

“Momentos críticos” e a formação de professores/as de inglês nos anos iniciais

“Critical moments” and english teacher education in early years

Déborah Caroline Cardoso Pereira RORRATO 

deborahccp@hotmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil.

Resumo

Em oposição às metodologias tradicionais de formação e ensino de línguas estrangeiras, diferentes alternativas têm sido desenvolvidas, tais como: pedagogia decolonial, abordagem reflexiva, perspectivas críticas. Tendo como foco a formação docente crítica, o objetivo deste estudo é compartilhar os resultados de um projeto de formação inicial de professores/as de inglês que atuam nos anos iniciais, cujo propósito era desenvolver aulas de língua inglesa com viés crítico. Ao término de um ano de encontros semanais, foi possível mapear os conceitos (VYGOTSKY, 2007; 2008) mobilizados pelos/as participantes e identificar o sentido dado ao Ensino Crítico como “Momentos Críticos” (PENNYCOOK, 2004). Com isto, enfatizamos a relevância de pesquisas e práticas docentes no campo da linguística aplicada crítica, a qual aborda o dinamismo das relações humanas informadas pela linguagem (PENNYCOOK, 2004) e o desenvolvimento de práticas a partir da vida vivida (RAJAGOPALAN, 2003).

Palavras-chave: Formação docente, Perspectivas Críticas, Ensino de Inglês nos anos iniciais, Linguística Aplicada Crítica.

Abstract

In contrast to traditional methodologies for training and teaching foreign languages, different alternatives have been used, such as: decolonial pedagogy, reflective approach, critical perspectives. Focusing on critical teacher education, the objective of this study is to share the results of a project for initial teacher education who teaches English in early years, and whose principle was to develop English classes in a critical bias. At the end of a year of weekly meetings, it was possible to map the concepts (VYGOTSKY, 2007; 2008) mobilized by the participants and identify

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 30/06/2022

Aprovação do trabalho: 24/10/2022

Publicação do trabalho: 09/11/2022



<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2022v43i2a8>

COMO CITAR

SILVA, L. da; BENTO, J.S. Saell: uma ferramenta de apoio aos estudos de libras como l2 e um objeto de aprendizagem para aprendizes e professores. *The Especialist*, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 128-145, 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022v43i2a9.

Distribuído sob Licença Creative Commons



the meaning given in *Critical Teaching as "Critical Moments"* (PENNYCOOK, 2004). Thus, we emphasize the relevance of researches and teaching practices in the field of critical applied linguistics, which approaches the dynamism of human relations informed by language (PENNYCOOK, 2004) and the development of practices based on the lived life (RAJAGOPALAN, 2003).

Keywords: Teacher Education, Critical Perspectives, English teaching in the early years, Critical Applied Linguistics.

1. Introdução

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

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

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

Tal desequilíbrio fomenta as desigualdades de oportunidades entre os alunos, ou seja, promover o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas é uma ação de luta e resistência em um país tão econômica e socialmente desigual, haja vista que a implantação dessas disciplinas nas escolas particulares já é uma realidade. Isto é, existe a oferta do ensino de LIC ainda nas séries iniciais. Então, quem o ensina (ou quem deveria ensinar¹)? Antes mesmo da reflexão acerca da atuação dos profissionais graduados em Letras e em Pedagogia, é necessário observar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2010, CNE/CEB 7/2010 (p. 9), no parágrafo primeiro:

¹ E ainda: Por que ensinar LIC?

“Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o/a professor/a deverá ter licenciatura específica no componente curricular”, ou seja, para ensinar LIC, é preciso ser graduado em Letras.

No entanto, de maneira geral, os cursos de graduação em Letras² não oferecem formação para que o/a professor/a possa atuar nessa área específica do ensino de língua inglesa. Em suma, como pano de fundo temos a não obrigatoriedade do ensino de LIC, ao passo que sua oferta se encontra consolidada no Brasil. De um lado, temos as DCN defendendo que o/a professor/a tenha formação na língua específica (graduação em Letras); do outro, os profissionais graduados em Letras que não possuem formação para atuarem com crianças, pois, à princípio, o profissional preparado para trabalhar com o EFI é o pedagogo.

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

Com efeito, pensar num ensino de línguas crítico e na formação docente crítica não significa eliminar materiais didáticos, métodos e abordagens de ensino, ou “se limitar a escolher o que é útil e descartar aquilo que não interessa aos fins práticos” (RAJAGOPALAN, 2003, p.112), mas ir além. Uma postura crítica trabalha com a “formulação de propostas alternativas, oriundas da vida vivida e moldadas pelas exigências práticas nela verificadas” (RAJAGOPALAN, 2003, p.112), pois a complexidade da dinâmica em sala de aula e das relações humanas não são contempladas apenas nas técnicas, teorias, métodos e metodologias. Pessoa (2011) defende que a sala de aula é mais do que local para o desenvolvimento de saberes, mas de construção de identidades³.

² Tutida e Tonelli (2014) mostram a oferta precária de disciplinas para formação docente de LIC nas universidades estaduais do Paraná.

³ Daí surgem algumas reflexões: como professores/as, estamos contribuindo para que nossos/as alunos/as fortaleçam suas raízes socioculturais ou estamos impondo modos de viver e aprender uma língua? Se entendemos que existe

Somados esses fatores e atuando como professora colaboradora, em 2016, desenvolvi um projeto de formação inicial de professores/as na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), no qual, juntamente com cinco licenciandos/as do curso de Letras-Inglês, que lecionavam língua inglesa nas séries iniciais do ensino fundamental, no Município de Apucarana-PR⁴, trabalhamos com perspectivas críticas de ensino e aprendizagem de LIC. Os encontros foram gravados e originaram os dados desta pesquisa.

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

Definir conceitos biológicos, o conceito de uma borboleta, por exemplo, mesmo com possibilidades de reformulações de novas espécies, é mais simples do que pensar a respeito de definições sobre conceitos sociais, como o conceito de ensino efetivo (SMAGORINSKY, 2013), ou, neste caso, ensino crítico de inglês para crianças. Na investigação de tal conceito, busquei encontrar na literatura⁵ pesquisas que envolvessem perspectivas críticas de ensino-aprendizagem de LIC. Percebi, então, que este campo é ainda pouco explorado⁶, evidenciando uma lacuna no arcabouço teórico sobre o conceito de ensino crítico de LIC.

Ademais, o processo de construção de conceitos depende do conhecimento construído (SMAGORINSKY, 2013). Diante do conhecimento desenvolvido no projeto que realizamos, bem como na prática em sala de aula, tenho como objetivo deste estudo compartilhar a construção do conceito de ensino crítico de LIC neste grupo de formação inicial de professores/as enquanto “Momentos Críticos”.

Para fins de análise⁷, desenvolvi um processo de codificação colaborativa dos dados (SMAGORINSKY, 2008; SMAGORINSKY; JOHNSON, 2017), o qual me possibilitou mapear os

mais de um modo de aprender, o qual está relacionado ao modo como cada indivíduo vive, como e porquê unificamos o ensino?

⁴ Os/as professores/as em formação lecionavam nas escolas municipais por meio de estágio não obrigatório. Paralelo ao estágio, desenvolvi um projeto de extensão intitulado: *Teaching to play or playing to teach?* Um projeto de formação crítico-colaborativa de professores de inglês para crianças.

⁵ Este estudo é apenas um recorte da minha tese de doutorado. Para verificar a pesquisa na íntegra: **O processo de desenvolvimento conceitual**: um estudo sobre a formação docente crítica. 2019. 191f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

⁶ Pesquisas recentes como de São Pedro (2016) já indicam, no entanto, o interesse na área.

⁷ Para maior detalhamento sobre os métodos de análise, consultar a pesquisa completa.

conceitos em uso e suas fontes e, posteriormente, analisei as pistas linguístico-discursivas segundo a teoria da argumentação (LIBERALI, 2013; MAGALHÃES; LIBERALI, 2009), que permitiu compreender a construção conceitual por meio da linguagem.

Iniciarei este artigo com a definição de momentos críticos, segundo Pennycook (2004), em seguida apresentarei a análise dos dados e as considerações finais.

2. Educação crítica por meio de momentos críticos

Segundo Pennycook (2001; 2004) existem diferentes sentidos da noção de ser crítico, quais sejam: ostracismo liberal, autonomia anárquica, modernismo emancipatório e prática problematizadora.

A metáfora ostracismo liberal⁸ foi criada para explicar o que Pennycook (2001; 2004) considera a versão mais fraca e mais comum do termo crítico relacionado à educação, como aponta Cavallari (2016, p.163), é um “modo imparcial e neutro de se fazer linguística.”

Nesta versão, questões políticas não são relacionadas ao conhecimento da linguística aplicada, por esta razão, este posicionamento não está inserido no campo da linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001), da mesma forma que o segundo sentido de crítico, chamado de autonomia anárquica. Mesmo sendo mais promissora, “sem uma visão social crítica mais ampla, ela se mantém como uma versão de crítica que tenta relacionar língua e contexto social⁹” (PENNYCOOK, 2004, p. 329, grifo nosso, tradução nossa).

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

A terceira abordagem de ser crítico é chamada por Pennycook (2001; 2004) de modernismo emancipatório, que tem por objetivo “analisar relações entre língua(gem) e o social e o político¹⁰” (PENNYCOOK, 2001, p. 30, tradução nossa) e “tentar mudar as condições sociais

⁸ Uma “abordagem do tipo avestruz (cabeça enfiada na areia)” (CAVALLARI, 2016, 163), que não contempla questões políticas e sociais.

⁹ “without a larger vision of social critique, it remains only a version of the critical that attempts to correlate language with social context” (PENNYCOOK, 2004, p.329).

¹⁰ “[...] analyze relations between language and the social and the political” (PENNYCOOK, 2001, p. 30).

injustas e o entendimento que as pessoas têm sobre elas¹¹” (PENNYCOOK, 2004, p. 329, tradução nossa).

Segundo o pesquisador, esta visão possui como vantagem sua crítica social e o desejo de mudança. Entretanto, mesmo levantando tais questões, com o objetivo de promover uma consciência das desigualdades, esta abordagem “falha em acreditar que a consciência pode levar à emancipação” (FREITAS; PESSOA, p. 2012, p. 231c).

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

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

Há um outro sentido da noção de crítico que também parece importante: crítico como em um momento crítico, um ponto de importância, um instante em que as coisas mudam. Parece-me que na supervisão de estágio e, pensando melhor, na nossa prática docente de maneira geral, é isto que estamos buscando: aqueles momentos quando aproveitamos a oportunidade para fazer algo diferente, quando percebemos que estamos desenvolvendo um novo entendimento. Isto é talvez uma noção negligenciada em abordagens de ensino, discussões em formação de professores, e abordagens críticas de educação. É talvez inevitável que olhemos para a educação em termos de ementa (leituras, material do curso) e ao currículo mais amplo (metodologia de ensino, tarefas, discussões, atividades). Mas como capturamos aqueles momentos críticos quando alguma coisa muda, onde alguém “percebe”, onde alguém faz um comentário que muda o discurso? Uma questão difícil para todos os professores é como conseguir capturar aqueles momentos de transformações em potencial e torná-los em momentos críticos em ambos sentidos (PENNYCOOK, 2004, p. 330).

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

Pennycook (2004) esclarece e cita exemplos de incidentes críticos que ocorreram em uma aula de inglês para falantes de outras línguas, na qual ele assumia o papel de professor formador.

¹¹ “[...] trying to change inequitable social conditions and people’s understanding of them” (PENNYCOOK, 2004, p.329).

Primeiramente, a problemática de um aluno italiano, que falava muito durante as aulas, encarada como uma questão de gênero, cultura, poder e direitos. Em seguida, o uso de diálogos consensuais que, ao invés de promover o ensino da língua, dificultam seu uso em contextos reais e também contribuem com a passividade dos alunos. Por fim, a reflexão acerca das variantes da língua inglesa a serem trabalhadas em sala de aula.

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

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

Aprender a ensinar não é apenas aprender um montante de conhecimento e técnicas, mas é também aprender a trabalhar em um espaço político, sociopolítico e cultural complexo e negociar formas de fazer isso com nossas histórias, medos, e desejos; nossos conhecimentos e culturas; as preferências e desejos dos nossos alunos e as colaborações e restrições institucionais (PENNYCOOK, 2004, p.333, tradução nossa¹²).

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

3. Metodologia

¹² “Learning to teach is not just about learning a body of knowledge and techniques; it is also about learning to work in a complex sociopolitical and cultural political space and negotiating ways of doing this with our past histories, fears, and desires; our own knowledges and cultures; our students’ wishes and preferences; and the institutional constraints and collaborations” (PENNYCOOK, 2004, p.333).

Os alunos em formação inicial que participaram deste projeto eram acadêmicos do curso de Letras (do segundo, terceiro e quarto ano) de licenciatura única em língua inglesa.

Os grupos de estudo¹³ eram embasados em leituras de textos que abordassem teorias crítico-colaborativas de formação docente e do processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças. Inicialmente, eles foram divididos em duas etapas: primeiro, os/as professores/as em formação apresentavam o levantamento semanal de suas aulas (possíveis dilemas, efetividade das atividades, situações da sala de aula, conflitos, soluções), uma vez que a formação crítico-colaborativa parte do pressuposto da necessidade do diálogo, do questionamento, da argumentação, do crescimento junto com o outro, por isso a importância deste momento.

Em um segundo momento¹⁴, fazíamos discussões dos textos acadêmicos. Em cada encontro, um membro do grupo era responsável pela seleção do material que seria lido e pela condução da discussão, pois na formação colaborativa, além dos papéis e responsabilidades serem intercambiáveis, é a partir da interação com o outro que compreendemos e constituímos a nós mesmos (MATEUS, 2011).

4. Análise e discussão dos dados

a. Ensino crítico como momentos críticos

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

¹³ Os encontros iniciaram semanalmente e, posteriormente, se estabeleceram quinzenalmente; a duração era de uma hora e meia e ocorreram durante o ano letivo de 2016.

¹⁴ É possível notar que os momentos são complementares, uma vez que as leituras contribuíam para o desenvolvimento das aulas, e a nossa prática crítico-colaborativa contribuirá para pesquisas na área da formação de professores.

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

Dessa forma, por meio da codificação dos dados¹⁵, foi possível identificar que o conceito de momento crítico foi abordado por todos nós durante os encontros do projeto (12% de ocorrência), na intenção de formularmos o conceito de ensino crítico de LIC.

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

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

O excerto que será analisado foi gravado no dia 19 de abril de 2016. Nesta ocasião, discutíamos o texto¹⁶ *Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de transgressão professores/as: a pedagogia como transgressão* (FREITAS; PESSOA, 2011). Esta foi a primeira sugestão de leitura feita por mim, e este foi o segundo encontro do grupo.

Ao conversarmos sobre o termo evento crítico¹⁷ proposto pelos autores do texto, Nicolas¹⁸ explica o que havia acontecido em sua sala de aula e como ele acredita ter transformado aqueles incidentes em momentos críticos:

¹⁵ Termo utilizado pelo Prof. Dr. Peter Smagorinsky (2008), em inglês, *coding*. Codificar os dados consiste em analisar sistematicamente seus recortes usando o ATLAS.ti, um software de análise de dados de pesquisas qualitativas. Após lermos e discutirmos todos os excertos selecionados “chegamos a um acordo sobre cada código por meio de discussão colaborativa ao invés de corroboração independente” (SMAGORINSKY, 2008, p.401, tradução nossa).

¹⁶ Este estudo trata de momentos críticos que auxiliam a transgredir os limites da sala de aula. Para os autores, a pedagogia de transgressão consiste em promover “mudanças, intervenções e trocas espontâneas de experiências e conhecimentos” (FREITAS; PESSOA, 2011, p. 01,02).

¹⁷ Nesta pesquisa faço uso dos termos *incidente crítico* e *momento crítico*. Freitas e Pessoa (2011) optaram pela nomenclatura *evento crítico*. Vale ressaltar que os pesquisadores também estão ancorados nos pressupostos de Pennycook, por isso o sentido é similar.

¹⁸ Nicolas é um professor homossexual que já havia enfrentado questionamentos por parte de seus alunos sobre sua sexualidade. Ele também tocava violão e fazia uso de músicas para ensinar inglês. Questões como seu tênis rosa e seu violão com flores eram motivo para as crianças questionarem sua orientação sexual. Em contrapartida, o professor em formação buscava refletir com seus alunos (e conosco) a relação entre cores, flores e sexualidade.

Excerto 1. Datado em 19 de abril de 2016.

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

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

745. Nicolas – Uhum, uhum.

746. Déborah – E daí, como?

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

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

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

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

751. Nicolas – Que eu era gay?

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

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

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

755. Nicolas – Uhum.

756. Joana – É muito ruim.

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

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

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

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

atendidos pelo licenciando por meio da expansão de exemplificação. Assim, as operações transacionais, ou seja, o desenvolvimento deste enunciado (LIBERALI, 2013) é marcado pela característica sociocultural do professor ser o questionador, o mediador, aquele que instiga a manifestação dos sujeitos envolvidos.

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

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

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

As minhas falas, por outro lado, desde minha concordância com o ponto de vista – Isso é um momento crítico, de acordo com o texto – e a apresentação do meu ponto de vista – eu já li muitos textos sobre isso, gente – originam-se de textos teóricos (artigos científicos) e representam, dentro do conceito de momento crítico, o subcódigo identificado no processo de codificação dos dados: confiança no livro para definição oficial. Em outras palavras, a base para esta formação conceitual, neste caso, está relacionada aos conceitos científicos¹⁹ e foi elaborada por mim.

¹⁹ Ao desenvolver uma visão panorâmica sobre os estudos dos gêneros textuais, Ramires (2005) explica que “Schneuwly (1994) entende que os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente daquele necessário

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

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

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

Excerto 2. Datado em 28 de junho de 2016²⁰.

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

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

RISOS

354. Catarina – Eles falam na cara.

355. Déborah – E que que você respondeu?

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

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

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

359. Déborah – Se é rosa.

para o desenvolvimento dos gêneros primários” (SCHNEUWLY, 1994, p. 21). Por esta razão, durante o processo de codificação colaborativa dos dados, Smagorinsky e eu relacionamos os gêneros secundários mencionados nas transcrições dos dados à fonte conceitual científica.

²⁰ Neste encontro fizemos a leitura do texto: *Deconstructing and Reconstructing Cinderella: Theoretical Defense of Critical Literacy for Young Children* (HARWOOD, 2008).

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

Novamente, Nicolas explicou sua reação quando os alunos estavam criando estereótipos a partir de suas roupas e do seu instrumento musical, mesmo ocupando um papel socialmente posicionado em uma relação de poder superior: de professor. Ele não planejou ou previu aquela situação, mas como ele é de fato homossexual e tinha enfrentado outras situações de discriminação, ele já sabia como enfrentá-las, o que culminou no momento crítico; a oportunidade de conversar e refletir sobre. Joana, por outro lado, é heterossexual, porém, como narrou, igual eu, já sofreu discriminação devido ao seu estilo de se vestir.

As falas selecionadas representam a dinâmica de formação conceitual defendida por Vygotsky (2008), segundo o qual, os conceitos são inicialmente construções sociais e, posteriormente, passam a ser individuais, isto é, Joana antecipa que pela fisionomia dele, pelo jeito dele, ele ia ser discriminado, pois socioculturalmente é construído o conceito de homem-heterossexual e homem-homossexual, a partir de diversos fatores, dentre eles, a maneira de se vestir. Outro exemplo é a menção de Joana sobre os “professores de Educação Física”, os quais também são estereotipados como, majoritariamente, homens, jovens, brancos, heterossexuais, com vestimentas esportivas.

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

De acordo com nossa realidade social, nos é ensinado (pelos pais, pela mídia, pela indústria de brinquedos, pela escola, por exemplo) que a cor rosa é de menina e até o interesse por flores é majoritariamente feminino. Smagorinsky (2013, p.240) explica como o desenvolvimento de conceitos influencia e é influenciado por toda sociedade, pois o processo inicia desde o nascimento de um bebê e seu contato com as expectativas, práticas sociais, ferramentas culturais do contexto em que está inserido/a, as quais nortearão suas crenças, atitudes, valores²¹:

²¹ Mesmo atuando como professor e pesquisador nos Estados Unidos, cuja realidade educacional no ensino básico e superior é bastante distinta do nosso contexto brasileiro, Smagorinsky (2013) também nos chama atenção para um

[o]s bebês, por exemplo, são submetidos desde o nascimento à socialização por meio de papéis sexuais esperados com base em seus órgãos genitais ou pelas maneiras pelas quais os adultos os vestem (Rubin, Provenzano e Luria, 1974), e essa aculturação para uma orientação de gênero se estende por meio da infância através de artefatos mundanos e rotineiros como a escolha dos adultos de roupas, brinquedos e papel de parede do quarto que sugerem um futuro doméstico para meninas e mundo de ação para meninos (Rheingold & Cook, 1975). Esses ambientes mediadores provavelmente evoluirão à medida que as expectativas para os futuros sociais heterossexuais se tornem fissuras no contexto de uma aceitação mais ampla das orientações LGBTQ(Q) como normativas em muitas partes da sociedade dominante²² (SMAGORINSKY, 2013, p. 240, tradução nossa).

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

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

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

fator histórico social comum: a tendência da profissão docente ser realizada mais por mulheres do que por homens e como consequência a desvalorização social e financeira, graças à cultura de uma sociedade dominada pelos homens.

²² Infants, for example, are subjected from birth to socialization into expected sexual roles based on their genitalia or by the ways in which adults clothe them (Rubin, Provenzano, & Luria, 1974), and this acculturation to a gendered orientation extends through childhood through such mundane and routine artifacts as adults' selection of clothing, playthings, and bedroom wallpaper that suggest a domestic future for girls and world of action for boys (Rheingold & Cook, 1975). These mediational environments are likely to evolve as expectations for heterosexual social futures become fissured in the context of a broader acceptance of LGBTQ(Q) orientations as normative in many parts of mainstream society (SMAGORINSKY, 2013, p. 240).

Considerações finais

A noção de ensino crítico de LIC a partir de momentos críticos é a mais presente nos dados, e se configura como um pseudoconceito, pois ainda que os alunos a tenham desenvolvido por meio de conhecimentos científicos (leitura e discussão formalizada realizada no encontro do projeto) e espontâneos (situações não planejadas que enfrentaram na sala de aula), a análise realizada não permite afirmar que se trata de um conceito, devido às suas inconsistências. Ainda assim, se o fosse, poderia ser considerado um conceito prático, pois originou-se e validou-se da prática. Tendo, neste caso, características específicas deste contexto sociocultural, como os episódios retratam (questões de raça, gênero, etc.).

Como contribuições desta pesquisa, concluo que, ainda que não tenha ocorrido o desenvolvimento de um conceito genuíno²³, e sim de pseudoconceitos, o trabalho realizado por pessoas de diferentes realidades socioculturais tornou o processo de desenvolvimento conceitual bastante significativo e democrático. Também pude notar a relevância das relações dialéticas entre o conhecimento colocado de maneira institucionalizada (conceitos científicos) e aqueles que passam pela pele de cada um, informal e cotidianamente (conceitos espontâneos), ou seja, os resultados desta pesquisa reforçam a importância já dada por Vygotsky (2008) ao equilíbrio entre conceitos espontâneos e científicos numa formação conceitual significativa.

Professores podem enfrentar um incidente crítico e não saberem como (re)agir, inclusive recriando estereótipos. Por isso, penso ser necessário compartilhar, discutir e refletir sobre eles, pois, ainda que sejam imprevisíveis e não passíveis de serem planejados, podemos aprender por meio do diálogo com experiências teórico-práticas anteriores.

Smagorinsky et al (2015) explicam que a inter-relação entre o conhecimento formal e o conhecimento adquirido nas atividades do dia-a-dia permitem que as pessoas pensem nos problemas além do seu leque de experiências. São as próprias experiências que, acumuladas, possibilitam projeções práticas em relação aos problemas reais, pois o professor em formação consegue “prever” e lidar com ações em sala de aula, ao basear-se em teorias (princípios

²³ Um conceito genuíno é entendido como aquele completo, estabelecido. Enquanto pseudoconceitos são considerados a sombra de um conceito, pois já apresentam seus contornos. Os elementos de um determinado grupo parecem estar unidos, mas há contradições.

abstratos), a partir da sua própria prática (compreensões empíricas), possivelmente e potencialmente culminando no desenvolvimento de outros conceitos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2012. Diário oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07_10.pdf . Acesso em: 17 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 17 dez. 2018.

CAVALLARI, J. S. Alastair Pennycook [Perfil biobibliográfico]. Entremeios [Revista de Estudos do Discurso], Pouso Alegre, Minas Gerais, jan.-jun. 2016. Seção Perfil Biobibliográfico, vol. 12, p. 163-168.

DELLAGNELO, A. de C. K; SILVA, L.; ROCHA, N. V. Para além do conceito cotidiano: a concepção de atividades de ensino-aprendizagem com vistas à (re)conceitualização de apresentações acadêmicas. In.: Brazilian English Language Teaching Journal. Porto Alegre, v. 6, p. 50-61, dez, 2015.

FREITAS, M. T. de U.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na linguística aplicada crítica: uma abordagem historiográfica. In: Calidoscópio. Vol. 10, n. 2, p. 225-238, mai/ago, 2012c.

_____. Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão. In.: 63ª Reunião Anual da SBPC, 2011, Goiânia. Resumos. Goiânia: 63ª Reunião Anual da SBPC, 2011. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-marco-tulio.pdf> . Acesso em: janeiro de 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the roles of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

LIBERALI, F. Argumentação em contexto escolar. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F.; FUGA, V. P. Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. De (orgs.). Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. A Formação Crítico-Colaborativa de Educadores: A “vida que se vive” - uma complexa escolha metodológica. In: AFIRSE, 2009, cidade. Anais. Cidade: ARFISE, 2009.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília; FIDALGO, Sueli Salles. (Orgs.). Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 187-209.

ORTENZI, D. I. B. G.; GIMENEZ, K. M. P.; GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês. Londrina: EDUEL, 2008.

PENNYCOOK, A. (2004) Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. Critical Pedagogies and Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 327-346.

_____. Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F de G; KANEKO-MARQUES, S. M; SALOMÃO, A. A formação de professores de línguas: novos olhares. v. 1. São Paulo: Pontes, 2011, p. 31-47.

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

RAMIRES, V. Panorama dos Estudos Sobre Gêneros Textuais. In: Revista investigações, Recife, v. 18, n. 2, 2005.

SANTOS, L. I. S; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. In: Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, jul./dez, 2009.

SÃO PEDRO, J. de. Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes. 2016. 281 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SMAGORINSKY, P. The development of social and practical concepts in learning to teach: A synthesis and extension of Vygotsky's conception. In: Learning, Culture, and Social Interaction, n. 2(4), p. 238-248, 2013. Disponível em: http://www.petersmagorinsky.net/About/PDF/LCSI/LCSI_2013.PDF . Acesso em: fevereiro de 2017.

_____. The method section as conceptual epicenter in constructing social science research reports. Written Communication, 25, 2008, p. 389-411.

SMAGORINSKY, P.; JOHNSON, L. L. Empathic Reframing of Social Justice Concepts in Book Club Discussions in a Service-Learning Teacher Education Class. 2017 (in review)

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e ensino de inglês para crianças: reflexões e contribuições. In: Revista de Ciências Humanas, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez., 2013.

_____. Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças. 2005. 359f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2005.

TUTIDA, A. F. Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 339 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, 2016.

TUTIDA, A. F.; TONELLI, J. R. A. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa para crianças: visitando o estado do Paraná. In: X Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2014, Londrina. Anais eletrônicos. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

VYGOTKY, L. S. 2008. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, [1978] 2007.