

FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES: POR UM ENSINO DE LÍNGUAS SOCIALMENTE RESPONSÁVEL

CRITICAL TEACHER EDUCATION: ON SOCIALLY RESPONSIBLE LANGUAGE TEACHING

Andréa Machado de Almeida Mattos¹, Leina Cláudia Viana Jucá², Míriam Lúcia dos Santos Jorge³

¹ *Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil
andreamattos@ufmg.br*

² *Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, MG, Brasil
leinajuca@hotmail.com*

³ *Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil
mlsj54@hotmail.com*

Recebido em 24 nov. 2018

Aceito em 27 mar. 2019

Resumo: Neste trabalho, objetivamos apresentar resultados de pesquisas e propostas de atuação de integrantes do Núcleo Parceiro de Belo Horizonte e Região, filiado ao Projeto Nacional de Formação de Professores nas Teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. Primeiramente faremos uma rápida retrospectiva da área de formação de professores e discutiremos questões voltadas para o ensino crítico de línguas, já que este tem sido o foco das pesquisas realizadas pelo núcleo. Depois, serão discutidos trabalhos realizados por membros do núcleo envolvendo a formação inicial de professores, a formação continuada e o ensino de línguas dentro da perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, buscando desenvolver um senso de responsabilidade em relação a questões críticas em nossa sociedade atual. Nos três casos, as pesquisas e propostas foram sempre realizadas dentro da perspectiva crítica para o ensino de línguas, perspectiva essa adotada pelo Projeto Nacional. Por fim, concluímos o texto argumentando que os programas de formação de professores precisam criar espaços para os professores repensarem suas práticas e desenvolverem novas atitudes e perspectivas que lhes permitam atuar criticamente pela construção de sociedades menos injustas e menos desiguais.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino crítico de línguas. Justiça social.

Abstract: In this paper, we aim to present research results and proposals for practice put forward by members of the Partner Nucleus of Belo Horizonte and Region, affiliated to the National Project for Teacher Development in the Theories of New Literacies and Multiliteracies, coordinated by Prof. Walkyria Monte Mór and Prof. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. First, we will do a quick retrospective of the area of teacher education and discuss issues related to critical language teaching, since these have been the focus of the research carried out by the nucleus. Then we will discuss research and practices carried out by core members involving pre-service teacher education, in-service teacher education and language teaching from the perspective of education for ethnic-racial relations, seeking to develop a sense of responsibility for critical issues in our society. In all three cases, research and proposals were always carried out within the critical perspective for language teaching, a perspective adopted by the National Project. Finally, we conclude the text by arguing that teacher development programs need to create spaces for teachers to rethink their practices and develop new attitudes and perspectives that enable them to act critically by building less unjust and less unequal societies.

Keywords: Teacher education. Critical language teaching. Social justice.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute as pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo Parceiro de Belo Horizonte e Região, filiado ao Projeto Nacional de Formação de Professores nas Teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, coordenado pela Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, com Núcleo-Sede na Universidade de São Paulo (USP). O núcleo foi iniciado a partir do desejo de seus membros de investir mais intensamente na formação de professores de inglês como língua estrangeira (LE) na região metropolitana de Belo Horizonte. O núcleo de Belo Horizonte e Região, ligado ao Projeto Nacional desde sua fundação em 2009, envolve hoje duas pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e uma pesquisadora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Suas pesquisas durante o desenvolvimento do Projeto Nacional concentram-se na área de formação do professor de língua estrangeira, com foco no ensino crítico de inglês em escolas públicas municipais e estaduais. A seguir, faremos uma breve retrospectiva histórica da área de formação de professores, incluindo perspectivas mais recentes sobre formação crítica, e depois apresentaremos exemplos de pesquisas e trabalhos realizados pelas pesquisadoras do núcleo. Ao final, traremos considerações relativas ao papel social do ensino de línguas estrangeiras na atualidade que, a nosso ver, deve servir aos propósitos de uma formação crítica, objetivando a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do professor de línguas é, sem dúvida, uma área reconhecidamente relevante dentro da Linguística Aplicada. Enquanto campo de pesquisa, a Linguística Aplicada (LA) provavelmente se iniciou durante os anos 1960 (BLOCK, 2003). Talvez a mais antiga área de pesquisa em LA (FREEMAN, 2001), a área de formação de professores de línguas teve seu avanço intensificado durante os anos 1970, época que ficou conhecida como a “era dos métodos”, quando vários métodos de ensino foram propostos visando à busca pelo melhor método

(RICHARDS; RODGERS, 2001). Nessa época, o foco da área de formação de professores de línguas estava centrado no treinamento dos professores para que eles se tornassem especialistas na aplicação das técnicas e estratégias dos vários métodos e abordagens de ensino de LE então disponíveis. O objetivo desse tipo de treinamento era apenas tornar os professores familiarizados com um método de ensino específico, para que se tornassem professores mais bem preparados, ou seja, tais professores se tornariam especialistas no passo-a-passo didático do método escolhido. De acordo com Freeman (2001),

a formação do professor de segunda língua (L2) descreve o campo de atividade profissional através do qual indivíduos aprendem a ensinar línguas. [...] O termo formação do professor se refere à soma de experiências e atividades por meio das quais indivíduos aprendem a ser professores de línguas (p. 72).¹

Influenciada principalmente por paradigmas qualitativos de coleta e análise de dados, a área de formação do professor de línguas tem proporcionado o aumento da percepção dos vários problemas, tensões e conflitos presentes nos processos de ensino e aprendizagem de LE, além de revelar *insights* sobre os conhecimentos e práticas do professor. Várias dessas pesquisas abrem espaço para a voz do professor de língua estrangeira, ajudando tanto pesquisadores quanto professores a entenderem a natureza altamente contextual dessa atividade pedagógica (FREEMAN, 1996). As pesquisas e práticas na área de formação do professor no Brasil têm acompanhado de perto a evolução do campo internacionalmente, e pesquisadores e formadores brasileiros, assim como os próprios professores, têm-se beneficiado bastante de resultados de pesquisas recentes que iluminam as práticas pedagógicas, especialmente nos contextos de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE).

A virada do milênio trouxe novas possibilidades para a área de formação e desenvolvimento do professor de língua estrangeira. Abordagens críticas para o ensino de ILE e para a formação do professor de LE (NORTON; TOOHEY, 2004) há algum tempo passaram a interessar os pesquisadores da área. No Brasil, essas perspectivas críticas ganharam ímpeto após a publicação das Orientações

¹ Tradução das autoras, assim como todos os demais trechos traduzidos a partir de textos em inglês neste trabalho.

Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), que sugerem a introdução dos Estudos sobre Novos Letramentos e Letramento Crítico nas aulas de língua estrangeira no ensino médio, especialmente na educação pública. Alguns volumes recentes começam a apresentar resultados de pesquisas e experiências brasileiras nesse contexto. Jordão (2016), por exemplo, em um volume organizado, traz um conjunto bastante robusto de artigos que apresentam um panorama do estado da arte da grande área da linguística aplicada no Brasil, incluindo as mudanças ocorridas na área nos últimos tempos e também mostrando a diversidade de tendências e especialidades. Como a própria organizadora salienta na introdução ao volume, “a Linguística Aplicada (LA) no Brasil está consolidada” (p. 11), mas “se distingue da LA de outros países em termos tanto dos objetos que elege para estudo, quanto em termos das metodologias praticadas e das próprias abordagens teórico-práticas utilizadas” (p. 11). Por isso mesmo, o volume se concentra em apresentar “um panorama teórico e histórico da LA [...] neste país” (p. 11), trazendo, inclusive, perspectivas críticas sobre os variados campos da LA.

Dentro do campo específico da formação de professores, Pessoa, Silvestre e Monte-Mór (2018) apresentam uma coletânea de experiências de professores universitários de inglês sobre como se tornaram professores e formadores críticos. E Jordão, Martinez e Monte-Mór (2018) reuniram em um volume inovador várias práticas e atividades críticas utilizadas por formadores críticos em contextos universitários. Além desses volumes, podemos citar também o número especial da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, organizado por Morgan e Mattos (2018), que reuniu vários artigos de pesquisadores nacionais e internacionais, muitos deles ligados ao Projeto Nacional, e com um posfácio de seus coordenadores (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2018).

As pesquisas realizadas pelo Núcleo Parceiro de Belo Horizonte e Região, durante o desenvolvimento do Projeto Nacional, desde seu início em 2009, basearam-se grandemente nas sugestões e propostas das OCEM e nas teorias de Novos Letramentos e Letramento Crítico conforme veremos adiante.

FORMANDO PROFESSORES PARA UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS

O conjunto de teorias que englobam os Novos Letramentos e o Letramento Crítico vê a língua como tendo um papel crucial na formação de nossas identidades. Nesse sentido, Fairclough (1995) afirma que “é principalmente por meio do discurso que o consenso é alcançado, que as ideologias são transmitidas, e as práticas, significados, valores e identidades são ensinados e aprendidos” (p. 219). O autor compreende que os discursos são formas de ação social, ou seja, não são neutros ou de senso comum, mas são, ao contrário, formas de reprodução de desigualdades e injustiças sociais, evidenciadas por meio de textos orais e escritos.

De acordo com Freire (2005), o senso comum é o espaço onde os significados são vistos como naturais ou como estabelecidos e, portanto, não são passíveis de contestação. É no senso comum que se baseiam as maneiras ingênuas de ver o mundo. Da mesma forma, Cervetti, Pardales e Damico (2001) consideram que o conhecimento está “sempre baseado nas regras discursivas de uma comunidade específica, e assim é ideológico” (s. p.), ao invés de natural ou neutro. Por isso, há a necessidade, segundo Freire (2005), de uma reflexão crítica ou, segundo Fairclough (1995), do desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da língua, de forma que se torne possível o reconhecimento de aspectos do seu funcionamento social que não são transparentes, ou seja, que não estão explícitos nos textos. Nesse sentido, ‘crítico’, nas palavras de Hawkins e Norton (2009), “refere-se a um foco em como as ideologias dominantes na sociedade orientam a construção das compreensões e dos significados de modo a privilegiar certos grupos de pessoas enquanto marginalizam outros” (p. 2).

O desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes é, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), o objetivo instrucional do Letramento Crítico (LC), que, por sua vez, chama atenção para as relações de poder dominantes em nossa sociedade e focaliza, principalmente, as diferenças de raça, classe social, gênero e orientação sexual, diferenças culturais e linguísticas e outras questões críticas, examinando “essas diferenças não como ocorrências isoladas, mas sim como parte de injustiças ou iniquidades sistêmicas” (s. p.). Assim, o LC está focado nas questões de poder expressas pela linguagem e, conseqüentemente, nas relações

entre linguagem e mudança social. Dessa forma, o LC vem a favorecer uma educação para a cidadania, ou seja, uma educação que envolve o desenvolvimento de sujeitos ativos, situados sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos em uma sociedade altamente *tecnologizada*, capazes de tomar decisões e participar ativamente nas mais diversas práticas sociais, contribuindo, assim, para a transformação da sociedade em que vivem. O LC favorece, portanto, o desenvolvimento de uma cidadania participativa (MATTOS, 2011; 2015). Nesse contexto, Duboc e Ferraz (2011, p. 20) esclarecem o papel do ensino-aprendizagem de ILE explicando que

o inglês não apenas passa a ser usado por mais pessoas localizadas nos mais diversos espaços (físicos e virtuais), mas também passa a assumir novos papéis: de língua franca com fins estritamente comunicativos, a língua inglesa vem sendo entendida por teóricos comprometidos com questões linguísticas como ferramenta crítica e participativa.

Os autores discutem, ainda, uma conceituação de língua que ressalta a “presença de ideologias, valores e normas na história e nos usos do inglês”, e uma visão em que o inglês global exerce um papel fundamental na questão da agência, passando a “ser usado para a expressão da identidade e da voz” (p. 20). Concebendo o uso do inglês pautado na participação, na expressão da identidade e da voz e na criticidade, o ensino da língua é concebido aqui nesses mesmos termos e, conseqüentemente, também a formação de professores que pode, portanto, ser repensada a partir das propostas do LC, como discutiremos nas próximas seções a partir dos exemplos das pesquisas desenvolvidas no núcleo.

LETRAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DA CRENÇA NA IMPOSSIBILIDADE À ESPERANÇA DE UM FAZER DOCENTE

Uma das pesquisas realizadas pelo Núcleo Parceiro de Belo Horizonte e Região, conduzida pela Profa. Leina Jucá, envolveu alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado (ES) de um curso de Licenciatura em Língua Inglesa ao longo de quatro semestres. No contexto específico aqui descrito, durante o ES, eram tarefas do licenciando/estagiário observar e reger aulas em escolas públicas de Ensino Médio (EM) da região. Um acordo firmado entre a supervisora de estágio e a

direção e corpo docente de duas escolas favoreceu a possibilidade de os licenciandos assumirem um bimestre de aulas nessas escolas. Com o objetivo de realizar um ES alinhado com as propostas vigentes de ensino de ILE no ensino médio e, portanto, de propor uma prática pedagógica diferente daquela encontrada na escola, e, ainda, no intuito de contribuir para a revalorização da docência, a proposta de estágio de regência aqui descrita se baseava, principalmente, nas OCEM (BRASIL, 2006), na Abordagem Comunicativa para o ensino de LE (LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2001), nas teorias de Letramento Crítico (CERVETTI et al, 2001; JORDÃO, 2007; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004) e nas possibilidades de interseção entre as duas últimas (MATTOS; VALERIO, 2010; 2018).

Embora diversas medidas tenham sido tomadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação (MEC) no que se refere ao investimento na formação de professores – tanto professores em formação inicial, quanto professores em serviço² – em muitas escolas públicas de Ensino Fundamental (EF) e EM na região investigada, as turmas ainda são muito numerosas e o espaço de sala de aula permanece inadequado. Esse contexto, aliado ao receio de muitos professores em relação a falar inglês, leva ao uso de diversos aspectos de métodos estruturalistas de ensino de ILE e a aulas de inglês ministradas basicamente em português, em que o aprendiz raramente tem a chance de usar a língua para interações presenciais ou virtuais. Nesse contexto, muitos aprendizes manifestam seu pouco interesse pela aprendizagem de ILE por diversas razões, mas especialmente por verem o inglês como uma língua que talvez nunca tenham a possibilidade de usar para fins comunicativos reais. Conforme explicam Mattos e Valério (2010, p. 136-137),

[...] em muitos casos, apenas regras gramaticais – continuam a ser ensinadas na grande maioria das escolas regulares. A aprendizagem por meio do uso autêntico e significativo da língua-alvo, por diversos motivos, ainda não se sedimentou no cenário nacional. A distância entre os aprendizes brasileiros e situações reais de comunicação na língua-alvo; a conveniência do terreno seguro e com menores demandas da abordagem estrutural; as deficiências comunicativas dos próprios professores no uso do idioma; a falta de disposição de

² Ver, por exemplo: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesparfor>; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article.

instituições para investimento na implementação de um currículo comunicativo; turmas excessivamente numerosas [...]; a menos valia dos sujeitos envolvidos no processo educativo somada à descrença na relevância da disciplina estão entre algumas das razões que podemos levantar para a não consolidação do ensino comunicativo de LE, em nenhuma de suas formas, na escola regular.

Essas questões foram novamente debatidas em Valério e Mattos (2018), mostrando que o quadro apresentado pelas autoras ainda se mantém. Diante desse quadro, muitos licenciandos reforçam suas crenças na impossibilidade de se ensinar-aprender ILE no contexto escolar brasileiro, visão essa muitas vezes reforçada também pelos comportamentos e falas do professor em exercício. Além disso, muitos licenciandos parecem não entender que relações possam ser estabelecidas entre aquilo que estudam nas demais disciplinas do curso de licenciatura e as salas de aula das escolas públicas nas quais realizam seus estágios e, portanto, não conseguem compreender de que forma possam intervir naquela realidade, o que, muitas vezes, os influencia a fazer outras escolhas que não a docência. Acerca disso, Oliveira e Souza (2010, p. 82) afirmam que

[n]ão raro, os alunos de Letras declaram o desejo de optar pela ‘pesquisa’ e não pela ‘docência’ após a conclusão de suas licenciaturas. [...] a declarada ‘preferência’ é compreensível e esperada, basta lembrar o desprestígio e a baixa remuneração da carreira de professor de escola básica no Brasil.

No contexto específico das disciplinas de ES aqui descritas – espaço em que a maioria dos licenciandos tem suas primeiras aproximações profissionais com a sala de aula da escola regular – compreendeu-se como fundamental a discussão com os licenciandos/estagiários sobre suas preferências pela docência ou por outras áreas vinculadas ou não ao curso de Licenciatura em Letras e os fatores que, segundo eles, influenciavam tais inclinações. Dentre os diversos fatores mencionados, os mais frequentes estavam relacionados à indisciplina e desinteresse dos alunos, à falta de recursos adequados/uso inadequado dos recursos disponíveis e ao desprestígio da docência e do docente, como mencionado por alguns dos estagiários³ nos excertos abaixo:

³ Os dados foram coletados por meio dos relatórios finais de ES entregues pelos estagiários ao final de cada uma das quatro disciplinas de ES que compõem a grade curricular do curso de licenciatura em LI.

Percebi durante a aula que realmente não seria muito fácil manter a disciplina e o interesse dos alunos, já que a maioria deles não leva a disciplina de língua inglesa muito a sério. (Lucia)⁴

A aula não foi diferente da primeira aula que assisti. Os alunos passaram os dois horários copiando a matéria no caderno e fazendo as atividades propostas. (Julia)

Durante as nossas aulas, tivemos alguns problemas relacionados ao comportamento dos alunos, o que me fez sentir muito desmotivada. Eu acho que é muito importante ser respeitada pelos alunos [...]. Eu aprendi que nós [professores] precisamos encontrar maneiras de sermos mais respeitados. (Maria)

Diante de um quadro agravado de desmotivação perante a docência e considerando o ES como um momento crucial na formação inicial de professores por possibilitar ao licenciando uma visão, ao mesmo tempo, macro e micro da profissão e das diversas questões que a permeiam e influenciam, procurou-se pensar estratégias que pudessem contribuir para uma reinterpretação, por parte dos estagiários, das possibilidades de um fazer docente diferente daquele que encontravam na escola e que pudesse, de alguma forma, motivá-los a optar pela docência quando da conclusão de suas licenciaturas.

Assim sendo, optou-se, como estratégia inicial, por considerar não apenas para a formação do aluno da escola regular, como também para aquela do professor em pré-serviço, as sugestões das OCEM (BRASIL, 2006) acerca da importância de um trabalho escolar que leve em conta as necessidades da sociedade atual. De acordo com as OCEM, por meio das várias disciplinas ofertadas pela escola, “busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (p. 90). Portanto, para além do ensino de aspectos linguísticos apenas, as disciplinas voltadas para o ensino de LE devem contribuir também para a formação de indivíduos/cidadãos, o que implica a

compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar [permanecer] nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91)

⁴ Neste texto, os nomes dos participantes foram substituídos a fim de preservar suas identidades.

Dessa forma, além de se trabalhar para o desenvolvimento de uma proposta de prática pedagógica que se diferenciasse e, ao mesmo tempo, favorecesse o ensino de ILE no EM, contribuindo para motivar os licenciandos a escolher a docência como carreira, tal proposta deveria favorecer o desenvolvimento do senso de cidadania não apenas dos alunos, como também – e, nesse caso, principalmente – dos professores em formação inicial. Além das sugestões apresentadas pelas OCEM, foram igualmente importantes as propostas apresentadas por Mattos e Valério (2010) acerca da possibilidade de interseções entre o Letramento Crítico e o Ensino Comunicativo de LE. Assim, a proposta de trabalho construída para o ES de regência no EM orientava os estagiários a:

1. Escolher e observar aulas de ILE em uma turma do ensino médio em uma das escolas apontadas pela supervisora de ES;
2. Escolher um tema (com base na observação de aulas, no perfil dos alunos e no trabalho linguístico realizado até o momento) a ser trabalhado na mesma turma observada;
3. Planejar e ministrar as aulas a partir do tema escolhido e dos pressupostos do ensino comunicativo de línguas, considerando a compreensão e a produção oral e escrita, além dos aspectos léxico-sistêmicos, e se valer de textos autênticos, de gêneros textuais diversificados;
4. Considerar o sistema avaliativo e elaborar, aplicar e corrigir avaliações;
5. Incluir aspectos do Letramento Crítico no material preparado e dar aos alunos oportunidades de refletir criticamente sobre o tema escolhido.

A implementação da proposta de trabalho nos ES no EM sofreu várias críticas por parte dos licenciandos, que se viram “obrigados” a realizar um trabalho que, segundo eles, seria impossível implementar na escola, dada a prática docente em vigor (tradução de textos, atividades gramaticais e listagem de palavras). De acordo com a visão de uma das licenciandas,

[o] estágio de regência no ensino médio começou de forma diferente. Tínhamos novidade pela frente, pois trabalharíamos o letramento crítico [...]. No princípio, isto me preocupou um pouco [...]. E se não funcionasse, e se de novo ficássemos prejudicados, sem conseguir realizar o estágio? Confesso que tinha medo, até então, do que era novo. Nunca fui uma pessoa de ousar e desconfiava um pouco da ousadia de outras pessoas. Mas já que era a proposta, segui em frente. (Maria)

O receio e a desconfiança expressos pela estagiária eram compartilhados por vários de seus colegas, cujas crenças na impossibilidade da implementação da

proposta de trabalho eram manifestadas nos mais diversos momentos e espaços dentro da universidade. Contudo, como a própria estagiária ressaltava em sua fala, sua posição de estagiária/licencianda não lhe permitia recusar a tentativa de implementar a proposta elaborada para o ES.

De acordo com a proposta, as observações de aula deveriam apontar caminhos a serem seguidos nas aulas de ILE nas turmas escolhidas pelos estagiários. Esses caminhos seriam, por sua vez, concretizados por meio de temas a serem discutidos com os alunos e que norteariam a escolha de textos orais, escritos e imagéticos e a elaboração de atividades tanto de compreensão e produção desses textos, quanto de gramática e vocabulário. Diversos temas surgiram ao longo dos quatro semestres em que a proposta foi implementada e muitas foram as alterações feitas à proposta durante esse período. Contudo, em virtude do limite de espaço disponibilizado aqui, apenas dois dos temas explorados serão comentados: *Alcohol Use* – que surgiu logo no início do período de implementação da proposta de trabalho, em uma turma em que o uso excessivo de bebida alcoólica era considerado natural pelos alunos, segundo informações fornecidas pela professora regente; e *Battle of Sexes: The social role of genders* – que surgiu ao final do período de implementação da proposta de trabalho, em uma turma em que meninos e meninas se mantinham separados e pouco interagiam uns com os outros, de acordo com as observações feitas pelas estagiárias.

Após planejamento e regência das primeiras aulas norteadas pelo tema *Alcohol Use*, uma das estagiárias responsável pela regência comentou sua insegurança quanto ao sucesso do tema escolhido e sua surpresa ao perceber o envolvimento da turma. Dessa forma, a estagiária se mostrou em um processo de reavaliação de suas crenças e expectativas com relação ao ensino de ILE no EM:

No começo, eu achava que os alunos não se interessariam pelo tema e começariam a falar sobre outras coisas. Contudo, eu tive uma grande surpresa quando eles começaram a ouvir uns aos outros. Até a professora começou a participar da discussão. (Lucia)

Já no final da sequência de aulas planejadas, a utilização de vídeos com relatos reais de pessoas dependentes de bebidas alcoólicas resultou em grande entusiasmo e satisfação por parte das estagiárias perante o trabalho realizado:

Ao final da aula, a professora nos perguntou onde ela poderia encontrar vídeos como aqueles que tínhamos usado na aula. Ela disse que ela tinha decidido trabalhar com temas em suas aulas também. Naquele momento eu me dei conta de que nós tínhamos feito alguma coisa importante. Primeiro porque os alunos tinham se interessado pela discussão, e segundo porque nós pudemos mostrar para a professora que é possível ensinar inglês de uma forma mais motivante, como uma maneira de educar as pessoas e ajudá-las a pensar mais criticamente. (Maria)

Ao final do período de regência na escola, uma das estagiárias repensa sua postura anterior à implementação da proposta de trabalho e a avalia, concluindo que a “ousadia” teria sido válida:

Vi adolescentes participando de discussão como adultos, e melhor, vi uma professora reconhecer que podia fazer muito mais por seus alunos. Isso me fez repensar sobre a nossa realidade educacional. Para muitos pode parecer que a mudança foi quase imperceptível, mas acredito que daqui a alguns anos, essa ‘ousadia’, como chamei a proposta do letramento crítico anteriormente, estará refletida em uma sociedade composta por cidadãos mais críticos e conscientes de sua realidade. (Maria)

Após planejamento e regência de aulas norteados pelo segundo tema – *Battle of Sexes: The social role of genders*, a dupla de estagiárias responsável pela regência comentou seus objetivos com a escolha do tema, objetivos esses centrados tanto no desenvolvimento da criticidade do aluno, quanto na aprendizagem de aspectos linguísticos relacionados ao ensino de ILE:

Pretendemos, com esse tema, permitir aos alunos refletirem de forma crítica – já que os alunos questionam pouco – sobre os papéis sociais do homem e da mulher, por meio da língua inglesa. Assim, ao mesmo tempo em que ajudaremos os alunos a fazerem uso do Inglês, exploraremos com eles um tema transversal em seu contexto real. Para isso, partiremos do gênero textual propaganda que faz muito parte da vida dos alunos. (Kelly)

Em uma das atividades propostas, as estagiárias objetivavam fazer com que os alunos refletissem sobre a naturalização de determinadas ideias e pensamentos que permeiam nossa sociedade, a ponto de torná-las ‘verdades’ inquestionáveis. Assim, as estagiárias mostraram um novo olhar sobre o ensino de ILE que se distancia daquele centrado apenas em regras gramaticais:

[...] utilizamos um *handout* em que eles deveriam associar certas frases e profissões à imagem do homem e da mulher. Assim, poderíamos coletar a crença de cada um deles acerca do papel

dos gêneros e fazer com que refletissem sobre isso se questionando como essas crenças foram construídas e assumidas como verdades. (Telma)

Ao final de suas atividades, as estagiárias mostraram compreender como a implementação daquela proposta de trabalho também havia contribuído para o desenvolvimento de sua própria criticidade e posicionamento diante dos questionamentos relacionados ao tema discutido. Além disso, apresentaram também uma reflexão sobre o planejamento das aulas e daquilo que poderia ser feito para torná-las ainda mais produtivas:

É interessante que não só os alunos puderam refletir sobre o tema, como nós também tivemos essa oportunidade a partir do que expressavam os alunos. Percebemos que a aula ficou mais focada no papel social da mulher do que no do homem. De fato, preconceito em relação à mulher e sua exposição na mídia é mais comum e, por isso, mais fácil de se discutir sobre. Hoje, pensamos que podíamos ter apresentado as figuras que mostravam os papéis sociais do homem primeiramente, de forma que a discussão referente a tal figura pudesse ser feita sem a necessidade de “correremos com o tempo. [...] não bastava aos alunos apenas ler os textos, era preciso o desenvolvimento da crítica para os significados imbuídos no discurso. (Kelly)

As atividades, relatos e reflexões feitos pelas estagiárias indicam que mudanças ocorreram ao longo de sua experiência na regência de aulas de ILE no EM. Como implementadoras de uma proposta de trabalho que incluía Abordagem Comunicativa, Letramento Crítico e o desenvolvimento do senso de cidadania dos alunos, as licenciandas revelaram, em suas primeiras preocupações, suas crenças na impossibilidade de novas formas de ensino de ILE no EM nas escolas em que realizaram seus estágios, mas concluíram suas experiências entusiasmadas pela realização do trabalho e pelos resultados obtidos, e esperançosas pela possibilidade de um fazer docente alinhado com as necessidades da sociedade atual. Colocar os alunos na condição de se questionarem acerca de sua cidadania – da posição/do lugar que ocupam na sociedade (usuário/dependente de bebidas alcóolicas; homem, forte, poderoso; mulher, frágil, submissa), das razões pelas quais estão naquela posição, de seu desejo de permanecer naquela posição, de sair dela ou modificá-la, na possibilidade de estar incluído/excluído de algo por ocupar tal posição – proporcionou às estagiárias a possibilidade de repensarem suas próprias posições ou lugares que, como (futuras) professoras, ocupam e do qual falam na sociedade.

LETRAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DAS PRÁTICAS AUTÔNOMAS ÀS PRÁTICAS IDEOLÓGICAS

Outra pesquisa desenvolvida pelo Núcleo Parceiro de Belo Horizonte e Região, conduzida pela Profa. Andréa Mattos, envolveu três professores da rede pública da Região Metropolitana de Minas Gerais que participavam de um curso de formação continuada. Como forma de avaliação da sua participação no curso, todos os professores deveriam entregar, ao final de cada semestre do curso, um portfólio com as atividades desenvolvidas durante o curso e utilizadas com seus alunos nos diversos contextos em que atuavam. Os professores que fizeram parte desta pesquisa foram incentivados a utilizar, em suas aulas, atividades baseadas nas propostas das OCEM e nas teorias dos Novos Letramentos e do Letramento Crítico por meio de sua participação num grupo de pesquisa-ação colaborativa.

O termo letramento se refere tradicionalmente ao ensino da leitura e da escrita em contextos escolares. No entanto, quando usado em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o letramento se refere ao ensino da língua alvo como um todo, incorporando, além da leitura e da escrita, também as habilidades orais necessárias para que o falante se comunique com desenvoltura (BRASIL, 2006; MONTE MÓR, 2015). As teorias sobre Novos Letramentos começaram a surgir no final dos anos 70 e início dos anos 80 (LARSON; MARSH, 2005) em contraposição a formas tradicionais de se abordar o letramento, que era visto anteriormente como um conjunto de habilidades psicológicas neutras e individuais que podem ser ensinadas ou desenvolvidas na escola. Os teóricos dos Novos Letramentos, contrários a essa visão, “passaram a descrever as práticas de leitura e escrita como práticas intrinsecamente ligadas às práticas sociais de grupos específicos” (MATTOS, 2014, p. 108).

Street (1984) estabeleceu uma distinção básica entre esses dois tipos de abordagem para o letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.⁵ O modelo autônomo tem sido a abordagem tradicionalmente usada em contextos escolares ocidentais e vê o letramento como “uma tecnologia neutra que pode ser

⁵ Para uma discussão mais profunda dos modelos autônomo e ideológico, conforme formulados por Street (1984), ver Mattos (2011; 2013).

separada de contextos sociais específicos” (STREET, 1984, p. 1). Nessa concepção, acredita-se que o letramento tem um papel primordial no desenvolvimento cognitivo do ser humano, incrementando sua capacidade intelectual. Em contraposição ao modelo autônomo, Street (1984) defende uma abordagem ideológica, chamada de modelo ideológico ou “modelo de práticas sociais”, que “assume que o significado do letramento depende das instituições sociais em que ele está inserido” e que “as práticas específicas de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação [...] e o papel das instituições educacionais” (p. 8).

Street afirma que “as consequências [do letramento] dependem do papel social, das funções e dos significados de suas práticas” (STREET, 1984, p. 41). No modelo ideológico, a linguagem, seja ela oral ou escrita, é vista como socialmente condicionada e, portanto, nunca é neutra. Segundo Street (1984), os diferentes usos sociais do letramento dependem das convenções estabelecidas por cada sociedade e, por isso, não podem ser considerados universais, conforme concebido pelo modelo autônomo. O modelo ideológico questiona a concepção de que o letramento por si só promove a mobilidade social, o progresso e a civilização das sociedades, já que a introdução de novas formas de letramento em qualquer sociedade “é sempre acompanhada pela introdução de novas formas de organização social” (p. 104). Monte Mór (2009) acrescenta que “a prática aparentemente neutra age ideologicamente em favor de uma educação em que os professores são vistos como portadores do conhecimento” (p. 184). Dessa forma, o letramento autônomo como prática escolar predominante em nossa sociedade acaba por reproduzir os interesses das classes dominantes, seus valores e seu controle social, em vez de promover o progresso real e a mobilidade social das classes menos privilegiadas, já que o letramento em si, como afirma Street (1984) não é capaz de “superar características imputadas enraizadas na idade, no gênero e na raça” (p. 106).

Os três professores envolvidos nesta pesquisa utilizavam o modelo autônomo de letramento em suas aulas e faziam uso de atividades aparentemente neutras para o ensino do inglês como língua estrangeira. No entanto, tais atividades, enquanto letramento autônomo, privilegiavam práticas sociais advindas de classes dominantes e incorporadas pela escola, o que prejudicava o processo de

aprendizagem de seus alunos. À medida que começaram a compreender as teorias dos Novos Letramentos e do Letramento Crítico, os professores participantes gradativamente abandonaram suas práticas autônomas e assumiram práticas mais ideológicas, passando a desenvolver atividades com base no modelo ideológico do letramento, o que motivou seus alunos a uma participação mais intensa nas aulas, promovendo uma aprendizagem mais significativa da língua alvo.⁶

Cris, por exemplo, uma das professoras participantes, quando entregou a primeira versão de seu portfólio, contendo atividades realizadas durante o primeiro semestre letivo e suas reflexões feitas a partir das leituras sugeridas no curso, apresentou atividades bastante tradicionais e pouco ou nada críticas. Já no final do segundo semestre do curso, quando entregou a segunda versão de seu portfólio, sua abordagem para o ensino de inglês havia se transformado.

As primeiras atividades que Cris relatou em seu portfólio envolveram uma revisão dos tempos verbais do presente em inglês, uma atividade com um *cartoon* e uma música. Em seu portfólio, ela fez o breve relato abaixo:

C1: 1ª parte: Exercícios de Revisão “*Present Tenses*” - Iniciei com uma revisão dos “*Present Tenses*” através de aula expositiva, onde expliquei a gramática mostrando as diferenças existentes entre o verbo “*to be*” e os demais verbos. Em seguida, os alunos fizeram exercícios para treinarem o conteúdo revisado (ou aprendido) e tirar dúvidas.

2ª parte: *Cartoon* - Achei a atividade interessante por [...] mostrar o uso do “*Simple Present*” em sentenças que expressam ações rotineiras como é o caso dos acontecimentos no dia de Calvin, o personagem [do texto].

3ª parte: Música - Escrevi no quadro os verbos que os alunos deveriam utilizar para completar os espaços em branco. Toquei a música sem interrupções. Na segunda vez, interrompi a cada parágrafo para facilitar a compreensão das palavras e os alunos terem tempo para completar os espaços. E, na terceira e última vez, checamos se tinham preenchido corretamente. (Excertos do Portfólio de Cris, primeiro semestre)

Como é possível perceber, a aula de Cris seguiu uma sequência bem tradicional e bastante conhecida da maioria dos professores de língua: a sequência “apresentação-prática-produção”, comumente conhecida nos manuais de ensino de língua como *PPP* ou “*presentation-practice-production*”. Essas atividades foram utilizadas por Cris logo no início do ano letivo e, portanto, ainda se baseavam em

⁶ Por questões de espaço, neste texto será discutido apenas um exemplo desse processo de superação das práticas autônomas pelos professores participantes desta pesquisa. Para maiores detalhes sobre a participação deles nesta pesquisa e sobre as atividades que desenvolveram, ver Mattos (2011).

suas concepções anteriores sobre como ensinar língua, que se alinhavam com um modelo autônomo de letramento. Ao longo do ano letivo, Cris desenvolveu outras atividades que já se alinhavam mais com um modelo ideológico de letramento.

Assim, no segundo semestre, Cris utilizou o tema “Violência” em uma atividade de leitura e discussão oral. Em seu Portfólio, Cris fez o seguinte relato da aula:

C2: 1ª parte: *Warm-up* - Pedi que formassem grupos de 04 ou 05 alunos. Escrevi no quadro questões relacionadas ao tema violência. Pedi que discutissem as questões em grupo. Em seguida, formamos um círculo e sugeri que cada grupo comentasse uma questão.

2ª parte: *Vocabulary Activity* - Selecionei palavras do texto, juntamente com seus significados equivalentes, em uma atividade de associar colunas e deixei que fizessem em dupla. Os alunos pareceram gostar da atividade. Muitos competiram entre eles sobre quem conseguia inferir e acertar o significado de mais palavras. Aliás, tenho notado que atividades de vocabulário têm sempre uma maior aceitação e interesse por parte dos alunos.

3ª parte: *Post-reading* - Distribuí cópias do texto “*Child death raises tough questions*” sobre o caso da Isabella Nardoni⁷ e pedi que fizessem uma leitura rápida para que tivessem uma noção do que tratava, sem a preocupação de traduzir palavra por palavra. Sugeri que observassem e localizassem no texto informações (palavras, imagens, etc.) que lhes fossem familiares e que pudessem ajudá-los a inferir significados. Por último, passei questões de interpretação do texto no quadro e pedi que tentassem responder. (Excertos do Portfólio de Cris, segundo semestre)

As questões relacionadas ao tema violência, que Cris menciona no excerto acima, são as seguintes perguntas:

C3: *Warm up - In groups, discuss these questions: How do you feel about the increasing of violence in everyday life? In your opinion, what is the importance of respect and tolerance for a peaceful society? What is the role of society concerning violence? What is the role of media concerning violence? Do you think that physical aggression is the only way of violence?* (Excerto do Portfólio de Cris, segundo semestre)

Cris fez também outros comentários sobre esta atividade, como mostra o excerto abaixo:

C4: Fiquei entusiasmada com a ideia de trabalhar com os meus alunos, questões relevantes para a sociedade e para eles, é claro, e que, de alguma forma, pudesse interessá-los, atingi-los e levá-los a refletir, [...]. Resolvi utilizar um texto sobre o Caso de Isabella Nardoni em sala de aula, já que se tratava de material autêntico e que, naqueles dias, trazia informações que haviam sido as principais notícias na mídia. Achei que seria interessante e bastante oportuno usá-lo como pretexto para abrir um espaço de discussão sobre Violência. (Excerto do Portfólio de Cris, segundo semestre)

Sobre a participação de seus alunos nesta atividade, Cris disse o seguinte:

⁷ Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/américas/7340797.stm>.

C5: O assunto rendeu e se pudéssemos com certeza ficaríamos aulas e aulas falando a respeito. Todos queriam citar algum acontecimento onde ele ou alguém conhecido tinha sido vítima de algum tipo de violência. Mencionaram como os ladrões estão ficando cada vez mais criativos e inovadores. De qualquer forma, a opinião da maioria é que a violência tem sido um fator inibidor da liberdade dos cidadãos. Em relação às outras questões, concordaram que o respeito e a tolerância são muito importantes para uma sociedade mais pacífica, mas que não têm sido praticados pela maioria das pessoas. No que diz respeito à mídia, criticaram a ênfase exagerada que às vezes dão a determinados fatos fazendo com que sirvam de mau exemplo para o restante da população. E, por último, houve praticamente unanimidade de que a agressão física não é o único meio de violência. Citaram a agressão verbal, moral como possíveis modos de violência também. (Excerto do Portfólio de Cris, segundo semestre)

Após esses comentários, Cris refletiu sobre os resultados dessa aula e incluiu comentários que parecem resultar de suas leituras realizadas durante o curso:

C6: Pude perceber a importância de trabalharmos com atividades que possam explorar as diferentes habilidades do aluno, dando a ele a oportunidade de poder participar e compensar nas aulas que se identifica mais, o que não faz em outras. Observei, por exemplo, que os alunos mais inquietos, falantes e difíceis em termos de comportamento, foram os que mais participaram e se manifestaram nesta aula; ao contrário das outras onde a concentração ou o aprendizado de regras, etc. é necessário. [...] Eu percebi que uma abordagem baseada na gramática apenas não é mais suficiente [...]. Além disso, podemos usar as aulas não apenas para ensinar a ler, escrever, falar e ouvir mas também como uma chance de mostrar que [os alunos] podem usar essas habilidades para mudar as coisas e eles mesmos, sendo capazes de refletir e criticar o que acontece no mundo real. (Excerto do Portfólio de Cris, segundo semestre)

As atividades relatadas e as reflexões feitas por Cris demonstram o caminho de mudanças pelo qual ela passou durante o curso de educação continuada, como resultado de suas leituras sobre Novos Letramentos e Letramento Crítico. Suas primeiras atividades revelam uma concepção de língua ainda arraigada em conceitos tradicionais que se coadunam com o modelo autônomo de letramento. Depois, no entanto, Cris mostra que superou essa concepção. Com essa nova atitude, Cris parece mostrar uma mudança, em suas concepções de língua, indicando que suas leituras sobre as teorias dos Novos Letramentos e do Letramento Crítico podem ter influenciado o nascimento de uma nova concepção do que seja ensinar e aprender língua estrangeira, mais próxima das práticas sociais reais dos alunos e que se coadunam com um modelo ideológico de letramento.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Por fim, apresentamos um trabalho que busca compreender os papéis da educação crítica mediada pela aprendizagem de línguas estrangeiras para a educação para as relações raciais no Brasil, conduzida pela Profa. Míriam Jorge. A primeira etapa desse trabalho buscou o levantamento teórico sobre as interfaces das questões raciais e o ensino de línguas estrangeiras. Os principais pressupostos teóricos identificados como possíveis norteadores para ações de ensino de línguas e a formação de seus professores são resumidos nesta seção.

O Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos para serem escravizados. Essa presença diaspórica no Brasil deixou legados extremamente importantes para a construção do país. Parte dos legados da diáspora africana no Brasil é reconhecida em práticas culturais diversas, incluindo as religiosas e musicais, manifestadas em comunidades urbanas, rurais e quilombolas. Deixou marcas nos indicadores sociais que revelam as desigualdades que afetam a população afro-brasileira.

Apesar da intensa presença negra no Brasil, incluindo a constituição da população por mais de 50% de pessoas negras, os currículos escolares tratam dos legados da diáspora africana de modo insuficiente e tendem a não contribuir para a construção de identidades raciais positivas na escola. A língua estrangeira é um componente curricular que pode contribuir para a mudança dessa situação. As culturas e linguagens presentes no conjunto de textos, temas, atividades e discursos que constituem a aula de línguas representa um conjunto de oportunidades de educação para as relações étnico-raciais, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), proposta pela lei 10.639/03.

Nessas diretrizes, consta que a implementação da lei 10.639/03 deve promover a consciência política e histórica da diversidade, assim como culminar em ações educativas de enfrentamento ao racismo e a discriminações. Esses princípios conduzem a certos resultados e ações, dos quais destacamos, principalmente a

condição de “igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos” (BRASIL, 2004).

As diretrizes apontam também para um olhar racializado para a sociedade, por meio da compreensão de que “a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2004).

No nível comportamental e prático, as diretrizes destacam a importância de superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são tratados. Assim, a invisibilidade de grupos historicamente invisibilizados e desumanizados precisam ter suas histórias e culturas tratadas de modo que se garanta “conhecimento e valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira” (BRASIL, 2004).

As vivências e experiências de alunos e professores são também essenciais no sentido de se garantir um ensino que dê espaço e voz para as relações raciais. Nesse sentido, é importante promover

conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade (BRASIL, 2004).

Alunos e professores, em suas identidades raciais, são os protagonistas da produção do conhecimento. Por meio dos processos de formação, precisam ser criadas “condições para professores e alunos pensarem, decidirem e agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas” (BRASIL, 2004). Espera-se que sejam enfrentadas e superadas as discordâncias, os conflitos e as contestações que são, muitas vezes, barreiras para a valorização dos contrastes e das diferenças.

Finalmente, as diretrizes apontam caminhos que podem ser seguidos e conteúdos que podem ser contemplados em uma proposta de educação que enfrente o racismo. Podem-se criar oportunidades de “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte [...], marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e

da leitura” (BRASIL, 2004). Da mesma forma, está prevista a dimensão da educação patrimonial, que permite o “aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo” (BRASIL, 2004).

Apesar de a educação para as relações raciais ser obrigatória no Brasil, pouca ênfase tem sido dada na formação de professores que objetivam atender à LDB. Os estudos que abordam a questão racial, muitas vezes estão alinhados a questões de poder, identidade, subjetividade, (in)justiça social, sem que se perceba que o racismo estrutura as desigualdades sociais do Brasil. No contexto brasileiro, ainda que pesquisadores defendam perspectivas críticas para o ensino de línguas, são poucas as pesquisas que se voltam para as interfaces da questão racial e ensino de LE.

O ensino de LE sempre implica o ensino de cultura ou representações culturais, ainda que de forma indireta. O que se percebe, no entanto, é que o conjunto de temas, textos e atividades que constituem os livros didáticos de LE influenciam na construção das representações sobre os diferentes aspectos culturais vinculados às culturas de países de língua estrangeira. Um problema surge quando os livros didáticos apresentam uma visão monocultural desses países, sem considerá-los em sua própria diversidade cultural. Dos Estados Unidos, por exemplo, raramente se fala do ponto de vista da população afrodescendente, latina ou asiática que constitui aquele país, que, na maioria das vezes, é representado como um país exclusivamente branco. Segundo Kubota e Lin (2009), nos livros didáticos de inglês como segunda língua é clara a hegemonia da cultura branca, representada como a norma em termos daquilo que é legítimo e natural linguística e culturalmente, constituindo-se, assim, um tipo de racismo epistemológico.

Diversos autores criticam a homogeneização das culturas e dos falantes nos livros de inglês, por levarem em consideração a construção idealizada do próprio falante nativo, concebido, geralmente, a partir da ideia de branquidade (LIGGETT, 2009; MACKIE, 2003). Evita-se até mesmo pensar em países “não-brancos” como representantes legítimos dos chamados países de língua inglesa, como no caso da Jamaica e Índia, por exemplo. A consequência disso é que ao aluno de LE nem sempre são dadas oportunidades de acesso à compreensão das realidades raciais de países tradicionalmente associados à LE, a fim de que possam pensar nas

realidades que o circundam nos contextos locais. Além dos livros didáticos, outros artefatos culturais aos quais os alunos costumam ter acesso, tais como filmes, videocliques, programas de TV e músicas, nem sempre são trabalhados de maneira crítica, discutindo-se, por exemplo, em relação a essas produções culturais, quem está ou não está representado, quem tem poder, etc. Os materiais usados no ensino de LE, portanto, deixam de possibilitar a leitura crítica de um mundo racializado.

As consequências dessa falta de crítica e mesmo da efetiva visibilidade, especialmente de negros, nos livros e outros materiais de ensino de línguas, tem consequências na formação das identidades raciais dos alunos e professores dessa língua. No contexto brasileiro, por exemplo, considerando-se a composição racial de nossa população, o que se pode pensar é que os alunos negros deixam de ter, na aula de LE, oportunidades de perceber sua raça valorizada e associada àquilo de positivo que geralmente se atribui às culturas estrangeiras. As identidades de alunos de língua são construídas na complexidade de diversas influências, bem como em momentos críticos do ensino dessa língua. Nesse contexto, a questão da brancura precisa ser exposta à crítica (MACKIE, 2003).

Não somente a formação da identidade do aprendiz é afetada com a invisibilidade dos negros nos materiais de ensino. Geralmente, todo o contexto da formação de professores também se isenta da discussão racializada do ensino de LE. O falante nativo, modelo para o desenvolvimento linguístico de professores de inglês, é representado por um construto marcado pela sua brancura (LIGGETT, 2009). Assim, o próprio falante nativo passa a ser considerado um mito no universo de ensino de LE.

Essa associação entre falante nativo e brancura é opressora em relação ao professor não nativo de inglês como LE, bem como no caso de outras línguas. Isso se deve, principalmente, à “brancura” associada ao falante nativo do inglês e de outras línguas de matriz europeia, tais como o francês e o italiano, muito ensinados no Brasil. No caso dos professores brasileiros, apesar de não existirem, ainda, pesquisas sobre como o mercado de trabalho se comporta relativamente à raça dos professores de LE, pode-se inferir que brancos (ainda que brancos, no Brasil, possam ser vistos como latinos em outros contextos) e negros são afetados pelo mito do falante nativo. Os professores negros são mais diretamente afetados, tanto

pela impossibilidade da própria identificação com a brancura do falante nativo, quanto pelas expectativas de alunos de LE com relação à brancura desse professor.

Baseado no exposto, defendemos que a questão racial deve ser um dos componentes da formação de professores de LE. Consideramos importante, também, ressaltar o quanto a formação de professores de LE tem desconsiderado a composição racial do próprio Brasil. Conseqüentemente, o professor de LE nem sempre tem condições de refletir sobre como e por quê a cultura negra pode ser positiva e efetivamente valorizada no contexto de ensino de LE, nos sentidos apontados pelas diretrizes de implementação da Lei 10.639/03. Uma proposta racializada de formação de professores teria, principalmente, uma relação direta com o uso de materiais didáticos em sala de aula, principalmente no contexto brasileiro, em que o livro didático ocupa uma posição central nos processos de ensino e aprendizagem, sendo muitas vezes a única fonte de informação linguística e cultural a que têm acesso alunos e professores.

CONCLUSÃO: POR UM ENSINO DE LÍNGUAS SOCIALMENTE RESPONSÁVEL

Os trabalhos realizados pelo Núcleo Parceiro de Belo Horizonte e Região, conforme discutido neste texto, centram-se no desenvolvimento profissional do professor de ILE, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada. Dessa forma, buscaram contribuir para que os participantes possam desenvolver um senso de responsabilidade em relação a questões críticas em nossa sociedade atual, tais como o uso de bebidas alcoólicas na adolescência, várias formas de violência, e questões de gênero e raça, além de outras não menos importantes mas que, por falta de espaço, não puderam ser aqui abordadas.

A formação crítica de professores de ILE tem por objetivo contribuir para preparar professores em serviço ou pré-serviço para aprenderem a lidar com novos desafios num mundo cada vez mais globalizado, mas que, simultaneamente, apresenta necessidades localizadas. Tais professores poderão contribuir para uma educação em língua estrangeira também voltada para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar para a melhoria de suas comunidades e para o avanço de nossa sociedade como um todo. Professores de língua estrangeira, assim como

professores das demais disciplinas que compõem o currículo das escolas brasileiras de educação básica, também têm um papel a cumprir nesse objetivo, implementando perspectivas críticas em suas próprias salas de aula e contextos de trabalho e, assim, contribuindo para um ensino de línguas socialmente responsável.

Para tanto, os programas de formação de professores precisam criar espaços para os professores repensarem suas práticas e desenvolverem novas atitudes e perspectivas que lhes permitam atuar criticamente pela construção de sociedades menos injustas e menos desiguais. Foi em prol desses objetivos que o Núcleo Parceiro de Belo Horizonte e Região sempre trabalhou e continua trabalhando.

REFERÊNCIAS

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Washington: Georgetown University Press, 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 18 jun. 2009.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, Newark, v. 4, n. 9, abr. 2000. n. p. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 25 set. 2013.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e a formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, Curitiba, v. 1, p. 19-32, 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/23056>. Acesso em: 14 maio 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. Essex: Pearson Education, 1995.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. *In*: BAILEY, K.; NUNAN, D. (ed.). **Voices from the language classroom**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 88-115.

_____. Second language teacher education. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 72-79.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Unesp, 2005.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. *In*: RICHARDS, J.; BURNS, A. (ed.). **The Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, São Paulo, n. 12, p. 21-46, 2007.

_____; MARTINEZ, J.; MONTE-MÓR, W. **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes, 2018.

JUCÁ, L. C. V. **Das histórias que nos habitam**: por uma formação de professores de inglês para o Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

KUBOTA, R.; LIN, A. (ed.). **Race, culture, and identity in second language education**: exploring critically engaged practice. New York: Routledge, 2009.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

LIGGET, T. Unpacking white racial identity in English language teacher education. *In*: KUBOTA, R.; LIN, A. (ed.). **Race, culture, and identity in second language education**: exploring critically engaged practice. New York: Routledge, 2009. P. 27-43.

MACKIE, A. Race and desire: toward critical literacies for ESL. **TESL Canada Journal**, Edmonton, v. 20, n. 2, p. 23-37, 2003.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública**: novos letramentos, globalização e cidadania. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Letramento crítico na escola pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. *In*: DUTRA, D. P.;

MELLO, H. R. (org.). **Educação continuada**: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. Campinas/Belo Horizonte: Pontes/Faculdade de Letras, 2013. p. 21-76.

_____. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 102-129, 2014.

_____. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública**: letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paco, 2015.

_____; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. **Critical literacy**: enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Afterword: still critique. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.

MONTE MÓR, W. M. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. *In*: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

_____. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.

MORGAN, B. D.; MATTOS, A. M. A. (ed.). Theories and practices in critical language teaching: a dialogic introduction. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 213-226, 2018.

NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical pedagogies and language learning**. New York: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; SOUZA, P. Formação de professores em LA: poderá Sísifo ser feliz? *In*: ASSIS-PETERSON, A. A.; BARROS, S. (org.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Paulo: Pedro e João, 2010. p. 71-84.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE-MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VALÉRIO, K. M.; MATTOS, A. M. A. Critical literacy and the communicative approach: gaps and intersections. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 313-338, 2018.

Sobre as autoras

Andréa Machado de Almeida Mattos

Tem Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade de São Paulo (USP), com período de Doutorado Sanduíche na University of Manitoba, em Winnipeg, no Canadá; possui Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Especialização em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Graduada em Letras-Ingês pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É Professora Adjunta da Faculdade de Letras da UFMG desde 2002, onde leciona língua inglesa e linguística aplicada para alunos de graduação e pós-graduação. Durante o ano de 2014, cumpriu período de pós-doutoramento na Universidade de Manitoba, em Winnipeg, no Canadá. Seus interesses de pesquisa concentram-se nas áreas de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira, Pesquisa Narrativa, Novos Letramentos e Formação de Professores e Educação Crítica de Línguas Estrangeiras.

Leina Cláudia Viana Jucá

Tem Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestrado em Linguística Aplicada e Graduação em Letras-Ingês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Leina é professora adjunta no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde se dedica à formação inicial e continuada de professores de línguas. Nessa área, seus interesses de pesquisa incluem, ainda, perspectivas críticas para o ensino de línguas e para a formação docente, os estudos pós-coloniais e as teorias decoloniais. Leina é também coautora de duas coleções didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2012; 2015).

Míriam Lúcia dos Santos Jorge

Doutora em Linguística Aplicada, formada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também cursou Licenciatura em Português e Inglês. Atua há mais de duas décadas como docente da UFMG. Foi Professora Visitante na University of North Carolina Charlotte (UNCC) e University of California Santa Barbara (UCSB). Seu trabalho, de abrangência transdisciplinar,

enfoca várias temáticas relacionadas ao ensino crítico de línguas estrangeiras. Recentemente, suas atividades de pesquisa e ensino passaram a refletir também suas experiências com a internacionalização da educação. É membro fundadora do Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (NECLLE), cadastrado no CNPq.