferentes saudações através de gestos e imagens, pedindo, em seguida, que os alunos repitam em conjunto e individualmente as expressões e os movimentos.</td> <td style="text-align: center;">6 min.</td> </tr> <tr> <td>Os professores introduzirão o tópico "dias da semana" e os advérbios temporais "today" e "tomorrow", perguntando os alunos qual o dia presente e os restantes da semana, e escreverão no quadro os 7 dias da semana, pedindo, em seguida, que os alunos repitam os dias da semana conforme os professores os apontem no quadro.</td> <td style="text-align: center;">6 min.</td> </tr> <tr> <td>Os professores entregarão aos alunos uma folha sulfite e pedirão que desenhem um quadro dividido em 7 partes, e pedirão para que escrevam o nome de cada dia da semana em um quadro e que completem-no com a atividade que mais marca aquele dia na sua semana (relacionando também com os períodos do dia: manhã, tarde, noite...) através de desenhos.</td> <td style="text-align: center;">8 min.</td> </tr> <tr> <td>Os professores utilizarão dos desenhos feitos pelos alunos para elaborarem em conjunto frases a serem expostas para a sala. Com essas frases, os professores realizarão <i>drills</i> de substituição para memorizar estrutura e vocabulário, enquanto os alunos elaboram novas frases. Ex: "On + day of the week + I + verb + object"</td> <td style="text-align: center;">15 min.</td> </tr> </tbody> </table>		Procedimentos	Tempo	Os professores colocarão uma playlist de música instrumental para tocar bem baixo e então, cumprimentarão os alunos em inglês, dando ênfase na expressão "good morning". Eles eliciarão dos alunos os diferentes tipos de saudações usadas em diferentes horas do dia e, por meio de técnicas do método Total Physical Response, ilustrarão as diferentes saudações através de gestos e imagens, pedindo, em seguida, que os alunos repitam em conjunto e individualmente as expressões e os movimentos.	6 min.	Os professores introduzirão o tópico "dias da semana" e os advérbios temporais "today" e "tomorrow", perguntando os alunos qual o dia presente e os restantes da semana, e escreverão no quadro os 7 dias da semana, pedindo, em seguida, que os alunos repitam os dias da semana conforme os professores os apontem no quadro.	6 min.	Os professores entregarão aos alunos uma folha sulfite e pedirão que desenhem um quadro dividido em 7 partes, e pedirão para que escrevam o nome de cada dia da semana em um quadro e que completem-no com a atividade que mais marca aquele dia na sua semana (relacionando também com os períodos do dia: manhã, tarde, noite...) através de desenhos.	8 min.	Os professores utilizarão dos desenhos feitos pelos alunos para elaborarem em conjunto frases a serem expostas para a sala. Com essas frases, os professores realizarão <i>drills</i> de substituição para memorizar estrutura e vocabulário, enquanto os alunos elaboram novas frases. Ex: "On + day of the week + I + verb + object"	15 min.
Procedimentos	Tempo										
Os professores colocarão uma playlist de música instrumental para tocar bem baixo e então, cumprimentarão os alunos em inglês, dando ênfase na expressão "good morning". Eles eliciarão dos alunos os diferentes tipos de saudações usadas em diferentes horas do dia e, por meio de técnicas do método Total Physical Response, ilustrarão as diferentes saudações através de gestos e imagens, pedindo, em seguida, que os alunos repitam em conjunto e individualmente as expressões e os movimentos.	6 min.										
Os professores introduzirão o tópico "dias da semana" e os advérbios temporais "today" e "tomorrow", perguntando os alunos qual o dia presente e os restantes da semana, e escreverão no quadro os 7 dias da semana, pedindo, em seguida, que os alunos repitam os dias da semana conforme os professores os apontem no quadro.	6 min.										
Os professores entregarão aos alunos uma folha sulfite e pedirão que desenhem um quadro dividido em 7 partes, e pedirão para que escrevam o nome de cada dia da semana em um quadro e que completem-no com a atividade que mais marca aquele dia na sua semana (relacionando também com os períodos do dia: manhã, tarde, noite...) através de desenhos.	8 min.										
Os professores utilizarão dos desenhos feitos pelos alunos para elaborarem em conjunto frases a serem expostas para a sala. Com essas frases, os professores realizarão <i>drills</i> de substituição para memorizar estrutura e vocabulário, enquanto os alunos elaboram novas frases. Ex: "On + day of the week + I + verb + object"	15 min.										
<p>> On wednesdays we play soccer > On Saturdays I go to the park</p> <p>"I + verb + object + on + day of the week"</p> <p>> I study English on Mondays > I play video games on Saturdays</p> <p>Os professores esclarecerão eventuais dúvidas dos alunos referentes ao vocabulário e estrutura ensinados e instruirão os alunos sobre como deve ser feitas as tarefas de casa: os alunos deverão elaborar uma frase para cada dia da semana com base nas atividades diárias que desenharam em casa e responder o desafio da semana, uma atividade para avaliar se eles realmente são capazes de identificar, diferenciar e escrever os dias da semana corretamente.</p>											

APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA MICRO-AULA DOS PARTICIPANTES 2 E 8 (ministrada para a turma de MLI no dia 28/06/2017 na sexta aula gravada)

Excerto 12: Participante 8: Ok, good morning guys, how are you? - a gente também tá pressupondo que eles já saibam usar algumas coisas bem básicas como o verbo to be, tanto no passado quanto no presente - Ok so how are you?

Participantes em coro: Fine, thanks, and you?

Participante 8: I'm fabulous. Good morning to you guys, do you know what good morning is? Vocês sabem o que é good morning? Yeah?

Participantes em coro: Bom dia.

Participante 8: Mas você usa especificamente em algum período do dia ou não?

Participante 4: De manhã, das oito ao meio dia?

Participante 8: Mas aí por exemplo, se você encontrar uma pessoa e você ainda não tiver almoçado e é uma hora da tarde, vocês falam good morning?

Participante 4: Acho que não pode. Se for até meio-dia acho que é good morning,

Participante 8: Can you guys repeat with me? Good morning (repetem duas vezes com ele). What about this. In portuguese, o que vocês falam quando o sol tá lá em cima, rachando o coco?

Participantes em coro: Hot.

Participante 8: Hot, ok, mas que período do dia é hot?

Participante 5: A tarde.

Participante 8: A tarde? Na hora do almoço, depois do almoço? Vocês sabem como é que fala?

Participante não identificado: lunch

Participante 8: não, lunch... Ok lunch é o que a gente come, certo? É o almoço, ok? Mas na hora que o sol tá lá em cima, na parte da tarde, se você ver alguém, se vc for cumprimentar alguém, vocês fazem o que? Vocês falam: good afternoon.ok? Good afternoon. Repeat with me, good afternoon. Participante 4 repeat with me: good afternoon.

Participante 4: good afternoon. Como é que se escreve?

Participante 8: A gente já vai chegar lá. - Então good afternoon a gente pode usar tanto no comecinho da tarde quanto mais pro final da tarde ok. Até as cinco, cinco e meia a gente ainda usa good afternoon ok? E aí depois nessa hora da tarde, no português a gente usa boa tarde também, mas dependendo pode ser boa noite. Mas no inglês vocês tem alguma ideia do que poderia usar? Good evening? Vocês já ouviram essa expressão "good evening"?

Participantes em coro: Good night?

Participante 8: Não, good night não é muito interessante e a gente vai já falar por que. Então good evening, ok. E agora assim, good night. Mas good evening você também usa no período da noite, quando você vai encontrar alguém em um bar, quando você encontra um amigo de vocês pra assistir um filme, por exemplo você vai falar good evening. Normalmente se usa bastante o good night quando você está em casa e vai falar com os seus pais, aí você usa good night.

Participante 6: No relógio lá de casa tem os números e tem "pm" e "am", o que que é isso?

Participante 8: Aah, alguém sabe o que que é isso? Am e pm?

Participante 4: É de tarde e de noite?

Participante 8: É, por exemplo se vocês olham um relógio e tá assim [escrevendo no quadro] vocês sabem a diferença? Esse am significaria oito horas da manhã. E esse daqui seria o equivalente a oito horas da noite, ok? Esse am e pm são como se fosse uma forma de representar antes do meio dia e depois do meio dia. Por exemplo se a gente pensa da meia-noite em diante, da meia-noite até o meio-dia tudo que acontece nesse período vai ser am. E tudo que acontece entre o meio-dia e a meia-noite seria pm. Vocês entenderam?

Participante 4: After morning, post morning?

Participante 8: Não, seria post meridian and... Do you remember?

Participante 6: Ante meridian.

Participante 8: E depois eles abreviaram e ficou am e pm. Mas isso não faz muita diferença.

Participante 8: Então só pra fixar essa parte dos cumprimentos, eu queria que vocês levantassem por favor. Ok guys, please stand up everyone. So, can you guys repeat with me? Good morning! (levantando os braços como o movimento do sol nascendo) [Participante 8 repete junto com os demais participantes 4 vezes]

Good morning

Good morning

Good morning

Good morning

Good morning

Good morning [depois ele repete com cada um dos participantes individualmente]

Participante 8: Agora eu quero que cada um de vocês olhe pro seu partner e faça “good morning!”. O Participante 5 vai fazer para o Participante 6, o Participante 6 vai fazer para o Participante 4...[todos eles repetem fazendo o gesto ensinado].

Participante 8: Good afternoon! [mesma dinâmica, repetindo com todos. Os participantes acham graça e riem]

Participante 8: Next, good evening! And the last one is good night! [participantes rindo e conversando todos juntos, inaudível]

Participante 8: [...] because you guys are laughing, right?

Participante 5: because you are laughing...

Participante 8: because it is fun English is fun. Learning English is fun. Divertido. Right? So Participante 5, can you please do all the four for Participante 6. Participante 6 para participante 4...

-Good morning, good afternoon, good evening, good night.

-Good morning, good afternoon, good evening, good night.

-Good morning, good afternoon, good evening, good night.

-Good morning, good afternoon, good evening, good night.

-Good morning, good afternoon - é assim? - good evening, good night.

[Cada aluno faz os gestos e falam para o colega ao lado].

Participante 8: Ok, ok, so now let's do all again one last time.

Good morning! Good afternoon! Good evening! Good night! [eles repetem mais três vezes, em coro dessa vez]

Participante 8: Ok, so now thank you guys. So I want you to write on your books, and your notebook, these four expressions ok. So good morning,

good afternoon, good evening, good night. In this order please. [escrevendo no quadro cada uma das expressões].

Participante 8: If you want, se vocês quiserem vocês podem fazer a tradução embaixo ou fazer algum desenho que te recorde isso aqui por exemplo: na parte da manha você pode desenhar o sol nascendo ou colocar um pote de cereal ou pao, pra lembrar café da manhã (...) Aí vai de vocês. So pra lembrar ok? Se vcs não quiserem relacionar diretamente com a tradução Any question guys? Vocês têm alguma dúvida? [todos repetem mais uma vez os quatro greetings]

Participante 2: Ok guys, now you learned how to great someone, sabem cumprimentar, agora a gente vai falar de outra coisa. A gente vai começar a trabalhar com as suas atividades diárias, e pra isso a gente vai falar de days of the week. Do you know what days of the week is?

Participantes em coro: Dias da semana.

Participante 2: Dias da semana. So what day is today?

Participantes em coro: Wednesday.

Participante 2: Wednesday, good. Ok, now it's in the morning, in the afternoon? In the morning, right. Ta, de manhã, suponhamos que a gente já tá na meia-noite, midnight. What day is tomorrow?

Participantes em coro: Tuesday?

Participante 2: Vocês sabem o que é tomorrow?

Participantes em coro: Amanhã.

Participante 2: Então que dia é amanhã?

Participantes em coro: Thursday.

Participante 8: Oh então hoje é, em português, que dia é hoje? Hoje é quarta, so Wednesday is quarta. Amanhã, que dia em português é? Quinta, vocês falaram Thursday. Como que escreve, vocês têm uma ideia? In English, so T H U R S D A Y. [alunos soletram e ele vai escrevendo non quadro]. Yes, Thursday.

Participante 5: Professor, mas isso aí não é quando eu to com sede?

Participante 2: No, alguém sabe como é quando eu to com sede? Thirsty! Do you know do you spell that?

Participante 2: T H I R S T Y.

Participante 8: Quando você tá com sede you are thirsty. It's different! (...) Uma coisa interessante, vocês tem alguma idéia de por que thursday chama thursday? Do you guys have any idea?

Participante não identificado: Tem alguma coisa a ver com deuses...

Participante 8: Thursday, thur... Te lembra algum deus?

Participante não identificado: Thor?

Participante 8: Thursday é o dia da semana que é dedicado ao deus Thor, então fica a dica pra vocês lembrarem da diferença entre Thursday e Tuesday. Participante 9 como soletra Tuesday?

Participante 9: T U E S D A Y.

Participante 8: Wonderful, so, quando vocês quiserem lembrar a diferença entre Tuesday e Thursday, porque quando eu estava aprendendo inglês eu tinha muita dificuldade, eu sempre trocava, lembrem que na quinta-feira é dia do Thor, então TH... E depois de Thursday, what comes after Thursday?

Participante 5: Friday.

Participante 8: Ok. Ok Participante 5. E depois de Friday?

Participante 6: Saturday. Participante 1, spell it for me please.

Participante 1: S A T U R D A Y.

Participante 8: Saturday é o dia de Saturno, que pra gente é mais conhecido como um planeta, mas na mitologia romana também tem um deus que chama Saturno. E depois de Saturday, what comes?

Participante 6: Sunday.

Participante 8: Participante 6, could you spell for me Sunday?

Participante 6: S U N D A Y.

Participante 8: Ok, and after Sunday?

Não identificado - Monday.

Participante 8: O dia da lua. Alright? Which day of the week you like the most, Professora?

P - I like Saturday.

Participante 8: Saturday? Why?

P - Because it's the day I spend more time with my family.

Participante 8: What about you, Participante 9?

Participante 9: Friday.

Participante 8: Friday? why?

Participante 9: Because it's a party day.

Participante 8: Do you guys know essa sigla? T G I F?

Alguns Participantes: Yes.

Participante 8: Vocês têm alguma ideia do que talvez seria T G I F?

Participante 5: Thanks God it's Friday?

Participante 8: Yes. Thanks God it's Friday. Ok guys? Vocês falam isso muito quando chega na sexta-feira?

Alguns participantes: Yes.

Participante 8: Então só também pra lembrar, quando a gente vai falar então hoje, como a gente fala?

Participantes em coro: Today.

Participante 8: Ok, e amanhã?

Participantes em coro: Tomorrow.

Participante 8: E ontem? A gente não falou sobre ontem.

Participantes em coro: Yesterday.

Participante 8: Alisson can you Spell for me, yesterday.

Participante 4: O que que é spell?

Participante 8: Spell é soletrar.

Participante 4: Y E S T E R D A Y.

Participante 8: Ok guys, so, another thing. Quando a gente vai falar amanhã, o dia que vem amanhã, como vocês falariam? Por exemplo como vocês falam depois?

Participantes em coro: After.

Participante 8: The day that comes after wednesday is?

Participante 4: Friday?

Participante 8: Friday? After wednesday? THURSDAY, right? After, depois. E antes, vocês têm alguma idéia?

Participantes em coro: Before.

Participante 8: How do you write it, Participante 3?

Participante 3: B E F (aluna finge dificuldade no spelling)

Participante 8: Participante 9, can you help Michele please.

Participante 9: B E F O R E

Participante 8: Yeah, so, before and after. Alright? So now guys, I'm gonna give you, vou dar pra vocês uma folha de papel e eu gostaria que vocês desenhassem nela essa tabela que a gente fez com todos os dias da semana.

Participante 4: Como que eu falo o dia depois de amanhã?

Participante 8: Participante 9, você tem alguma ideia de como vc falaria o dia depois de amanhã? [silêncio] Participante 5?

Participante 5: The day after tomorrow.

Participante 8: A gente vai colocar então yesterday antes de today aqui em cima, tá. [escrevendo no quadro]. Então se vocês puderem agora fazer a tabela, eu quero que vocês dividam, não precisa ser retinho, pode dividir assim com uma cobrinha e no espaço embaixo do dia gostaria que vocês desenhassem algo que marque o dia de vocês durante a semana. Então por exemplo se você joga futebol, se você nada, se você faz algum esporte na segunda-feira, embaixo da segunda-feira você desenha o que você faz, e embaixo a gente gostaria que vocês escrevessem por exemplo, “morning”, o período do dia que vocês fazem. Depois que vocês desenharem, escolha um dia da semana que marque mais pra vocês, desenhem o que vocês fazem naquele dia, e embaixo vocês escrevem qual período do dia que vocês realizam essa tarefa, essa atividade, ok? Eu vou dar pra vocês três minutos, tá bom.

P: Aí já deu os três minutos, aí já acabou os três minutos.

Participante 4: Finge que já escreveu.

Participante 8: Porque aí não vai dar tempo, a gente ia passar pra grammar.

P: Então explica o que você iria fazer.

Participante 8: Depois que os alunos fizeram e desenharam em casa um dos dias da semana, depois a gente ia perguntar pra eles o que eles tinham escrito e a partir daí começar a trazer o grammar. On Mondays I study english...

P: A partir do desenho?.

Participante 8: Depois vem essa parte mais estrutural né, depois que a gente fizer, colocar as estruturas no quadro, a gente vai pedir pros alunos pra eles repetirem, fazer um drill. E conforme eles escreveram eles vão mudar a parte da frase. E depois a gente ia deixar um tempo pra dúvida e explicar o homework.

