UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Fátima Aparecida Cezarim dos Santos

A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber *glocal* na perspectiva sócio-histórica e dialética

São José do Rio Preto
2015

Fátima Aparecida Cezarim dos Santos

A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber *glocal* na perspectiva sócio-histórica e dialética

Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, Área de concentração Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

São José de Rio Preto
2015

Cezarim dos Santos, Fátima Aparecida.
A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber glocal na perspectiva sócio-histórica e dialética / Fátima Aparecida Cezarim dos Santos. -- São José do Rio Preto, 2015
243 f. : il.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão
Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Professores de inglês – Formação. 3. Linguagem e cultura. 4. Aquisição da segunda linguagem - Aspectos sociais. 5. Materialismo dialético. 6. Materialismo histórico. I. Santos, Fátima Aparecida Cezarim dos. II. Vieira-Abrahão, Maria Helena. III. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. IV. Título.

CDU – 420-07:371.13

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Fátima Aparecida Cezarim dos Santos

A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento de saber *glocal* na perspectiva sócio-histórica e dialética

Tese apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, Área de concentração Linguística Aplicada, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP – São José do Rio Preto - SP
Orientadora

Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo
UNIFESP – Guarulhos – SP

Profa. Dra. Walkyria Monte Mór
USP – São Paulo – SP

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti
UNESP – São José do Rio Preto - SP

Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – São José do Rio Preto – SP

São José do Rio Preto
22/05/2015

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa. Agradeço profundamente à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão por entender tão bem a (minha) alma humana, tendo sido a grande parceira e interlocutora nesse longo trajeto de doutorado: sua orientação, seus ensinamentos, sua paciência e por estar sempre carinhosamente por perto, dentre outras coisas.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos da UNESP-Rio Preto pela dedicação a minha formação como pesquisadora e formadora: Prof. Dr. Douglas Consolo, Profa. Dra. Solange Aranha, Profa. Dra. Marize Dall'Aglio-Hattnher, Prof. Dr. Álvaro Hattnher, Profa. Dra. Flora Brunelli, Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti, Profa. Dra. Suzy Cavalari. Como também, à Profa. Dra. Lília Abreu-Tardelli por suas contribuições na banca de qualificação.

Agradeço aos professores da USP: Prof. Dr. Lynn Mário Menezes de Souza, à Profa. Dra. Walkyria Monte Mór, pelas ótimas interlocuções teóricas durante nossos encontros acadêmicos; e à Profa. Dra. Marília Mendes Ferreira, por ter me permitido participar em seu grupo de estudos vigotskianos. Como também, às professoras da PUCSP: Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani que me inspirou buscar o entendimento de desenvolvimento de saber local; Profa. Dra. Silvana Santos García, por sua disposição em trazer esclarecimentos e confirmações de minhas ideias em novos campos em que eu ainda engatinhava.

Um agradecimento afetuoso à professora de inglês-participante, por não ter hesitado em abrir sua sala de aula à pesquisa, permitindo novos saberes à formação de professores de língua inglesa. Igualmente aos seus alunos do Ensino Fundamental I e II que amigavelmente me receberam em suas aulas de língua inglesa. Da mesma forma, às diretoras, coordenadoras e professores das escolas em que a pesquisa se realizou.

Agradeço a meus colegas de grupo de pesquisa: Fernando Lima, Mariana Cassemiro, Kátia Marques, Patrícia Bedran, Selma Abdalla Barbosa, Janara Baptista, Angélica Amaya e Fabiano Ramos, por suas sugestões em meu trabalho e nossas discussões conjuntas.

Agradeço a meu marido e meus filhos, Jairo, Daniel e Mariana, pela vibração em minhas pequenas vitórias, por compreender minhas ausências a distância e meu isolamento necessário durante este trabalho.

Agradeço a Anderson Souza, Simone Venturoso, Edileuza Villoslada, Adriana Pavão Wada, Luana Perondi, Adriana Martins, Rogério Neves, Rose Gimenez, Roberta Lopes, aos colegas do mestrado e meus ex-alunos por torcerem pelo meu sucesso. Como também, a todos meus ex-professores que deixaram suas boas marcas em minha formação intelectual. Agradeço a todos que deixaram suas manifestações de afeto em minha página virtual.

Agradeço a CAPES pelo apoio financeiro; fundamental no incentivo à Ciência.

Escrever agradecimentos em uma tese é de extremo risco, pois podemos nos esquecer de alguém igualmente importante. Espero que eu não tenha cometido esse erro. Porém, se isto ocorreu, certamente foi alheio à minha vontade. Antecipo minhas desculpas. Lembro que todos estão presentes neste trabalho, recebendo a minha mais sincera gratidão.

Muito obrigada!

Dos frutos

Os frutos de meu trabalho são atemporais,
por vezes tardios, de nem se presenciar a colheita;
quase beira a ingratidão...
Mas quando ouso pensar ser em vão,
beija-me um mover de estação e um outono grita-me destemido
a sorte de um destino que frutificou.
Vingou! Vinguei! Sente meu coração,
e o trabalho salas de aula afora e adentro,
tantas vezes invisível, sempre em sempre indizível,
segue quase sem testemunhas
na esperança certa de outra estação.
Inda que os frutos de meu trabalho pareçam atemporais e tardios,
de nem presenciar a colheita,
o que me redime e me cura
de tamanha desatenção
é o momento da semeadura.

Eva Rocha
(Mestra em Linguística Aplicada, professora de escola pública, poeta).
Abril/2015

RESUMO

Este estudo define-se no paradigma qualitativo, realizado por uma pesquisa interpretativa (DENZIN & LINCOLN, 2007), com enfoque sócio-histórico (FREITAS, 2002; JOHNSON, 2009 a e b; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011), tendo por objetivo geral interpretar e discutir o agenciamento de uma professora de língua inglesa no desenvolvimento de saber *glocal*, que atuou em duas escolas municipais de educação integral situadas em comunidades de baixa renda, de uma cidade do interior de São Paulo. A compreensão do exercício agentivo e a construção de saber local requereram partir da práxis docente da professora, buscando-se identificar: o conhecimento-base da profissional (KENNEDY, 1999, VIGOTSKI, 1930/2003), as metodologias de ensino de língua da professora em sua prática (KUMARAVADIVELU, 2006), a atitude agentiva da professora para a construção de saber local em sua prática (GIDDENS, 1989/2009; BANDURA, 2006; WERTSCH, TULVISTE, HANGSTROM, 1993). Além disso, investigar a postura da professora frente às necessidades locais de inglês e seus desdobramentos (CANAGARAJAH, 2005). Os procedimentos de geração de dados foram os de base etnográfica (ANDRÉ, 1995), o método que orienta esta pesquisa é o materialismo histórico-dialético (TRIVIÑOS, 1987/2008; MARX, 1845/2007; 1867/1983; 1859/1982; MARX e ENGELS, 1845/2007) e a técnica de tratamento de dados é a análise de conteúdo (MYNAIO, 2008; BARDIN, 1979; TRIVIÑOS, 1987/2008). Ao final da interpretação dos dados, entendeu-se que na prática da participante foi privilegiado o uso de um saber global, sem gerar o desenvolvimento de um saber local que siga uma ruptura com o saber global, conforme reza a literatura especializada. Entretanto, a prática da participante foi permeada por um exercício de agência humana mediada, na inter-relação dos elementos humanos, materiais e institucionais constitutivos de seu contexto de ação docente, construídos sócio-historicamente. Tais elementos são compreensíveis somente se inscritos nas dinâmicas históricas, sociais,

políticas, econômicas nas quais sua ação de ensino de inglês teve lugar: na concretude singular de sua experiência formativa e profissional com seus elementos contraditórios. Por fim, o presente trabalho mostra a falta de conhecimento formal e prático da noção de desenvolvimento de saber local na formação e na ação docente de uma professora de inglês, que provavelmente esteja também em outros espaços escolares e de formação de professores de línguas. Entendendo-se que sua inclusão no conhecimento-base da formação do professor de línguas estrangeiras, em especial inglês, faz-se necessário, se quisermos nos beneficiar e valorizar (d)as sabedorias locais na aprendizagem de línguas para nossos alunos. Porém, não podemos fazê-lo sem considerar as condições materiais em que a prática docente do professor de línguas se realiza – em seus conflitos e contradições sociais e históricos.

Palavras-chave: Formação de professor de inglês; teoria sócio-histórico-cultural; agência humana; saber *glocal;* materialismo histórico-dialético; Linguística Aplicada; Estudos Linguísticos.

ABSTRACT

This work is grounded on the qualitative paradigm, elaborated through an interpretative research with a sociocultural focus. This research aims to interpret and discuss the agency of an English language teacher in the development of local knowledge, who has taught in two full time municipal schools located in low income communities, in a city of the São Paulo State. The comprehension of the agentive exercise and the local knowledge construction has required starting from the teaching praxis of the participant, searching for identifying her knowledge-base, her English teaching methodologies and her agentive attitude for the construction of local knowledge in the teaching practice. Besides, the attitude of the teacher before English language local necessities and its developments were investigated. The data generation procedures followed the ethnographic basis. This study is oriented by the historical dialectical materialism method and the technique for the data treatment is the content analysis. As a result, data interpretation has showed that the participant prioritized the usage of a global knowledge, without generating a local knowledge which means a rupture with the global knowledge, as it is preached by specialized literature. Nevertheless, the teacher's practice was all pervaded by a mediated human agency exercise in the interrelation between the human, material and institutional constitutive elements in her teaching action context. Such elements can only be understood in the historical, social, political, economic dynamics, where the teacher's action took place: in the concrete and singular experience of teaching education and of professional practice with its contradictory elements. Last but not least, the present research shows the lack of formal and practical knowledge about the notion of development of local knowledge in the education and in the teaching action of an English teacher which, probably, can also be in other school spaces and language teacher's education. It is understood that its inclusion in the knowledge-base of teachers of foreign languages, especially English language, is

needed, if we want to value and take advantages of local wisdom in the language learning for our learners. However, we have a duty to consider the material conditions in which an English language as a foreign language teaching practice takes place: its social and historical conflicts and contradictions.

Key-words: English Teacher Education. Sociocultural Theory. Human Agency. *Glocal* Knowledge. Dialectical and Historical Materialism. Applied Linguistics. Linguistics Studies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 METODOLOGIA 26
2.1 Pesquisa em Linguística Aplicada Brasileira Contemporânea 26
2.2 A presente pesquisa 37
2.2.1 O foco e objetivo geral 38
2.2.2 As questões de pesquisa 38
2.2.3 Paradigma e tipo de pesquisa 38
2.3 Estudo qualitativo e interpretativo de base etnográfica 39
2.4 Pesquisa sócio-histórico-cultural na orientação da pesquisa qualitativa 44
2.5 Materialismo Histórico-Dialético 52
2.5.1 Bases filosóficas 55
2.5.2 Materialismo 55
2.5.2.1 Matéria 56
2.5.2.2 Consciência 56
2.5.2.3 Prática 57
2.5.3 Leis da dialética 59
2.6 Método Materialismo Histórico-Dialético e o pesquisador 67
2.7 Contexto e participantes da pesquisa 69
2.7.1 A história da formação da profa. Justine e suas ressignificações ... 72
2.7.1.1 Ethos da aluna e ethos da professora de inglês em diálogo 75
2.7.1.2 Um pouco sobre a pesquisadora 83
2.8 Procedimentos e instrumentos de geração de dados 87
2.9 Procedimentos de análise de dados 88
2.10 O percurso da realização da pesquisa 93
3 A VIRADA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS 98
3.1 A pertinência da teoria vigotskiana na formação de professores de línguas 99

4 A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS 113
4.1 Diferentes concepções de formação de professores de línguas 113
4.2 A constituição do conhecimento-base do professor de línguas 114
4.2.1 Conhecimento-base do professor de inglês: (re)conceptualização e estruturas 115
4.3 Os elementos constituintes do conhecimento-base da professora Justine 120
4.4 Métodos e metodologias no ensino de língua estrangeira (inglês) 137
4.4.1 A busca pelo método de ensino de línguas 138
4.4.2 Métodos centrados na língua 141
4.4.2.1 Princípios 141
4.4.2.2 Procedimentos de sala de aula 142
4.5 As metodologias de ensino da professora Justine 144
4.6 As macroestruturas na prática docente 157
4.7 A macroestrutura na prática da professora Justine 162
4.7.1 Da transferência repentina de escola 163
4.7.2 Da junção de turmas na sala de informática 165
4.7.3 Da não liberação do uso de internet para os alunos 166
4.7.4 Da morosidade na entrega do material escolar 168
4.7.5 Endosso de outros sujeitos escolares acerca do efeito da macroestrutura no andamento da escola 169
4.7.5.1 A morosidade nas demandas da escola 169
4.7.5.2 As insuficiências no espaço das oficinas e a compreensão da dificuldade 170
4.7.5.3 A falta de profissionais, o número de alunos em sala e a escolha didática 172

4.7.6 A macroestrutura e a prática do professor de inglês: corresponsabilidade, colaboração no sucesso ou fracasso na educação 172
5 CONHECIMENTO GLOBAL E LOCAL NO ENSINO DE LÍNGUAS ... 174
5.1 Glocalização 175
5.2 Desenvolvimento de saber local 177
5.2.1 O que é saber global?..... 177
5.2.2 O que é (e o que não é) saber local?..... 179
5.3 O conceito de saber local nas propostas de ensino de línguas 181
5.4 Saber local e saber glocal na prática da professora Justine: dissonância e movimento 185
5.4.1 Saber local: os alunos..... 186
5.4.2 Saber global: a professora..... 190
5.4.3 Mas, a professora participante conhece a noção de desenvolvimento de saber local?..... 196
6 O QUE É AGÊNCIA, AFINAL? 201
6.1 Como se encontra o exercício de agência da participante como construtora de saber local? 211
6.2 Qual a relação entre as condições de atuação da professora na construção de saber local e o agenciamento? 214
7 MUDANÇA DE MENTALIDADE E VONTADE POLÍTICA: EMPODERAMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA. 216
8 REFERÊNCIAS 224
9 ANEXO 241

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos dos instrumentos e procedimentos de geração de dados.....87
Quadro 2 – Perguntas de Pesquisa e Objetivos Geral e Específicos.....90
Quadro 3 – Falhas na formação inicial – Profa. Justine.....127
Quadro 4 – Levantamento de Expectativas dos alunos do 6º ano.....189

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Exemplo de atividade em sala de aula – 6º A – Ensino Fundamental.....154
Figura 2: Prova 1º Bimestre 2013 - 6º A..... 155
Figura 3: Prova 2º Bimestre 2013 – 6º A.....155
Figura 4: Prova 3º Bimestre 2013 – 6º A.....155
Figura 5: Painel Sociedade das Formigas – Espaço Extracurricular..... 156

1 INTRODUÇÃO

Em diferentes aspectos, há muito o meio acadêmico brasileiro ocupa-se com a formação do professor de línguas. Isso pode ser visto em diferentes eventos acadêmicos (CBLA, CLAFPL, InPLA)[1] em nível nacional com padrão internacional e em eventos regionais e locais que são realizados no Brasil, como também, em eventos internacionais (AILA)[2], na farta literatura em Linguística Aplicada brasileira e internacional, disponíveis em diversos livros, revistas especializadas da área (Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Trabalhos em Linguística Aplicada, Ensino e Linguagem, Contexturas, Caminhos em Linguística Aplicada, *D.E.L.T.A.,* Signum: Estudos da linguagem, *TESOL Quartely*, AILA *Review*, somente para citar algumas).

Enquadro-me, também, nessa preocupação, uma vez que enxergo o relevante papel do professor de línguas estrangeiras na formação integral do aluno brasileiro, principalmente considerando-se o cenário do Brasil: um dos países emergentes da recente história mundial, pertencente ao chamado BRICS[3], ou seja, um país que chamou a atenção do mundo nos últimos anos, tendo despertado o interesse de muitos investimentos estrangeiros para abertura de novas instalações ou negócios em diferentes setores econômicos. Tal situação mostrou a importância de sua relação com o uso da língua inglesa, provocando um movimento de oferta de ensino do idioma. [4] Um país que, mesmo estando em uma crise econômica, ainda é visto como viável para os setores industriais e de infraestruturas. [5]

Relacionando-se línguas e o cenário internacional, marcadamente globalizado com demandas econômicas e culturais, a língua inglesa desponta com um papel de importância

---

[1] Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas, Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, respectivamente.

[2] Association Internationale de Linguistique Appliquée.

[3] BRICS: agrupamento dos países economicamente emergentes no mundo - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (o S é do inglês South Africa). Esses países possuem características comuns, com índices de desenvolvimento e situações econômicas parecidas. A África do Sul passou a fazer parte do agrupamento em 2011, por ocasião da III Cúpula. Fontes: www.itamaraty.gov.br e www.suapesquisa.com.

[4] Só para trazer uma informação, dentre as pesquisas feitas ao longo do doutorado, ver: http://www.valor.com.br/agro/3592894/lactalis-e-lala-na-disputa-por-ativos-de-lacteos-da-brf, destacando-se as citações: "empresas fortes que querem vir ao Brasil" e "É nessas oportunidades que estão de olho as empresas estrangeiras: adquirir um ativo com marcas importantes e garantia de matéria-prima, num mercado que ainda tem espaço para crescer". Em: 25.06.2014. Tudo isso é permeado pela língua inglesa, a língua que se consagrou como o idioma do mundo dos negócios globais, por mais discutível que isso seja em termos ideológicos. Como sabemos capitalistas não jogam dinheiro fora.

[5] Ver reportagem do Valor Econômico em: http://www.valor.com.br/brasil/3917664/apesar-da-crise-empresas-preveem-investir-r-14 tri?utm_source=newsletter_manha&utm_medium=20022015&utm_term=apesar+da+crise+empresas+preveem+investir+r+14+tri&utm_campaign=informativo&NewsNid=3902702. Acesso em: 20.02.2015.

tanto no aspecto político-econômico quanto no educacional, sendo, pois, elementos vinculados. Nota-se, por exemplo, a busca pela internacionalização das universidades brasileiras[6] e o programa de incentivo de formação educacional do Brasil – Ciência Sem Fronteiras.[7] Em ambos, a proficiência em língua inglesa é central por ter se tornado a língua do meio acadêmico. Soma-se a isso, a necessidade de conhecimento em inglês para parte dos alunos de pós-graduação, uma vez que muito da literatura encontra-se em inglês. Por sua vez, a Linguística Aplicada contemporânea tem se dedicado à relação entre o ensino de inglês e a globalização, com seus efeitos políticos e educacionais (CANAGARAJAH, 1999; MOITA LOPES, 2006a, 2008, 2013; FREIRE, VIEIRA ABRAHÃO, BARCELOS, 2005; SNOW, KAMHI-STEIN, BRINTON, 2006; GRADDOL, 2006, entre outros) com bastante preocupação em virtude das complexidades do cenário mundial e das características da sala de aula, o que nos obriga a pensar em formação de professores de inglês.

Uma vez atentos às implicações do uso do inglês, quer como língua franca, de contato, internacional etc., e a formação de professores (CANAGARAJAH, 2005; RAJAGOPALAN, 2005, HIEP, 2005), esses estudos trazem questionamentos acerca do uso de conhecimentos globais em contextos locais que poderiam deixar de se submeter às teorias e metodologias institucionalizadas, já que estas foram desenvolvidas em contextos alheios à comunidade em que a escola vive, oferecendo outra perspectiva para o ensino de línguas na escola brasileira. Para os autores, o movimento global-local poderá gerar um saber local, ou mais precisamente um saber *glocal,* em um mundo *glocalizado* (ROBERTSON, 1995), ou na compreensão de Blommaert (2010) e de Appadurai (1996), um mundo *translocalizado*, em virtude de pensarem o mundo globalizado como um conjunto relacional de vários centros e periferias, em que as pessoas se movimentam entre eles na organização societal.

Concordo que, mediante esse cenário global, sejam necessárias novas maneiras de formar professores que possam ter a oportunidade de se tornarem construtores de saberes locais em salas de aula (CELANI, 2009) [8], a fim de atender às necessidades que se referem à função social de língua estrangeira no Brasil, isto é, na garantia de um engajamento discursivo por meio da língua estrangeira (PCN, 1998), e em seu valor educacional no sentido de desenvolvimento de uma consciência de cidadania, implicando a aprendizagem de língua estrangeira para além do mero uso da língua para fins comunicativos (OCEM, 2006).

---

[6] http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/a-internacionalizacao-das-universidades-vista-por-tres-especialistas-estrangeiros.

[7] http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf.

[8] Celani, M.A.A. Comunicação pessoal durante aula no mestrado.

Em resumo, frente ao mundo globalizado, a língua inglesa (LI) tem um papel relevante por ser não somente um instrumento de comunicação internacional, mas também por favorecer a exclusão daqueles que não a detêm. Para o professor de inglês surge um novo papel no sentido de criador de conhecimentos, de oportunidades locais que lhes sejam próprios, para dar acesso aos alunos brasileiros à apropriação dessa língua, com a eficiência que a sociedade atual exige, porém não necessariamente deixar que os saberes dos centros sejam dominantes. Isso faz com que pensemos o professor de LI como um construtor de saber local. Aqui, no sentido de estabelecer uma negociação entre os *designs* globais e as histórias locais, como aponta Moita Lopes (2008).

Todavia, ao longo de minhas leituras, levantei alguns questionamentos. Um deles se refere ao próprio entendimento do que seja desenvolvimento *de* saber local por parte dos professores de inglês; se o professor tem acesso a esse conceito tanto na formação inicial quanto na continuada e/ou em serviço. Outra dúvida diz respeito às condições/situações em que se encontra o agenciamento do professor para o desenvolvimento de determinado saber requerido pela sua localidade. O conceito de agência está mais amplamente desenvolvido mais adiante. Somente para uma breve introdução a esta noção, agência é uma palavra que vem do inglês *agency* que, em um de seus significados, significa executar uma ação que tenha efeitos no contexto em que atua o agente, o perpetuador da ação. Em outras palavras, um exercício agentivo de um indivíduo ou de grupos de indivíduos que implica poder, transformação. Enfim, são questões como essas que me vieram à mente e me provocaram para realizar a presente pesquisa que se ocupa das condições e recursos teórico-metodológicos do professor em produzir conhecimentos em seu enfrentamento local, uma vez que isso está sendo tão reclamado tanto pelo mundo atual como pelos intelectuais dos estudos de ensino de línguas, especialmente em Linguística Aplicada, como um fato inexorável para hoje e para o futuro, com destaque para a língua inglesa.

Para efeito desta pesquisa, fiz um levantamento nos bancos de teses[9], buscando por pesquisas que se pautassem por saber local e agência na área de ensino de línguas estrangeiras e formação de professores de línguas, por ser o campo da presente pesquisa. Nele, encontrei duas pesquisas que tratam do ensino de inglês e formação de professores de inglês. Ambas as pesquisas estão localizadas no campo dos Novos Letramentos e Letramento Crítico e

[9] No banco de teses da Capes: http://capesdw.capes.gov.br/. Como também, na biblioteca de teses do IBITC: http://bdtd.ibict.br/. Para o levantamento de pesquisas foram usadas as palavras-chave: saber local, agência, professor de línguas, desenvolvimento de saber local, construção de saber local, exercício agentivo em diferentes combinações para geração de filtros de pesquisa.

realizadas em 2011. Uma das pesquisas trata da investigação da atuação pedagógica dos professores de língua inglesa no âmbito das teorias de Novos Letramentos na busca de identificar procedimentos de ensino que refletem práticas globalizantes em oposição às práticas de localização, desenvolvida em um projeto de formação continuada por pesquisa-ação colaborativa.[10] A segunda pesquisa faz uma investigação da crítica na formação de professores de inglês, de acordo com as propostas das Orientações Curriculares do Ensino Médio-Língua Estrangeira (OCEM-LE), encontrando que, uma vez orientado pelo desenvolvimento de um senso crítico, permite que o professor entenda e agencie seu papel na contemporaneidade.[11] Uma terceira pesquisa, também de 2011, foi encontrada acerca do estudo da Proposta Curricular e dos Cadernos do Professor e Aluno da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE /SP), que investigou os sentidos e significados de professores de diferentes áreas, dentre elas de línguas, concluindo que ocorreu uma renormatização das orientações metodológicas prescritas nos documentos apoiada nos saberes locais dos professores. [12]

Em complemento, fiz um levantamento nas revistas representativas da área de estudos linguísticos e linguística aplicada – Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Trabalhos em Linguística Aplicada e D.E.L.T.A – em suas páginas on-line, cobrindo o período de 2001 a 2014. O resultado foi um artigo que relata a elaboração de materiais didáticos no ensino de inglês para escolas públicas do Paraná, também baseado na perspectiva do Letramento Crítico, orientando os professores na exploração do material de acordo com as necessidades locais, realizada em 2012. [13] Além desses estudos, encontrei um trabalho que trata da língua inglesa como direito ou obrigação, fruto de um congresso em que a temática era Conhecimento Local, Conhecimento Universal, realizado em 2004. Nesse texto, a autora faz a defesa da proposta de uma educação em línguas para alunos e professores que busque o exercício da cidadania local e global. [14]

---

[10] Mattos, Andrea M.A. O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania.
[11] Batista, Simone. Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação do professor de língua inglesa.
[12] Anjos, Arlete A. dos. Sentidos-e-significados de professores de diferentes áreas sobre a Proposta Curricular e os Cadernos da SEE/SP.
[13] Jordão, C.M.; Fogaça, F. C. Critical Literacy in the English Language Classroom. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v28n1/v28n1a04.pdf.
[14] Jordão, C.M. A língua inglesa como "commodity": direito ou obrigação de todos? Conhecimento local e conhecimento universal. ENDIPE, 2004. Disponível em: http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf.

No cenário internacional, encontrei dois artigos que tratam das pesquisas acerca de agência. O primeiro trabalho versa sobre a dinâmica entre agência, identidade do professor e contexto, como eles afetam professores secundários ao enfrentarem uma reforma educacional.[15] O segundo ocupa-se com a agência relacional em trabalhos conjuntos no desenvolvimento profissional de professores com referência a uma série de pesquisas. [16]

Esses foram os estudos que mais se aproximam da presente pesquisa, no meu entendimento, de acordo com o que pude encontrar. Porém, o meu estudo segue por um viés diferente, pois pretende ocupar uma lacuna na área, ao tratar da articulação entre saber local e de agência humana. Aqui, penso a construção original e inédita de saber local realizada pelo professor, emergente e provocada pelas exigências que emanam de seu contexto de atuação profissional. Em outras palavras, um saber que é próprio e elaborado pelo professor de inglês, em virtude das características sociais e culturais que exigem dele uma ação direcionada. Isso dá (e requer) ao professor um aspecto de intelectual, de metodólogo, isto é, um construtor de teoria e ou metodologia que atendam às singularidades em sua experiência de docente de inglês em contextos situados que, por razão de sua especificidade, não constam ainda do conhecimento consagrado. Tal ação construtiva de saber articula-se ao seu exercício agentivo na vida profissional.

Não se trata, portanto, de uma pesquisa-ação para intervenção ou colaboração na utilização de propostas de formação ou de ensino de línguas em *stricto sensu*, em que se visa antecipada e diretivamente uma mudança estrutural nas práticas e/ou nos participantes, mesmo sabendo que *efeitos* de intervenção não sejam inevitáveis pela própria natureza da pesquisa qualitativa, de base etnográfica. Tampouco diz respeito a uma constatação de adaptações de teorias globais a contextos locais. Trata-se de se investigar a agentividade do professor na construção singular de um saber pertinente à sua localidade. Assim, há dois fenômenos em investigação neste trabalho: o desenvolvimento de saber local e o exercício de agência humana na construção desse saber. No levantamento de trabalhos na área e dos seus resultados, não encontrei algo que tenha relacionado esses dois objetos como faço aqui, até o momento. Pelos poucos trabalhos encontrados nas questões de saber global-local e de agência, separadamente, no âmbito de ensino e formação de professores de língua inglesa,

---

[15] Lasky, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education,* n.21. 2005. Disponível em: www.elsevier.com/locate/tale.

[16] Edwards, A. Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Education Research,* n. 43. 2005. Disponível em: www.elsevier.com/locate/ijedures.

parece-me ser um assunto muito novo. A articulação entre o exercício agentivo na construção de saber localizado pelo professor de inglês parece-me também ser um estudo ainda não realizado até esta tese.

A tese orientadora desta pesquisa é minha dúvida quanto à existência ou à apropriação de tais conceitos – desenvolvimento de saber local e agência humana – na experiência formativa e prática da docência de língua inglesa de professores em sala de aula, uma vez que não é incomum ouvirmos professores dizerem que há uma distância entre o que a universidade produz e o que chega até a sala de aula, isto é, um distanciamento entre academia e a realidade escolar. Lembrando que agência humana e desenvolvimento de saber local na área de línguas estrangeiras são conceitos que estão em discussão no mundo acadêmico.

Com essas considerações, este trabalho se justifica pelo reconhecimento da validade de se discutir e desenvolver estudos acerca da agência do professor no desenvolvimento de saber local em LI porque, assim, pode-se abrir espaço às discussões sobre os aspectos ideológicos, políticos, econômicos e sociais que subjazem ao ensino de LI no Brasil. Como também as discussões decorrentes possam ser de bom préstimo a uma formação sólida e crítica ao se pensar o agenciamento intelectual e metodológico do professor, levando tal proposta aos professores em sala de aula e aos formadores em programas universitários. É importante ressaltar que, aqui, o professor não é tomado, *a priori*, como aquele que dependa da universidade para seu desenvolvimento, mas sim, aquele que possui um poder na tradução dos construtos científicos e um intérprete de seu contexto escolar e sociocultural, para suas necessidades de sala de aula. Portanto, enxerga-se o professor como um ser ativo, apto a construir sua prática e não um teórico passivo (KUMARAVADIVELU, 2003), nem um mero reprodutor de teorias alheias (FREIRE, 2004). Com isso, passo a apresentar as orientações da presente pesquisa.

Este trabalho se inscreve na vertente da Linguística Aplicada (LA), pautando-se no pilar ético de sua agenda: a) desenvolvimento de pesquisas a partir da perspectiva do indivíduo ou do grupo; b) concepção de homem como uma subjetividade social, perpassado por uma construção histórica e cultural; que abre espaço para as vozes que o paradigma moderno não considerou; c) orientação pela transdisciplinaridade não somente como uma necessidade metodológica, mas como uma forma de trazer à tona conhecimentos do indivíduo, do contexto, da instituição, das práticas sociais que poderiam ficar obscurecidos em investigações de forma disciplinar; d) oferecimento de oportunidade para outras

ressignificações de sentidos discursivos e de identidades; e) percepção dos contextos escolares de ensino e aprendizagem de línguas como um espaço para a articulação dos alunos ao mundo globalizado e como um acesso ao direito à educação atualizada; em que a língua(gem) é uma prática social; que se localiza politicamente no sentido de que os participantes possam aprofundar seus conhecimentos sobre as questões que os afligem. Enfim, a LA que ao mesmo tempo enfrenta e desafia mudanças e rupturas. Uma pesquisa que também considera a formação de professores de línguas, aqui em especial, a língua inglesa como LE, de relevância inegável, principalmente quando esse professor atua em comunidades de baixa renda, chamadas de periféricas, marginalizadas de um processo social chamado de globalização.

A pesquisa objetiva interpretar e discutir o agenciamento de uma professora de língua inglesa como construtora de saber local, de uma rede pública em uma cidade do interior de São Paulo, em que duas de suas escolas que foram *loci* na pesquisa estão situadas em comunidades de baixa renda, esperando-se trazer benefícios para a participante, no que tange ao seu desenvolvimento profissional e contribuições para a área de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, em especial de língua inglesa.

Para a orientação da pesquisa, duas perguntas foram elaboradas:

(1) Como se encontra o exercício de agência da professora como construtora de saber pertinente a sua localidade,
(2) Qual a relação entre as condições concretas de atuação da professora, construção de saber local e agenciamento?

Como se pode notar pelas características do fenômeno da pesquisa – o agenciamento do professor de inglês como construtor de saber local – não haveria outra forma de proceder na investigação a não ser pelo desenvolvimento de uma pesquisa no paradigma qualitativo, de natureza interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2007), por permitir uma melhor maneira de construir uma compreensão acerca do fenômeno. Também, uma pesquisa que busca ver a prática do professor de inglês em comunidades de baixa renda, portanto, situada e local, exigiu uma pesquisa de bases etnográficas (ANDRÉ, 2003) que tivesse uma lente sócio-histórico-cultural (FREITAS, 2002), orientada pelo método materialista histórico-dialético (TRIVIÑOS, 1987/2008; MARX, 1845/2007; 1867/1983; 1859/1982; MARX e ENGELS, 1845/2007), em virtude da concretude de uma prática real. Essas exigências na definição da investigação – interpretativa, de enfoque sócio-histórico, dialética histórica – se alinham à contemporaneidade da LA em sua tendência de interpretar os dados, mais do que quantificá-lo

em busca de generalizações, mas em busca do particular, de sua virada na perspectiva sociocultural em pesquisas de formação de professores de línguas. Como também, no estabelecimento das multicorrelações dos elementos que compõem o fenômeno em uma realidade situada e datada, isto é, a relação dialética dos elementos internos e externos do fenômeno – suas contradições, sendo que a contradição é a categoria fundamental do materialismo histórico-dialético.

Pela impossibilidade da compreensão do fenômeno dessa pesquisa – a agência do professor na construção de saber local – de forma imediata, direta, através da experiência sensorial, visível aos olhos nus, fez-se necessária a elaboração de objetivos específicos, pois como Vigotski (1927/2004) nos ensina, quando nos defrontamos com objetos não acessíveis ao imediato, devemos interpretar os traços que o fenômeno deixa, permitindo construir uma compreensão de maneira indireta. Esse procedimento metodológico, o autor chama de buscar o objeto por intermédio de uma análise interpretativa, que é a maneira indireta de chegar ao fenômeno que não está ao alcance direto e imediato do pesquisador. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

(1) Identificar o conhecimento-base da professora;
(2) Identificar a metodologia na prática das professoras;
(3) Investigar a postura da professora frente às necessidades locais de inglês e seus desdobramentos;
(4) Identificar atitude agentiva da professora para a construção de saber local em sua prática.

A pesquisa desenvolveu-se no período de setembro de 2012 a novembro de 2013, por meio de acompanhamento da prática da professora, cujo nome fictício é Justine, em duas diferentes escolas de educação integral de uma mesma rede municipal de uma cidade do interior paulista. Na Escola 1, desenvolveu-se de setembro a dezembro de 2012, com uma classe de alunos do 5º ano. Na Escola 2, desenvolveu-se de março a novembro de 2013, com um classe de alunos do 6º ano. Sendo as escolas de educação integral, há o uso de dois espaços pelos alunos: a escola oficial regular propriamente dita, e o espaço no contraturno, chamado de espaço de atividades extracurriculares.

Na escola fundamental seguem-se as determinações da educação brasileira – matriz curricular. No espaço de contraturno, oficinas são oferecidas como natação, lutas marciais, dança, hip-hop, jogos inteligentes, literatura brasileira, e línguas (inglês, italiano). No caso das

crianças da turma de 5º ano, o ensino de inglês fez parte das oficinas no contraturno, uma vez por semana. No caso das crianças do 6º ano, o inglês estava tanto na matriz curricular da escola regular, como no espaço de contraturno, em caráter de oficina de língua. Dessa forma, os alunos do 6ºA receberam duas aulas semanais na escola regular, e uma oficina semanal no espaço de contraturno. Essas escolas estão localizadas em comunidades de baixa renda das regiões da cidade.

Com relação aos procedimentos e instrumentos de geração de dados fiz uso de observações de aulas, gravações de aulas em áudio, entrevistas gravadas e transcritas, questionário, diários de notas de campo, diários reflexivos de pesquisa, reuniões devolutivas de análises de dados. No andamento da pesquisa, devido à minha percepção, outros instrumentos e procedimentos foram considerados necessários como: uma tarefa escolar realizada pelos alunos, levantamento de expectativas dos alunos do 6º ano, e observações informais das ações dos alunos do 6º ano da Escola 2, lugar em que a pesquisa se desenvolveu a maior parte do tempo.

A técnica de tratamento de dados é a análise de conteúdo (MYNAIO, 2008; BARDIN, 1979). Triviños (1987/2008), indo ao encontro de Mynaio (2008), quando se refere à aparência do que está sendo comunicado, enxerga na análise de conteúdo um instrumento auxiliar para pesquisas de maior profundidade, como é o caso do materialismo histórico-dialético, ou seja, "a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético" (p.160).

Além desta introdução, temos o capítulo 2 em que apresento em detalhes a metodologia da pesquisa (ANDRÉ, 2003; FREITAS, 2002; TRIVIÑOS, 1987/2008; MARX, 1845/2007; 1867/1983; 1859/1982; MARX e ENGELS, 1845/2007). No capítulo 3, está a fundamentação teórica básica que serve de lente para o desenvolvimento da pesquisa, tratando-se da "Virada Sócio-Histórico-Cultural na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras" (JOHNSON, 2006, 2009a; 2009b; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; VIGOTSKI, 1930/2003; VIGOTSKI; LURIA, 1993). No capítulo 4, encontra-se a construção da prática do professor de línguas que, por sua especificidade e diversidade, subdivide-se em três elementos: a) *A Constituição do conhecimento-base* (JOHNSON, 2009a; 2009b; KUMARAVADIVELU, 2003; FREEMAN; JOHNSON, 1998, KENNEDY, 1999; VIGOTSKI, 2001); b) *Métodos e metodologias de ensino de línguas* (KUMARAVADIVELU, 2006); e c) *As macroestruturas na prática docente* (JOHNSON, 2009 a). No Capítulo 5, trata-se do conhecimento global e local no ensino de línguas

(ROBERTSON, 1995; CANAGARAJAH, 2005; RAJAGOPALAN, 2005; TUDOR, 2001; HALL, 2011; CELANI, 2008; OCEM, 2006; Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008). No capítulo 6, discute-se o que é agência (GIDDENS, 1989/2009; BANDURA, 2006; AHEARN, 2001; KARP, 1986; WERTSCH; TULVISTE; HAGSTROM, 1993; VIGOTSKI, 1930/2003). Na última parte do trabalho, faço minhas considerações finais sob o título de "Mudança de Mentalidade e Vontade Política". Ao final, encontram-se as referências constantes deste trabalho.

Cumpre ressaltar que, por se tratarem de diferentes elementos inter-relacionados, cada conceito vem acompanhado de suas fundamentações teóricas próprias, entretanto, para garantir maior unidade e coerência dos assuntos, optei por manter juntos, em cada capítulo, a fundamentação que os constitui e a análise dos respectivos dados gerados na pesquisa. Dessa forma, o leitor irá encontrar uma forma diferenciada de organização textual do gênero tese. O motivo que justifica essa distribuição textual é o de querer evitar um distanciamento entre o texto teórico e a análise de dados que poderia vir a dificultar a leitura e compreensão do trabalho. Volto a salientar que o modo de apresentação dos elementos constituintes da prática da professora constantes do capítulo 4 foi decorrente da necessidade de se buscar pelos traços em sua prática, para identificar e compreender uma construção de saber local da participante, como já mencionado anteriormente. O capítulo 3, "A Virada Sócio-histórico-cultural na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras", não segue essa mesma arquitetura, por ele ser, como dito, a lente teórica acerca da concepção de formação de professores de línguas em que esta tese se baseia, não tendo, assim, o acompanhamento de análise de dados.

Convido o leitor a iniciar comigo o caminho para conhecer e compreender a elaboração e o desenrolar desta pesquisa qualitativa. Começaremos pela metodologia da pesquisa que, no meu entendimento, provê os meios inteligíveis na compreensão dos fenômenos em investigação.

2 METODOLOGIA

Richardson (2010) afirma que não existe uma fórmula mágica para realizar uma pesquisa ideal; que talvez nunca existirá uma pesquisa perfeita, uma vez que a investigação é um produto humano, de produtores que são seres falíveis. Na esteira dessa problemática, Demo (1989) afirma ser relevante aceitar que tudo em ciência é discutível, principalmente nas ciências sociais; não havendo prática intocável. Isso é uma característica da ciência e não uma fraqueza, o que faz com que haja uma necessidade inacabável de pesquisa, por não esgotarmos sua natureza ou porque sempre há questionamentos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas qualitativas ocorrem em ambiente natural. Assim, seus dados são obtidos por meio de contato direto com os locais de estudo, uma vez que os pesquisadores qualitativos se preocupam com o contexto que deve ser entendido por um viés histórico, e para esses pesquisadores separar "o ato, a palavra e o gesto do seu contexto é perder de vista o significado" (p. 47; 48). Nas pesquisas qualitativas de perspectiva sócio-histórica, investiga-se não em razão de resultados, mas orienta-se para a compreensão dos fenômenos em sua complexidade e em seu acontecer histórico (FREITAS, 2002). Para tanto, os pesquisadores qualitativos procuram pelos melhores meios, a fim de tornar o mundo da experiência que estudam o mais compreensível possível (DENZIN; LINCOLN, 1998).

Consciente da minha falibilidade e de minha pesquisa, da possibilidade de ser questionada e de que tampouco seja perfeita ou ideal, como pesquisadora qualitativa em Linguística Aplicada contemporânea, empenho-me aqui em tornar o fenômeno desta investigação o mais compreensível possível. A meu ver, os meios que podem produzir essa inteligibilidade estão na escolha metodológica que apresento a seguir.

2.1 Pesquisa em Linguística Aplicada Brasileira Contemporânea

Em 2006[1], Moita Lopes perguntou por que deveríamos repensar outras formas de teorizar e fazer Linguística Aplicada (LA). A resposta do autor é que uma pesquisa aplicada faz investigações que são fundamentalmente centradas no contexto aplicado, onde as pessoas vivem e agem, portanto, há de se considerar a mudança da vida nos aspectos socioculturais, políticos e históricos que elas experimentam. Logo, um ato político de se fazer pesquisa

[1] *Por uma linguística aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006 a.

intrínseco às novas maneiras de teorizar e de fazer LA. A justificativa para isso se encontra na relação novos tempos-novas teorizações, uma vez que a contemporaneidade se caracteriza como tempo de grandes mudanças culturais, sociais, políticas, tecnológicas e epistemológicas que afetam nossas vidas. Assim, para o autor, é necessária uma teorização em LA que leve em conta as questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal. Quer dizer, a LA questiona a tradicional concepção de sujeito social homogêneo, buscando não o descorporificar, não apagando sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, raça, etnia etc. Nesse sentido, o autor advoga a favor de uma mudança na concepção de sujeito na LA, tal qual o fez a Psicologia. Para tanto, é preciso que a LA dialogue com teorias que nos ajudem compreender nossos tempos e ouça outras vozes que possam nos fazer compreender nossa vida social por outras histórias, indo além da tradição de fazer pesquisas para os pares, dando, porém, enfoque aos interesses e aos pontos de vista daqueles que vivem e agem as práticas sociais nos contextos de aplicação.

Esse tempo de ebulição a que Moita Lopes (2006b) se refere é o projeto social da globalização. Uma globalização que pode ser fábula (uma ideologização maciça que torna verdade certo número de fantasias) ou uma fábrica de perversidades (desemprego crescente, aumento da pobreza, fome, desabrigo, educação de qualidade inacessível etc.) pela adesão desenfreada às competições das ações homogêneas (SANTOS, M. 2008), permitindo que as elites vivam transglobalmente e que as vidas locais fiquem restritas a um mundo sem alternativas, periférico (BAUMAN, 1999; 2005).

Mediante esse cenário, segundo Moita Lopes (2006b), levanta-se uma proposta de LA que deva questionar os aspectos que levam alguns a viverem na periferia da globalização, que construa uma área de pesquisa que problematize as imbricações de poder, desigualdade e diferenças, na tentativa de apresentar alternativas de desenvolvimento da área, incluindo a discussão acerca dos interesses a quem serve os conhecimentos que produz. Uma reinvenção de uma LA que consagra sua interdisciplinaridade, por conta de suas pesquisas em diferentes contextos de usos da linguagem (dentro e fora de sala de aula – empresas, clínicas de saúde, delegacia de mulheres etc.) que exigiram o atravessamento de fronteiras de outras áreas de conhecimento, para dar cabo teórica e metodologicamente dos fenômenos com que se defronta.

Essa perspectiva em que a LA contemporânea se coloca foge de práticas investigativas em um vácuo social, da concepção de um sujeito homogêneo, essencializado, apagado de sua história. Ao contrário, é uma LA que procura compreender o uso da linguagem por um sujeito heterogêneo que atua em práticas discursivas que o constituem. Isso

é uma possibilidade política de contemplar histórias marginalizadas com seus atravessamentos identitários, étnicos, de classe, de gênero, de nacionalidade etc. que, por sua vez, podem apresentar alternativas na construção de uma agenda anti-hegemônica do mundo globalizado.

Pensa-se em uma construção de uma LA como área indisciplinar que se afasta de pesquisas positivistas e se aproxima de pesquisas de natureza interpretativista na maneira de produzir conhecimento sobre a vida social que, na contemporaneidade, é muito mais dinâmica que no passado. Com efeito, teorizações sedimentadas não fazem mais sentido se os pesquisadores da LA quiserem ser responsivos aos eventos inesperados da prática social e se entenderem que um regime de verdade, produzido por uma economia política de verdade-poder (FOUCAULT, 1979/2005), possa ser questionado. Com isso, uma LA que busca fugir de guerras ideológicas em defesa de paradigmas específicos de produção de conhecimento. Por conseguinte, ao se perceber em um campo de pesquisa que continuamente precisa ser refeito, em virtude da contingência e velocidade das transformações na sociedade atual, essa LA há de submeter suas teorias e métodos constantemente à reflexão e crítica, atentando; porém, na não separação entre teoria e a prática (MOITA LOPES, 2009b), ressaltando o autor que:

> Tal ponto de vista indica que a produção do conhecimento tem que ser renovada não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças no mundo requerem processos de construção de conhecimento que necessariamente implicam mudanças na vida social. (MOITA LOPES, 2009b, p. 39).

Em 2013, Moita Lopes[2] retoma a discussão feita em 2006 sobre a LA, agora, com um balanço em um de seus campos mais desenvolvidos: os contextos escolares. Em sua introdução, Moita Lopes dá destaque ao vigor que a LA experimenta hoje, iniciado nos finais dos anos de 1990, pelo aumento significativo de massa crítica da LA no Brasil. No volume, almeja-se apontar os ganhos epistemológicos atuais e os caminhos prospectivos.

Na discussão acerca do apagamento do sujeito nos conhecimentos positivistas (quantificável, experimental, generalizável, objetivista), Moita Lopes registra a consolidação da posição que as pesquisas em LA no Brasil tomaram em relação ao sujeito social: "o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador" (2013, p. 17). Na fotografia que faz da LA, a natureza da pesquisa é

[2] Moita Lopes, L.P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente. Festschrift para Antonieta Celani.* São Paulo: Parábola, 2013.

qualitativa em sua quase totalidade, por preocupar-se não com a busca de grandes generalizações, mas sim, com o particular, o situado, o idiossincrático e as condições éticas, políticas e de poder na produção do conhecimento como aspectos importantes.

Na leitura de Moita Lopes (2013), a natureza transdisciplinar delineada nos anos 1990 (SIGNORINI, CAVALCANTI, 1998) é mais marcante no Brasil do que em outros lugares, construindo, assim, um retrato específico para a LA brasileira e, com esse traço, coloca-se na ponta das discussões inovadoras em sua forma de produção de conhecimento. Essa 'cara' transdisciplinar apresenta um lado positivo e outro negativo. O último é a dificuldade de sua compreensão por disciplinaristas na academia. O primeiro é aquele que responde às demandas epistemológicas cada vez mais interdisciplinares, levando-a a pisar em solos poucos sedimentados, obrigando-se a uma contínua problematização de seus pilares conceituais. Algo nada fácil de fazer, pois é muito difícil inquirir conhecimentos de outras áreas que possam iluminar teórica e metodologicamente os fenômenos investigados sem nenhuma fórmula ou modelo de como fazê-lo, sinaliza o autor.

Moita Lopes (2013) localiza a consolidação da LA no Brasil durante as mudanças exacerbadas que a globalização da modernidade recente gerou para as sociedades (período entre as últimas décadas do século XX e os tempos atuais), configurando um mundo de complexidade, ambiguidades, instabilidades nas crenças, na legitimação de modos de vida, na validação de conhecimentos etc. Para tal cenário, outros paradigmas de investigação passaram a ser exigidos. Sendo as sociedades hipersemiotizadas, tendo sido o mundo afetado pelas tecnologias digitais, os estudos aplicados das línguas e da linguagem defrontam-se cada vez mais com desafios nas respostas às mudanças ocorridas, o que traz preocupações para os linguistas aplicados. Estudos que se tornam mais complexos no Brasil, onde demandas globais e a localidade convivem lado a lado, principalmente quando se ressalta que no mundo localizado as pessoas não se movem na mesma velocidade dos espaços globais; muitas vezes, excluídas do mundo virtual e digital e de outras benesses culturais provenientes da globalização, ficando enraivecidas, perplexas diante das mudanças que as cercam – um mundo que não existe mais como antes.

Com isso, o autor remete-nos aos contextos escolares, cujas salas de aulas, com seus professores e alunos, precisam ser compreendidos nas pesquisas, por sua vez, requerendo inovações teórico-metodológicas. Para que isso aconteça, segundo ele, somente um campo de saber que mantém uma perspectiva problematizadora e não sedimentada; como é a posição de muitos linguistas aplicados que se dispõe a uma "desaprendizagem" de crenças arraigadas

para a construção de conhecimento frente aos desafios atuais; o que requer se abrir para novas teorizações sobre línguas e linguagem.

Moita Lopes (2013) entende que, fazendo dessa maneira, a LA pode construir outro discurso sobre a vida social pleno de alternativas que possam reinventar o mundo social. Essa perspectiva de construção de pesquisa, o autor já chamou de Linguística Aplicada do Emergente: uma produção de conhecimento que tem a obrigação ética de se preocupar com significados que apresentem alternativas para o sofrimento humano, que traz ganhos éticos, epistêmicos e políticos em um "arcabouço em que fazer pesquisa é também fazer política" (MOITA LOPES, 2009, p. 48). Contudo, Moita Lopes (2013) não deixa de registrar que nem todos da área comungam dos mesmos tópicos; pensam de modo diferente, não estando de acordo sobre todas as questões levantadas, inclusive os participantes do livro entre si. Para o autor, é exatamente por um álbum de diferentes fotografias como esse que o conhecimento avança, que esse pode não ser o único modo de fazer LA; mas é de sua opinião que seja a visão mais promissora para se caminhar em direção ao futuro (MOITA LOPES, 2009).

Já foi citado aqui que um dos setores mais bem desenvolvidos na Linguística Aplicada brasileira é o do ensino e aprendizagem de línguas, mesmo porque foi nele que a LA teve seu início, quando se preocupava em aplicar as teorias linguísticas no ensino de línguas, especialmente o inglês; o que lhe acarretou carregar sobre os ombros o peso do equívoco de ser aplicacionista dos saberes alheio e não ser uma área independente. Porém, esse tempo já passou, e hoje já se tem uma compreensão de que a LA não é aplicação de linguística, pois a própria LA fez sua crítica de que teorias linguísticas não seriam suficientes para responder às problemáticas da sala de aula de língua, uma vez que nenhuma delas poderia contemplar os aspectos sociais e psicológicos da aprendizagem escolar. As teorias linguísticas podem ter acuidade com relação ao aspecto linguístico, entretanto, pode ser ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar e aprender, por ter, segundo a LA, uma formulação reducionista e unilateral distante dos problemas que professores e alunos enfrentam (MOITA LOPES, 2006b). Todavia, nos alerta o autor, "[E]m muitos círculos, a LA ainda está voltada somente para o ensino de língua estrangeira (LE), notadamente, o inglês... No Brasil, o escopo da LA tem sido cada vez mais amplo, não se restringindo, de modo algum, ao ensino de LE (...)" (MOITA LOPES, 2006b, p. 18, nota de rodapé 2).

A LA não se restringe *somente* ao ensino de línguas; mas isso não quer dizer que tenha perdido sua representação na área, sendo ainda uma das áreas de forte desenvolvimento de pesquisas, conforme afirmação de Moita Lopes (2013) anteriormente citada. Por essa complexidade e exigências no ensino de línguas, fica fácil entender a afirmação de Bohn

(2013, p. 79), na abertura de seu texto: "[F] alar sobre ensino de línguas num país como o Brasil é uma tarefa complexa e amedrontadora". O autor sinaliza que a complexidade e o medo estão no fato de que isso exige o domínio de uma vasta literatura, repleta de discursos, de (in) verdades, de compromissos teóricos e da quantidade de textos produzidos. Somente essa abertura do autor nos permite ver que querer dar um panorama da LA acerca do ensino de línguas é uma tarefa árdua pela variedade de posicionamentos teóricos e metodológicos, pelo enfrentamento dos múltiplos aspectos que emergem desse contexto. Em virtude disso, o autor prefere ater-se às rupturas que já enxerga estarem em nossas salas de aulas de línguas. Tais rupturas implicam uma agenda de pesquisa que a LA contemporânea precisa se ocupar.

O conceito de ruptura em que o autor se baseia está em Foucault (2000), já que em seu entendimento as rupturas possivelmente caracterizem melhor o mundo globalizado contemporâneo. De acordo com Bohn, Foucault interroga como especificar a ruptura, o limiar, a mutação, a transformação, que são conceitos que permitem avaliar a descontinuidade. Para Bohn (2013) são as rupturas que parecem gerar mudanças e governar as interações dos atores da sala de aula, também, sendo necessárias para construir uma sala de aula que atenda às expectativas de alunos e professores.

Bohn chega à conclusão de que o mundo digital, as identidades contingentes e as novas concepções de linguagem fazem exigências inegociáveis sobre os alunos e professores São rupturas que já atingem a sala de aula, pois há evidências de que estamos mudando nossa maneira de pensar; que novas concepções de linguagem, novas identidades subversivas, novas propostas de construção do conhecimento baseadas na neurociência atropelam a prática da sala de aula, sendo esses aspectos pertinentes para propor rupturas com o ensino e aprendizagem estruturada em salas de línguas. Mediante essa exposição, o autor sumariza com a indicação de que essas rupturas não são as únicas para os pesquisadores se preocuparem:

> Porém, elas não esgotam a lista de questões sobre as quais os pesquisadores e professores precisam debruçar-se para, novamente, criar uma plataforma coerente sobre a qual podem construir um conjunto de princípios para uma psicopedagogia de ensino de línguas (BOHN, 2013, p.97).

Com os aspectos sobre as rupturas sustentadas pela concepção bakhtiniana de linguagem, pelas identidades (in) disciplinadas e pelas noções de plasticidade cerebral, Bohn (2013) propõe à Linguística Aplicada contemporânea, para além desses aspectos, a abertura

de uma nova agenda de pesquisa que, por sua riqueza e necessidade de aprofundamento, nos tomará um bom tempo – uma geração, pelo menos [3].

Se o ensino de línguas, especialmente o de inglês, tem sido um setor com muito interesse na Linguística Aplicada, não menos é outra área que ao longo dos anos foi ganhando visibilidade e que as pesquisas de muitos linguistas aplicados se dirigiram para ela: a formação de professores de línguas estrangeira e materna. Na constatação disso, basta ver sua representatividade nos congressos nacionais e internacionais, bem como os artigos em revistas representativas da área.

Em sua elaboração do panorama da pesquisa sobre formação de professores de línguas à luz da LA, Miller (2013) justifica-a por quatro razões:

(1) Como investigação traz fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores na ajuda de aprofundar os processos de formação inicial e continuada;
(2) Contribui com o campo metodológico ao desenvolver inovações alinhadas à pesquisa qualitativa e interpretativista nas Ciências Sociais;
(3) De ordem política na academia alavanca o *status* institucional dos formadores de professores no Brasil e no exterior;
(4) Relaciona-se a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos. Essa é a mais significativa da LA.

No fortalecimento acadêmico que tem sido alcançado progressivamente a partir da pesquisa em LA, entende a autora que ele retroalimentou vários movimentos na própria formação: a) não se refere a práticas do passado como se tivessem sido ultrapassadas; b) busca alinhar-se às abordagens coexistentes. É de percepção de Miller (2013) que caminhamos: (a) da noção de treinamento em direção às noções de educação, formação, trabalho e desenvolvimento profissional; (b) da busca pela eficiência a partir de uma subserviência a métodos prescritivos em direção à criticidade e à ética na época do pós-método; c) da prática reflexiva à pesquisa colaborativa e à pesquisa-ação; (d) da pesquisa pelo pesquisador à pedagogia investigativa e inclusiva denominada prática exploratória realizada em conjunto com coordenadores, professores e alunos [4].

Na década 1980-1990, em função de questionamentos acerca de pesquisas em sala de aula que acabavam sendo uma pesquisa em que os participantes não tinham um envolvimento ativo; tidos mais como fontes de dados, linguistas aplicados formadores de professores de

[3] Ver: BOHN (2013, p. 98-99)
[4] Cf. os autores brasileiros e estrangeiros que assinam essas linhas de pesquisas em MILLER (2013).

línguas foram abandonando o ensino como transmissão de conhecimento, promovendo uma virada na perspectiva vigotskiana de ensino e aprendizagem e na perspectiva crítico-reflexiva, segundo o pensamento de Zeichner e de Liston (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

Miller (2013) registra que as mudanças ocorreram quando a LA se preocupou em aprofundar as questões nas práticas sociais situadas que envolvem a linguagem e um desejo de teorização, identificando como fundamental o envolvimento dos participantes da pesquisa em formação de professores; considerados indivíduos capazes de reflexão e interpretação acerca de sua própria experiência docente. Todavia, a autora alerta para o fato de que a colaboração e a reflexividade solicitada ao participante deve estar relacionada a uma preocupação ética, pois elas podem ser adotadas como instrumento para resultados esperados ou evitados pelo "cliente", sendo que, em alguns contextos, vivemos uma reflexividade técnica, retirando do professor sua agentividade e autoria. Se os linguistas aplicados não se pronunciarem a esse respeito, o risco que se corre é compactuarmos com uma reflexão a serviço do autoritarismo dos sistemas educacionais e do isolamento do professor.

Acrescenta que, em resposta a isso, surgem pesquisas qualitativas, de natureza participativa que buscam trabalhar em grupos de pessoas de diversas atividades, aspirando compensar as desigualdades de poder. Um exemplo disso na LA é o surgimento da prática exploratória, cujos propositores se recusam a prometer resultados para a sala de aula; o que faz com que muitos especialistas tenham dificuldades em aceitar sua postura antitecnicista, apesar de reconhecê-la como uma forma inovadora de pesquisa do praticante. Segundo Miller (2013), essas novas características de paradigmas de pesquisa em formação de professores – participativas e inclusivas – são mais bem percorridas por aqueles da LA que abandonaram a noção de pesquisa como resolução de problemas nas práticas sociais e passaram a vê-las como entendimentos emergentes em vivências cotidianas integradas à reflexão investigativa na esteira de Moita Lopes (2006a) e Fabrício (2006).

Com isso, Miller (2013) concorda com Celani (2005, 2010) na obrigação de se pensar novas formas de atuação em sala de aula e na pesquisa juntos com os professores em formação inicial e continuada; como também se alinha a Moita Lopes (2006a), acreditando que é preciso enfatizar a relevância social das pesquisas em LA, ouvindo "as vozes que estão à margem" e compartilhando vivência do "sofrimento humano" (MUSHAKOJI, 1999, p. 207, *apud* MOITA LOPES, 2006c, p. 94). Essas vozes, para a autora, seriam alunos escolares, licenciandos, professores em formação continuada e os próprios formadores. Quanto ao sofrimento humano, estão os estagiários que habitam um "entrelugar" (MILLER et al., 2008), pois na universidade são alunos e nas escolas são alunos-estagiários; os professores de sala de

aula que são pressionados a refletir e estudar para serem mais eficientes, promovidos ou (não) serem demitidos. Sofrem também os professores que percebem que seu trabalho não satisfaz às necessidades de seus alunos e os formadores com as sonhadas parcerias universidade-escola que não se realizam.

Seguindo nesse caminho de pesquisas aplicadas atenta à escuta de vozes periféricas ou invisibilizadas, Cavalcanti (2013) coloca em pauta o ensino de línguas em contextos trilíngues que precisam ser levados em conta por sua complexidade. Todavia, essa habilidade sociolinguística de sujeitos que transitam entre línguas é desprezada pela sociedade, em especial aquelas que são desprestigiadas; que não têm *status* de língua, sendo denominadas variedades, passando a ser reconhecidas como variação regional. Para a autora, o mesmo acontece nas línguas estrangeiras, havendo um apagamento das 'variedades' em favor de uma língua padrão. Por esse cenário, Cavalcanti defende que a educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, devendo ser transdisciplinar, com engajamento social, vinculada à Antropologia, incluindo estudos de letramento, de multilinguismo com as questões e práticas translíngue e estudos sobre transculturalismo.

Articulando-se a Cavalcanti (2013), para Miller (2013), "quaisquer entendimentos gerados em investigações sobre processos de formação de professores serão sempre situados e locais" (p. 120), e que mesmo enfrentando desafios, devemos seguir na linha de valorizar paradigmas crítico-reflexivos de pesquisa, com fundamentação na perspectiva sociocultural de construção de conhecimento, da interação interpessoal em contextos culturais locais e situados, enfatizando as questões sociodiscursivas de identidades pessoais e profissionais, do afeto, da agentividade, de transformação social e ética.

Mediante isso, a autora registra que "[a] relevância da área de formação de professores de línguas é inegável, já que saber agir com a linguagem no mundo contemporâneo significa muito mais do que 'aprender línguas'" (p.121), devendo-se ter uma formação que respeite as interpretações dissonantes, para uma reinvenção da sala de aula como espaço de debates críticos e reflexivos e do compartilhamento do sofrimento humano em contextos permeados pela emoção, e que, assim, professores, alunos e formadores possam expressar suas próprias questões e buscar aprofundamento de seus entendimentos em diálogo com seus parceiros no contexto escolar.

Mesmo com tudo isso, para Miller, ainda há muitas questões específicas que necessitam ser formuladas e respondidas no Brasil. Da mesma forma que Bohn (2013), Miller

(2013) também deixa uma agenda de questões a serem refletidas e pesquisadas para Linguística Aplicada brasileira [5].

Questionamentos semelhantes aos de Miller (2013), encontramos em Celani (2010), cujo objetivo é discutir possíveis consequências ideológico-metodológicas na formação de professores de línguas, em especial, na formação continuada, inquietando-se muito mais com questões quanto ao planejamento do curso, que são válidas tanto para a formação docente inicial quanto continuada que, no entanto, permanecem em grande parte sem respostas, para ela.

Das perguntas que não querem calar para a linguista aplicada, algumas dizem respeito a: (1) uma proposta de formação sem impor um referencial teórico de tendências do momento favorecido pelo formador; (2) o aspecto do discurso do formador no desenvolvimento da dependência ou resistência; (3) distinção entre resistência à inovação e a necessidade de amadurecimento acerca dos elementos inovadores; (4) desenvolvimento de uma independência nos professores quanto à construção de saber local; (6) aspectos discursivos dos formadores que dificultam o desenvolvimento de saber local. Perante tais desafios, a própria autora sinaliza que há um longo caminho a percorrer, envolvendo pesquisas de várias naturezas e pertinentes a várias áreas para a formação inicial e continuada de professores de línguas, porque há aspectos desconhecidos pelos formadores que, talvez, o professor não queira deliberadamente resistir à inovação, devendo haver muitas razões que o levam a isso.

Com as preocupações de Celani (2010), um aspecto emerge como tópico de interesse na pesquisa em LA: a perspectiva do professor de línguas como um produtor de saber, porém de saberes que sejam originais para sua localidade, tendo na palavra 'inovação' sua unidade qualificativa.

Após essa exposição da trajetória, do escopo, das rupturas, das inovações e renovações, das preocupações nas pesquisas em Linguística Aplicada, podemos ver que se trata de uma área de saber que se sensibiliza com as consequências humanas do modelo social marcado pela globalização em uma modernidade recente, quanto às questões políticas (dar vozes aos marginalizados e minorias, por seu empenho contra um discurso hegemônico); éticas (trazer à tona identidades apartadas e silenciadas, singulares); em uma filosofia de questionamento do poder (discutir o acesso ao saber, ao ensino e à formação de alunos e professores/formadores; de questionar conceitos naturalizados), em que seu sujeito é o

[5] Ver detalhes em MILLER, 2013, p.115-120.

homem social, ideológico, político e cultural, e seu objeto é a linguagem como prática social, em uma interação transdisciplinar de conhecimento.

Isso faz da LA um campo de investigação dinâmico, vigoroso, diversificado que, apesar das adversidades, segue no enfrentamento do desconhecido, do inseguro e dos desafios, mesmo com o desconforto do seu não reconhecimento por alguns na própria academia. Tal *instagram* (nos termos de Moita Lopes, 2013) faz com que seja sempre jovem, progressista, de vanguarda, mesmo já sendo uma jovem senhora, procurando aprender a lidar com as ambiguidades, instabilidades, com o novo dos novos tempos; o que explicaria seu leque teórico e metodológico, para dar conta de criar caminhos prospectivos, ou, nas palavras de Moita Lopes, (2006b, p. 14) "tentar criar *inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central"*.

Enfim, uma LA de múltiplos olhares (ALVAREZ; SILVA, 2007) com diferentes reflexões em seus diferentes contextos de pesquisas, como também dá indícios de seu direcionamento para as Ciências Sociais, como se pode constatar pelo posicionamento de alguns de seus linguistas aplicados:

> "...para aqueles que atuam no campo dos estudos linguísticos sem familiaridade com muito da discussão nas humanidades e nas ciências sociais, onde a pesquisa em LA está situada (cf. Cavalvanti, neste volume)" (MOITA LOPES, 2006b, p.17);

> "...cada vez mais epistemologicamente distante da Linguística, e mais próxima dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais, pelo seu caráter "transgressivo e crítico, de corrente da necessidade social de problematizar a área (Pennycook, 2006)" (KLEIMAN, 2013, p. 40);

> "[e]m sintonia com a Linguística Aplicada contemporânea, discuto, neste texto, tendências nacionais e internacionais na pesquisa em formação de professores, e apresento questões específicas que necessitam ser formuladas e/ou investigadas no Brasil. (...) 'para reinventar formas de produzir conhecimento' (Moita Lopes, 2006:85) no campo da pesquisa sobre formação de professores na área de línguas" (MILLER, 2013, p. 99);

> "... [n]a última década, venho investigando contextos sociolinguisticamente complexos. Nesses cenários, na vertente da Linguística Aplicada em que atuo, escolhi...[vertente indisciplinar da LA (Moita Lopes, 2006)" (CAVALCANTI, 2013, p. 210 e nota de rodapé).

> "...que pretendo levar ao leitor a refletir sobre a práxis que governa as salas de aula de ensino e aprendizagem de línguas e, particularmente, problematizar esta práxis, aqui definida dentro de uma perspectiva marxista" (BOHN, 2013, p. 82).

2.2 A presente pesquisa

A presente pesquisa se inscreve na LA, aqui apresentada: que se localiza eticamente em suas pesquisas, desenvolvendo-as a partir da perspectiva do indivíduo ou do grupo, que concebe o homem como uma subjetividade social, perpassado por uma construção histórica e cultural, que abre espaço para as vozes que o paradigma moderno não considerou, que abraça a transdisciplinaridade não somente como uma necessidade metodológica; mas como uma forma de trazer à tona conhecimentos do indivíduo, do contexto, da instituição, das práticas sociais que poderiam ficar obscurecidos em investigações de forma disciplinar, que busca dar oportunidade para outras ressignificações de sentidos discursivos e de identidades, que enxerga os contextos escolares de ensino e aprendizagem de línguas como um espaço para a articulação dos alunos ao mundo globalizado e como um acesso ao direito à educação atualizada. Uma área em que a língua(gem) é uma prática social, que se localiza politicamente no sentido de que os participantes possam aprofundar seus conhecimentos sobre as questões que os afligem. Enfim, a LA que ao mesmo tempo enfrenta e desafia mudanças e rupturas.

Uma pesquisa que também considera a formação de professores de línguas, aqui em especial a língua inglesa como LE, de relevância inegável, principalmente em tempos tão abertos e tão rápidos como os dias de hoje; e mais importante ainda, quando esse professor atua em comunidades de baixa renda, chamadas de periféricas, marginalizadas das benesses da globalização. Em termos de línguas, para os alunos dessas comunidades, o trabalho docente do professor de inglês pode ser uma, senão a única, janela que possa ser aberta para o mundo que tem na comunicação seu maior elo – escrita, falada, multimodal.

A presente pesquisa traz consigo uma das preocupações que a LA elencou: a questão de se pensar em um professor que se engaje no desenvolvimento de um saber local, isto é, construtor de saber local, para não só atender às necessidades de aprendizagem de língua inglesa por sua comunidade, a fim de torná-la alinhada a uma das exigências do mundo atual (ser proficiente em língua inglesa); mas fazê-lo de forma que esse aluno se torne sujeito do discurso. No meu entendimento, para atender à promoção dessa habilidade construtiva, deveria se pensar em condições subjetivas e objetivas, para que assim o professor possa se desenvolver como construtor de saberes e de saberes que sejam locais, e não simplesmente a subserviência a modelos oriundos do global. Tais condições referem-se à agentividade do professor como construtor de saber local e às condições materiais para tal realização. Com essa orientação em mente, apresento a constituição dessa pesquisa que já foi brevemente mencionada na introdução, mas aqui recebe um tratamento mais detalhado.

2.2.1 O foco e objetivo geral

O foco que orienta essa pesquisa é 'a agência do professor de LI-LE como construtor de saber local'. A pesquisa objetiva interpretar e discutir o agenciamento de uma professora de língua inglesa como construtora de saber local, de uma rede pública municipal, em duas escolas de educação integral, localizadas em comunidades de baixa renda, em uma cidade do interior de São Paulo, esperando-se trazer benefícios para a participante, no que tange ao seu desenvolvimento profissional, como também contribuições para a área de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, em especial de língua inglesa.

2.2.2 As questões de pesquisa

Para a orientação da pesquisa, duas perguntas foram elaboradas: (1) Como se encontra o exercício de agência da professora como construtora de saber pertinente à sua localidade?; (2) Qual a relação entre as condições concretas de atuação da professora, de construção de saber local e agenciamento?

2.2.3 Paradigma e tipo de pesquisa

Como se pode notar pelas características do fenômeno da pesquisa – o agenciamento do professor de inglês como construtor de saber local – não haveria outra forma de proceder na investigação a não ser pelo desenvolvimento de uma pesquisa no paradigma qualitativo, de natureza interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2007), por permitir uma melhor maneira de construir uma compreensão acerca do fenômeno. Também uma pesquisa que busca ver a prática do professor de inglês em comunidades de baixa renda, portanto situada e local, exigiu uma pesquisa de bases etnográficas (ANDRÉ, 2003) que tivesse uma lente sócio-histórico-cultural (FREITAS, 2002), orientada pelo método materialista histórico-dialético (TRIVIÑOS, 2008; MARX, 1845/2007; 1867/1983; 1859/1982; MARX e ENGELS, 1845/2007), em virtude da concretude de uma prática real.

Essas exigências na definição da investigação – interpretativa, de enfoque sócio-histórico, dialética histórica – alinham-se à contemporaneidade da LA em sua tendência de interpretar os dados; mais do que quantificá-lo em busca de generalizações, buscar o particular, de sua virada na perspectiva sociocultural em pesquisas de formação de professores de línguas, e no estabelecimento das multicorrelações dos elementos que compõem o

fenômeno em uma realidade situada e datada, isto é, a relação dialética dos elementos internos e externos do fenômeno. Em outras palavras, foi o próprio fenômeno em investigação que exigiu essa organização teórico-metodológica. Isso corrobora as palavras de Rojo (2006, p. 274), quando a autora afirma que o objeto tem suas exigências e que a LA se ocupa de ressignificá-lo, fazendo do trabalho não um estudo aplicacionista ou interdisciplinar, mas sim, transdisciplinar. Na sequência, apresento a conceituação de pesquisa interpretativista, a pesquisa sócio-histórico-cultural, e o método materialista histórico-dialético, para melhor elucidação.

2.3 Estudo qualitativo e interpretativo de base etnográfica

André (2003) pontua que na década de 1980 a abordagem qualitativa teve forte desenvolvimento por pesquisadores da área de educação, inclusive brasileiros. A autora não concorda com a ligação da pesquisa quantitativa diretamente ao positivismo, porque isso faz perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas, uma vez que é possível fazer uma pesquisa utilizando dados quantitativos, mas a análise pode ser em uma dimensão qualitativa. Quanto a estudos etnográficos, menciona que eles podem seguir diferentes matizes ou linhas, como o funcional-estruturalista, fenomenologia, a teoria crítica ou o materialismo histórico. No campo da pesquisa em educação, a autora entende que os estudos são uma adaptação da etnografia à educação, ou seja, são estudos de tipo etnográfico e não a etnografia no sentido estrito, como surgira na antropologia. O que permanece são as técnicas tradicionalmente associadas à etnografia como observação participante, entrevista, e análise de documentos, existindo o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, isto é, o pesquisador é o instrumento humano mediador na coleta e análise de dados.

André (2003) também registra que a pesquisa etnográfica coloca ênfase no processo e não no produto; naquilo que está acontecendo. Outra característica é que ela implica um trabalho de campo com a aproximação do pesquisador a pessoas, situações, locais, mantendo contato direto com eles. Este tipo de pesquisa visa descobrir novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Nesse sentido, meu trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de base etnográfica, conforme asseverado por André (2003) em que foi feito uso dos seguintes instrumentos e procedimentos de geração de dados: observações de aulas, entrevistas gravadas e transcritas, gravações em áudio de aulas, diário de registro de campo, redação de diário de pesquisa,

questionário. No decorrer da fase exploratória, em função de minha percepção em campo, foi necessário considerar outros instrumentos e procedimentos como: tarefas dos alunos, projeção e discussão de um filme cinematográfico. Além disso, foram realizadas sessões devolutivas de análise de dados com a participante. A pesquisa transcorreu por um ano e dois meses, de setembro de 2012 a novembro de 2013, no acompanhamento do trabalho da professora em sua prática em sala de aula de ensino fundamental I e II. Justine é seu nome fictício.

Em vez de *coleta de dado,* prefiro utilizar o termo *geração de dados;* pautada em Graue e Walsh (2003) que apontam uma distinção entre eles. A *coleta de dados* é uma noção que descreve um modo de olhar o mundo em que o pesquisador recolhe dados já existentes e depois cria inferências válidas, na representação da realidade o mais fidedignamente possível. Assim sendo, os investigadores são partes intermutáveis na coleta de dados, precisando apenas uma calibragem para que forneçam dados imparciais do fenômeno em estudo. Na *noção de geração de dados* está uma visão muito mais interativa, em que o ato de pesquisa é concebido como uma série de contextos encaixados uns aos outros; com as perspectivas do pesquisador, a teoria, os participantes, e as relações estabelecidas ao longo do tempo, sendo que:

> A partir destes contextos são gerados dados de um modo local que representam as suas relações complexas e dialéticas. Os dados não 'andam por aí' à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm das interacções do investigador num contexto local através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse. Aquilo que é considerado como dados para um investigador pode ser apenas barulho para outro (p.94).

O acatamento de tal distinção na escolha do segundo termo em que se compreende que os dados caracterizam-se por aspectos dialéticos, construídos nas interações dos participantes e das interpretações dos significados relevantes para aquele contexto local, remete-nos a realização de uma pesquisa que seja de enfoque etnográfico, porém, interpretativista.

Denzin e Lincoln (2007) caracterizam o pesquisador qualitativo de uma forma bem peculiar: como um *bricoleur*, uma pessoa que reúne várias imagens para fazer uma montagem. O *bricoleur* interpretativo produz uma bricolagem: "um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa" (p.18). O pesquisador *bricoleur* utiliza uma série de ferramentas, quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos, ou fará inserção de novas ferramentas inventadas ou reunidas, quando houver necessidade, portanto, as opções de práticas interpretativas não são definidas com antecedência. Tudo irá depender das perguntas que, por

sua vez, dependem dos contextos, do que está disponível e do que o pesquisador pode fazer naquele dado cenário. Com isso, a pesquisa qualitativa interpretativa não dá privilégio a uma única prática metodológica em relação à outra, fazendo-a um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, envolvendo tensões, contradições constantes. O trabalho de sua *'bricolagem'* é uma criação densa, reflexiva, complexa que representa os entendimentos e interpretações de mundo do pesquisador ou dos fenômenos em análise, conectando partes ao todo (DENZIN, LINCOLN, 1998).

Denzin e Lincoln (2007) sinalizam que estamos vivendo o sétimo momento histórico da pesquisa qualitativa, dando destaque para as tensões ainda existentes. Consideram que o momento atual se caracteriza por uma crítica contínua do pós-positivismo, pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo, somando-se a autocrítica e autoavaliações contínuas. Além disso, espaços foram abertos para novos critérios no julgamento do conhecimento humano em todas as suas formas, e que a conceituação da investigação como ato moral remete aos diálogos em relação à ética. Os autores entendem que não podem prever o futuro, entretanto, eles têm certeza que no presente o pesquisador qualitativo: a) não é um observador objetivo, politicamente neutro; b) tem uma posição histórica e situa-se localmente como observador extremamente humano da condição humana. Nesse sentido, a investigação qualitativa é como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo.

Em termos de pesquisas em *TESOL*, muitas se atêm mais à proposta de interpretar questões institucionais locais em seus contextos culturais em vez de estabelecer objetivos de investigações científicas gerais. Uma preocupação de tais pesquisas é a descrição do comportamento de alunos e professores em determinada sala de aula de língua, com a finalidade de avaliar a eficiência dos currículos e instrução, chamada de análise de interação em sala de aula. Outra preocupação um pouco diferente emerge na pesquisa etnográfica que faz um esforço na interpretação das qualidades da experiência de aprendizagem de uma língua em dado contexto social. Para esse tipo de pesquisa todo conhecimento é culturalmente fixado em contextos sociais específicos que precisam ser entendidos de uma maneira ímpar, a partir dos pontos de vista das pessoas que agem nesses contextos e como eles constroem socialmente suas realidades (CUMMING, 1994).

Segundo Cumming (1994), o valor de uma etnografia em sala de aula é sua visão holística, quando cria um quadro inteiro de uma cultura ou situação cultural em particular revelando toda inter-relação de seus componentes, a fim de chegar a uma representação completa do que está acontecendo. Para isso, não basta que o pesquisador pergunte aos

professores sobre sua prática; mas eles devem observá-los em ação, o que permite que seja feita uma descrição realista e em múltiplos níveis e a emersão de múltiplas perspectivas. Todavia, o maior dilema de uma etnografia em contextos escolares é o forte esforço em balancear as perspectivas dos que estão dentro com os que estão fora do contexto, por exemplo, o dilema do pesquisador e o problema de mudança: dar muito poder aos participantes pode inibir a pesquisa, ao passo que dar muito poder ao pesquisador pode inibir os participantes e seu processo de mudança. Para o autor, os dilemas não são fáceis, requerendo solução para cada situação, mas vale a pena lutar para superá-los, porque é na tensão criativa que eles geram que uma perspectiva holística emerge.

Levando em conta toda a exposição até aqui acerca da pesquisa interpretativa em bases etnográficas, penso que posso alinhavar alguns pontos com a LA e o meu presente trabalho de investigação. As tensões e os desafios que ainda estão permeando o campo da pesquisa qualitativa em seu momento futuro assemelham-se com a mesma cena de movimentos, mudanças, incertezas, tensões, e desafios que a LA contemporânea enfrenta (e enfrentou ao longo de sua história), como também, em ambos, a mesma postura ética na realização de pesquisas envolvendo o Outro, como se pode ouvir de Celani (2005) quanto ao código de conduta em pesquisas da LA:

> O que se pretende evitar são danos e prejuízos para os participantes de pesquisas, para os próprios pesquisadores, e para a sociedade em geral (Warwick, 1982). É preciso ter claro que as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana. (...) a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis (p.107).

Quanto à minha pesquisa, ela localiza-se na vertente contemporânea da LA, com tendência interpretativa e da pesquisa qualitativa que busca ter compreensão dos fenômenos investigados, em seus contextos naturais de acontecimento, levando-se em conta a perspectivas de seus participantes, tendo vivido e experimentado uma sorte de tensões, de contradições, de desafios desde seu início. Uma pesquisa que busca entender a ação de uma professora de inglês o mais próximo possível dos sistemas de significados que a enreda; mas não sem passar pelo meu próprio conflito de balancear a minha voz, as minhas expectativas com as da professora participante, exigindo de mim um grande e forte esforço na produção de uma compreensão, por meio de diálogos de negociação de sentidos e um forte policiamento para não intervir na naturalidade dos acontecimentos no contexto de pesquisa.

Em se tratando de pesquisa no campo de formação de professores de línguas, para dar conta de maneira ética, diante do que encontrei, também foi preciso estabelecer as inter-

relações entre os diversos elementos que emergiam, atendendo a um requisito da pesquisa etnográfica no sentido de dar uma visão holística do fenômeno, quando da articulação do todo e das partes. Uma pesquisa em contexto escolar que também se alinha ao entendimento de que o conhecimento é encravado em contextos sociais específicos que precisam ser compreendidos de maneira ímpar e específica, mantendo uma sintonia entre o local e o global.

A maneira que me possibilitou tal arranjo não poderia ser outra senão a pesquisa de análise interpretativa, com base etnográfica. Enfim, foi a natureza do fenômeno em investigação com suas múltiplas correlações e níveis que me levou à escolha da interpretação como uma melhor opção de pesquisa.

Também, identifico-me com a imagem do pesquisador qualitativo *bricoleur,* em especial em um dos momentos da pesquisa – na geração de dados. Foi mencionado que o *bricoleur* faz uso de diferentes instrumentos para a geração de dados, ou inventa ou cria outros que sejam necessários. Nesse sentido, precisei usar um recurso não muito comum para ter acesso a um dado que se configurou ser muito sutil e qualquer tentativa mais diretiva ou objetiva poderia fazer com que ele não emergisse ou viesse de forma distorcida. Trata-se de quando precisei investigar a noção que a professora detinha acerca do conceito de saber local, ou ainda, se o detinha. Para que isso viesse à tona, em vez de tradicionais instrumentos etnográficos, preferi levantar a questão por meio de uma projeção e discussão de um filme cinematográfico hollywoodiano, *Mentes Perigosas*[6]. Esse procedimento faz com que eu me perceba como uma pesquisadora qualitativa *bricoleur,* como já conceituado, numa criação densa e reflexiva referente a uma localidade social, histórica e cultural.

Além disso, como um *bricoleur* interpretativo, também sei que a ciência não é neutra e que a produção de minha pesquisa de alguma forma tem influência de minha própria experiência sócio-histórica, por ter sido uma criança da escola pública brasileira, com origens em uma família da classe trabalhadora, o que certamente me favoreceu na identificação e na compreensão de muitos aspectos emergentes nos contextos da pesquisa, talvez dificultando em outros. Portanto, como uma pesquisadora do século XXI, sei que não sou uma observadora politicamente neutra, que minha formação subjetiva sócio-histórica me permite enxergar as condições humanas das comunidades envolvidas; que os significados produzidos são plurais e abertos; e a necessidade de diálogos contínuos com o mundo social, político, econômico e educacional.

---

[6] Agradeço ao meu colega de grupo de pesquisa Fernando Lima que fez a sugestão desse filme, quando, em uma reunião, expus minha intenção de levantar esse dado de maneira não diretiva.

Contudo, neste trabalho, a interpretação não é somente da ordem ético-política da pesquisadora. Ela está aqui, também, por uma questão metodológica que consta na teoria sócio-histórico-cultural que, por sua vez, se fez necessária como lente teórica e filosófica na leitura de toda a situação escolar, profissional, pedagógica em que a pesquisa se desenvolveu. Passo a apresentá-la, a seguir.

2.4 Pesquisa sócio-histórico-cultural na orientação da pesquisa qualitativa

L.S.Vigotski, conhecido como o fundador principal da teoria sociocultural ou sócio-histórica, carrega consigo duas qualificações: a de teórico revolucionário da psicologia social russa e a de metodólogo. Aqui, nesse momento, quem entra em cena é o metodólogo.

Em sua discussão acerca da crise da psicologia na Rússia no início do século XX, ele acaba por fazer um rico e profundo trabalho analítico sobre a própria natureza da ciência em termos epistemológicos e metodológicos. Mais do que pôr em pauta os conceitos centrais que deveriam gerir a psicologia soviética, ele trouxe à tona o seu maior problema: uma definição metodológica para a solução da crise da psicologia, naqueles tempos. Em virtude do trabalho de análise e reflexão de Vigotski ser muito erudito, criativo e detalhado, muitas páginas seriam necessárias para eu ser fiel aos seus argumentos na organização de seu pensamento em defesa de uma almejada formação de uma psicologia geral, por isso, vou encurtar o caminho, pegando atalhos somente para os pontos que me interessam aqui. [7]

Após dissertar detalhada e longamente sobre as condições que a psicologia russa se encontrava no início do século XX com suas contradições epistemológicas, metodológicas e filosóficas, Vigotski (1927/2004), na busca de uma compreensão para o significado histórico da crise da psicologia, assinalou que a crise em si foi uma força motora da psicologia, que lutava em debates para construir-se cientificamente como uma psicologia geral, uma ciência geral. Muitas eram as correntes e as vertentes que compunham o pensamento teórico-metodológico da psicologia. A discussão ficava em torno de dois eixos mais definidos: ou a psicologia geral se formaria pela eleição de uma das linhas em detrimento a outras, ou se formaria pela reunião de todas elas na formação de uma única. Quanto a isso, Vigotski deixa claro não ser possível, uma vez que cada linha tinha objetos, métodos, tendências e concepções diferentes, senão opostos, ou seja, enfrentavam limitações científicas para isso.

[7] Para ver todos os detalhes do desenvolvimento do pensamento de Vigotski no debate sobre a crise que se instalara na Psicologia russa, leia Vigotski, L.S. Teoria e método em psicologia, Martins Fontes, 2004, p. 203-417, ou consulte o sítio: http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/crisis/.

No entendimento de Vigotski a psicologia, no final das contas, não se compunha de várias psicologias, como se pensava, mais sim em apenas duas psicologias: a materialista e a idealista. Tal conclusão torna o desenvolvimento de uma psicologia também complicado, pois "... como é possível *uma ciência* sobre *duas* categorias de realidade, radical e qualitativamente heterogêneas e irredutíveis"? (1927/2004, p.361). A resposta de Vigotstki para essa dificuldade está em que a psicologia deveria se ocupar na elaboração de princípios e de uma metodologia que abarcasse uma ciência geral. Vigotski encontra no trabalho de análise acerca da sociedade capitalista de Marx, O Capital, seu encaminhamento para a questão. Segundo Vigotski, nesse trabalho, Marx "analisa a "célula" da sociedade burguesa – a forma do valor da mercadoria. Nesta, lê a estrutura de toda construção e de todas as formas econômicas" (1927/2004, p.374). Assim, Vigotski sinaliza que "[s] e alguém descobrir essa célula em psicologia – o mecanismo da reação – teria encontrado a chave de toda psicologia. Por isso, metodologicamente, a análise é uma arma potentíssima" (1927/2004, p.374).

Aqui entra a questão da análise pela interpretação que venho tratando até nesse capítulo. Apresentei anteriormente a tendência da LA e do paradigma qualitativo em termos de pesquisas etnográficas e interpretativas para com os objetos, fenômenos sociais e, no caso da LA, educacionais que lidamos. Agora, articulo-a com o entendimento metodológico de Vigotski que vê na interpretação, como método de análise, seu encaminhamento para as pesquisas na psicologia e em seu próprio trabalho, a teoria sócio-histórico-cultural.

Vigotski (1927/2004) trabalha o sentido de *método indireto* como a melhor possibilidade na análise dos fenômenos psicológicos. Em sua argumentação acerca das confusões metodológicas nas propostas de fusão de diferentes linhas, faz uma pergunta que coloca o método de pesquisas em um lugar de destaque: "O método não é responsável [,] em alguma medida [,] pelas conclusões conseguidas com sua ajuda"? (p. 258). Essa foi a constatação de Moita Lopes (1994) ao dizer de sua mudança metodológica em pesquisas pautadas na perspectiva positivista – a quantificação – para pesquisas qualitativas, verificando que os resultados ficam arbitrários, quando não se considera a natureza subjetiva e qualitativa dos dados. Em outras palavras, se mudamos o método, mudamos as compreensões, os resultados; e se fazemos assim, implicações político-ideológicas emergem, afetando o Outro. Não podemos nos esquecer.

A grande questão de Vigotski para o método indireto refere-se aos objetos que não podem ser vistos, analisados, tocados objetivamente, como é o caso dos estudos da mente. Para ele, é um grave erro pensar que a ciência só pode estudar a experiência direta. Ele pergunta como o psicólogo estuda o inconsciente, o historiador e o geólogo estudam o

passado, como o físico estuda os raios e o filósofo as línguas clássicas. Sua resposta é que eles o fazem pela análise de traços de influências, de vestígios deixados, recriando e reconstruindo os assuntos de estudo. Portanto, através do método de interpretar seus traços, isto é, indiretamente. O historiador ao interpretar os traços da história, por meio de documentos, memórias, jornais etc., recorre a elementos que lhe proporciona experiência direta. A história é, precisamente, a ciência do passado reconstruída segundo seus vestígios, e não a ciência dos vestígios do passado, mas o próprio passado. O mesmo se aplica à psicologia infantil: a infância não deixa vestígios ao nosso alcance?, pergunta Vigotski. Para ele, é uma questão de encontrar uma interpretação correta e não renunciá-los por completo (1927/2004, p. 278).

Vigotski também atribui ao método indireto um aspecto importante em uma relação com as ciências exatas: a natureza da interpretação. Se os físicos observam o invisível para os olhos, por meio de seus instrumentos – microscópios, telescópios etc. – esses se tornam uma extensão dos órgãos dos pesquisadores; pois os instrumentos tornam visível o que é invisível aos olhos e assunto da experiência imediata. Essa consideração leva-o a entender que o uso de instrumentos, como o termômetro, é um modelo perfeito do método indireto. O que se estuda não é o que se vê – a elevação do mercúrio –, mas estuda-se o calor e suas mudanças indicadas pelo termômetro. Em outras palavras, interpretam-se as indicações do termômetro; reconstrói-se o fenômeno sob o estudo de seus traços, por sua influência sobre a expansão de uma substância.

Enfim, a interpretação significa a recriação do fenômeno a partir de seus traços, confiando nas regularidades estabelecidas anteriormente. Tal raciocínio do uso da interpretação como instrumento nas ciências físicas leva-o a concluir que: "[n] ão existe uma diferença essencial entre o emprego do termômetro e a interpretação que se dá na história ou na psicologia. O mesmo pode ser dito de todas as ciências: são independentes das percepções sensoriais específicas" (1927/2004, p. 281-282). Logo, segundo o autor, para a psicologia sair de uma vez por todas dos limites da experiência imediata é uma questão de vida ou morte. Dito de outra maneira, a interpretação nas ciências, que não dispõe de experiência imediata dos objetos que estudam, tem o mesmo papel que os instrumentos das ciências duras – termômetro, microscópio, telefone etc. – isto é, torna visível o que não está objetivo, ou mais ainda, já utilizando a termologia vigotskiana, é o elemento mediador. Ou de uma maneira mais política, posso dizer o contrário: os instrumentos nas ciências exatas têm o mesmo papel que a interpretação nas ciências humanas e sociais. Isso só é possível pelo uso da interpretação como método indireto.

Para aqueles que rebatem a pressuposição dizendo que o método indireto não tem cientificamente o mesmo padrão que o método direto, Vigotski derruba a ideia ao dizer que o método direto não ilustra a totalidade da sensação, mas apenas parte dela na realização da tarefa científica, porque, também na observação direta, somente destacamos a parte a observar, selecionamos, isolamos traços do fenômeno, uma vez que:

> Um olho que tudo visse, precisamente por isto, nada veria; uma consciência que desse conta de tudo, não daria conta de nada; se a introspecção tivesse consciência de tudo, não teria consciência de nada. Nossa consciência encontra-se encerrada entre dois limiares, vemos apenas um pequeno fragmento do mundo; nossos sentidos nos apresentam um mundo compendiado em extratos que são importantes para nós. (...) Se víssemos tudo (sem limiares absolutos), se percebêssemos todas as mudanças, sem um único minuto de interrupção (sem limiares relativos), teríamos diante de nós um caos (lembramos da quantidade de objetos que o microscópio nos revela em uma gota de água)" (1927/2004, p.284).

Ainda na construção teórica da metodologia de Marx, Vigotski assume a conceituação de que cada coisa pode ser considerada como um microcosmo, como um modelo global, em que se reflete todo o mundo. Isso significa que investigar um fenômeno, esgotá-lo até o fundo é conhecer o mundo inteiro em todas suas conexões, o que permite dizer que uma pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, da classe a que pertence, uma vez que nela reflete a totalidade das relações sociais. Por decorrência, é fazer uma ciência dos detalhes. Tal afirmação faz com que Vigotski entenda que o conhecimento do singular é a chave de toda psicologia social, isto é, o indivíduo como um microcosmo, como um tipo da sociedade.

De minha parte, entendo que não podemos dizer diferente dos sujeitos e dos universos que investigamos em LA e ou em educação. Essa concepção se alinha a LA contemporânea, em seu sujeito singular, sociocultural, com suas formações identitárias, ao pensamento vigotskiano de base marxiana. Da mesma forma, é essa concepção de sujeito e contexto que a presente pesquisa assume como seu. Tais considerações explicam a necessidade, tanto na proposta metodológica de Vigotski na psicologia geral, quanto para essa pesquisa, do uso da interpretação para o entendimento do microcosmo que são os contextos escolares.

Por fim, Vigotski (1927/2004) registra que a psicologia como ciência é, antes de tudo, um problema metodológico, já que o objeto da psicologia é o mais difícil do mundo, pleno de subterfúgios e precauções, decorrendo que se deve pensar em formar os princípios de uma ciência do real, na adoção de devidas precauções, não havendo como chegar ao particular, partindo de princípios universais; aplicáveis universalmente. Ele encontra nos

estudos de Marx, d'O Capital, a possibilidade de construir a psicologia como psicologia geral, e não a combinação das várias vertentes ou a eleição de uma delas. Para a psicologia russa, o encaminhamento se daria por meio da produção de um método, não somente o materialismo dialético, por ser a ciência mais abstrata e lógica, mas a articulação com o materialismo histórico de Marx, pela riqueza qualitativa que ele traz, com suas categorias de classe, custo, valor, mercadoria, no caso de O Capital (isto é, da concretude da matéria e da prática, para meus interesses aqui). Para ele, a psicologia precisa de seu O Capital. Segundo Vigotski: "não quer[o] receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações [dos mestres do marxismo] o que é psique, o que desejo[a] aprender é na *globalidade* do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique" (p.395). Com essas considerações, Vigotski nos explica a presença de Marx na construção de sua teoria.

Essa intenção nos relembra o método indireto citado por Vigotski, em que tanto a análise como o experimento pressupõe o estudo indireto. O autor exemplifica dizendo que pela análise dos estímulos, chega-se ao desvendamento do mecanismo da reação, como também, pelo destacamento, interpretamos o movimento dos soldados, pela fórmula da fábula, compreendem-se as reações que esta causa.

Exatamente pela impossibilidade do desvendamento do fenômeno em questão nesta pesquisa – a agência do professor na construção de saber local – de forma imediata, direta, através da experiência sensorial, visível aos olhos nus, que se fez necessária a elaboração dos objetivos específicos desta investigação que me permitiram construir um entendimento, uma compreensão, de maneira indireta. Quer dizer, somente conhecendo, ou tornando direto, os elementos que compõem a prática da professora participante, sua subjetividade, suas experiências sociais, históricas e culturais, como também, do contexto escolar onde atua, é que posso entender como é e como se desenvolve o agenciamento da professora e a construção de saber para sua localidade. Portanto, por intermédio de uma análise interpretativa, que é a maneira indireta de chegar ao fenômeno que não está ao alcance direto da pesquisadora. Pelo mesmo motivo, defendo o uso do termo geração e não de coleta de dados, já mencionado. Com isso, apresento a seguir os objetivos específicos dessa pesquisa:

(1) Identificar o conhecimento-base da professora;
(2) Identificar a metodologia na prática da professora;
(3) Investigar a postura da professora frente às necessidades locais de inglês e seus desdobramentos;
(4) Identificar atitude agentiva da professora para a construção de saber local em sua prática.

Se em psicologia seu objeto é o mais difícil do mundo por seus subterfúgios, necessitando de muitas precauções e ética, os objetos e sujeitos que nos defrontamos em pesquisas em formação de professores de línguas, em contexto socioeducacionais, em Linguística Aplicada não são muito diferentes, além disso, envolvem aspectos políticos, principalmente em nível de poder.

De acordo com Freitas (2002), a perspectiva sócio-histórica empenha-se em superar o reducionismo das concepções idealistas e empiristas, evidenciando-se isso no debate de Vigotski sobre 'a crise da psicologia' em que se privilegiam ora a mente, ora os comportamentos externos do indivíduo. Preocupa-se em encontrar um método de estudar o indivíduo como unidade mente e corpo; ser biológico e ser social, participante do processo histórico, inseridos em uma cultura como criadores de ideias e consciência, seres concretos, que produzem e reproduzem a realidade social ao mesmo tempo.

Para Freitas, a formulação de Vigotski acerca das funções superiores constituídas no social, em um processo interativo favorecido pela linguagem, faz com que ela entenda que Vigotski também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, promotora de desenvolvimento mediado por outro. Na leitura da autora, esse ponto de vista tem consequências importantes para a pesquisa: a mediação do pesquisador provoca alterações de comportamentos, como por exemplo, os estudos que Vigotski fez sobre o desenvolvimento do conceito na criança mostram que a palavra do adulto atua como mediadora e acaba influindo no próprio processo de formação de conceitos. Assim, o pesquisador não é neutro, ele faz parte da própria situação de pesquisa. Tal afirmação corrobora as palavras de André (2003), quando qualifica o pesquisador como o instrumento-mediador humano, por sua condição de ser uma pessoa que pode responder ativamente às circunstâncias que o cerca no contexto de pesquisa.

Vigotski (1930/2003, p.81-86), com o objetivo de fornecer uma análise das formas superiores de comportamento, estabelece três princípios que formam sua abordagem:

1. *Analisar processos e não objetos*. Pautando-se na psicologia do desenvolvimento, Vigotski afirma que o desenvolvimento humano é um processo que sofre mudanças, podendo limitar-se a frações de segundos ou durar até semanas. Cabe ao pesquisador uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo, fazendo um retorno aos estágios iniciais. Isso nos remete ao estudo pelos traços apresentados no debate sobre a crise da psicologia, que significa estudar o processo de transformação em seu aspecto histórico.

Podemos estender esse conceito para outros fenômenos humanos e sociais, como por exemplo, a prática educacional – ensino e aprendizagem – uma vez que esses também apresentam movimentos de mudança, isto é, apreender sua história. Em outras palavras, cabe ao pesquisador se ocupar não somente com o início e o fim do processo (*input-output*), mas deitar seu olhar sobre a lacuna entre esses extremos: o que ocorreu entre um e outro para resultar no que resultou.

2. *Explicação versus descrição.* Vigotski entende que a descrição não é suficiente para revelar as relações reais subjacentes ao fenômeno, sendo preciso a explicação. Em vez de se basear em características externas (fenotípicos) – as manifestações e aparências comuns dos objetos –, ele se pauta pela análise genotípica, em que o fenômeno é explicado em sua origem e não em sua aparência externa. O autor fornece um exemplo da biologia: "[u]ma baleia, do ponto de vista de sua aparência externa, situa-se mais próxima dos peixes do que dos mamíferos; mas, quanto à sua natureza biológica está mais próxima de uma vaca ou de um veado do que uma barracuda ou de um tubarão" (p.82). O autor estende essa noção para a psicologia defendendo a ideia de que ao estudar o problema em seu desenvolvimento revela-se sua gênese. No campo da psicologia, ele aponta que os aspectos descritivos, externos nas primeiras manifestações de fala de uma criança de dois anos são similares à fala do adulto. Não fazer uma distinção entre os processos fenotípicos e os genotípicos pode levar a enganos. Vigotski encontra a noção de fenotípico no conceito de essência em Marx[8], quando o pensador prussiano afirma que se as manifestações externas coincidissem com o a essência dos objetos, toda ciência seria supérflua. Para Vigotski, isso é muito razoável, cabendo à análise a tarefa de revelar as relações, pondo a nu as diferenças internas escondidas nas similaridades externas do fenômeno. O tipo de análise que defende "procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis" (p.83).

Também, aqui, podemos estender esse princípio para pesquisas de fenômenos socioeducacionais, pois usando um dos conceitos marxianos, tudo que nossos olhos veem é a totalidade, a aparência. A essência precisa ser revelada por meio das multicorrelações entre os

[8] Nota do tradutor da edição brasileira: Vigotski não citou a referência, mas é provável que seja de O Capital, vol. I, por citações anteriores.

elementos constituintes do fenômeno (mais bem tratado adiante). Com isso, elabora-se a compreensão do objeto e do contexto investigado.

3. *O comportamento fossilizado.* Diz respeito a processos que esmaeceram ao longo do tempo, tornando-se fossilizados. São formas que podem ser mais observadas em processos psicológicos automatizados ou mecanizados, ou seja, essas formas fossilizadas perderam a aparência original e sua aparência externa nada diz sobre a natureza interna, dificultando a análise. O autor aponta que, para melhor analisar esses processos é necessário entendê-los em suas idiossincrasias e diferenças, é preciso compreender sua origem. Para tanto, a atenção deve estar não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores. O papel do pesquisador aqui é alterar o caráter automático, mecânico do comportamento, fazendo-o retornar à sua origem, através do experimento, isto é, uma análise dinâmica. Nesse sentido, o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história. Por fim, assevera Vigotski que *"estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: que é o requisito básico do método dialético"* (p.86).

Aqui, cabe perguntar: Nós, também, em nossas pesquisas em LA e/ou em educação não encontramos fenômenos fossilizados, mecânicos, cuja aparência nos engana quanto a sua essência? Não seria esse o caso das nomeações a conceitos que foram naturalizados na prática social, como aluno fraco, deficiente, indisciplinado, professor desolado, desprestigiado, educação pública ruim, a escola é assim mesmo, não se aprende inglês na escola regular, nada vai mudar, dentre outros? Entendo que a indicação metodológica de Vigotski (1930/2003) possa dar luz para essas questões.

Em resumo, Vigotski apresenta que os objetivos de uma análise em psicologia – que só pode ser interpretativa, conforme sua defesa na discussão da crise – são: a) uma análise do processo em oposição ao objeto; b) uma análise explicativa que revela as relações dinâmicas, reais e não descritivas; e c) uma análise que reconstrói todos os pontos do desenvolvimento do fenômeno, retornando-o a sua origem. O resultado do desenvolvimento será uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento. Com isso, entende que seu método ajuda a tornar objetivos os processos psicológicos interiores. Toda essa construção teórica e metodológica de Vigotski, metodólogo, tem de fundo o materialismo

histórico-dialético, expressando sua filiação dialética, como afirma Freitas (2002). O que é confirmado pelo próprio Vigotski:

> Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que se diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim dever ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (1930/2003, p.80).

Segundo Freitas (2002), quando um pesquisador trabalha com a abordagem qualitativa sócio-histórica, ele busca compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o indivíduo com o social, com observações que não devem se limitar a meras descrições, mas que tenha o objetivo de compreender como as coisas ou acontecimentos se relacionam com outras coisas e acontecimentos. Logo, focalizar um acontecimento nas suas relações essenciais e prováveis, isto é, ao identificar os traços mais importantes e depois os mais secundários, registrando suas consequências, é que claras relações começam a emergir. Em sua própria experiência como pesquisadora na abordagem sociocultural, Freitas afirma ter percebido que os pesquisadores se ressignificam e aprendem com o desenrolar do trabalho. Isso faz com que a autora afirme que "uma pesquisa qualitativa orientada pela abordagem sócio-histórica constitui uma instância de aprendizagem e de produção de conhecimento" (p. 38).

Apresento o método marxiano, o materialismo histórico-dialético, a seguir.

2.5 Materialismo Histórico-Dialético

Resgatando a construção conceitual até o momento, vimos que, para pesquisas que acontecem em seus contextos naturais, de viés social; em que indivíduos com suas histórias, culturas e práticas sociais estão envolvidos; com fenômenos não explícitos na experiência direta, encobertos pela aparência, fossilizados, a realização de pesquisa qualitativa, sendo a interpretação o instrumento de análise, tem sido defendida por teóricos, representantes das ciências sociais e humanidades, como uma melhor opção na compreensão dos fenômenos e dos participantes que vivem e agem no contexto aplicado. Para que me faça compreender nesse aspecto, preciso dizer que concordo com duas proposições. Primeiramente, a pesquisa sócio-histórica desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores tem recebido a qualificação de ser uma pesquisa intervencionista. E de fato o é, como assinala Friedrich (2012, p.51-52):

> (...) a psicologia que produz de um modo indireto, portanto, mediatizado pelos conceitos ou pelos instrumentos do método indireto, um saber sobre o funcionamento do psiquismo detém, de acordo como o autor [Vigotski], o nome de ciência com toda a justiça. É só de um modo mediatizado, por meio de conceitos, reconstruções e dos instrumentos comparáveis ao termômetro, que uma produção de conhecimento científico é possível no quadro da psicologia. Essa ideia de uma *mediação* está no centro de suas reflexões epistemológicas e é ela a base de seu conceito de psiquismo. (...) com o conceito de instrumento psicológico, que mostra que a psicologia vigotskiana não tem apenas o objetivo só de conhecer, mas também o de intervir.

A ideia de intervenção fica mais clara quando nos remetemos a um dos conceitos da teoria vigotskiana mais prestigiados pela educação; o conceito de ZDP – zona de desenvolvimento potencial – que ocorre em um espaço interpessoal de negociação de sentidos gerada pela mediação do Outro (professor, pais, adultos etc.). Dito de outro modo: é pela mediação na geração da ZDP que a intervenção ocorre. E, aqui, vem minha concordância na primeira proposição, que está em Marx (1845/2007) em sua décima-primeira tese sobre Feuerbach: "Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é *transformá-lo*" (p.539). De fato, cabe também ao cientista social *não apenas* interpretar o mundo, mas gerar oportunidade de uma transformação dos problemas que afligem, que oprimem e que retardam o desenvolvimento, em vários âmbitos, os indivíduos, principalmente.

Contudo, penso que ao falar de intervenção na pesquisa, precisamos ter um pouco de precaução, para não sairmos de casa com a intenção deliberada de intervir para transformar (afinal, transformar em quê, para quem, segundo quem?) sem antes ter uma compreensão ampla e clara da situação e dos participantes na investigação. Entendo e concordo, perfeitamente, que a pesquisa, principalmente na educação, há de gerar mudanças, há de provocar transformações, como bem lutou nosso Paulo Freire. Todavia, isso funciona muito bem, quando o pesquisador já tem *pleno* conhecimento dos problemas que afetam dada comunidade, ou que a comunidade já tenha solicitado uma intervenção, por já ter pleno conhecimento e desejar medidas claras de intervenção em sua *práxis*. Se entrarmos nos contextos de pesquisas; especialmente os escolares; já determinados a intervir sem pleno conhecimento das circunstâncias, podemos correr o risco de transformar nossa 'boa' intenção e a pesquisa em voz de autoridade, ou em termos bahktinianos, pelas forças centrípetas – aquelas forças discursivas que fazem uma imposição verbo-ideológico, um poder centralizador (BAKHTIN, 1924/1998). Ao final da investigação, surpreendentemente,

podemos chegar à conclusão de que a intervenção deve se dar não exatamente no contexto pesquisado, mas sim, em outras instâncias, inclusive de poder.

Não foi o caso de meu trabalho, que se iniciou sem conhecimento prévio do contexto investigado, querendo apreender o que lá havia, em relação à questão de pesquisa que elege; como também, sustentei uma recomendação de Lacan a seus alunos, futuros analistas, ao manter-me no "lugar do não saber" (JORGE; FERREIRA, 2005, p. 68), para aprender com a participante, operando para que seu discurso fosse reconhecido e não denegado. Por essa razão, entendo que a *compreensão* do fenômeno e do contexto pode ser o primeiro passo na pesquisa qualitativo-interpretativa. O que me leva para a segunda proposição com a qual concordo, alinhando-me com Allwright (2006, p.15) quando escreve:

> Penso que agora está se tornando muitíssimo claro (em Ciências Sociais e nos estudos de gerenciamento, também) de que é necessário encontrar uma radical abordagem para uma pesquisa profissionalmente viável, como o de se colocar uma forte ênfase na importância suprema de *entendimento*, como sendo logicamente prioritário e um substituto potencial da *solução de problema.* [9]

Bakhtin (1952/2003) diz-nos que "o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante" (p. 395), concebendo esse ser como inesgotável em seu sentido e significado, cuja compreensão é uma visão de sentido vivo da vivência e da expressão. Tal compreensão deve ser desmembrada em atos particulares, uma vez que cada um deles possui uma autonomia semântica e pode ser destacado do ato empírico concreto. A compreensão do ato deve ser inserida no contexto dialógico, compreendendo aquilo como ele é e o que significa, pois o mundo tem um sentido, cuja imagem se manifesta na palavra. Para isso, a interpretação requer uma correlação de índole dialógica de um dado texto com outros textos e a (re) apreciação em um novo contexto, seguindo um movimento interpretativo.

Esse movimento é, para ele, um movimento dialético, uma dialética dialógica, uma vez que se as divisões de vozes forem apagadas o sentido profundo desaparecerá, tornando-se uma dialética monológica. Enfim, para Bakhtin, [...] *A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica* (1952/2003, p. 327), asseverando que uma interpretação autêntica é aquela que é histórica e personalizada, pois as coisas são prenhes de palavras.

---

[9] […] I think is now becoming increasingly clear (within the social sciences more generally, and within management studies also) that a more radical approach to find a professionally viable research is needed, as the emphasis is increasingly placed on the supreme importance of understanding, as being logically prior to, and potentially a substitute for, problem-solving.

Essa orientação política e ideológica de procurar ler os dados, em uma compreensão dialético-dialógica me orientou neste trabalho, quando busquei (re)negociar sentidos e significados de minhas interpretações com a participante. Busquei uma explicação que leve à compreensão. A compreensão dialética está no método materialismo histórico-dialético (MHD) desenvolvido por Marx.

2.5.1 Bases filosóficas

Segundo Triviños (1987/2008), as bases filosóficas do marxismo pertencem ao materialismo filosófico, que apresenta várias linhas de pensamento. As concepções de Marx baseiam-se no idealismo de Hegel (1770-1831), tomando ideias como o conceito de alienação, seu ponto de vista dialético da compreensão da realidade; entretanto, não vinculou essas ideias ao espírito absoluto hegeliano, mas sim, à sua concepção materialista do mundo. A base filosófica do marxismo é o *materialismo dialético* que busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. O materialismo dialético emergiu de duas raízes do pensamento: na filosofia materialista e na antiga concepção da interpretação dialética do mundo. Nessa união, constitui uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade, cuja ideia mais original é o de ressaltar a importância da prática social como critério de verdade. O *materialismo histórico* é a ciência filosófica que estuda as leis sociológicas que caracterizam a evolução histórica da sociedade e a prática social dos homens, significando uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até então, se apoiavam em concepções idealistas da sociedade. As bases do materialismo histórico estão em A ideologia alemã, de Marx e Engels. As três categorias fundamentais são *a matéria, a consciência e a prática social*.

2.5.2 Materialismo

De acordo com Richardson (2010), o conceito de materialismo significa que o mundo exterior existe independentemente da consciência, diferentemente do que pensam os idealistas, para quem tudo não passa de representações na consciência, ou seja, o mundo não existe independentemente da consciência. Para os idealistas, o pensamento cria a matéria; para os materialistas, o mundo objetivo (a matéria) cria o pensamento (TRIVIÑOS, 1987/2008).

2.5.2.1 Matéria

No mundo, vamos encontrar minúsculas partículas e enormes sistemas solares; minúsculos seres unicelulares e seres altamente organizados. Os objetos são distintos em tamanho, forma, cor e complexidade estrutural. Há uma existência própria em todos; contudo, todos os fenômenos da natureza têm algo em comum que os une, independentemente daquilo que pensamos ou não deles; são unidos em um conceito geral de matéria (RICHARDSON, 2010). Na concepção marxista, a matéria não está isolada no universo, mas são organizações constituídas por elementos inter-relacionados, formando uma unidade. Esses sistemas são concretos e não criações subjetivas, existindo objetivamente. As galáxias, o sistema solar, as moléculas, os átomos são sistemas concretos materiais. Para o materialismo dialético a matéria sofre transformações e o movimento é seu modo de existência, não existindo matéria sem movimento (TRIVIÑOS, 1987/2008).

Quando lemos na obra de Vigotski e de Bakhtin que o homem e a linguagem são produtos sociais, porque são formados na relação dos indivíduos com a materialidade social, histórica e cultural; que a consciência é de caráter social, porque o homem está inserido em uma experiência de atividade prática em inter-relações com o Outro, em um mundo organizado, fica mais fácil entender uma costumeira frase de Marx e Engels em trabalhos vigotskianos: "Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (MARX; ENGELS, 1845/2007, p. 94). Porém, ela deve ser apreendida neste universo de sentidos: "mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar (...) que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência" (p.94). A vida para Marx é a materialidade da existência do homem, sua realidade objetiva.

2.5.2.2 Consciência

A compreensão do conceito de consciência está subjacente ao entendimento de que a matéria passou por um período evolutivo de milhões de anos, desenvolvendo diferentes fases. Nessa evolução, o homem com vida em sociedade apareceu tardiamente e, ao seu surgimento, apareceu também a consciência. A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva, como imagens que, por sua vez, são produtos ideais. A consciência é a propriedade da matéria mais altamente desenvolvida na natureza; a do cérebro humano que

surgiu como resultado de um longo processo de mudança da matéria. Todavia, o cérebro humano por si não pensa. A consciência está unida à realidade material, cujo trabalho e a linguagem estão intimamente ligados ao desenvolvimento da propriedade do cérebro (TRIVIÑOS, 1987/2008). O autor, usando o pensamento de Engels[10], assinala que o aperfeiçoamento do trabalho fez com que os membros da sociedade se aproximassem, com a multiplicação de casos de apoio mútuo, de cooperação comum, o que clarificava a consciência da utilidade dessa cooperação para cada indivíduo. Em contraponto, Triviños mostra que para os idealistas a consciência é a 'alma': substancial imaterial, imortal, autônoma, capaz de deixar o corpo durante o sono ou na morte.

Cabe lembrar que, para Marx, o homem é possuidor de consciência, mas não consciência 'pura', sendo afetada por várias formas de matéria, sob a forma de linguagem. Para Marx, a linguagem **é** a consciência do homem, ambas nascidas da necessidade de se manter relações com os indivíduos que o cercam, ou seja, a consciência é tão antiga quanto a linguagem; a linguagem é consciência prática, real (MARX, 1845/2007). Com isso, o entendimento da consciência como um produto da matéria, possibilita ao homem conhecer o mundo, pois "[a] ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independentemente da consciência" (TRIVIÑOS, 1987/2008, p. 50). Se a consciência humana está imbricada na realidade material, desenvolvida pelo trabalho em cooperação, em virtude das necessidades humanas, estamos falando da prática; das atividades práticas sociais.

2.5.2.3 Prática

Não é incomum vermos discutido em textos acadêmicos que existe ou que não deveria existir uma separação entre teoria e prática. Segundo Triviños (1987/2008), essa dicotomia é resolvida pelo materialismo histórico-dialético. Na solução de seus problemas diários ao longo de seu desenvolvimento, o homem enfrentou muitas experiências que acabaram por acumular conhecimento. A transformação de sensações em percepções, representações e, em seguida, em conceitos e juízos ocorreram na trajetória de muito tempo. Isso significa que o homem enfrentou a realidade objetiva por meio da prática cotidiana. As leis, os conceitos, a teoria nasceram somente muito mais tarde, indicando um notável progresso na vida do homem. O materialismo histórico-dialético entende o conceito de prática como toda atividade material, como transformações revolucionárias que levam à mudança da

[10] Engels, F. Quota-parte do trabalho na hominização do macaco. In: MARX e ENGELS, Obras escolhidas. Moscou, Editorial Progresso, 1985, 3 tomos. Tomo III, p.73-4.

natureza e da vida social, que constitui a base da vida humana. Nesse sentido, a prática individual e a social estão intimamente ligadas. A primeira pode desenvolver-se com êxito unicamente sobre a base da prática histórico-social da humanidade ao longo dos séculos. A segunda se desenvolve e enriquece com a atividade prática e teórica dos diferentes indivíduos, por exemplo, cientistas, operários, dirigentes políticos e coletividades. Quando das contradições teóricas, essas são resolvidas pela vida prática somente. Essa proposição – o critério da prática como critério para a construção do conhecimento – levou Marx, em sua *Tese 1 sobre Feuerbach,,* a criticar os materialistas por tomarem a realidade como contemplação e não como *práxis:*

> O principal defeito de todo o materialismo existente até agora (o de Feuerbach incluído) é que o objeto [*Gegenstand*], a realidade, o sensível, só é apreendido sob a forma do *objeto [Objekt]* ou da *contemplação*, mas não como *atividade humana sensível,* como *prática*; não subjetivamente. (...) ele não entende, por isso, o significado da atividade "revolucionária", "prático-crítica" (MARX, 1845/2007, p. 533).

Outro aspecto importante na questão da atividade prática como ação de mudança, da formação da consciência social – ou seja, a subjetividade, pois para Marx (1845/2007, p. 538) a essência humana é o conjunto das relações sociais e não uma abstração individual – na materialidade da vida pode ser esclarecido pela Tese 3 de Marx aos materialistas, também, fixando bases da prática como critério da verdade na teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético (TRIVIÑOS, 1987/2008), que reproduzo abaixo diretamente de Marx, dizendo muito aos professores, e, por decorrência, aos formadores de professores:

> A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (...) A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária* (1845/2007, p. 537-8).

O materialismo histórico-dialético soluciona a dicotomia teoria-prática, aceitando que, segundo o pensamento marxiano, a teoria se desenvolve ao longo da história, na realidade objetiva em que indivíduos e grupos atuam em inter-relação com a produção cotidiana individual dos homens, e que as contradições teóricas são resolvidas na prática, que, por sua vez, é uma atividade social revolucionária.

Sendo a LA uma área que quer explodir a relação teoria e prática, uma vez que enxerga que o nó da questão é a separação entre elas, reivindicando um linguista aplicado que não veja os problemas contemporâneos separados de si como pesquisador; mas produtores de

conhecimento em que não haja distinção entre teoria e prática (MOITA LOPES, 2006c), vejo na adoção do materialismo histórico-dialético em pesquisas de LA, principalmente, em contextos educacionais, um feliz casamento. Assim, a matéria, a consciência e a prática são as três categorias fundamentais do materialismo dialético.

No que diz respeito à minha pesquisa, entendo que ela abarque as três categorias, uma vez que se trata de um fenômeno real (a ação docente no mundo material) que se realiza em uma prática social tradicional nas sociedades humana (a educação), em especial para uma das necessidades dos indivíduos na globalização contemporânea (ensino de língua inglesa); cujos sujeitos (professoras e alunos) são concebidos como sujeitos sociais, dotados de consciência social, por suas aventuras nas atividades da história do grupo humano; portanto, um *conjunto de relações sociais;* não uma abstração idealista. Uma pesquisa que procura manter a inter-relação teoria e prática, como apregoa a LA da atualidade – ideológica, indisciplinar – preocupada em responder as problemáticas contemporâneas, aqui, no campo de formação de professores de línguas: o professor como agente na construção de saber local; porém, ouvindo as "vozes do sul" (MOITA LOPES, 2006b). Passo agora para as leis da dialética.

2.5.3 Leis da dialética

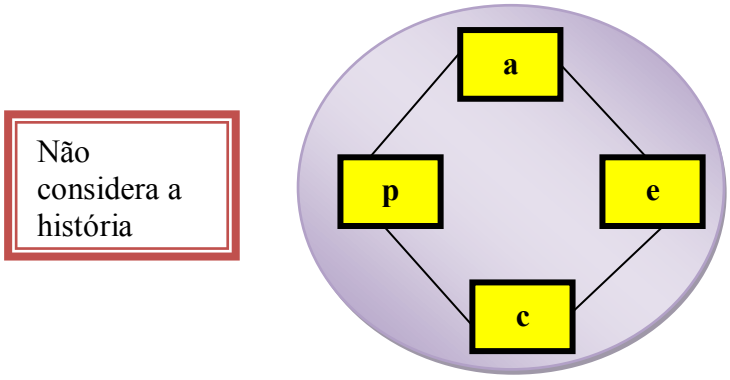
Na Antiga Grécia, a dialética era a arte do diálogo, passando, aos poucos, a ser a arte da argumentação na demonstração de uma tese que distinguia claramente os conceitos envolvidos na discussão. Na acepção moderna, a dialética significa o modo de se pensar as contradições da realidade que está em permanente transformação. Quando Vico, filósofo italiano (1680-1744), apesar de achar que o homem não poderia conhecer a natureza porque ela era de Deus, sustentou que o homem poderia conhecer sua história, porque ela é obra humana, acabou por constituir um poderoso estímulo para a elaboração do método histórico-dialético na compreensão da história. Como também o fez o filósofo Denis Diderot (1713-1874), um dos maiores filósofos iluministas que, diferentemente de seus pares na Revolução Francesa, compreendeu que o indivíduo sofria efeitos das mudanças da sociedade em que vivia, escrevendo: "se mudarem o todo, necessariamente eu também serei modificado", acrescentando: "o todo está sempre mudando". São observações de grande interesse para a concepção dialética do mundo (KONDER, 1981/2005, p. 7-8; 14; 16).

A contradição é a categoria fundamental do materialismo histórico-dialético. Tanto a categoria contradição como a Lei da Contradição – a unidade e a luta dos contrários – existem

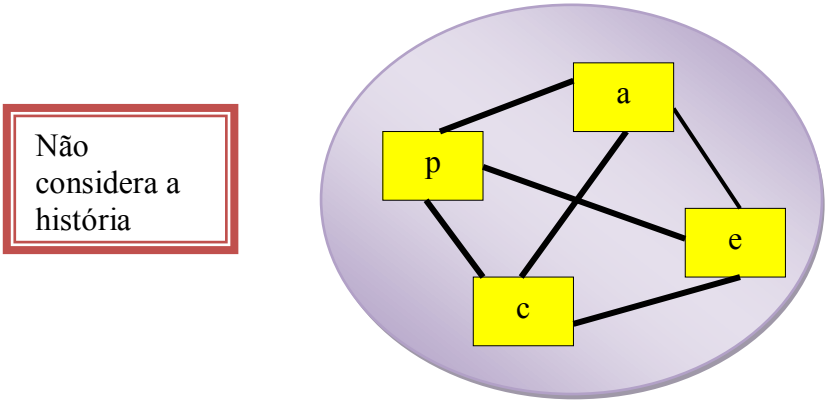
objetivamente, e não *à priori* na consciência humana. A Lei da luta dos opostos fixa o fato de que há luta entre os contrários que se excluem e ao mesmo tempo estão unidos, cuja luta leva à solução da dita contradição, na passagem da coisa de um estado qualitativo a outro. A contradição é uma interação entre aspectos opostos: interiores e exteriores; essenciais e não essenciais; principais e acessórios. Isso ressalta que a contradição é a origem do movimento e do desenvolvimento na formação material (TRIVIÑOS, 1987/2008).

Para que haja um entendimento do que seja conhecer a realidade pela interpretação dialética, faço uso de três exemplos de Richardson (2010), que bem ilustram as diferenças de um mesmo fenômeno em estudo pelo positivismo, pelo estruturalismo e pela dialética: a evasão escolar.

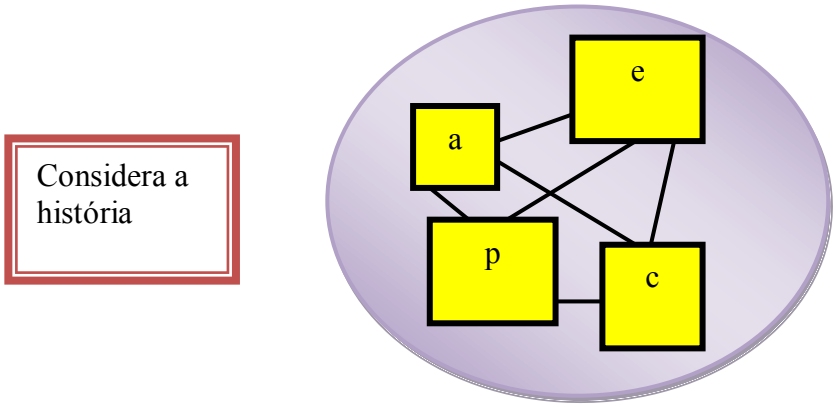
a. No positivismo lógico. Estudam-se os dados individuais. Elementos: aluno, escola, comunidade, política educacional.



b. No estruturalismo. Estudam-se as relações entre os elementos. Não se estudam todos os elementos.



c. Na dialética. Consideram-se os elementos, as relações (contraditórias) e a história.



Fonte: Richardson (2010, p. 33; 40; 45)

Relacionado a essas diferenças em diferentes estudos acerca do mesmo objeto, temos Vigotski (1927/2004, p. 291) que não nos deixa esquecer que um fato é sempre um fato; a diferença estará na interpretação do mesmo fato, como no caso dos sistemas de Ptolomeu e Copérnico. Ambos os sistemas repousam sobre os mesmos fatos, mas a questão é que fatos obtidos por meio de diferentes princípios de conhecimento são fatos distintos.

Como vimos, a dialética tem uma longa história, atravessando os tempos da Grécia Antiga até os séculos 18 e 19, com Hegel que desenvolveu as três leis da dialética – a lei da transformação da quantidade em qualidade, a lei da negação da negação, a lei da luta dos opostos – em uma concepção idealista (leis do pensamento). A dialética materialista foi desenvolvida com Marx, Engels e Lenin com base na análise da Revolução Francesa, a sociedade capitalista inglesa e na filosofia alemã, tendo sido Marx que fez ressurgir o método dialético como análise da realidade (RICHARDSON, 2010).

Marx fez uma crítica ao pensamento idealista de Hegel, vinculando a ideia de dialética não à Ideia Absoluta, mas sim, a sua concepção materialista de mundo. A ideia materialista da realidade do marxismo pauta-se em Feuerbach. Porém, Marx e Engels submeteram as ideias dele a um exame crítico, vendo-o recair sobre a concepção passiva que Feuerbach tinha da existência humana. Para este, o homem é determinado pelas condições materiais objetivas (TRIVIÑOS, 1987/2008). Contudo, para Marx, essa concepção era a fraqueza do pensamento de Feuerbach, pois vinha de uma concepção materialista mecanicista. "Se o homem é produto das condições materiais, ele não pode emancipar-se nunca de seu impacto... Se o mundo não foi feito pelo próprio Homem, como pode ele modificá-lo"? (SARUP, 1978/1986, p. 106). O resultado dessa crítica constitui a obra *Teses sobre Feuerbach* (MARX, 1845/2007).

Diferentemente de Feuerbach, Marx entende que o homem altera a natureza e, por decorrência, é alterado por ela, isto é, o homem marxista é o homem ativo na modificação da natureza, mantendo uma relação constante entre sujeito e objeto. Em virtude de suas necessidades, o homem age sobre a natureza e cria novas necessidades. A relação entre a criação e a satisfação é dialética, constituindo o movimento histórico. Tais movimentos históricos não são movimentos causais lineares. Mudanças nos indivíduos significam mudanças na sociedade, mudanças sociais são também mudanças individuais (SARUP, 1978/1986). A título de ilustração do que aqui foi dito, com relação aos nossos dias, o homem precisou (de alguma maneira) inventar o telefone celular, e, em decorrência, gerou novas necessidades: criar redes de distribuição, criar assistências técnicas para seu conserto, fornecer peças (baterias), cartões de créditos em bancas de jornal, inventar acessórios decorativos, assim por diante. Enfim, alterou e criou uma nova rede de relações produtivas e humanas. Por extensão, após o surgimento dos *notebooks*, as máquinas de datilografia sumiram e, junto com elas, seus mecânicos. O atendimento dessa necessidade agiu sobre o homem, fazendo-o diferente daquele homem anterior ao aparecimento dos telefones celulares e dos *notebooks.*

De acordo com Richardson (2010), o materialismo histórico-dialético é a única corrente de interpretação de fenômenos sociais que apresenta princípios, leis e categorias de análise. Os princípios são dois:

1. *Conexão universal dos objetos e fenômenos:* em que os fenômenos estão sempre interligados, nada existindo fora dessa ligação que, por sua vez, é determinada por leis objetivas, como por exemplo, a revolução cubana não existe sem a revolução, a revolução não existe sem a revolução cubana;
2. *Movimento permanente e do desenvolvimento*: defendendo que tudo está em movimento e em desenvolvimento, sendo as contradições internas do fenômeno sua fonte. O desenvolvimento da sociedade está nela e não fora dela, resultante de mudanças quantitativas para qualitativas – a transformação qualitativa dos objetos.

Esses princípios estão interligados às três leis do materialismo histórico-dialético, a saber:

1. *Luta (união) dos contrários (opostos),* em que as forças internas do fenômeno excluem-se mutuamente, mas um não existe sem o outro, por exemplo, na sociedade capitalista; oposição entre burguesia e proletariado. Esta lei está ligada ao primeiro princípio;

2. *Lei da transformação quantitativo-qualitativa e vice-versa*, significando que mudanças qualitativas (características internas dos objetos que expressam os traços específicos deles) estão ligadas a mudanças quantitativas dos fenômenos ou objetos, por exemplo, se acrescentar um átomo de oxigênio à molécula da água, não será mais água; mas peróxido de hidrogênio;
3. *Negação da negação,* em que se entende que a história da natureza e da sociedade mostra que o desenvolvimento está ligado à morte do velho e ao nascimento do novo, por exemplo, nos organismos há a renovação de células, na sociedade vimos a morte de civilizações e o nascimento de novas. A negação é a substituição do velho pelo novo. Para entender, o autor nos dá como exemplo o ciclo do grão de trigo em que o grão é negado, quando nasce a planta, que é por sua vez negada, quando em seu lugar nasce a espiga. Quando novamente temos o grão de trigo, resulta a negação da negação, isto é o movimento cíclico: grão-planta-espiga-grão. O desenvolvimento da humanidade é um exemplo do processo não cíclico de negação da negação.

A segunda e terceira leis estão ligadas ao segundo princípio: do movimento e desenvolvimento.

No campo dos fenômenos sociais, TRIVIÑOS (1987/2008) torna mais ilustrativa a questão da lei de quantidade-qualidade ao mencionar que a passagem do capitalismo para o socialismo exige de um lado, mudanças no aumento do proletariado, aumento das desigualdades de classes, aumento do caráter social da produção e, de outro lado, a diminuição do analfabetismo, dos índices de doenças derivadas da subnutrição. Essa passagem de mudanças quantitativas às qualitativas é uma lei geral do desenvolvimento do mundo material. O inverso também é considerado, por exemplo, com a mudança qualitativa para o socialismo determinada pelas mudanças quantitativas, apresenta a diminuição de mortalidade infantil, de desnutrição, de pobreza, e o aumento de produção industrial, agrícola, de escolas etc. Todavia, essas mudanças se dão quando rompem os limites de medida. Nos fenômenos físicos serão, por exemplo, o ponto de ebulição, de fusão etc., ou seja, a transição de uma medida para outra (água a 100º é estado gasoso; outra qualidade). Essa violação da medida é chamada de *salto* que não deve ser pensado como instantâneo, ao contrário, os saltos são frequentemente muito lentos, em que gradualmente os elementos da qualidade antiga vão desaparecendo e sendo substituídos pelos elementos da qualidade nova. Em termos sociais, os fenômenos têm lugar no decorrer de anos, séculos e até milênios.

Posso considerar que as "Manifestações de Junho"[11] de 2013, inicialmente sustentadas por jovens, na maioria, da geração dos anos 1980, considerada uma 'geração adormecida', seja um exemplo de um *salto* quanti-qualitativo na ação social da população brasileira, até porque tal manifestação repentina e com muita adesão pegou de surpresa o poder público, a mídia, a sociedade em geral. Infelizmente, não vejo o mesmo *salto* na educação brasileira, em especial, na educação de línguas estrangeiras no país, principalmente o inglês. É preciso que nossa educação salte o mais alto possível, para salvaguardar nossas crianças em tempos de mudanças velozes.

Para completar o quadro de caracterização do materialismo histórico-dialético, apresento suas categorias, sendo os conceitos básicos que refletem os aspectos essenciais, propriedades e relações dos fenômenos, segundo Richardson (2010). Para o autor é surpreendente que livros sobre metodologia científica e de pesquisas no Brasil não citem as categorias, uma vez que elas são de fundamental importância e indispensáveis em quaisquer ciências e na vida social. Destaca que a análise de um objeto ou fenômeno não precisa ser feita com todas; mas com uma delas. Não darei tratamento a todas[12], mas informo que são seis categorias: individual-particular-geral, causa-efeito, necessidade-casualidade, essência-aparência, conteúdo-forma, possibilidade-realidade.

Tratarei da categoria essência-aparência por ser a mais utilizada do pensamento de Marx, e por eu considerá-la a mais importante especialmente para investigações em sala de aula, já que com Marx aprendemos que tudo que vimos na realidade é uma síntese, uma totalidade, sua aparência, e não sua essência. Richardson (2010) informa-nos que ao nos defrontarmos com um objeto ou fenômeno, constatamos, em primeiro lugar, seus aspectos exteriores, sendo eles sua aparência. A aparência é a parte superficial de um fenômeno; uma forma de expressão da essência e dependente dela. Por sua vez a essência se oculta debaixo da superfície das aparências. "Assim, todo objeto ou fenômeno se apresenta como um conjunto de aspectos exteriores que possuem características essenciais" (p.52). O autor exemplifica, citando os empréstimos do Governo Federal aos bancos privados. Nesse exemplo, a aparência é o conjunto de características superficiais – número de beneficiados, quantidade emprestada, garantias etc. Ao passo que a essência é o mais profundo do fenômeno – capital financeiro *versus* capital industrial, empréstimos do setor público etc. Com isso, os empréstimos

[11] Trata-se de manifestação popular em virtude do aumento do valor da tarifa de transporte coletivo, mas que, no fundo, guardou a revolta da população contra as más condições e alta tarifa do transporte público, desencadeando uma onda de protestos sobre outros aspectos em todo Brasil. Ver: http://www.jb.com.br/retrospectiva-2013/noticias/2013/12/17/retrospectiva-manifestacoes-de-junho-agitaram-todo-o-pais/. Acesso em: 04.03.2015.

[12] Para conhecimento detalhado de cada categoria, ver Richardson (2010; p. 50-53).

aparecem com características exteriores determinadas e têm características essenciais que determinam sua natureza. O autor ressalta que para Marx a ciência não pode existir sem que seja feita uma análise da aparência e da essência do fenômeno. Com base nisso, Richardson cita que muitas pesquisas em educação realizadas no Brasil ficam em nível de caracterização dos fatos observados, sem aprofundamento de análise. Como, por exemplo, na evasão escolar ou em estudos sobre o comportamento das crianças, não se desenvolve uma análise dos motivos deles. Para ele, isso ocorre provavelmente pela tradição positivista e empírica de muitos pesquisadores. Contudo, salienta que essa orientação está mudando (p.52).

Pensemos em uma sala de aula, tudo que vimos é a essência da realidade? Aquilo que nos aparece é a 'veracidade' do fato, do fenômeno, não haveria outra organização de seus elementos que produza tal cenário – sua aparência? Tomemos a questão mais discutida na atualidade em educação: a indisciplina escolar. A indisciplina é assim tão transparente para chamarmos os comportamentos de pura indisciplina do sujeito?[13]

Com efeito, levando-se em conta que na constituição dos fenômenos estejam presentes as forças antagônicas, entende-se que há uma inter-relação com outros elementos que formam a totalidade do fenômeno, por isso, a compreensão torna-se difícil (ANDERY; SÉRIO, 2003). Para Marx, há uma diferença entre como os fenômenos aparecem e como são na realidade. Apresento abaixo uma exemplificação de Marx que considero abarcar as duas noções, nos auxiliando na ampliação de nosso entendimento. Diz-nos ele:

> Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão de classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. *Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto,* que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, *graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso.* A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. (...) Assim se começássemos pela população *teríamos uma representação caótica do todo,* e *através de uma determinação mais precisa,* através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado *passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações mais simples.* Chegados a esse ponto, teríamos de voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 1859/1982, p. 14 – itálicos meus).

[13] Para essa discussão ver: Cezarim dos Santos (2014).

É essa observação minuciosa, atenta, crítica que Marx nos convida a olhar quando estamos em investigação, para que a aparência do fenômeno não turve nosso entendimento. A população, aquilo que está imediato e exposto na realidade, é a aparência da questão, aqui, econômica. Tal atitude nos leva a 'desconfiar' do óbvio e procurar outros elementos que possam contribuir, ou determinar como diz o filósofo, para a constituição do objeto ou do fenômeno social. No desmembramento dos elementos e na análise de suas relações, podemos atingir o nível mais profundo do fenômeno, que será sua essência. Essência que se dá não por determinações complexas (que estão na aparência), mas sim, as mais simples. Isso nos permite entender porque pesquisas que seguem o método de Marx valorizam o detalhe. No entanto, no uso de sua dialética, Marx salienta que não basta ir da superfície para o profundo; mas é preciso voltar da profundeza para a superfície, para aí sim, compreender o fenômeno em sua realidade; em sua totalidade, engendrado pelo movimento dialético.

Tomemos, por exemplo, o fracasso escolar. Podemos analisá-lo a partir da falta de comprometimento do aluno, ou da falta de formação didático-pedagógica do professor, ou da falta de infraestrutura do equipamento escolar, ou da falta de políticas públicas, ou da falta de conhecimento da subjetividade dos alunos etc. Como também, podemos analisar somente as relações entre eles e por aí parar. Contudo, se o pesquisador não fizer uma análise de como se dão todos esses elementos no contexto escolar, para que haja o fracasso escolar, seu conhecimento será "caótico". Todavia, não basta analisar os elementos e as contradições nas inter-relações. É preciso inserir tudo isso no movimento histórico, na história do contexto e na história do fenômeno – as contradições estão nas histórias dos elementos. A partir disso, segundo o método de Marx, o pesquisador poder gerir um conhecimento mais rico e alinhado do fenômeno com sua concretude. Assim, "[s] ó depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real" (MARX, 1867/1983, p. 20). No meu entendimento, a categoria de aparência e essência não é somente um procedimento analítico; mas é também, uma questão ética para com o fenômeno e os envolvidos nele, pois sem esse procedimento podemos atribuir responsabilidade a somente um dos elementos, daquilo que é de todos.

Vimos que Triviños e Richardson citam as palavras verdade, realidade, no singular. Isso pode nos levar a pensar que no materialismo histórico-dialético esses conceitos são pensados como imutáveis ou absolutos. Todavia, se retornarmos aos próprios conceitos de Marx, vamos ver que ele se refere à constituição dos fenômenos no sentido de movimentos, transformações constantes; formados pelas inter-relações de vários elementos que são concretos e não abstrações do pensamento. Se os fenômenos sociais são constituídos por

diferentes elementos internos e externos, com a participação dos homens concebidos como ativos em suas relações sociais, cada um dos elementos terá uma realidade. Logo, estamos falando de realidades em inter-relação, no plural, subjacentes aos fenômenos. Pautando-nos nas três leis da dialética, já se pode apreender que elas respondem à questão das mudanças que os fenômenos sofrem ao longo da história de seu desenvolvimento. Exemplificando: pensando-se na instituição educacional, ela se compõe basicamente de professores, alunos, famílias, legisladores, teóricos, órgãos governamentais, região geográfica, cultura, tempo histórico, orientação teórica e filosófica etc. Cada um deles é uma dada realidade, inscrita na história dos homens, dos tempos, das instituições etc. Se ou quando uma dessas realidades se modificar, o fenômeno em si se transforma.

Assim, observando a construção teórica de Marx, posso refletir que o pensador mostra que os fenômenos são realidades, aparências, verdades, essências que se modificam ao longo dos acontecimentos históricos, não sendo, portanto, verdade ou realidade fixa, permanente, imutável ou absoluta. A aparência que o fenômeno se apresenta é uma realidade ideológica posta daquele momento histórico, o que significa dizer que amanhã será de outra maneira, se uma alteração em qualquer dos elementos ou a entrada de outros elementos ocorrerem em sua constituição. Se perguntarmos a cada um dos elementos constituintes da instituição educação, cada um dará aquilo que eles entendem por realidade, formando uma pluralidade na constituição do fenômeno. Cabe ao pesquisador articular esses elementos numa interpretação histórica, materialista e dialética, para apresentá-lo em seu estudo que, por sua vez, também é de um momento histórico. O mesmo fenômeno com constituintes diferentes poderá ter um resultado diferente. Lembrando que para Marx a história não é um movimento linear, mas sim, um movimento em espiral. [14] Esse é meu entendimento.

2.6 Método Materialismo Histórico-Dialético e o pesquisador

A LA já apresentou a inseparabilidade do linguista aplicado e da pesquisa que realiza. Ideia semelhante é destacada por TRIVIÑOS (1987/2008), ao relacionar a pesquisa na linha do materialismo histórico-dialético e o pesquisador. Segundo ele, o pesquisador que segue essa orientação teórica e metodológica deve ter em seu estudo uma concepção dialética do mundo natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos, e que eles são passíveis de se conhecer. Para ele, não é possível um pesquisador, que imbuído dessa

[14] Comunicação pessoal com a Profa. Dra. Silvana Santos García, ex-professora da PUCSP, Uninove, e Universidade de Mogi das Cruzes, em 04.02.2015, a quem agradeço a interlocução teórica.

perspectiva, principalmente no campo educacional, queira realizar uma pesquisa sem conhecer os conceitos capitais do MHD. Esses conceitos devem estar implícitos na formação do pesquisador. O autor ainda indica que para se realizar uma pesquisa de abordagem da dialética histórica (p. 73-74):

i. O fenômeno deve ter uma "contemplação viva" para, assim, poder estabelecer a sua singularidade, características e limitações;
ii. Na análise, observar as partes que se integram, estabelecer relações sócio-históricas, elaborar conceitos e raciocínios;
iii. Na busca da realidade concreta do fenômeno, realizar estudos das informações, observações etc., por meio de descrição, análise, inferências etc., pois são os momentos que estabelecem a concretude do fenômeno.

Quanto a esta pesquisa, a contemplação viva, a análise das partes e do todo, a busca pela realidade concreta (social e histórica) do fenômeno "agência do professor como construtor de saber local", exigidos pelo MHD e pela pesquisa sócio-histórico-cultural foram contemplados, ou seja, a busca de uma compreensão do fenômeno em sua totalidade real.
Isso me permite apresentar a concepção marxiana de fenômeno que, como já antecipado, é uma síntese de múltiplos outros fenômenos que o compõem – elementos internos e externos – em uma relação dialética, isto é, um fenômeno real que deve ser o ponto de partida de um estudo social, uma unidade da diversidade, como se pode ler nas palavras Marx, que melhor esclarecem o conceito:

> "(...) O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação" (MARX, 1859/1982, p. 14).

Diferentemente de Hegel que via o processo do pensamento como um sujeito autônomo, constituindo um real que é apenas manifestação externa, isto é, um demiurgo do real, para Marx, "pelo contrário, o ideal [a ideia] nada mais é que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem" (MARX, 1867/1983, p. 20).

Nesta pesquisa, a ação docente da professora participante é tomada como um fenômeno concreto, real, histórico, inscrito em um contexto socioeducacional do Brasil na globalização contemporânea.

Na importância e na crítica à dialética, Richardson (2010) sinaliza que o materialismo histórico-dialético significou um importante avanço na interpretação de

fenômenos sociais, sendo que entre o positivismo, o estruturalismo e o MHD, o último é a única corrente epistemológica que considera a história como relevante no desenvolvimento dos fenômenos. A crítica está no possível reducionismo da noção de contradição, uma vez que nem todas as relações são contraditórias, porém, complementares. De minha parte, entendo que o pesquisador, nesse caso, deve ater-se àquelas que são, pois são elas que poderão permitir ver as relações de maneira crítica e aquela que permite a compreensão histórica do fenômeno. A contradição, de uma forma de outra, constantemente estará no processo histórico de constituição dos elementos, a meu ver.

2.7 Contexto e participantes da pesquisa

Esta pesquisa se desenvolveu em duas escolas de uma rede pública, em ensino fundamental I e II, em uma cidade do interior paulista, ambas atendendo comunidades de baixa renda. As escolas 1 e 2 são escolas de educação integral, da mesma cidade, porém a escola 1 está situada em um distrito da cidade, em um novo bairro que está sendo loteado, habitado e desenvolvido, contando com a presença de vários terrenos que estão à venda, portanto, carente ainda de infraestrutura. Todavia, por sua localização, é muito cobiçado pela exploração imobiliária.

A escola 2 está situada em um bairro afastado da cidade, que sofre uma mudança econômica, movendo-se de região rural para bairro periférico urbano. A região é ocupada por chácaras, pequenos sítios, sendo muito comum avistar bois, vacas, cavalos, aves nos pastos e terreiros das poucas fazendas, instâncias, chácaras que rodeiam a escola, que ainda restam de um tempo rural da região. Como também, foi constante encontrar sitiantes cuidando de suas reses, estando montados em seu cavalo com seus chapéus de boiadeiro.

É uma região que está passando por mudanças habitacionais, onde já há condomínios horizontais de casas-padrão. Logo, é um local em que resquícios da vida rural se misturam com uma nova forma de habitar a terra aos moldes urbanos, recebendo a entrada de moradores de classe média. Também aqui há carência de infraestrutura como asfalto, saneamento público, hospitais, postos de saúde, supermercados, lojas, farmácias, áreas de lazer, principalmente de transporte público que é muito ruim etc. Somente para ter uma noção, por ser um bairro muito mais rural do que urbano, em dia de chuva, a lama vinda da parte alta da região cobre a via que leva à escola. Esta via é uma antiga estrada vicinal que foi asfaltada e transformada em avenida (e a única no interior do bairro) por conta da construção da escola

que, por sua vez, está no final da estrada, fazendo fronteira com uma área de plantação de uma fazenda.

A escola é o espaço de lazer da comunidade que pode utilizar o equipamento de ginástica e suas quadras fora do horário escolar. Para suas compras e atendimento médico, os moradores vão até o centro da cidade ou ao bairro mais próximo já possuidor dessas melhorias.

Em conversas informais com os poucos moradores com quem tive breve contato, tomei conhecimento de que a construção da escola significou progresso para a comunidade, uma vez que, obrigatoriamente, ela irá atrair outros investimentos públicos na região, no entendimento deles. Além disso, para eles, a escola provocou a expulsão de traficantes que ali tinham suas centrais de tráfico; assim, foi um benefício para a segurança pública da localidade. Ainda, foi-me dito que nem toda a bandidagem foi embora, mas os poucos que restaram zelam pela escola, não deixando que ela sofra nenhum tipo de depredação, assaltos ou danos. Como, de fato, não há uma única pichação ou vidros quebrados na escola, ou tenha sofrido algum roubo de materiais; pelo menos até o momento do encerramento desta pesquisa. As escolas são construções novas, estando sempre limpas e bem cuidadas por seus dirigentes.

A região é bonita, com muita área verde, e as poucas casas e chácaras que pude avistar são bem cuidadas, sendo de alvenaria. Porém, tomei conhecimento que muitas casas são bem pobres, carecendo inclusive de banheiro, apesar de limpas e bem pintadas, enquanto outras estão em melhores condições. Muitas chácaras são a moradia de um grupo de parentes que dividem o terreno.

A vida econômica dos moradores gira em torno de algumas atividades ainda rurais; mas na maioria são trabalhadores urbanos de baixa renda como: empregadas domésticas, cozinheiras, pedreiros, eletricistas, motoristas, porteiros, caminhoneiros etc., trabalhando ou empregando-se na cidade. Contudo, eles dispõem de rede elétrica, de internet, computadores e celulares, para seus filhos, mas poucos possuem carros. Em virtude de existência de terras e possibilidades de iniciar nova vida, a região atraiu muitos migrantes que consideram que ali há uma boa qualidade de vida (viver junto à natureza, com verde, espaço, sem trânsito, silêncio), diferentemente das cidades urbanizadas.

Tudo indica que o ‘progresso’ urbano chegará a essas duas localidades, o que provavelmente, expulsará os moradores locais, em virtude do encarecimento de terrenos e casas que será gerado na região.

Nessas escolas, são atendidos alunos moradores no bairro e redondezas, no ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano, sendo que o 6º ano foi introduzido na escola 2 no último período da investigação.

No total, o período de acompanhamento do trabalho da professora foi de um ano e dois meses, de setembro de 2012 a novembro de 2013. Acompanhei seu trabalho na Escola de 1 de setembro a dezembro de 2012, quando a professora foi transferida para outra unidade. Na Escola 2, o acompanhamento da prática de Justine foi de março a novembro de 2013, quando a própria professora pediu pelo encerramento de sua participação na pesquisa, por conta de sua falta de tempo com as responsabilidades de trabalho e atribulações pessoais que dificultavam seu atendimento às exigências dos procedimentos de geração de dados. No ano de 2014, a professora não retornou à rede, em virtude do encerramento de seu contrato de trabalho.

A professora-participante, cujo nome fictício é Justine, leciona língua inglesa, por contrato temporário. Profa. Justine foi aluna de escola pública até o primeiro ano do ensino médio, nesta cidade, posteriormente, mudou-se com a família para Brasília, nos dois últimos anos do Ensino Médio. A família retornou à cidade, quando cursou uma faculdade particular. Ingressou no curso de Letras, ainda com 17 anos, fazendo a graduação de Inglês-Português, com licenciatura dupla, concluindo-a em 2007. Na faculdade de Letras tinha aula de inglês todos os dias, orientadas por um livro de editora internacional – *American Headway* – que era seguido *pari passu* por sua formadora. As aulas eram ministradas em inglês, com desenvolvimento oral e escrito. Na prática oral, discutiam-se assuntos diversos, sendo que havia provas orais em sala. Em seu entendimento, sua professora de língua inglesa era muito competente, mas não conseguia ensinar de maneira que ela aprendesse. O curso exigia o nível intermediário de conhecimento de língua, mas sua formação anterior deixou a desejar, não permitindo que ela acompanhasse o curso. Para ela, quem recebeu boa formação conseguia acompanhar; mas quem não, ficava para trás, como era o caso dela. Aprendia muito bem o português, mas o inglês era muito difícil, causando-lhe choque e frustação. A participante também estudou inglês em uma escola de idiomas na cidade.

Após a graduação, a profa. Justine fez uma pós-graduação, em nível de Lato Sensu, em Teoria Linguística e Literária, na mesma faculdade da graduação. Ao tempo desta pesquisa, a participante fazia um curso de Pedagogia, em regime de educação à distância, oferecido por uma universidade particular do Estado de Minas Gerais com polo na cidade, sendo que seu interesse por essa formação cumpria com seus planos futuros em se tornar

coordenadora ou diretora de escola. Esses dados foram gerados na Entrevista 1 com a participante.

Um trabalho de pesquisa com enfoque sócio-histórico-cultural não pode (ou não deveria) prescindir de uma apresentação do participante e do contexto sem sua própria história. Entendo que a história, nos limites do que interessa a uma pesquisa sociocultural acerca de uma profissão, deva ser de praxe. Reportar parte da história do contexto e de Justine como foi feito acima, seguindo o que demanda o rigor canônico, pode soar um pouco frio, muito racional. Os sujeitos podem ficar descorporificados de si e da importância de suas vivências. Penso que o que foi informado quanto à localidade esteja de bom tamanho. No entanto, quanto à profa. Justine fica faltando a voz da própria participante no acesso a sua experiência histórica. Com a sua voz podemos entender o que essa formação significou para a aluna Justine e como isso ressoou em sua vida profissional de docente de língua inglesa.

Nesse sentido, passo a apresentar a história de formação e desenvolvimento profissional da profa. Justine, respeitando a maneira como ela a ressignificou. Para tanto, utilizo outra fundamentação teórico-metodológica: a Análise de Discurso Francesa, em Maingueneau, que se utiliza de bases metodológicas que lhe são próprias. Faço isso, por eu entender que a análise de discurso de linha francesa em Maingueneau ofereceu a mim um subsídio teórico que alicerça minha interpretação em termos científicos, exigidos pelo rigor da ciência. O conceito a ser utilizado de Maingueneau é o de *ethos* que, por sua concepção dialoga, de acordo com meu entendimento, com o pensamento vigotskiano. Na sequência, faço uma breve apresentação das bases fundantes de *ethos* na Análise de Discurso Francesa, na abordagem interdiscursiva de Maingueneau e a análise do *ethos* da profa. Justine, que acaba por relatar a história e mostrar os efeitos de sua formação inicial. Com isso, o leitor poderá ter uma expansão de compreensão quando de sua leitura das interpretações de dados no transcorrer desta tese. A história de Justine se articula com os dados da pesquisa.

2.7.1 História da formação da Profa. Justine e suas ressignificações

Segundo Maingueneau (1987/1997, 2005a, 2005b, 2008a, 2008b), o *ethos* designa a imagem que o locutor projeta de si por meio de seu discurso, independentemente de seus atributos reais. A elaboração do ethos é feito pelo destinatário (ouvinte ou leitor) chamado de 'intérprete' que se apoia em índices diversos, indo desde a escolha de registro de língua e a palavra até o planejamento textual, o ritmo e a modulação presentes nos enunciados do

locutor. Assim, a elaboração do *ethos* decorre de uma percepção complexa mobilizadora da afetividade do intérprete que se orienta tanto pelo discurso como pelo ambiente.

O autor considera que todo texto oral ou escrito tem uma 'vocalidade' que pode se manifestar em uma multiplicidade de tons que, por sua vez, estão associados a uma caracterização do corpo do enunciador, o 'fiador' do discurso; construído pelo destinatário, a partir de índices liberados na enunciação do fiador. Os tons atribuem ao fiador um caráter definido como um feixe de traços psicológicos que o leitor ou ouvinte atribui à figura do enunciador pelo seu modo de dizer; como também uma corporalidade que diz respeito a uma compleição corporal; uma forma específica de habitar o mundo social, por exemplo, o velho sábio, o jovem executivo dinâmico etc. Desse modo, o fiador implica em um 'mundo ético', do qual ele participa e ao qual ele dá acesso ao mesmo tempo. Esse 'mundo ético' é ativado pela leitura, diz respeito a um mundo estereotipado, ligado a situações associadas a certos comportamentos sociais, por exemplo, o mundo ético das estrelas de cinema, que envolve cenas de filmagens, sessões de maquiagem, entrevistas para a mídia, tapete vermelho, premiações etc.

Considerando esses aspectos, entende-se que o autor opta por uma concepção 'encarnada' do *ethos* que recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas ligadas ao fiador do discurso. Para Maingueneau, é insuficiente ver a instância subjetiva manifestada por meio de um discurso apenas como papel. Ela se manifesta também como uma 'voz', como um 'corpo enunciante' historicamente especificado e inscrito em uma situação, cuja enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida. Logo, não há hierarquia entre o que é dito e o modo de dizê-lo, ambos são igualmente importantes, inseparáveis e gerados pela mesma lógica discursiva (1987/1997). Com efeito, o *ethos* está associado a certo discurso (2005b).

De acordo com Maingueneau, o *ethos* dá ao fiador do discurso uma identidade compatível com o mundo que surge em seu enunciado. Para ele, o *ethos* é parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto do vocabulário e dos modos de difusão. Nesses termos, a organização dos conteúdos do discurso não pode ser dissociada de sua cena de enunciação, sendo o discurso um acontecimento inscrito em uma configuração sócio-histórica (2005b), da qual o ethos participa.

O autor considera que a cena de enunciação é composta por três cenas: a) a cena englobante que atribui ao discurso um estatuto pragmático: discurso religioso, discurso literário, discurso filosófico; b) a cena genérica é a do contrato associado a certo gênero ou subgênero textual: editorial, sermão, guia turístico etc., c) a cenografia que não é uma cena

imposta pelo gênero, mas a cena construída pelo próprio texto: um sermão pode ser proferido por meio de uma cenografia professoral. Trata-se da cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que, por sua vez, deve validar por meio de sua própria enunciação. A cenografia implica uma cronografia (um tempo) e uma topografia (um espaço) específicas, das quais o discurso supostamente emerge (MAINGUENEUAU, 2005b). O autor exemplifica citando o discurso escolar francês da III Republica em que a topografia se delimita ao território da pátria e a cronografia refere-se à última fase da história da França (MAINGUENEAU, 1987/1997).

Fica claro que a cenografia, tal qual esclarece Maingueneau, não é um quadro pronto, como um espaço independente do discurso, mas justamente aquilo que a enunciação instaura progressivamente por meio de seu próprio dispositivo de fala. Nesse sentido, a cenografia e o *ethos* que dela participa implica um processo de enlaçamento paradoxal, isto é, a cenografia é aquilo que vem do discurso e, ao mesmo tempo, aquilo que o discurso engendra. Ela legitima um enunciado. Assim, são os conteúdos do discurso que permitem especificar e validar a cenografia e o *ethos.*

Como dito, em se tratando de uma pesquisa sócio-histórica faz parte de sua metodologia conhecer e apresentar os participantes. Ao localizá-los em contexto sociais, históricos e culturais, evita-se o risco de tomá-los isoladamente de sua experiência real, datada e localizada no mundo, o que pode ser um problema ético em pesquisas qualitativas. Esse cuidado mostra-se relevante, principalmente, no âmbito dos trabalhos de Linguística Aplicada, dada a necessidade de levar em conta "as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar" (MOITA LOPES, 2006b, p. 31). Além disso, no campo de ensino-aprendizagem de línguas, procurar-se evitar

> (...) uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico (MOITA LOPES, 2006 c, p. 102).

Nesta pesquisa, um dos instrumentos de geração de dados é a entrevista. Seu primeiro uso abre espaço para que o participante possa falar de si por meio de sua própria voz. Assim, a análise que desenvolvo aqui tem como *corpora* o material linguístico desse instrumento, por meio do qual registrei o discurso da profa. Justine. Para analisar esse discurso, baseei-me nas reflexões de Maingueneau sobre a noção ethos (2005 b, 2008 a, 2008b), conforme apresentada na primeira parte deste texto. A entrevista é a cena genérica desse discurso.

A articulação entre pesquisa de enfoque sócio-histórico em Linguística Aplicada e a análise de *ethos,* que se baseia na Análise de Discurso Francesa, na abordagem interdiscursiva de Maingueneau, é entendida, por mim, como compatível, em vista de ambas as epistemologias conceberem a linguagem, o discurso e o sujeito/fiador do discurso como social e histórico. Tal compreensão se respalda na concepção transdisciplinar (CELANI, 1998/2004) ou INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006 a) da Linguística Aplicada contemporânea, em especial na tradição sociocultural, que ressalta a importância das redes de práticas, instrumentos e instituições (ROJO, 2006).

Em minha análise, pude observar que há de saída uma clara correlação entre dois *ethé* que se podem identificar no discurso da professora: o papel de aluna e o de professora. Isso é marcante quando a convido a falar de si, deixando ao seu livre-arbítrio dizer aquilo que julgar conveniente. É notório o ponto de partida de seu discurso: sua vida de aluna. É na experiência como aluna que a locutora inicia a se enxergar, para posteriormente dizer acerca da experiência e constituição como professora. Vejamos:

Pesquisadora	(...) Em primeiro lugar eu gostaria de conhecer um pouco você; que você falasse um pouco sobre você. Aquilo que você julgue pertinente.
Profa. Justine	Bom, então, vou começar pelo começo (riso)
Pesquisadora	pode começar pelo começo (riso)
Profa. Justine	Eu + + + fiz o ensino fundamental aqui (...)

A seguir, veremos como o *ethos* relativo a cada um desses papéis se constitui e as relações que estabelecem no discurso da professora.

2.7.1.1 Ethos da aluna e *ethos* da professora de inglês em diálogo

No discurso da participante, pode-se observar o *ethos* da inferioridade, quando ela trata de si como aluna, ao se referir à fase escolar.

Profa. Justine	Pra mim, foi um choque muito grande. Eu saí daqui do ensino do Estado e fui para uma escola particular em Brasília. Pra mim, foi muito difícil.

O *ethos* de inferioridade é duplo e articulado. Inferior por ser aluna de escola pública em relação ao aluno de escola particular (“eu saí do ensino do Estado e fui para uma escola particular”); e por ser moradora de uma cidade do interior paulista em relação à cidade de Brasília (“saí daqui para [...] Brasília”), a capital do país, isto é, o centro político do Brasil, com a presença de notoriedades políticas, logo, de poder. O discurso parece desvelar que se supõe um padrão superior de vida e de educação (“foi muito difícil”). Soma-se a isso que o

ethos de aluna inferiorizada de escola pública prende-se à já sabida desigualdade social da população que frequenta as escolas públicas, geralmente, de baixa renda e, em menor escala, pela classe média baixa; em contrapartida à população de escolas privadas, geralmente, frequentada pela classe média alta e pela elite.

Essa percepção do *ethos* é possibilitada não pelo que está só expressamente dito no discurso, mas no subtexto, ou seja, o não dito, que emerge em função de meu conhecimento de mundo e das características educacionais do Brasil (choque, ensino do Estado-escola privada, daqui-Brasília), isto é, o uso de subtexto da teoria vigotskiana em enunciados em que não foi possível obter de maneira direta e expressa. Entende-se por subtexto o sentido que está por detrás da palavra, o pensamento oculto, o motivo paralelo em nossa fala, conforme defendido por Vigotski (1934/2003, p. 186). Para o autor, "[para] compreender a fala de outrem, não basta entender suas palavras – temos que compreender o seu pensamento" (p.188), chamando a atenção que:

> (...) a compreensão direta entre duas mentes é impossível, não só fisicamente, como também psicologicamente. A comunicação só pode ocorrer de uma forma indireta. O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras (VIGOTSKI, 1934/2003, p. 18).

De acordo com Molon (2003), para compor o subtexto não é somente contextualizar, mas dialogar, buscar o implícito, como também projetar o discurso na história. Foi essa orientação na análise que me permitiu concluir o acima exposto, por se destacarem como importantes no discurso da participante da pesquisa.

O *ethos* de inferioridade como aluna de escola pública se estende para o *ethos* de aluna defasada no curso de Letras. Por ter sido aluna de escola pública fica implícita uma educação de qualidade inferior, decorrendo disso não conseguir atender às exigências de conhecimento que o curso de graduação impunha, fazendo com que ficasse novamente "chocada" diante de sua condição como graduanda.

Profa. Justine	Assim, a impressão que eu tive da faculdade no início + foi muito ruim, porque no primeiro semestre foi um pouco chocante, principalmente, por conta da língua inglesa que não te dava um início. Ela já começava de um nível intermediário para um nível avançado e o mais avançado ainda, e assim, por diante. Então, não te dava uma BAse de conhecimento + (tosse) ... a faculdade achava que você já devia ter uma base para iniciar o curso! (...).

Todavia, essa defasagem em relação ao curso era menor do que de seus colegas de turma, uma vez que ela pode frequentar uma escola de idiomas. Isso a faz diferente, em

melhor escala com relação à sua turma, o que significa que a locutora possa ter um privilégio econômico em comparação aos demais.

Profa. Justine	... E muitas pessoas ali não tinham essa base! Eu tinha o BÁSICO, por conta de ter feito um curso de inglês fora da faculdade... Eu fiz na (nome da escola de idiomas em sua cidade).

Há uma maneira enfática de Justine pronunciar as palavras, quando no tratamento de sua formação inicial docente. A entonação enfática na palavra *BAse* e na palavra *BÁSICO* se reforça quando diz "básico do básico", juntamente com o prolongamento das sílabas das palavras (explicação::::, conver:::as), conforme enunciados abaixo:

Profa. Justine	...Então, nesse quesito ela pecava (a professora da graduação). Acho que comigo... porque eu precisava daquela explicação:::, da conver:::sa e tudo mais. Então, a aula inteira era em inglês, falada em inglês. Mais da metade eu não entendia, porque não tinha aquele conhecimento que precisa ter pra entender. Eu tinha só o básico do básico e eu já tava no nível intermediário [no curso de Letras]...

O modo enfático de dizer essas palavras indica um tom de indignação e de discordância com as situações vividas. Indignada por não ter recebido a educação em língua inglesa que a permitisse ter bons conhecimentos, pela faculdade fazer uma exigência de nível de conhecimento e desempenho para além dos resultados providos pela escola básica pública ("já começava de um nível intermediário para um nível avançado e o mais avançado ainda"; "mais da metade não entendia, porque não tinha aquele conhecimento que precisa ter pra entender"). Quer dizer, da faculdade não ter dado a oportunidade de suprir tal defasagem, já que era uma exigência ("a faculdade achava que você já devia ter uma base para iniciar o curso"), porém, isso não era (não é) realidade de aprendizado da escola pública.

O discurso de que não se aprende inglês na escola básica pública e de que o curso de Letras não acolhe os alunos da escola pública na superação da defasagem de conhecimento e, por conseguinte, não colocam no mercado de trabalho professores de línguas bem formados não é um discurso pontual da entrevistada, nem solto. Vamos encontrar eco desse discurso nas falas de especialistas e nas diversas pesquisas da área. [15]

[15] A título de ilustração, cito a reportagem de O Estado de São Paulo, de 25.02.2014, intitulada *Nível de inglês no Brasil é baixo e país fica em 38º em ranking,* em que é citado o baixo nível de proficiência em língua inglesa, dando como exemplo um ex-aluno de escola pública da zona sul paulistana, mostrado pelo estudo *Índice de proficiência em inglês,* realizado pela *Education First,* e por não se aprender inglês nos cursos de Letras, afirmado por Marcelo Barros, presidente da Braz- inglês TESOL, a maior associação de professores de inglês do país. Palavras essas que corroboram o discurso de nossa entrevistada. Ainda na reportagem, no reverso dessa situação, é visto com bons olhos de que há, sim, a possibilidade de se aprender inglês na escola pública, todavia, é necessário uma formação mais adequada de professores e pensar a função da língua estrangeira, conforme adverte Walkyria Monte-Mór, professora do Departamento de Letras Modernas da USP. De qualquer maneira, o

Enfim, as características enunciativas do discurso ativaram em mim, a intérprete, uma imagem de inferioridade relativa à entrevistada, na condição de aluna de escola pública e de graduanda em Letras, que é defasada e malsucedida em seus estudos e em sua formação. Esse *ethos* se ancora em sua experiência educacional no contexto sócio-econômico-educacional-histórico brasileiro, como aluna que não recebeu uma qualificada formação para um bom desempenho em inglês, como já exposto. Portanto, o discurso da professora acerca de sua história como aluna, e a respectiva imagem de si, só podem ser compreendidas se inscritas em uma determinada conjuntura sócio-histórica, como assevera Maingueneau (2008 b, p. 17).

O tom de indignação e discordância ("a faculdade achava que você já devia ter uma base para iniciar o curso"; "E muitas pessoas ali não tinham essa base") aliado com o *ethos* de inferioridade e de defasagem de conhecimento remete ao caráter da aluna desconsiderada em suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento pelas instituições sociais da educação: escola e faculdade. A instituição educacional em suas duas ordens – pública-básica e privada-superior – não levou em conta o sujeito-aluno ali presente, como sendo o seu mais importante elemento na elaboração e realização de programas de ensino, no caso em língua inglesa. A consequência disso – má formação fundamental e o não acompanhamento dos currículos em nível superior – é considerado pela locutora como algo indigno. Em seus enunciados, a voz da fiadora emerge contra e indignada com a situação e os resultados decorrentes.

Quanto ao outro papel a partir do qual a entrevistada trata de si, isto é, o de professora de inglês, notei a emergência do *ethos* da professora desanimada, desgostosa, cuja escolha foi orientada não por uma aptidão, por um prazer pela matéria da disciplina, mas por se tratar da melhor alternativa que encontrou de trabalho, para sobreviver.

Profa. Justine	Gostava de inglês? Não. Mas eu tinha que começar a trabalhar**.** (...) Peguei as apostilas, estudava pra dar aula, preparava minha aula numa boa**,** mas não é era uma coisa que eu sentia prazer em fazer**. (...)** eu passei no processo seletivo da prefeitura em língua INGLEsa! Então**,** me vi obrigada a dar aula de inglês, a estudar, ir atrás, e tudo mais. (...) Acabei ficando na prefeitura por conta de salário mesmo, de dinheiro, porque aqui paga-se melhor**.** Eu tenho mais aulas aqui.

Mesmo não gostando de dar aula de inglês, no início de sua carreira e nos posteriores concursos que prestou, ela sempre foi aprovada em inglês. É exatamente isso que a faz

---

discurso a respeito da ineficiência das escolas no ensino-aprendizagem de língua inglesa fica posto e validado pelos depoimentos das autoridades da área, presentes na reportagem recente, significando um cenário sócio-histórico em que a situação emerge. Ele não está descolado do cenário educacional brasileiro em línguas inglesa. Disponível no site: http://www.estadao.com.br/noticias/vida,nivel-de-ingles-no-brasil-e-baixo-e-pais-fica-em-38-em-ranking,1134453,0.htm.

enunciar essa passagem de sua vida profissional em um tom de surpresa e incredulidade ("em língua INGLEsa"), algo que ela, no fundo, não esperava. Ser aprovada em língua inglesa foi, ao mesmo tempo, uma surpresa e um dissabor.

Profa. Justine	Então, eu optei em ficar aqui (prefeitura), mas em resumo é isso. Gostar de dar aula de língua inglesa do fundo do coração... assim, não é uma coisa que dá prazer, assim...

A essa altura da análise foi possível refletir que a professora de inglês desgostosa, desanimada dialoga com a aluna inferiorizada da escola pública e a malsucedida da faculdade. O insucesso que ela teve como aluna de graduação, gerador de um descontentamento ou desprazer, contribui para a construção de sua representação como professora de inglês. O próximo enunciado corrobora essa conclusão:

Pesquisadora	E porque não te dá prazer? Tem alguma coisa com aquele início?
Profa. Justine	HUmmmmm.... talvez... eu tenha algum bloqueio, alguma coisa a ver com o começo, né. Eu não sei se pode ser isso ou não! Mas, não é uma coisa que eu gos:::te de fazer. Eu gosto de língua portuguesa.

Interessante notar que, quando mencionada pela primeira vez a possibilidade de ambas as experiências – como aluna e como professora – estarem dialogando entre si, a locutora apresenta um tom de dúvida ("hummmm... talvez"). Entretanto, no desenrolar da entrevista, em que a professora vai ficando mais à vontade e, ao mesmo tempo, vai tendo a oportunidade de refletir sobre sua formação inicial e sua prática docente, ela acaba por explicitar, posteriormente, que sua condição de aluna frustrada contribui para a sua insatisfação profissional:

Profa. Justine	(...) só que era assim: quem entendia [o inglês] entendia, quem não entendia ficava pra trás, entendeu? (...) Eu os achava [os professores da graduação] muito competentes e muito inteligentes (...), mas a única matéria que eu não acompanhava era o inglês (riso) então, havia uma frustração. (...) Por conta do inglês. Eu acredito que ISSO tenha sido o PONTO para eu não gostar de língua inglesa hoje. (...) Acredito que sim e me aproximei mais da língua portuguesa, porque tinha teo:::ria do poema, teoria literá:::ria entre outras coisas mais que eu adorava.

Vejo que aqui o tom de dúvida dá lugar ao tom de certeza, representado pela ênfase nas palavras ISSO e PONTO. Pela frustração em sua atuação como aluna de inglês, de ficar para trás, levou a locutora a não gostar, a não ter prazer com a disciplina Língua Inglesa como prática profissional. Todavia, o contrário aconteceu quando se orienta para a Literatura ("adorava"), uma vez que se saiu bem nessa disciplina, não somente na graduação, mas também na pós-graduação.

Profa. Justine	(...) Fiz Letras e depois pós-graduação em Teorias Linguísticas e Literárias e Ensino (...) Já NA pós-graduação, foi uma coisa muito gostosa. Uma coisa mais direciona:::da, os professores te acolhia de uma forma melhor. Nós ficávamos o dia TODO na faculdade, o sábado INTEIro na faculdade. E a minha monografia estava muito clara na minha cabeça já. Então, eu escrevi em duas semanas.

A percepção de prazer em ser aluna de literatura não está somente nos conteúdos do programa (teoria do poema, teoria literária etc.), mas conta também com o bom acolhimento dos professores em suas necessidades e interesses de aprendizagem. O tom muda novamente. É o tom do prazer, da satisfação, do bem estar pelo acolhimento esperado.

Profa. Justine	Eu achei muito difícil, mas minha professora me ajudou bastante. Ela foi EXCELENTE, da pós, então, que eu desenvolvi a monografia em dois palitos. Era o que eu precisava, de uma orientação! De uma pessoa que me orientasse adequadamente!!!! E foi o que a professora fez, na pós. Por isso que eu estou sempre tendendo pra literatura.

Se o *ethos* da aluna de inglês frustrada dialoga com o *ethos* da professora de inglês desgostosa, o mesmo acontece com o *ethos* da aluna de literatura satisfeita e o *ethos* de felicidade da professora de literatura, que acaba sustentando o motivo para um bom desempenho profissional, com ânimo: fazer o que gosta. Em contrapartida, contrasta com o *ethos* da professora de inglês desanimada e infeliz.

Profa. Justine	(...) Nesse meio tempo (entre um concurso e outro), eu arrumei aula de literatura numa escola particular. Aí foi onde eu me realizei, né (voz alegre). Dar aula de literatura. Era tudo que eu queria (...) Adorei, nossa, adorava dar aula, meus alunos amavam as aulas, porque quando você faz o que gosta é diferente, né.

Quando os *ethé* de professora – de inglês e de literatura brasileira – são justapostos, notei uma mudança de tom: de infeliz, triste, pesaroso (“fui obrigada a dar aula de inglês”; “não gosto de dar aula de inglês”), para alegre, de satisfação, animado (“adorei”; “me realizei em dar aula de literatura”).

Ao analisar o discurso da profa. Justine, notei também o constante uso do *verbo gostar* e do substantivo *prazer*. Assim, a locutora percebe a docência como um degustar, cujo sabor é bom (para literatura) ou ruim (para o inglês). A docência se faz sentir no corpo da entrevistada pelos sentidos do prazer (realizados ou não): *gostoso*, *realizar-se*, *sem prazer*, *com prazer*, *não gostar* etc.

Esse sentimento de (in) satisfação não ocorre meramente pelos sentidos biológicos da entrevistada. Também, ele é construído na relação com o outro em suas atividades socioculturais: sua professora da graduação (representando a faculdade) que não deu a base de

conhecimento necessária, fazendo-a ficar para trás; os professores da pós-graduação que a acolheram melhor, que lhe deram o alicerce necessário para o sucesso da aprendizagem (ficava o dia todo na faculdade) contribuem ao prazer de ser professora de literatura e não de inglês. Assim, o alicerce, o acolhimento do outro na medida de sua necessidade subsidiou seu sucesso como aluna e refletiu no seu prazer de ser docente.

Ainda nessa relação, mesmo com essa insatisfação, ela se mantém professora de inglês, pela necessidade de trabalhar para sobreviver ("me vi obrigada a dar aula de inglês por conta mesmo do salário"), o que lhe atribui um caráter de sujeito pragmático – faz as coisas não segundo escolhas por prazer, mas sim pelas questões de ser realista, prático com a concretude da vida.

Na análise de *ethos* do discurso da Profa. Justine, encontrei a existência de *ethé*, ligados à experiência pessoal e profissional da entrevistada. Diferentemente de quando analisamos o *ethos* de uma determinada formação discursiva, de determinada orientação ideológica ou institucional, aqui, na análise do discurso de um indivíduo real e concreto, um ser realmente encarnado, verifica-se não a presença de um *ethos* constante e único, mas na representação de si de diferentes maneiras, em função da experiência vivida pela entrevistada em diferentes fases de sua vida social, com diferentes interlocutores (o outro), em determinadas condições sócio-históricas. Há, portanto, *ethé* emergentes das diferentes práticas sociais que vivenciou em diferentes contextos. Não são *ethé* autônomos ou excludentes. Na verdade, vemos a influência ou impacto de determinado *ethos* na elaboração de outro *ethos* da locutora, isto é, eles mantém entre si uma correlação.

Quer dizer, a depender da relação e suas decorrências entre o indivíduo e o outro haverá o surgimento deste ou daquele *ethos*. Enfim, a aluna não está fora da professora e a professora não está fora da aluna. Em verdade, o *ethos* de aluna dialoga com o *ethos* da professora.

O tom do discurso não é constante nem único. Ele muda a depender do sentimento que a locutora expressa em relação ao assunto em questão. Assim, ao se referir à experiência como aluna e professora de inglês, o tom é de indignação, de tristeza, um tom pesaroso. Mas, esse tom cede lugar ao tom alegre, feliz, de satisfação, quando fala de si como professora e aluna de literatura.[16] Conforme já dito, do meu ponto de vista, essa mudança diz respeito ao insucesso no inglês e ao sucesso em literatura.

[16] Tal dado se confirma em troca pessoal de e-mail, em 14.03.2014, no período de pós-geração de dados, em que a professora enuncia sua felicidade em estar dando aulas de literatura e língua portuguesa, agora, em dois

Em resumo, foi possível identificar no discurso de Justine a presença de diferentes ethé. A observação dessa variedade de *ethos*, talvez, possa se explicar porque somos homem em movimento, construindo nossa subjetividade nas condições contraditórias de nossas inter-relações sociais, políticas, econômicas, históricas (LANE; CODO, 2004).

Maingueneau nos ensina que *ethos* e cenografia mantém um enlaçamento paradoxal, uma vez que a fala supõe certa cena de enunciação, em que a cenografia legitima o enunciado e este a legitima. Na presente análise do *ethos* do discurso da participante de minha pesquisa de doutorado, pelos diferentes tons de indignação, triste, frustrado, pesaroso, emerge de sua enunciação uma cenografia de *desabafo*. Mesmo o tom alegre e satisfeito participa desse desabafo de uma aluna e de uma professora de língua inglesa, funcionando como um contratom; um contraste que ressalta sua insatisfação na formação e vida profissional. A entrevistada se encontra em uma cena genérica de entrevista para pesquisa, em que a expectativa é de se fazer e obter perguntas e respostas objetivas e pontuais acerca de dados pessoais e profissionais da participante. No entanto, do seu discurso emergem tons que extrapolam esse gênero textual, configurando uma cena mais próxima à conversa entre amigos, entre pessoas mais próximas, que compartilham vivências e sentimentos. Desse modo, a cenografia de desabafo fica em primeiro plano, suplantando a cena genérica – a entrevista acadêmica.

Como a presente análise de *ethos* se realizou a partir do discurso de uma professora de inglês, jovem, brasileira e contemporânea, seria imprudente não inserir seu discurso num contexto maior, que é o das condições contemporâneas da educação brasileira. Entendo que o discurso de nossa professora de inglês é um discurso de quem se indigna, surpreende-se, aborrece-se e reage a uma realidade educacional que, por sua vez, já gerou muitos debates, protestos e denúncias sobre uma educação sem qualidade e sem as condições materiais necessárias para o sucesso da aprendizagem dos alunos, de modo geral [17]. O próprio ambiente escolar, com as já conhecidas "indisciplinas" dos alunos, os problemas psicoafetivos dos alunos, suas dificuldades econômicas e sociais, desenha o lugar (cronografia) e o tempo (topografia) de seu discurso: a escola brasileira na atualidade, com os problemas que lhe são normalmente peculiares.

O tom indignado do discurso da Profa. Justine quanto à defasagem de nível linguístico entre o que a educação básica lhe dera e o que a faculdade exigia para iniciar o

---

colégios particulares e não mais sendo professora de inglês: (...) "graças a Deus não estou com aulas de inglês kkkkkk".

[17] Veja nossa baixa posição no PISA 2012: http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012.

curso de Letras põe em pauta uma velha discussão no campo de ensino e formação de professores de inglês. De um lado, temos professores universitários que entendem que, para ingressar no curso de Letras-Inglês, o aluno já deva ter um bom nível de proficiência[18], intermediário, talvez. De outro, o aluno ingressante, oriundo da escola pública. É sabido que o que Justine relata é a história de muitas crianças, de modo geral, nas escolas públicas e nas faculdades do país: a má formação prévia dificulta o estudante em seguir os programas superiores, que, por sua vez, ignoram o desnivelamento de conhecimentos construídos entre eles e a educação básica. Isso é muito marcante no ensino e formação de professores em língua inglesa. As palavras de Ialago, Duran (2008, p. 61) corroboram minha asserção:

> A primeira grande dificuldade encontrada pelos formadores, ou seja, o fato de que a maioria dos alunos chega à faculdade sem um conhecimento sólido da língua estrangeira para a qual buscam a licenciatura vem sendo muito discutida, havendo vasto material disponível a respeito.

O discurso da profa. Justine revela outra versão do mundo ético da formação e atuação de professores de línguas, distante do glamour acadêmico, da excelência formativa apregoada pelas instituições superiores e da pretendida escola transformadora, sujeitos acima das adversidades, salvadores da pátria dos discursos da educação. Assim, desvela o mundo ético da falta, da ausência, do distanciamento, da insuficiência, das dificuldades. Esse é o outro lado do mundo ético da formação do docente em língua inglesa. [19]

Os posicionamentos assumidos pela locutora, em seu discurso, não podem ser compreendidos a não ser nessa situação de comunicação de dizer sobre si mesma, como aluna e professora, com os sabores e dissabores que essas práticas envolvem sócio-historicamente consideradas.

2.7.2 Um pouco sobre a pesquisadora.

Um ponto importante no relato de minha sócio-história é que fui aluna de escola pública durante o ensino fundamental até o segundo ano da escola média, cujas lembranças são felizes. Estamos falando dos anos 1960, 1970. Nessa época, denominava-se "ginásio" e

[18] Eu mesma ouvi isso ser dito em minha classe na graduação, em 1977. "Vocês não acham que vocês deveriam passar por uma prova oral antes de serem aceitos no curso"? Resposta da turma: "Mas...e o vestibular, professor"?

[19] Não está aqui a intenção de se produzir uma generalização do cenário de formação de professores de línguas, mas sim o que é dito pela entrevistada como sujeito-falante produtora de um discurso, a partir de sua perspectiva que, provavelmente, seja a mesma de outros professores, nem sempre em pautas de discussões acadêmicas e profissionais. Grosseiramente, o discurso da professora poderia ser análogo ao pós-venda ouvido que tanto a área corporativa se ocupa.

"ensino secundário", no meu caso, técnico, pois cursei o Secretariado em uma ETEC. Venho de uma família de trabalhadores e duplamente migrantes, pois a maior parte da família tem origem italiana, sendo lavradores, e meus pais migraram do interior paulista, chegando à capital com a mudança em cima de um caminhão, durante a festividade do quarto centenário da cidade; portanto, pobres.

Por essa situação socioeconômica, meus pais me tiraram da escola secundária técnica no segundo ano para poder arrumar um emprego. Terminei meu ensino técnico de Secretariado em uma escola particular noturna; infinitamente inferior à escola técnica pública que eu frequentava. Naqueles tempos, ser aluno de escola pública era motivo de orgulho, em virtude de ser considerada de qualidade e somente os 'bons alunos' conseguiam ingressar nela: outros tempos.

Por minha condição de trabalhadora, fazer a graduação poderia somente ser em uma faculdade noturna, porque com meu trabalho eu poderia pagar a mensalidade, uma vez que entrar para a USP em período integral e ficar sem trabalhar era impensável para minha família. Nesses anos, conseguiam entrar na USP somente os alunos bem formados pelas grandes escolas paulistanas, portanto de elite: também outros tempos.

Em função de ter sido educada em escola pública de qualidade não poderia deixar o padrão cair. Escolhi a PUCSP para fazer o curso de Letras, Inglês-Português. Esta era a PUCSP dos anos 70, do período da ditadura militar, considerada uma universidade particular de renome, de ponta e com orientação formativa crítica de seus alunos. Tive o privilégio de integrar as turmas que tinham o Ciclo Básico no currículo, em que a formação do senso crítico, da reflexão política era elemento fundante. Como se pode notar, o desenvolvimento de um entendimento crítico da realidade está na gênese de minha formação educacional e, porque não dizer, social, uma vez que somente os pobres sabem exatamente o que é a pobreza e como ela os afeta. Quando criança, não era incomum eu ouvir as conversas de meus tios, homens de roça, acerca da situação política, da condição dos plantadores de cana-de-açúcar, em relação às políticas agrícolas, aos desmandos do governo, etc., aos moldes bem típicos dos italianos: em volta de uma mesa de jantar, falando alto e com argumentos muito fortes. Conviver com discussões políticas fez parte de minha formação sócio-histórico-cultural.

A graduação transcorreu entre maravilhosas descobertas de conhecimento e movimento estudantil, passeatas, plenárias, debates, invasão do campus pelas tropas de Erasmo Dias e...medos.

A vida profissional foi em direção a ser secretária (de nível júnior a executiva) em grandes empresas. Porém, um antigo desejo não me abandonava: ser professora. Ele não foi

satisfeito de imediato por uma escolha pragmática que fiz: o salário de professora era muito baixo. Eu ambicionava mais. Até que no início dos anos 1990, começou minha história como professora de inglês em escolas de idiomas. Iniciaram-se períodos muito felizes. A sala de aula era meu lugar no mundo; foi minha descoberta. Assim, eu cumpria dupla jornada de trabalho: no mundo corporativo e em sala de aula de língua inglesa. No primeiro, eu ganhava dinheiro, no segundo, satisfação (o ganho dos professores continuava baixo para uma sobrevivência condizente àquilo que considero digna). Foram quinze anos de experiência em salas de aula de língua inglesa cumpridos com muita satisfação.

Sempre tive uma tendência para o novo, o inédito, o inusitado e, muitas vezes, infelizmente, o difícil. Na última escola que lecionei (deixei-a para dar conta da primeira pós-graduação), tive a oportunidade de desenvolver um curso inédito para um grupo de alunos que já haviam cumprido todo o programa, mas queriam continuar estudando. Estávamos em 2004-2005. Assim, fui convidada pelo coordenador a pensar em algo para eles. Esse foi um momento de muita construção e desenvolvimento de saber, pois, com a colaboração deles, elaboramos um curso sobre Cultura Americana, no qual se desenvolvia o ensino-aprendizagem de inglês por meio do ambiente de cultura, logo língua-cultura no mesmo programa de ensino. Um ótimo momento criativo em minha carreira. Talvez esse meu viés explique meu interesse por desenvolvimento de saber local na formação de professores nesta pesquisa. Partir de uma vaga ideia até chegar a um curso concreto.

Cumpre esclarecer que a esta altura eu já havia encontrado Vigotski. O próprio curso fora baseado nos pressupostos de sua teoria. Na verdade, ele foi uma oportunidade para eu fazer testes práticos com aquilo que eu aprendia no curso de especialização em Magistério do Ensino Superior, também na PUCSP. Curso que foi um divisor de águas em minha vida acadêmica. Muitas coisas novas vieram. A cada dia o ânimo em aprender mais, em devolver esse conhecimento para os alunos, expandir meus conhecimentos intelectuais se acentuava. Ir para o mestrado foi quase uma ordem natural. Quase, porque eu não acreditava que eu poderia fazê-lo, em função das condições materiais e financeiras que ele exige. O incentivo veio de minha orientadora da Especialização. Iniciei o mestrado em Linguística Aplicada, em Linguagem e Educação, também na PUCSP. Mais uma vez, novos universos de saberes se descortinaram à minha frente, encantando-me e de onde muitas ideias brotaram; como discutir o conceito de saber local na formação inicial e continuada dos professores de escolas públicas. Os fundamentos em Vigotski e Bakhtin, ensino de línguas, formação de professores de LE, questões ideológicas no ensino de LE se fortificavam.

Ao final do mestrado, tive a feliz oportunidade de lecionar em dois cursos de pós-graduação, nível Latu Senso, em Psicopedagogia, em duas universidades particulares, cujas turmas eram compostas por professores novatos e veteranos, de escolas públicas e privadas. Essas experiências docentes confirmavam algumas desconfianças que eu elencava de que os professores, mesmo que formados e experientes em sala de aula, não estavam aptos na articulação entre teoria e prática.

Durante minhas aulas, eu notava que havia uma lacuna entre uma e outra, fazendo-me expandir essa preocupação não somente para os de psicopedagogia, mas para os demais também. Apesar de minhas disciplinas serem de leitura e escrita (e não disciplinas da clínica psicopedagógica), eu desenhei-as com as fundamentações aprendidas durante minha formação em Linguística Aplicada, no período do mestrado. Foi muito gratificante, rico, mas cansativo, não nego. Outra contribuição dessa experiência foi que a Psicopedagogia me ajudou a desenvolver um olhar mais refinado para o "outro", chamado de diferente: o aluno com dificuldades de aprendizagem. Com ela, pude aprender que para cada aprendizagem há de haver uma ensinagem, já que alunos com especialidades têm maneiras especiais de aprender, diferentemente de se pensar que eles não aprendem. Aprendem; porém de uma forma diferente que nem sempre o professor tem conhecimento. Tal noção não se restringiu aos alunos especiais. Ela também foi em direção a todos os alunos. Não teríamos cada um de nós um jeito especial de aprender, uma expectativa especial em aprender os conteúdos? Dar conta dessa questão não ocorre sem que haja uma tomada de consciência do professor, sem que haja uma formação sólida e específica em termos teóricos e sem que haja uma experiência em desenvolver práticas, procedimentos em sala de aula. Enfim, sem que haja uma formação ampla e sólida e que o professor seja um livre-pensante de sua prática. Um pensador teórico, um criador metodológico de suas práticas, para a saúde educacional de seus alunos.

Creio que foi esse caldeirão borbulhante de ideias, de aprendizagens, de estudos, de experiências em minha formação como linguista aplicada brasileira e formadora que me conduziu até aqui neste doutorado, agora na UNESP-Rio Preto, onde novas efervescências, novos questionamentos, novas dúvidas e novos conhecimentos invadiram minha mente e vêm me sustentando como pesquisadora e solidificando minha formação como professora de língua inglesa e formadora de professores de línguas. Aqui, ampliaram-se ainda mais meus estudos sobre a teoria sócio-histórico-cultural na formação de professores de línguas, vindo a ser o lugar teórico com o qual me identifico até o momento. Enfim, novas perspectivas intelectuais, não menos, novos provocantes desafios.

A escolha por uma pesquisa em escola pública é sem dúvida uma escolha política de minha parte. Uma grande parte da população brasileira encontra-se nela. Talvez, sua única opção de desenvolvimento cultural e as devidas decorrências para a vida concreta na sociedade. O professor de qualquer lugar e natureza é importante, mas o professor de escola pública tem papel crucial para com sua população, em virtude das características típicas desse contexto sócio-histórico-cultural e político: suas carências. A ele precisa ser dado todo esforço e empenho e dele receber bons trabalhos docentes. Enfim, lendo minha breve sócio-história, fica fácil entender o perfil em que essa pesquisa se organizou.

2.8 Procedimentos e instrumentos de geração de dados

Para esta pesquisa, fiz uso de observações de aulas, gravações em áudio de aulas, entrevistas gravadas em áudio e transcritas, questionário, diários de registros de campo, diários reflexivos de pesquisa, projeção do filme "Mentes Perigosas", reuniões devolutivas de análises de dados, com os objetivos abaixo descritos no quadro. Entende-se por procedimentos: as observações de aulas, projeção de filme, reuniões devolutivas de análise de dados, transcrições das entrevistas, e por instrumentos: entrevistas gravadas em áudio, questionário, diários de registro de campo, diários reflexivos.

Quadro 01 – Objetivos dos Instrumentos e Procedimentos de geração de dados

Observações de aulas	Analisar as condições reais da prática. Conhecer sua prática pedagógica. Identificar sua relação teoria-prática. Analisar o agenciamento da professora na construção de saber local.
Gravações de aulas (áudio)	Aprofundar a análise dos dados observados.
Entrevistas	Esclarecer pontos dos dados gerados pelos instrumentos anteriores. Tomar conhecimento da formação na prática da professora, segundo seu ponto de vista. Compreender sua postura frente às necessidades locais. Registrar a fala do professor acerca das condições de trabalho. Estabelecer relação dessas com a agência do professor.
Diários de notas de campo	Registrar as observações da pesquisadora referentes às ações docentes das participantes e a atitude dos alunos em sala de aula.
Diários reflexivos de pesquisa	Marcar as reflexões da pesquisadora, a partir dos dados observados e registrados no diário de notas de campo, levantando questionamentos para posterior esclarecimento com a participante.
Projeção e discussão do filme Mentes Perigosas	Apresentar de maneira não diretiva e analisar se a professora sustenta a noção de saber local.

	Discutir a noção de global-local da professora.
Reuniões devolutivas de análise de dados	Compartilhar a interpretação com a participante. Levantar sugestões da professora para o enfrentamento das possíveis questões a serem apontadas.

2.9. Procedimentos de análise de dados

Nesta pesquisa, a técnica de tratamento de dados é a análise de conteúdo. Apesar da análise de conteúdo ter aparecido nas pesquisas quantitativas no campo do behaviorismo – corrente psicológica influenciada pelo positivismo –, controvérsias emergiram entre os pesquisadores que insistiam em uma análise qualitativa em Ciências Sociais; e outros que vinham nela a possibilidade de conciliação entre o quantitativo e o qualitativo na análise dos materiais, fazendo com que ela seja considerada uma técnica híbrida que medeia a discussão sobre virtudes e métodos (MYNAIO, 2008; BAUER, 2002), o que a estendeu para várias áreas (RICHARDSON, 2010). Em 1977, em Paris, Laurence Bardin escreveu a obra mais notável sobre análise de conteúdo, *L'analyse de contenu*, configurando-a em detalhes em relação ao seu emprego, seus princípios e conceitos fundamentais, ou seja, dando-lhe sistematicidade (TRIVIÑOS, 1987, MYNAIO, 2008). O trabalho de Bardin é referência para autores e pesquisadores que escrevem ou utilizam a análise de conteúdo.

A definição de Bardin para análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens", portanto, prestando-se ao estudo "das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências" (BARDIN, 1979[2011], p. 48). Tal conceituação faz Triviños (1987/2008) recomendar o emprego da análise de conteúdo nos estudos da educação, em função de suas peculiaridades. Uma delas é a de ser um meio para estudar as *comunicações* entre os homens; porém com ênfase no conteúdo das *mensagens,* ampliando o âmbito do método para outros meios de comunicação nas formas de linguagem oral e escrita, também, ressaltando sua importância no campo da pesquisa qualitativa. O autor sugere "usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos" (p.160). As palavras de Triviños corroboram a intenção daqueles que defendem uma análise qualitativa que busque as características *ausentes* da mensagem, e não somente as frequências das características com extrema rigorosidade, como advogam aqueles que defendem uma análise

quantitativa do conteúdo (RICHARDSON, 2010), uma vez que os investigadores que só se restringem ao conteúdo expresso dos documentos pertencem à linha positivista (TRIVIÑOS, 1987/2008).

Mynaio (2008), apoiando-se na definição de análise de conteúdo de Bardin (1979), entende que com ela se abriu um espaço para a análise qualitativa dos conteúdos das mensagens com o uso de inferências que partem do explícito na comunicação indo em direção às dimensões que vão além (*ausentes*) das mensagens, isto é, na descoberta do que está por detrás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do comunicado, observando que pesquisadores nessa perspectiva tentam ultrapassar o meramente descritivo da mensagem, para uma compreensão dos significados do contexto de fala, na tentativa de, por meio da inferência, uma interpretação mais profunda (MYNAIO, 2006).

A assertiva de Mynaio dialoga harmoniosamente com Triviños (1987/2008), quando o autor afirma que a análise de conteúdo também se presta no desvendar das ideologias que, à simples primeira vista, não aparecem com a devida clareza. Triviños, indo ao encontro de Mynaio (2008), quando se refere à aparência do que está sendo comunicado, enxerga na análise de conteúdo um instrumento auxiliar para pesquisas de maior profundidade como é o caso do materialismo histórico-dialético, ou seja, "a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético" (p.160).

Entendo que tal preposição legitime e mostre a concordância do uso da análise de conteúdo para o tratamento de dados – registros textuais das falas da participante, de sua escrita acerca de sua experiência real e concreta na escola pública, das notas escritas das observações da pesquisadora – em minha pesquisa que se orienta pelo materialismo histórico-dialético na concepção de fenômeno, de matéria, de prática e de consciência; afinada com a teoria vigotskiana no trabalho docente que se realiza em contextos sócio, histórico e culturalmente constituídos, cuja realidade não está isenta de embates, conflitos, ou seja, de contradições, construídas por sujeitos concebidos como ativos em suas atividades práticas sociais.

Enfim, uma interpretação dialética, como instrumento metodológico, da realidade que procura investigar o caminho traçado, não somente seus produtos; mas os processos do fenômeno, para ir da aparência à sua essência. Logo, um simples detalhe tem relevância. A análise de conteúdo dá-se nas marcas enunciativas dos textos que possam aprofundar a compreensão do fenômeno investigado, por meio da obtenção de respostas às questões de pesquisas, para atingir seus objetivos, que relembro aqui:

Quadro 02 – Perguntas de Pesquisa e Objetivos Geral e Específicos

PERGUNTAS DE PESQUISA	(1) Como se encontra o exercício de agência da professora como construtora de saber pertinente a sua localidade? (2) Qual a relação entre as condições concretas de atuação da professora na construção de saber local e agenciamento?
OBJETIVO GERAL	A pesquisa objetiva interpretar e discutir o agenciamento de uma professora de língua inglesa como construtora de saber local, de uma rede pública, em uma cidade do interior de São Paulo, cujas escolas estão localizadas em comunidades de baixa renda, esperando-se trazer benefícios para a participante, no que tange ao seu desenvolvimento profissional e contribuições para a área de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, em especial de língua inglesa.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	(1) Identificar o conhecimento-base da professora; (2) Identificar a metodologia na prática da professora; (3) Investigar a postura da professora frente às necessidades locais de inglês e seus desdobramentos; (4) Identificar atitude agentiva da professora para a construção de saber local em sua prática.

Mynaio (2008) destaca os seguintes procedimentos: categorização, inferência, descrição e interpretação, que não, necessariamente, ocorrem de forma sequencial. A inferência é uma fase intermediária entre a enumeração das características do texto (descrição) e a interpretação (a significação). Na fase interpretação, a análise vai além do material, quando realizamos uma síntese entre as questões de pesquisa, os resultados obtidos na análise do material gerado, as inferências e as perspectivas teóricas adotadas.

Enfim,

> A AC [análise de conteúdo] representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações baseadas em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, em descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu agrupamento em classes ou categorias. Desta maneira, visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Analisar o contexto ou o significado de conceitos sociológicos e outros nas mensagens, bem como caracterizar a influência social das mesmas (BENITE, 2009, p. 12).

Mediante o exposto acerca da análise de conteúdo, entendo que podemos notar o alinhamento com a perspectiva da dialética histórica de Marx. Ambos buscam uma compreensão mais abrangente possível dos fenômenos investigados, preocupando-se não

somente com o que está na superfície (do fenômeno avistado ou transformado em textos de registros da pesquisa), mas sim em trazer à tona o que está escondido por detrás de sua aparência, isto é, seus núcleos de sentidos.

No que se refere ao materialismo histórico dialético, a interpretação dialética se realiza no detalhamento e no estabelecimento de conexões entre os múltiplos fenômenos que formam o fenômeno que se apresenta ao pesquisador, desvelando sua essência. Assim, MARX (1867/1983) instrui-nos que é necessário distinguir o método de exposição do método de pesquisa, para tanto a pesquisa deve captar a matéria detalhadamente, analisar sua forma de evolução e rastrear sua conexão mais íntima, e somente depois da conclusão desse trabalho é que se pode expor o movimento real.

Entendo que a relação entre análise de conteúdo e a perspectiva dialético-histórica que apresento, aqui, confirme a posição de Triviños (1987/2008) em ver na análise de conteúdo uma boa aliança com o MHD, ambos fazendo parte do quadro metodológico da presente pesquisa. Uma pesquisa que se movimenta da prática para a teoria, uma vez que a concretude do fenômeno exigiu um corpo teórico e metodológico, e que retorna da teoria para a prática para, assim, produzir um conhecimento em outro nível acerca do fenômeno, um conhecimento que não é progressista e nem linear, porém, em espiral.

Se a LA contemporânea propõe uma agenda de pesquisa que rompa com a dicotomia teoria-prática; concebe seus participantes como sujeitos singulares, não fragmentados, ativos, ideológicos, cujas identidades contingentes se fazem nas atividades de experiências sociais e históricas, portanto, em movimento; que busca uma reinvenção nos modos de fazer conhecimentos, investindo em pesquisas na formação de professores de línguas, especialmente inglês, que possam ser (ou vir a ser) produtores de seus saberes com autoria, para que possam reverter as rupturas contemporâneas a seu favor no ensino de línguas em sala de aula, provavelmente esta pesquisa, na constituição epistemológica aqui apresentada, possa atender a essas aspirações que, no final de tudo, são políticas.

Na realização de análise de dados procurei nos instrumentos todos os dados que poderiam iluminar o objeto em interpretação. As entrevistas foram transcritas em folhas com três colunas. Na primeira coluna estão os enunciados da participante. Na segunda coluna eu transcrevi os enunciados que respondiam ao assunto em análise. Na terceira coluna, reuni os dados em categorias que dariam corpo à interpretação. O mesmo procedimento, de marcar os enunciados, as informações que esclarecem a investigação, foi realizado nos diários de registro de campo, nos diários de pesquisa, no questionário, como também nos instrumentos

de dados dos alunos que emergiram como necessários no período exploratório da pesquisa. Com isso, elencando-se categorias, permitidas pela análise de conteúdo.

Essas categorias foram trianguladas entre os diferentes instrumentos para garantir maior clareza na interpretação; como também foi feita a devida correlação entre os diferentes elementos, para cumprir com a exigência do método materialismo histórico-dialético que determina que se deva fazer a correlação entre os todos os elementos identificados como participantes de um fenômeno, sendo esses externos e internos, especialmente, na identificação de suas contradições, desvelando sua aparência e sua essência. Por exemplo, o efeito da macroestrutura na prática da profa. Justine é um seu elemento externo e é uma contradição, um embate que tem influencia na ação docente da participante. No levantamento de expectativa dos alunos, o recurso foi a estatística.

Na redação de apresentação da interpretação desta tese, busquei mostrar a articulação que determinado elemento tem com outro, por exemplo, a articulação entre os dados do conhecimento-base da professora e os dados das metodologias de ensino empregadas pela participante dialogam entre si. Na articulação de ambos, compreende-se a prática docente da professora em uma de suas partes. Outro exemplo é o dado acerca do *software* educativo usado pela rede pública, citado no capítulo da macroestrutura, que se remete como dado explicativo e argumento, quando da interpretação da construção de saber local. Com esse movimento de identificação de cada elemento, o estabelecimento das correlações entre eles, na identificação das contradições, forma-se uma interpretação dialética do fenômeno em investigação.

Como explicado, a agência e a apreensão de construção de saber local por não estarem disponíveis ao acesso imediato, requereram gerar e analisar os elementos concretos da prática da professora, para finalmente chegar-se a uma interpretação. Dessa maneira, a interpretação de exercício agentivo e da construção de saber deu-se de maneira indireta, pelo uso da abstração realizada pela pesquisadora. Essa abstração emergiu dos dados concretos e imediatos gerados na pesquisa, dos elementos empíricos. A interpretação a partir dos elementos empíricos e por abstração é uma das vantagens do método materialismo histórico-dialético.

Cumpre destacar que, em se tratando de pesquisa sócio-histórico-cultural, os elementos encontrados foram sempre contextualizados em seu processo histórico, em seus movimentos de mudanças, por exemplo, quando a professora assume uma nova postura com relação ao ensino com seus alunos mostra um movimento de mudança, A apresentação da

história e das ressignificações da formação inicial da participante é um contexto histórico que se articula à pratica da participante e amplia nossa compreensão acerca de sua ação docência.

A transcrição das entrevistas seguiu sinais de acordo com Marcuschi (2005, p.11-13), conforme abaixo:

1) Sobreposições de vozes: [
2) Pausas: +
3) Truncamentos bruscos: /
4) Alongamento de vogais: :::
5) Ênfase ou acento forte: Maiúscula
6) Sinais de entonação:

   Aspas simples: ‘ para subida leve

   Aspas duplas: “ para subida rápida
7) Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: eh, ah, oh, ohm, ahã.

Após a qualificação, em dezembro de 2014, esta tese foi enviada à participante para sua leitura final do trabalho como um todo, em arquivo pdf, via e-mail, em atendimento à sua solicitação. Em virtude de dificuldades alegadas com o provedor de internet da participante, o trabalho foi reenviado mais duas vezes, conforme troca de mensagens por e-mail. Não obtive devolutiva da professora-participante até o momento da defesa.

2.10 O percurso da pesquisa: percalços, aflição e reflexão

Ao ler uma pesquisa, o leitor pode ter a impressão de que tudo transcorreu na mais absoluta tranquilidade; de que o pesquisador é habitante de uma harmoniosa *Sangri-La* ou um protegido dos deuses da ciência que fazem com que tudo caia do céu. Doce engano. A obrigatoriedade acadêmica na maneira de redigir a tese ou dissertação acaba por nublar e, muitas vezes, deixar de fora as reais circunstâncias em que a pesquisa se realizou, fazendo com que o leitor fique distante de como, de fato, foi um processo de pesquisa de base etnográfica.

Ao iniciar a presente pesquisa, a intenção inicial era de realizá-la em três anos. Não achei que haveria problemas em organizá-la e executá-la em tempo ótimo. Não foi isso que aconteceu. Se há uma palavra que poderia qualificar a trajetória inicial deste trabalho é *percalço*. Muitos que eu tive de vencer. A dificuldade não foi no âmbito da fundamentação teórica ou metodológica, das horas extensivas e exaustivas de estudos, das distâncias

percorridas. O inesperado problema inicial foi a dificuldade na obtenção de participantes na pesquisa. Em se tratando de um trabalho que aconteceria no campo docente, não haveria outra forma senão de ter como participantes professores atuantes em sala de aulas, cujas práticas deveriam ser observadas, como parte da exigência do processo metodológico, para uma investigação em campo aplicado, como é o caso desta. Esta foi a grande questão.

Essa dificuldade em conseguir professores das escolas para as pesquisa em ensino e aprendizagem ou formação de professores de línguas não foi um privilégio meu. Telles em seu texto "*É pesquisa é? Não quero, não, bem!": Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática o professor de língua* já apresentava "questões polêmicas a respeito da relação entre a pesquisa acadêmica e a prática do professor de línguas nas escolas" (TELLES, 2002, p. 92), como sendo "um problema e tanto para construirmos pontes entre a escola, a sala de aula e as universidades", fazendo-nos sentir como "não bem-vindos" (p.93). Essa situação estava completamente fora, impensada quando da elaboração de meu projeto de pesquisa de doutorado.

No primeiro momento, tinha por intenção reunir um grupo de professores com diferentes tempos de carreira. Propus-me a buscar um grupo de até cinco participantes que fosse composto de professores veteranos a novatos, pensando que com isso a abrangência da prática poderia ser melhor e mais rica. Com essa ideia em mente, convidei uma professora de inglês com vinte e sete anos de carreira em escola pública. Após explicar a proposta da pesquisa, fiquei muito satisfeita em saber que ela aceitava fazer a pesquisa. O passo seguinte seria buscar os demais participantes. Para minha surpresa, duas semanas após ter aceitado o convite, a professora comunica-me que não mais iria participar do trabalho, uma vez que sua diretora não aceitara que uma pesquisadora entrasse em sua escola. O que me pareceu muito estranho, mas nada pude dizer. Foi minha primeira desilusão. Uma professora veterana teria muito a contribuir à área.

Decidida, fui à busca de outra participante que a própria professora veterana houvera sugerido. Com uma leve resistência, a segunda professora aceitou fazer parte do trabalho. Era uma professora de carreira média, em torno de dez a doze anos de exercício do magistério em escola pública. Também, muito poderia contribuir para os estudos. Melhor teria sido se a professora veterana tivesse permanecido, porque, assim, o grupo iria se formar conforme eu havia concebido.

Assim, iniciamos o ritual de pesquisa. Tivemos algumas dificuldades com horários, principalmente o tempo extraclasse para as entrevistas e trocas de ideias; mas nos ajeitamos. O andamento estava indo bem, até que na observação da terceira aula, um inesperado

acontecimento. Por conta da macroestrutura, a professora é comunicada em sala, em pleno início de aula de que aquela turma (escolhida para a pesquisa) não seria mais dela, pois ela estava sendo substituída por uma nova professora recém-concursada, que já estava na escola para posse do cargo e turmas. Na verdade, à porta da sala. A situação foi constrangedora para ambas as professoras. Tal circunstância provocou um grande dissabor na então participante, tanto em termos pessoais como profissionais. Para a nova professora recém-empossada, igualmente, porque, afinal, ela estava cumprindo com a determinação do órgão público; algo que era de seu direito. A situação foi muito embaraçosa e tensa para todos. Isto também me atingia, pois minha angústia era de como ficaria a pesquisa com a saída da professora participante daquela turma. Passado uns dias, em um fio de esperança, propus a ela continuarmos em outra turma, em outro turno; porém em virtude da irritação, transtornos e desgosto que isso lhe causou, ela desistiu do projeto, alegando não "ter mais cabeça".

Enquanto isso, o relógio do prazo imposto para o término do doutorado corria freneticamente. Mediante tal situação, propus à nova professora fazermos a pesquisa. Novamente, iniciei o rito de apresentação, de proposta, de marcar encontros etc. para a continuidade da pesquisa na escola. Para minha satisfação, a professora aceitou. O ponto importante é que essa participante estava em início de carreira. Tudo estava indo muito bem, quando por volta da décima aula de observação, esta professora, de uma hora para outra, comunica-me que não querer mais continuar com o trabalho. [20] Novamente, me vi no ponto zero do projeto. Se o grupo tivesse se mantido, eu teria formado o grupo ideal para a investigação: uma professora veterana, uma professora em meio de carreira e uma professora novata e, com isso, poder observar como diferente maturidade no exercício docente poderia ter influencia na prática dos professores.

A esta altura, a angústia, a apreensão em realizar a pesquisa e realizá-la dentro do prazo, cumprindo com todas as demais obrigações que os doutorandos estão submetidos, já era total. Além disso, o questionamento sobre o porquê de tanta desistência do projeto, quando as convidadas já haviam aceitado fazê-lo e estarem informadas sobre ele, e tendo tido algumas aulas observadas, com geração de dados.

Passaram-se algumas semanas, em que eu me mantive pesquisando e contatando outras escolas e possíveis professores de inglês que poderiam ter o interesse em ser

[20] Meses mais tarde a reencontro, em outras circunstâncias. Nessa ocasião, mostrando ainda incomodada com a atitude que tomou, conta-me que na época estava sofrendo muita pressão, em virtude da maneira que ela começou a trabalhar na escola, e como isso repercutiu nos demais professores. Com expressão de muita irritação, ela me diz que: "Por que eu, que sou nova na escola, devo participar da pesquisa, enquanto os mais velhos não?" Tendo sido esse o pensamento que a levou a desistir. Infelizmente, pois tenho certeza que teria sido um bom trabalho de estudos.

participante da pesquisa. Em uma dessas tentativas, sem nenhuma indicação prévia, bato à porta de uma escola estadual, nas imediações de minha moradia. Consigo ser recebida pela coordenadora que, apesar de surpresa com minha presença saída do nada, se dispôs a conversar com a professora de inglês da escola, para ver se ela teria interesse. Aguardar o telefonema de retorno foi com muita expectativa e apreensão. Enquanto isso, o tempo passava a galope e o trabalho iniciado poderia ser considerado perdido. A impressão da possibilidade de perda do doutorado aumentava a cada dia. Eu não queria mudar de foco. Eu queria estudar a prática do professor de inglês em seu *lócus* social e histórico.

Tempos depois, a coordenadora me informa de um horário com a professora na escola estadual. Vou ao seu encontro, novamente repito o ritual de apresentação da pesquisa, trocamos muitas ideias, vimos que tínhamos interesses em comum. Finalmente, acertamos tudo, para início do trabalho. Nada mais feliz e tranquilizador para mim. Contudo, não se passaram trinta minutos, quando a professora me telefona, dizendo que não iria mais participar, porque "ela teria de tirar férias", por determinação da Secretaria de Educação. Estávamos em agosto de 2012! Novamente, um banho de água fria em meu trabalho, uma sensação de perda, um receio de não poder realizar a tão esperada pesquisa que eu considerava e considero de importância para a área toda.

Em resumo, passou-se um ano e meio até que, profa. Justine, a atual participante aceitasse e continuasse com a pesquisa, mesmo tendo ela seus próprios percalços, como foi o caso, de sua incerteza sobre em qual escola ficaria, na virada do ano 2012 para 2013, quando somente em fevereiro obteve sua atribuição definida. Todavia, eu me mantive persistente até o último momento e Justine também não desistiu, mantendo-se muito interessada em continuar. Decorrente disso, a pesquisa pode ser retomada somente em março de 2013. A partir daí, a pesquisa transcorreu bem, porém ainda com algumas dificuldades, mas agora faziam parte do contexto. Os percalços da(s) professora(s) foram também os percalços da pesquisadora.

Enfim, mais de ano e meio de tempo perdido que ameaçava a obrigação de cumprir com o prazo de defesa, que ameaçava a própria proposta de pesquisa, mas ganho em termos de conhecimento adquirido daquilo que realmente acontece na escola e no percurso de uma pesquisa em contexto escolar. É, igualmente, um contexto de tensão e de contradição. Hoje, mediante ao rico conjunto de dados gerados na pesquisa com Justine, vejo que o grupo inicial idealizado de três a cinco professores não teria sido viável, pois provavelmente eu não conseguiria dar conta com mesmo nível de observação e análise, em virtude de uma logística que teria de ser muito mais complicada.

Tal situação vivida me remeteu ao texto de Telles (2002): a pesquisadora não é bem-vinda. Se os motivos reais foram outros, não poderei dizer. Talvez sejam aqueles citados por Telles, talvez não. Devido eu ter passado por todos estes percalços, conversei com alguns pesquisadores da área que me relataram estarem vivendo a mesma dificuldade. Parece-me que pesquisas, como esta, que são realizadas em contexto aplicado, estão tendo muita dificuldade em ter participantes que abram a porta de suas salas de aula.

Em virtude disso, penso que devemos nos debruçar sobre esse problema, para que tenhamos sucesso no futuro, pois caso contrário, pesquisas de base etnográficas tão significativas para a área de ensino de línguas e a formação inicial ou continuada de seus professores podem ficar muito prejudicadas e, com elas, os doutorandos, mestrandos que têm um prazo fixo para defender sua tese, à revelia do que quer que aconteça na realidade contextual da pesquisa. Como também, os próprios professores e escolas que podem ser beneficiados com os conhecimentos construídos. Como vimos, não é o paraíso!

Na sequência de leitura, apresento a fundamentação teórica para a formação de professores de línguas estrangeiras na perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural.

3 A VIRADA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Sem a pretensão de fazer o estado da arte da abordagem sócio-histórico-cultural no campo de ensino de línguas, percebo que essa perspectiva está presente em pesquisas de observação de aulas (CEZARIM DOS SANTOS, 2009; MENEGAZZI, 2012; JOHNSON; DELLAGNELO, 2013); em pesquisas de intervenção na articulação com a formação continuada (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008; 2011; ALVARELI, 2013); nos cursos e projetos de formação inicial e continuada como pilares teóricos e filosóficos (JOHNSON, 2009a; FREITAS; SCHAPPER, 2010; LIBERALI, 2010; MATEUS, 2010; STURM, 2011; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; CEZARIM DOS SANTOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2015); e em pesquisas acerca do ensino e aprendizagem de línguas (NASCENTE, 2004; FERREIRA, 2005; SILVA, 2009; LANTOLF; THORNE, 2006; LANTOLF, PHOEHER, 2008), dentre outros. Essa participação mostra a expansão da perspectiva sócio-histórico-cultural nacional e internacionalmente no campo da linguagem. Uma instância epistemológica que Johnson (2006) nomeia de virada sociocultural na formação de professores de línguas, causando impacto na área, mas que tem como um de seus desafios o paradigma positivista que continua no discurso público sobre as atividades profissionais dos professores de línguas.[1] Cabe salientar que a teoria sociocultural não é detentora de uma única leitura, sendo alvo de diferentes interpretações (WERSTCH, 1985; VALSINER, 1993; SMOLKA et alii, 1995[2]; JOHN-STEINER, 2000; NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002; CHAIKLIN, 2003; LANTOLF; THORNE, 2006, entre outros).

Do ponto de vista de Johnson (2006; 2009 a; 2009b), as mudanças na maneira de enxergar a cognição humana ajudaram a explicar o aparecimento da virada sociocultural na formação de professores de línguas. Historicamente, mudou-se do behaviorismo para a cognição situada e social. Nas teorias de cognição é defendido que o conhecimento dos professores é construído pelas experiências nos diversos contextos em que atuam e com os diferentes sujeitos com quem se relacionam ao longo da vida e que o aprender a ensinar é um processo negociado, não sendo, portanto, apenas um acúmulo de informação. Quer dizer, a aprendizagem do professor é construída na história de suas experiências como aluno, como participante em programas de formação profissional e nas comunidades de práticas nas quais

[1] Essa observação vai ao encontro das palavras de Freitas; Schapper (2010) quanto à persistência do ensino tradicional nas escolas.
[2] Em Molon (2003) vamos encontrar um estudo acerca das diferentes concepções de sujeito entre Wertsch, Valsiner e Smolka et alii.

trabalham, sendo essas regidas por modos normativos de pensamento e por tarefas em uma atividade coletiva que Wenger (1998) denominou de comunidade de prática. Em decorrência de tais informações, os formadores passaram a reconhecer que modos de interação, valores, atitudes próprios dos contextos de formação e de trabalho profissional dão forma a como os professores pensam suas práticas. Mediante isso, os formadores reconhecem a aprendizagem do professor como socialmente negociada e dependente do conhecimento de si, dos alunos, dos conteúdos de ensino, do currículo e do contexto.

Por consequência, os professores são valorizados, uma vez que passam a ser considerados como criadores de formas legítimas de conhecimento, sabem o que é melhor ensinar aos seus alunos em seus contextos. No desdobramento dessas reconceituações e reconhecimento, os programas de formação deixam de ver o ensino de línguas como simples tradução de teorias em práticas instrucionais, mas sim como um processo dialógico de coconstrução de conhecimento situado e emergente de práticas e contextos socioculturais (JOHNSON, 2009b). Assim, a combinação das mudanças epistemológicas e o acúmulo de pesquisas por mais de trinta anos começaram a desvelar os processos socioculturais que influenciam a aprendizagem e as atividades de ensino dos professores de línguas (JOHNSON, 2009 a).

A teoria sócio-histórico-cultural tem como seu principal nome Lev S. Vigotski, com a contribuição de seus colaboradores Luria e Leontiev, em particular. Com o propósito de caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento ao longo da vida, Vigotski (1930/2003) constrói uma teoria da mente (algumas vezes chamada de teoria da consciência). No campo de formação profissional do professor de língua, essa teoria da mente tem o potencial de explicar as origens, os mecanismos, a natureza e as consequências do desenvolvimento do professor em todas as fases de sua carreira e em todos os contextos onde vive, aprende e trabalha (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011). Dessa forma, da perspectiva da teoria sociocultural, aprender a ensinar pressupõe que saber, pensar e entender decorrem da participação em práticas sociais de aprender e de ensinar em específicas situações escolares (JOHNSON, 2009 a).

3.1 A pertinência da teoria vigotskiana na formação de professores de línguas

Johnson (2009 a) entende que a teoria sociocultural tem muito a informar à formação de professores de línguas. Inicialmente, a teoria explica os processos cognitivos em funcionamento na aprendizagem do professor, quando reconhece a interconexão entre o

cognitivo e o social. Essa proposição está no conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores concebido por Vigotski (1930/2003), reconhecido entre os autores como o tema central e angular (BAQUERO, 1998; OLIVEIRA, 2003; GERALDI; FICHTER; BENITES, 2006) do pensamento maduro de Vigotski (GONZÁLEZ, REY, 2013), configurando-se em uma proposta vanguardista (FREITAS, 2006).

Segundo González Rey (2013), quando Vigotski concebe a formação das funções superiores, em que os conceitos de signo, ferramenta, função e interiorização surgem, é quando sua teoria se consolida como histórico-cultural, pois, no contexto da teoria, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores depende essencialmente das situações específicas em que o sujeito participa, pressupõe a existência de processos elementares. No entanto, esses não são suficientes para a construção dos superiores. Dito de outro modo, os processos superiores não são o estado avançado dos elementares; mas em sua organização se valem de instrumentos (ferramentas e signos) de mediação, sendo a mediação semiótica a de maior relevância. Em última instância, o desenvolvimento geral e cognitivo é uma ação educativa em sentido amplo; essa última de valor crucial quando no ensino escolar. Assim, os processos superiores são especificamente humano, social e historicamente constituídos, produtos do desenvolvimento cultural (BAQUERO, 1998).

Como visto, a tese central da obra de Vigotski é a concepção da formação das funções psicológicas superiores em que conceitos de mediação, internalização e signos (tão conhecidos e valorizados pela Educação) são partes intrínsecas e integrantes do desenvolvimento geral do indivíduo; não podendo, assim, ser entendido um sem o outro. Dito de outra forma, as funções superiores e esses construtos devem ser vistos como um todo, num olhar monista. Essa compreensão se dá melhor no dizer de Vigotski.

Na reflexão de Vigotski (1930/2003), tanto as funções elementares quanto as superiores – duas linhas qualitativamente diferentes – surgem no curso geral do desenvolvimento da criança, como resultado de um processo dialético. As funções elementares são de origem biológica (o ato de sugar do bebê) e as superiores são socioculturais (memória voluntária), chegando o autor à conclusão de que "a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas linhas", não sendo possível o estudo da história das funções superiores sem a sua pré-história: suas raízes biológicas. Além disso, as raízes do desenvolvimento de ambas surgem na infância no uso de instrumento e da fala humana, o que coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. O processo de desenvolvimento geral do sujeito acontece pela internalização de atividades

sociais enraizadas e historicamente desenvolvidas, operacionalizadas pelos signos, levando à reconstrução da atividade psicológica.

Importante destacar que, em Vigotski, internalização significa um processo de reconstrução, consistindo, portanto, em uma séria de transformações, não podendo ser entendida como a internalização mecânica das abordagens comportamentalistas. Nessa, o sujeito é passivo e naquela é ativo. O exemplo clássico que Vigotski nos oferece é o desenvolvimento do gesto de apontar do bebê que, de um movimento de pegar, transforma-se em um ato de apontar, por conta da mediação de um adulto que atribui uma significação ao gesto do bebê, modificando o significado primário do movimento malsucedido: o movimento orientado para o objeto torna-se movimento dirigido para o outro.

O princípio da origem sociocultural das funções psicológicas superiores se materializa no enunciado conclusivo de Vigotski (1930/2003):

> Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente (...). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois no nível individual; primeiro, *entre* as pessoas (*interpsicológica)*, e, depois no *interior* da criança (*intrapsicológica)*. Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação dos conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (p.75).

Essa formulação é de grande complexidade teórica; pois tal construção não significa uma mera transposição, mas sim o resultado de uma transformação qualitativa durante a internalização (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006). Lembrando que o desenvolvimento durante esse processo acontece em espiral, e não em círculo, porque passa por um mesmo ponto, enquanto avança para um patamar superior: a cada nova revolução (VIGOTSKI, 1930/2003).

Um exemplo do processo entre o biológico e o social realizado em atividades mediadas está em Vigotski e Luria (1993); com a análise dos autores acerca do aprender a andar pela criança. Apontam eles que tão logo os músculos estejam fortes, a criança começa a engatinhar pelos espaços. Passados alguns meses, ela fica em pé, usando objetos ao seu redor – a beirada da cama, a mão de um adulto – forçando seu caminhar. Nessa fase, a criança fica presa a instrumentos externos que facilitam seu desenvolvimento. Aos poucos, esses auxiliares externos vão ficando desnecessários e são substituídos por processos neurodinâmicos interiores. Aqui, ela já desenvolveu pernas fortes e suficiente coordenação motora. Ela já atingiu o estágio do andar completamente formado. Mediante esses dados, Vigotski e Luria (1993) concluem que:

> A criança não entra em contato com o mundo imediatamente, mas primeiro usa certos recursos e adquire certas "habilidades". (...) a criança começa a usar todo tipo de "ferramentas" e signos como um meio de realizar as tarefas com muito mais sucesso do que anteriormente (...). O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas) em seu uso natural. Seguem para uma fase de treinamento sob a influência de condições externas. Isso muda sua estrutura e começa a converter o processo natural em um "cultural complexo", quando uma nova forma de comportamento é formada com o auxílio de uma série de recursos externos. O desenvolvimento finalmente emerge, quando esses auxiliares externos são abandonados por serem inúteis e o organismo emerge desse processo evolucionário transformado, possuindo novas formas e técnicas de comportamento (p.206-207). [3]

Com isso, Vigotski e Luria ficaram convencidos de que "é absolutamente impossível reduzir o desenvolvimento da criança a um mero crescimento e maturação de habilidades inatas" (p. 206). [4]

Entendo que esse exemplo tenha esclarecido a interconexão entre a cognição e o social na linha de desenvolvimento das funções superiores – o biológico e o cultural – que Johnson (2009 a) enxerga como frutífera para a formação de professores de línguas. Para ela, tal interconexão permite:

> [T]raçar como os professores vêm a saber; como se desenvolvem diferentes conceitos e funções na consciência do professor, e como essa atividade interna transforma o entendimento dos professores acerca deles mesmos como professores, de seus alunos e das atividades de ensino (p.13).[5]

Também vimos que Vigotski e Luria (1993) não negaram os movimentos do biológico, nem supervalorizaram os aspectos externos socioculturais, mas apontaram que somente os recursos inatos do organismo humano não são suficientes para levar ao desenvolvimento psicológico do homem em nível superior. Na teoria sociocultural, o desenvolvimento do intelecto do homem opera na relação entre o biológico e o social de forma dialética, se nos lembrarmos de que o método que sustenta as análises de dados por Vigotski e seus colaboradores é a dialética histórica marxiana, como ele nos diz:

---

[3] (...) The child does not immediately enter into contact with the world, but first works out certain devices and acquires certain "skills". (…) the child begins to use all types of "tools" and signs as a means and accomplishes the tasks encountered far more successfully than before. (…) Development begins with the mobilization of the most primitive (innate) functions, with their natural use. It then goes through a training phase, where, under the influence of external conditions, it changes its structure and begins to convert from a natural process into a complex "cultural one", when a new form of behavior is formed aided by a series of external devices. Development finally arrives at a stage when these external auxiliary devices are abandoned and rendered useless and the organism comes out of this evolutionary process transformed. Possessing new forms and techniques of behavior.

[4] (...) it is absolutely impossible to reduce child development to meer growth and maturation of innate qualities.

[5] (...) to trace how teachers come to know, how different concepts and functions in teachers' consciousness develop, and how this internal activity transforms teachers' understandings of themselves as teachers, of their students, and of the activities of teaching.

> A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência [Engels, *Dialectics of Nature*, p. 172]. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e representação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos (VIGOTSKI, 1930/2003, p. 80).

Por assim dizer, o sujeito é resultado de sua própria atividade desenvolvida em uma interação sócio-histórica e cultural mediada por instrumentos e signos. Com isso, Vigotski rompe com o entendimento cartesiano que separa a consciência individual da cultura e sociedade (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006). Sem essa participação social, a formação das funções superiores (a cognição) não é possível, não se tratando que seja a atividade social que influencia a cognição, mas que o processo de formação da cognição humana se realiza por meio da atividade social (LANTOLF; JOHNSON, 2007).

Para a formação de professores de línguas, com esses construtos da teoria sociocultural, reconhece-se que a formação é um processo dinâmico de reconstrução e transformação de práticas que respondem tanto ao indivíduo como às necessidades locais. Logo, significa mudar o professor e suas atividades e não reproduzir as práticas sociais existentes (JOHNSON, 2009 a). Entende-se a formação de professores como atividades nas quais os sujeitos interagem entre si em contextos culturais determinados e historicamente dependentes, cujas transformações reivindicadas caracterizam essa atividade como atividade revolucionária, responsável pela diminuição de desigualdades e injustiças sociais; uma atividade que pressupõe a colaboração na interação, em que a socialização de significados comuns pode levar à realização dos objetivos compartilhados. Ao se conceber a formação de professores como uma atividade criativa de produção intencional e compartilhada de significados, ela acaba assumindo nova dimensão como atividade de significar (LIBERALI, 2010).

Em se falando de atividade mediada por instrumentos e signos, vamos ter que a mediação semiótica é central nos estudos de Vigotski, constituindo-se em um conceito-chave no papel de operador entre os diferentes componentes da teoria, uma vez que a mediação semiótica permite explicar os processos de internalização, as relações entre o pensamento e a linguagem e a interação entre o sujeito e objeto de conhecimento. Entende-se por mediação toda intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação (PINO, 1991). Nas operações com signos, a linguagem é o exemplo paradigmático na obra de Vigotski e seus colaboradores (BAQUERO, 1998).

A diferença que Vigotski (1930/2003) vê entre instrumento e signo está na maneira como eles orientam o comportamento. O instrumento é orientado externamente, servindo como condutor da ação do homem sobre o objeto: mudando e controlando a natureza. O signo é orientado internamente, pois é dirigido para o controle interno do próprio indivíduo. O uso de meios artificiais muda fundamentalmente todas as operações psicológicas. A combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica é o comportamento/função superior. Quer dizer, a atividade mediada afeta o comportamento do homem. Vigotski afirma que o uso de signos produz um comportamento que se "destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura" (p.54).

Quanto à linguagem, Vigotski (1930/2003) identificou em suas pesquisas que as crianças, além de outros instrumentos, fazem uso da linguagem enquanto estão em uma ação para solucionar um problema (pegar o doce em cima do armário), isto é, fala e ação compõem a mesma função psicológica, sendo que quanto mais difícil é a ação, maior a importância da fala na operação. A fala é tão vital que qualquer obstáculo a ela faz com que as crianças pequenas não sejam capazes de resolver a situação. Assim, além de comunicativa, a fala adquire a função de planejadora, porque facilita a manipulação de objetos, controla o comportamento da própria criança e, com isso, a criança torna-se sujeito de seu próprio comportamento.

Outro ponto observado por Vigotski e seus colaboradores é que as crianças, quando não conseguem dar solução aos problemas por elas mesmas, pedem ajuda a um adulto, significando que, além de controlar o próprio comportamento, a criança tem a capacidade de controlar o comportamento do outro como parte integrante de sua atividade prática. De acordo com Pino (1991), é pela mediação de signos em uma comunidade cultural que a criança torna-se um indivíduo social: humaniza-se. Do ponto de vista de Baquero (1998), foi por ter visto a relevância da linguagem como elo mediador no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores que Vigotski desenvolveu seu trabalho em *Pensamento e Linguagem.* Ao rever o aspecto "instrumental" da linguagem nos processos intra-interpsíquicos, Vigotski caracteriza a linguagem como elemento mediador nas mais diversas situações interativas (PINO, 1991), elegendo o significado da palavra como sua unidade de análise, pois a palavra é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2001).

Em resumo, o tema central do pensamento vigotskiano e seus colaboradores é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são típicas do homem, distinguindo-o do mundo animal. Elas dizem respeito à ação voluntária do indivíduo sobre o meio social e físico em que se inter-relaciona com o outro por intermédio de atividades sociais

mediadas. Com efeito, o domínio dos instrumentos mediadores é uma fonte de desenvolvimento (BAQUERO, 1998). Tal desenvolvimento realiza-se pelo processo dialético na interiorização das experiências culturais. Nessas atividades, o sujeito cria-se a si mesmo, transformando as relações sociais em funções superiores (GERALDI, FICHTNER, BENITES, 2006), sem prescindir da colaboração do outro (mãe, experimentador, adulto). Entendendo-se que as funções elementares – básicas para a aquisição de futuras funções superiores – não desaparecem, mas sim se reorganizam, transformam-se, devido aos instrumentos mediadores interiorizados, inaugurando uma nova forma psicológica (BAQUERO, 1998). O que faz com que "a mediação se torne um conceito central para a compreensão das concepções vigotskiana" (OLIVEIRA, 2003, p. 26).

Esse é o indivíduo social, humanizado em suas interações sociais e culturais – sujeito e objeto de atividades mediadas pelos fatos históricos, pelas epistemologias e pela linguagem, dotado de uma consciência social que encarna no significado da palavra – que vamos encontrar nas salas de aulas como alunos em formação ou como participantes de nossas pesquisas em um enfoque sociocultural e histórico. No caso de participantes professores, temos uma dupla caracterização: são sujeitos sociais ativos e professores no uso e no ensino da linguagem em uma comunidade humana inscrita em um mesmo indivíduo. A participante de minha pesquisa é concebida assim, cuja articulação de fala e ação desvela a compreensão de si mesma e de seu fazer docente, que eu busco interpretar no contexto de suas experiências pessoais, formativas e profissionais localizadas e datadas.

Para Johnson e Golombek (2011), consequentemente, se considerarmos no campo de formação de professores de línguas que a cognição é um processo interativo, mediado pela cultura, linguagem e interação social, vamos ver que os professores fundam seus entendimentos de ensino e aprendizagem e as noções de como ensinar em suas histórias pessoais como alunos e na pouca experiência de docência. São essas noções que as autoras caracterizam como conceitos cotidianos formados durante longos períodos na concreta experiência prática como alunos de línguas, pautados em experiências isoladas de observações ou generalizações acerca do que seja aprender e ensinar línguas. Em contrapartida, quando entram para os programas de formação, os professores são expostos aos conceitos científicos que são os resultados de pesquisas atualizadas e teorias de diversas disciplinas acadêmicas e profissionais, funcionando como explicações para as experiências cotidianas. Tal consideração remete à distinção entre conceitos científicos e cotidianos na teoria de Vigotski, ambos tendo implicações para a formação de professores de línguas, uma vez que esses se movimentam para a profissionalização e, assim sendo, devem ir em direção a

práticas instrucionais mais fundamentadas teórica e pedagogicamente. Na perspectiva sociocultural, a escolaridade formal é um contexto exemplar no qual ocorre o elo entre as experiências cotidianas e os conceitos científicos que, assim, tornará os professores aptos a superarem as limitações das experiências cotidianas para atuarem apropriadamente em um grande leque de circunstâncias e contextos.

Acerca dos conceitos cotidianos e científicos, Vigotski (2001) partiu da concepção de Piaget que denominou de *conceitos espontâneos* aquelas noções da criança da realidade como papel decisivo no pensamento infantil que, por sua vez, diferem daquelas noções que surgiram sob a influência dos conhecimentos das pessoas que rodeiam a criança – os *conceitos não espontâneos*. Esse último, em seus textos, Vigotski ora conserva o termo oriundo de Piaget, ora altera para conceitos científicos aleatoriamente.

Para Vigotski, há uma distinção entre os conceitos espontâneos e os científicos. Os primeiros se desenvolvem no processo da experiência pessoal da criança (o que nos permite chamá-los de conceitos cotidianos), enquanto que os conceitos científicos se constituem no processo de aprendizagem escolar, cuja formação se dá por outras tarefas que surgem no pensamento da criança no processo de assimilação dos conceitos na escola. O autor exemplifica citando que a criança aprende a *Lei de Arquimedes* diferentemente de como assimila o *conceito de irmão.* O desenvolvimento do conceito de irmão não começou com a explicação do professor nem por uma formulação científica. Ela já sabia o que era irmão. Esse conceito é saturado pela rica experiência pessoal da criança, o mesmo não podendo ser dito da Lei de Arquimedes.

A formação dos conceitos cotidianos e científicos começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado para ela, e não termina aí. Para demonstrar esse processo, Vigotski cita a relação entre a aprendizagem da língua materna (LM) e de uma língua estrangeira (LE), em que a LE ensinada na escola não segue o mesmo caminho que a LM. O ensino de LE a um aluno escolar tem a LM como base. Assim, pode-se dizer que o domínio da LE eleva a LM a um nível superior. Na mesma relação, teremos a álgebra e o nível de pensamento matemático. Suas pesquisas mostraram que o caminho de desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos está sob a forma de duas linhas de sentidos opostos, levando-o afirmar que:

> [o] conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores (VIGOTSKI, 2001, p. 348).

Essa trajetória dos conceitos em trechos opostos mostra que eles estão interna e profundamente inter-relacionados, porque o conceito espontâneo deve atingir um determinado nível para que a criança aprenda o conceito científico e tomar consciência dele. Com isso, Vigotski ressalta que por estarem os conceitos no mesmo nível na mesma criança, os conceitos científicos adquiridos na escola não podem ser separados dos conceitos adquiridos em casa, acrescentando que, dessa forma, o conceito espontâneo (de baixo para cima) abre caminho para o conceito científico (de cima para baixo) e vice-versa, portanto, eles crescem um através do outro. É no vínculo dessas duas linhas diametralmente opostas que se revela a zona de desenvolvimento imediato.

Estendendo essa proposição para a formação de professores de línguas, o desenvolvimento profissional de professores é um processo em que se constrói uma articulação entre os conceitos cotidianos sobre línguas, aprendizagem e ensino de línguas para tornar os professores aptos a entender os conceitos científicos sobre línguas, de aquisição, de ensino e de aprendizagem de línguas produzidos e aceitos na profissão (JOHNSON, 2009 a), proporcionando na formação de professores aquilo que Vigotski encontrou na criança: "começamos a entender que a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança" (VIGOTSKI, 2001, p. 352). Para Johnson (2009 a), essa relação dialética entre os conceitos cotidianos e científicos indica o desenvolvimento da base da *expertise* do professor.

Com relação à constituição da *expertise* do professor, vamos encontrar em Kennedy (1999), falando a partir da Educação geral, um diálogo com as noções de conceitos científicos e cotidianos de Vigotski (2001), que, por sua vez, fala a partir da Psicologia Social, propiciando uma expansão de compreensão acerca da importância da construção de um conhecimento-base do professor no embate entre aquilo que ele aprende no mundo acadêmico e aquilo que ele se defronta no campo escolar tanto em sua formação como em sua profissão – a prática.

Da leitura de Kennedy (1999), pude identificar que os conceitos científicos que Vigotski (2001) classifica como aqueles providos pela escola à criança correspondem ao que Kennedy classifica como conhecimento *expert* provido na formação de professores, produzido pelas pesquisas. Assim, a definição da autora para conhecimento *expert* é o conhecimento proposicional, presente em enciclopédias e livros; portanto, publicamente acatado e, ao mesmo tempo, testável e contestável por outros especialistas; logo, aberto à disputa, cuja comunidade exige justificativa para suas proposições. Por exemplo, se um professor disser

que o fracasso escolar é devido ao déficit educacional das famílias, ele será desafiado em suas proposições.

Outro conhecimento identificado por Kennedy é denominado por ela como conhecimento *craft* – derivado das experiências ativas do professor em sua prática, que a autora qualifica também como conhecimento *experiencial*. Segundo ela, o conhecimento *craft* difere do conhecimento *expert*, pois o primeiro nasce da experiência particular do professor nos diferentes contextos de docência, fazendo-se dinâmico, idiossincrático, ligado a ações da prática, em vez de estático e público, como o segundo. De acordo com a autora, nas rotinas da vida cotidiana, grande parte de nossos conhecimentos é o *craft* ou experiencial: precisamos dele para cozinhar, por exemplo. Muitas vezes, o professor rejeita ou questiona o conhecimento *expert,* por saber o que e como ensinar em seu contexto (BOLSTER, 1983, apud KENNEDY, 1999). Por ser o conhecimento *craft* derivado da experiência pessoal do professor em sala de aula, entendo que ele se aproxime ao conceito cotidiano da criança de Vigotski (2001) que o concebe como desenvolvido a partir da experiência pessoal da criança nas interações sociais (por exemplo, aprender o conceito de ontem, hoje, amanhã).

Vejo que, no paralelo entre o conhecimento *craft* do professor kennediano e o conceito cotidiano da criança vigotskiano, há um ponto comum que os aproximam no sentido de que ambos emergem da vivência pessoal em seus respectivos campos de pertencimento: professor/escola - criança/vida social; todavia, há uma semelhança e não uma identidade. No caso do professor, uma vez que ele passou pelos bancos acadêmicos, seu conhecimento está "contaminado" pelo conhecimento *expert*, de alguma maneira. Tal consideração não permite classificar os conhecimentos da prática que o professor desenvolve como cotidianos em *strictu senso* no sentido de pensá-los isentos dos conhecimentos teóricos, ou seja, os científicos. No meu entendimento, ele pode ser qualificado como cotidiano por emergir das percepções dos professores frente às inúmeras diversidades da prática. Portanto, há uma aproximação de concepções entre o conhecimento *craft* de Kennedy (1999) e o conceito cotidiano nos moldes de Vigotski (2001) que o qualifica como aquele que a criança assimila sem uma intervenção sistemática da instituição escolar ou do professor, ou seja, no corriqueiro da vida em seu grupo social.

Faço essa ressalva porque, muitas vezes, dá-se a impressão de que ao falar de conceitos cotidianos do professor, estamos falando unicamente da prática originalmente isenta e isolada de um pensamento científico que já fora provido na universidade. Isso não seria possível, uma vez que, ao receber o conceito científico, este se inscreve na formação da cognição (consciência) do indivíduo, como vimos em Vigotski no âmbito da criança. O

mesmo serve para os adultos. Contudo, a relação entre conhecimento *craft* e conceito cotidiano não se invalida, mas penso ser importante deixar clara a diferença na maneira de concebê-los entre os autores em foco: ambos são desenvolvidos na experiência de uma prática Para um melhor refinamento, considero que o saber emergente da vida prática de professor poderá ser qualificado de cotidiano *per se* (na contraposição a científico) se forem produzidos a partir de situações inéditas que não foram ou são contempladas nas proposições canônicas da ciência que lhes foram ensinadas. Se assim o for, ele estará mais alinhado à concepção vigotskiana: emergente da experiência pessoal e prática, sem intervenção da ciência consagrada que rodeia as práticas professorais.

Do ponto de vista de Kennedy (1999), do governo do conhecimento *expert* e do *craft* emerge um terceiro conhecimento que é a *expertise* profissional, no caso, do professor. Nela há uma grande participação dos dois primeiros conhecimentos. Pelo conhecimento de *expertise*, os professores podem julgar suas ações, reinterpretando suas práticas naquilo que há de sucesso ou de problemas. O armazenamento de conhecimento pode contribuir para o corpo do conhecimento *expert*. Na articulação entre o *expert e o craft,* a *expertise* é um conhecimento fundamentado em conhecimento por princípios, porque um professor com *expertise* pode justificar sua solução de problemas publicamente e ter sua proposição testada, diferentemente do professor com conhecimento *craft* que pode apenas justificar sua abordagem dizendo estar em sua experiência privada; não há como acessar o corpo de seu conhecimento *craft*. Kennedy entende o conhecimento *expertise* como uma fusão (*blend)* entre o *expert* e o *craft*; porém diferenciando-se de ambos: é dinâmico, atrelado a ações em experiências ativas; mas pode ser justificado com proposições.

Embora eu aprecie muito essa forma de conceber os papéis dos conhecimentos na formação e no desenvolvimento profissional do professor de línguas, por ser uma concepção clara, frutífera e ainda muito válida de Kennedy, meu entendimento difere da autora em um aspecto. Não vejo o desenvolvimento do conhecimento *expertise* como uma fusão entre o conhecimento científico e o da prática. Vejo-o na linha de pensamento dialético marxiano que Vigotski sustenta em seus estudos.

A transformação de proposições em conhecimento *expertise*, por meio da prática situada, pode ser entendida como a proposição de Vigotski (2001) acerca do encontro das linhas opostas entre os conceitos científicos e cotidianos que leva ao desenvolvimento intelectual da criança, quando da formação das funções psicológicas superiores do indivíduo. Esse encontro, por virem por caminhos diametralmente opostos – inferiores-superiores e vice-versa – se dá por choque, embates, conflitos, ou seja, pela contradição dialética, em vez de

uma fusão que, por sua vez, pode ser tomada por um processo simbiótico. Neste, os elementos desaparecem constituindo um terceiro. Naquele, os elementos se mantêm, gerando um terceiro por superação (MOLON, 2003), na acepção de transformação. Lembrando que os elementares (inatos) abrem caminho para os superiores (socioculturais) e vice-versa.

Essa forma de ver o conhecimento do professor em sua formação e profissão posiciona-o como sujeito ativo atrelado a seus contextos e não passivo. Quer dizer, quando teoria e prática são enformadas (KUMARAVADIVELU, 2003); porém, em minha visão, por contradição, por conta das diferentes naturezas desses conhecimentos: científico/*expert* (sistemático, proposicional, acatado); cotidiano/craft (idiossincrático, situado). Essa conceituação leva-me a concordar que a formação de professores seja muito mais do que colocar juntos questões típicas da área – conhecimento, habilidades, cognição, crenças – mas sim, que deve levar em conta questões críticas que vão além dessas fronteiras – aspectos educacionais, sociais, culturais e ideológicos, somando-se os fluxos culturais e econômicos da globalização, como defendido por Kumaravadivelu (2012).

Considerar a relação conhecimento *expert/científico – craft/cotidiano* como exposto acima, contextualizados em seus espaços acadêmico-atividade social, permite entender a tensão que os professores experienciam quando estão sendo simultaneamente formados nos moldes de como ser professor de línguas e quando, ao mesmo tempo, espera-se que eles reformulem esses mesmos modos de ser à medida que se defrontam com desafios contemporâneos. O exemplo para isso poderia ser de uma formação pautada na concepção estruturalista *vs* políticas públicas que exigem abordagens que buscam responder às demandas da economia globalizada – a comunicativa (JOHNSON, 2009 a). Nesse sentido, a responsabilidade dos programas de formação é de apresentar conceitos científicos relevantes, mas que sejam conectados ao conhecimento cotidiano do professor de línguas e as atividades de ensino orientadas por objetivos, fazendo com que os conceitos científicos sejam atrelados à atividade prática concreta, como também, que não haja separação entre o conteúdo de conhecimento (o que ensinar) e o conhecimento pedagógico (como ensinar), conforme Johnson e Golombek (2011).

Tal reivindicação das autoras, na perspectiva sociocultural, fortifica-se quando relembramos a afirmação de Vigotski (2001) de que não se separam os conceitos científicos dos conceitos cotidianos que a criança traz de casa, anteriormente citada. As autoras acrescentam que se os programas de formação de professores de línguas adotam a concepção de que a cognição do indivíduo emerge de atividades socioculturalmente mediadas, exige que

os formadores pensem e decidam como se espera que os professores desenvolvam sua *expertise* de ensinar.

Para Johnson (2009 a), uma formação de professores de línguas na perspectiva sociocultural reorienta o enfoque do desenvolvimento profissional dos professores, concernente a: (1) tomam-se os professores como aprendentes de ensinar línguas; (2) ilumina-se a natureza socialmente situada do ensino de língua; (3) expõe-se a existência de instrumentos mediadores que moldam a aprendizagem do professor; fazendo pensar em outros mediadores alternativos; (4) mostra-se que o modo que o professor aprende molda como pensa e age; e, como as mudanças em seu pensar e agir tem potencial de mudar as maneiras de engajamento de seus alunos na aprendizagem. Por último, ressalta que a perspectiva sociocultural não é um modelo metodológico; mas sim uma lente teórica de conceber a aprendizagem do professor que, por sua vez, informa como os formadores entendem e dão suporte ao desenvolvimento dos professores de línguas.

Considero essa última asserção a mais relevante: ser um modo de enxergar a formação e não um procedimento metodológico de o que e como preparar os professores de línguas para a sala de aula. Por ser uma lente, um olhar teórico-filosófico-político, é uma maneira aberta (*end-opened*) de ver o professor e sua prática, permitindo fugir da tendência no oferecimento de propostas acabadas de formação, muito comum no campo de formação profissional, uma vez que abre a possibilidade de ver os professores em suas problemáticas situadas, únicas e de subsidiá-los com princípios que podem levá-los a resolver suas questões de maneira particular e criativa, sem oferecer receitas universais que nem sempre dão conta da realidade enfrentada no contexto educacional de atuação dos professores de línguas.

Como esta pesquisa não se inscreve em uma investigação acerca de resultados de um dado curso ou pesquisa interventiva de formação inicial ou continuada de professores de línguas *per se*, tratando-se, porém, de uma pesquisa interpretativa de uma prática docente em língua inglesa, não tratarei de conceitos e noções vigotskianas com implicações educacionais. Entretanto, ela conserva o enfoque sócio-histórico-cultural como lente em sua investigação, por entender a docência como uma situação social e por ter o potencial de explicar a gênese, o mecanismo, a natureza e suas consequências nas práticas docentes de professores de LE nos contextos em que vivem, formam-se e trabalham. Práticas docentes essas em que se atrelam diferentes elementos em sua constituição em uma relação contraditória, uma vez que a concretude não é ideal, por estarem envolvidos movimentos históricos e políticos feitos pelo homem.

A partir do capítulo seguinte, iniciaremos a viagem na prática da participante com as respectivas fundamentações teóricas e interpretações de dados acerca dos diferentes elementos que constroem sua ação docente sócio-historicamente contextualizada.

4. A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Pensar a formação do professor de línguas estrangeiras é pensar a construção de sua prática profissional, levando em conta que a primeira se preocupa em prover subsídios teóricos e metodológicos para que o professor possa desempenhar profissionalmente em sala de aula. *Grosso modo,* a prática de um professor de línguas estrangeiras se compõe, no mínimo, por dois elementos básicos. No âmbito da formação, o primeiro é aquilo que o professor precisa saber e o segundo como ele deve ensinar. Na atividade profissional docente, há uma ressignificação do repertório teórico, tornando-se aquilo que o professor já sabe e as práticas instrucionais que ele escolheu usar em sua sala de aula. Nesse sentido, estamos falando do conhecimento-base do professor e das metodologias de ensino de línguas com as quais ele desenvolve a aprendizagem de seus alunos.

De acordo, com Johnson (2009a), os programas de formação começam a reconhecer e aceitar como legítimo o conhecimento que é gerado pelos professores em sala de aula, porque esse conhecimento está articulado com a prática em que se desenvolve como resposta às questões que emergem dessa mesma prática. Aparentemente, isso pode ressoar como algo muito simples. Não é. A prática docente é uma atividade dinâmica e complexa, geralmente subestimada pelo imaginário popular e das autoridades políticas; não obstante os professores são cônscios da complexidade de seu trabalho. Essa maneira simplista de ver o trabalho de ensino de línguas pode ser resultado da ignorância dos exatos detalhes que envolvem a docência de línguas (TUDOR, 2001). Dentre esses detalhes influentes, além dos primeiros elementos que fazem parte de uma construção de prática docente, ainda temos o papel da macroestrutura. Considerando-se que o ensino de línguas acontece em atividades sociais e culturais, as macroestruturas são constituintes delas, consequentemente, afetam os modos como os professores conduzem sua ação docente (JOHNSON, 2009 a).

Nesta pesquisa, três elementos são considerados como constituintes da prática da professora participante: a constituição de seu conhecimento-base, suas metodologias de ensino de língua inglesa e os efeitos da macroestrutura em sua prática docente. Na sequência, apresento a fundamentação teórica de cada um e a respectiva interpretação de dados.

4.1 Diferentes concepções de formação de professores de línguas

Ao longo de sua trajetória, a área de *TESOL – Teachers of English to Students of other Languages* viveu diferentes concepções de formação de professores de línguas:

treinamento, desenvolvimento, aprendizagem do ensinar. Burns e Richards (2009) conta-nos que cada concepção de formação desenha uma forma de conhecimento-base que gera diferentes resultados de aprendizagem dos alunos. O treinamento envolvia experimentar novas estratégias de ensino, com conteúdos determinados por especialistas, por intermédio de livros de metodologia. Essa orientação formativa é chamada de '*top-down'* (RICHARDS, FARREL, 2005, p.3). Aqui a problemática entre teoria e prática continuou vigente, mesmo com algumas alterações ao longo da história.

A noção de desenvolvimento do professor trata de atender objetivos de longo prazo, em que o professor procura entender ele próprio e seu ensino, cujas práticas servem de base para revisões reflexivas, caracterizando-se com a forma *'bottom-up'* (RICHARDS; FARREL, 2005, p. 6). Nesse tipo de formação, as qualificações eram oferecidas pelas universidades, com o domínio da disciplina Linguística Aplicada, porém as habilidades práticas de ensino de língua eram geralmente desvalorizadas (BURNS; RICHARDS, 2009).

A aprendizagem de ensinar é vista como uma forma de socialização no pensamento profissional e nas práticas da comunidade de prática, com influência da teoria sócio-histórica e do campo de cognição do professor. Com isso, passa-se para uma nova fase em que a aprendizagem do professor se torna o foco das pesquisas e das formações (BURNS; RICHARDS, 2009). Como essa noção aparece nos processos de formação de professores de diferentes formas, elas podem levar a diferentes abordagens na formação, como: aprendizagem de habilidades; aprendizagem como processo cognitivo; como construção pessoal, como prática reflexiva (RICHARDS; FARREL, 2005).

4.2 A constituição do conhecimento-base do professor de línguas

O conhecimento-base do professor de línguas não pode ser simplesmente considerado como sendo as teorias recebidas na formação e, posteriormente, aplicadas no campo da prática escolar. Com efeito, sua constituição passa por várias discussões. A educação como instituição inscreve-se e é desenhada em projetos político-sócio-econômicos que, por sua vez, definem objetivos, procedimentos e finalidades, de acordo com a formação discursiva que queira realizar. Além disso, o edifício educacional é uma estrutura complexa, uma vez que contamos com as instâncias oficiais federal, estadual, municipal, instituições de educação (universidades e escolas básicas), além de famílias e a sociedade mais ampla. Essas macroestruturas articulam-se, influenciam e afetam o ato educativo que, por sua vez, "também envolve diferentes participantes – o administrador educacional, os elaboradores de políticas

públicas, os planejadores de currículos, os formadores de professor, os autores de livros didáticos – todos constituindo uma importante engrenagem na cadeia educacional" (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 7).

Nessa teia, há o professor; elemento-chave tão complexo como o próprio cenário em que se inscreve, tendo as macro e microestruturas, a história, a cultura, os interesses e desejos, os discursos etc., fazendo parte de seu desenvolvimento. Apesar do professor não ser o único, ele é elemento importante, porque recaem em suas mãos as articulações advindas de diferentes esferas que se apresentam no campo educacional. Por ser o catalisador desses processos, remeto-me ao fazer do professor, nesse caso de línguas, em especial, língua inglesa, que está vinculado à sua formação. Chego, assim, à questão central deste texto em que busco construir a concepção da constituição do conhecimento-base do professor de línguas.

4.2.1 Conhecimento-base do professor de inglês: (re) conceptualização e estruturas

Como começar a abordar o conhecimento-base do professor de língua inglesa? Em primeiro plano, entendo que uma questão política abre a discussão: a prática do professor deve ser considerada uma profissão. Kumaravadivelu (2003, citando HANSEN, 1995) afirma que a defesa pelo conceito de profissão enfatiza uma *expertise* com contribuição social para a sociedade, que deriva de um senso de identidade, reconhecimento público, passando pelas organizações profissionais. Embora ainda não haja uma estrutura de carreira resolvida, nem na universidade nem na escola básica, temos esquemas de formação docente inicial e continuada, permitindo-nos entender que há sim uma profissão (CELANI, 2006). Tais afirmações atrelam-se ao papel do conhecimento-base na prática do professor que segundo Johnson (2009b, p.21), "[o conhecimento-base] é, em essência, uma autodefinição profissional". Logo, ele faz parte da identidade da profissão do professor.

De acordo com Johnson (2009b), conhecimento-base significa aquilo que a pessoa precisa saber e é capaz de desenvolver um trabalho de uma determinada profissão. Na formação de professores de línguas, o conhecimento-base abrange três áreas: (1) o que é preciso saber; (2) como se deve ensinar; (3) como os professores aprendem a ensinar. Isso leva a autora a afirmar que essa é a plataforma da qual os formadores tomam decisões de como preparar os professores para seu trabalho; portanto, regida pela força da teoria, sediada na academia. Em 1998, Freeman e Johnson já haviam apontado que o centro do conhecimento-base deve ser a atividade de ensinagem em si; centrar-se no professor, no

contexto em que ensino e aprendizagem ocorrem; e na pedagogia realizada (FREEMAN; JOHNSON, 1998). Com essa reivindicação os autores distanciam-se da noção de treinamento e aproximam-se da perspectiva de desenvolvimento do professor.

Assim, a maneira como se toma a formação será o ponto básico para se definir quais conceitos devem estar na composição do conhecimento-base do professor: um mero aplicador de teorias consagradas ou um professor que reflete os conceitos teóricos, filosóficos, ideológicos etc. Por decorrência a essa escolha de concepção de formação – tecnicista ou processual – haverá a respectiva correlação com a qualidade de aprendizado dos alunos desses professores. Com isso, evidencia-se que manter uma separação entre conteúdo teórico e prática não atende à complexidade da sala de aula, se não nos esquecermos de que a prática do professor é a síntese de uma realidade socioeducacional composta por múltiplos fatores, como já mencionado pelas considerações anterior; incluindo-se a demanda plural incidente na ação pedagógica do professor de inglês da atualidade.

Para essa relação de conhecimento formal (acadêmico) e prática materializada na escola, Kennedy (1999) amplia nossa compreensão. Para a autora, há três conhecimentos que permeiam o mundo da educação. O primeiro é o conhecimento "*expert",* aquele gerado pelos pesquisadores, mantendo as aspas para indicar que se trata de um conhecimento "aparente" dos especialistas. É o conhecimento teórico desenvolvido a partir de procedimentos com o devido rigor científico exigido pelas pesquisas, é proposicional, público e estático. Tem importância na educação dos alunos, está nos currículos, e é aquele que detém a credibilidade no mundo do saber e da sociedade em geral.

O segundo é aquele que deriva das experiências clínicas chamando-o de *craft* que a autora adota de Bassets (1997), cujo argumento é que ensinar é um trabalho ou uma atividade que necessita de habilidade e experiência para se realizar, isto é, o professor aprende através de processos e resultados. Por conseguinte, é um conhecimento experiencial, privado e idiossincrático, uma vez que deriva de situações singulares de sua experiência em determinadas escolas e comunidades. Diferentemente do conhecimento *expert,* o conhecimento *craft* é dinâmico e situado, vinculado às ações e desenvolvido por meio de experiências ativas do que por procedimentos públicos. Por essa razão, é difícil de ser colocado em proposições. Uma educação *craft* significa que ela não se baseia em pesquisas.

O terceiro tipo é a proposta da autora para a concepção de conhecimento-base do professor, que ela chama de *expertise.*[1] Trata-se de uma combinação ótima de conhecimento

[1] Neste texto, para manter o sentido original do inglês, permitindo o jogo de sentidos entre os termos marcados pela autora, eles serão mantidos em inglês.

expert e *craft*. Há muito de prático em uma *expertise*. Pessoas com *expertise* são capazes de monitorar o próprio conhecimento, conseguem julgar suas ações, reconhecem seus sinais de sucesso e de problemas, porque esses já foram vistos anteriormente. A característica mais importante é ser fundamentado em conhecimento por princípio, isto é, teórico (*expert)*. Como exemplificação, a autora diz-nos que os professores enfrentam dado problema em sala de aula, cujas soluções irão depender dos contextos particulares de atuação, certamente. Mesmo assim, o professor com *expertise* pode justificar sua solução, apelando para o conhecimento público e testado. Já um professor com conhecimento *craft* justifica sua abordagem dizendo que a experiência pessoal motivou seu fazer.

O desenvolvimento do conhecimento *expertise* dá-se pela diferença entre os conhecimentos. O professor aprende determinado conceito científico, porém seu entendimento desse conceito irá mudar quando ele viver exemplos específicos e diferentes, gerando um entendimento muito mais detalhado. O conhecimento *expertise* é a transformação do conhecimento teórico em conhecimento experiencial, por isso ele nos permite notar padrões que não notaríamos antes. Por exemplo, um dado professor pode saber o que seja 'grupo colaborativo' por leitura formal; outro professor pode ter participado de um grupo colaborativo. O segundo professor pode ter o entendimento situado por suas experiências, mas o conceito de corporativo deriva do conhecimento teórico. Assim, porque o conhecimento situado é baseado no conhecimento teórico, ele é mais do que conhecimento prático. Ele é *expertise.*

Com efeito, o conhecimento *expertise* difere tanto do conhecimento *expert* quanto do *craft.* Ele é dinâmico, atrelado à ação e desenvolvido através das experiências ativas, podendo ser justificado em proposições, portanto, não é tão privado, idiossincrático e tácito, como é o conhecimento *craft*. Concebido dessa maneira, o conhecimento *expertise* pode se tornar público, acessível e submetido à verificação, para que adquira valor no campo de formação de professores de línguas. Para Kennedy, a ensinagem não deve ser considerada unicamente conhecimento *craft* ou unicamente *expert*, porque, se assim for, não haverá necessidade de pesquisas, nem de cursos de formação, nem de departamento de educação.

A virada sociocultural na formação do professor é entendida como uma teoria da mente que possibilita explicar o desenvolvimento profissional do professor em todas suas fases de carreira e dos contextos em que vivem, aprendem e trabalham. Quanto à constituição do conhecimento-base do professor nessa perspectiva, os conceitos científicos e cotidianos vigotskianos adquirem importância (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011).

O conceito científico refere-se ao conhecimento formal e sistemático provido pela escola, enquanto que o conceito cotidiano refere-se ao conhecimento adquirido nas experiências das atividades sociais. No desenvolvimento cognitivo do indivíduo na prática social de educação e vida cotidiana, percorrendo caminhos diferentes por serem linhas diametralmente opostas, esses conceitos se relacionam por contradição, criando seu vínculo no espaço da zona de desenvolvimento potencial (ZDP), que se realiza pela colaboração e a mediação do outro, fazendo com que aquilo que não foi possível fazer hoje, amanhã ele estará em condições de fazer sozinho (VIGOKSTI, 2001).

De minha parte, entendo que os conceitos científicos e cotidianos de Vigotski podem ser aproximados da concepção de conhecimento *expert e craft* de Kennedy (1999), respectivamente. A relação dialética entre o científico e o cotidiano gera a tomada de consciência dos conceitos (Vigotski, 2001), ou seja, a aprendizagem; no pensamento de Kennedy (1999), o desenvolvimento do conhecimento *expertise*. Melhor dizendo, a aprendizagem gerada do embate entre o científico e o cotidiano não é somente a aquisição conceitual, mas sim uma construção de conhecimento próprio do indivíduo. Essa proposição em termos vigotskianos significa o processo da formação da cognição humana por meio da atividade social (LANTOLF; JOHNSON, 2007).

Em resumo, o conhecimento-base do professor é um conhecimento localizado, baseado em teoria e que é mais que prática. Ele é *expertise.* Nesse sentido, reconhece-se que há qualidade no conhecimento do professor em sala de aula, e também que deve ser prestigiado como apontado por Johnson (2006; 2009a). Em se fazendo passar pelos procedimentos científicos, ele poderá valorativamente fazer parte do conhecimento-base dos programas de formação de professores de línguas, conforme sugere Hiebert et al (2002).

Eu coaduno com a noção de conhecimento *expertise* como sendo o conhecimento do professor, uma vez que, para atuar em sala de aula, nossos professores passam pelos bancos universitários, portanto, sua formação tem base teórica. Essa base teórica irá ser confrontada com a realidade da prática docente, podendo sofrer confirmação, negação ou requerer maior investigação face àquilo que o professor enfrenta e aprende em sua ação pedagógica, dessa maneira, sofre processo de transformação. Entendo a noção de *expertise* como aquela que esteja mais próxima do conhecimento que o professor desenvolve ao longo de sua carreira do que a ideia, às vezes, muito comum, de sempre qualificar a ação docente como *prática* desprovida de teoria. O professor conhece teoria antes de ir para a sala de aula. Salvo exceção para aqueles que, devido às determinações políticas e sociais, estão atuando em sala de aula sem formação prévia, para atender, na medida de suas possibilidades, às necessidades de sua

comunidade. Contudo, esses podem construir conhecimentos singulares que ainda nem chegaram aos bancos acadêmicos. Por analogia, os índios sabem mais e muito antes das propriedades das ervas do que muitos estudos científicos que somente mais tarde conheceram e colocaram-nas em proposições. O mesmo estende-se para a trajetória da acupuntura na medicina: antes prática de curandeiro e depois reconhecida por seu valor científico. Assim, no âmbito da *expertise,* os embates, debates, dicotomia entre teoria e prática ficam atenuadas, pois se adquire outro entendimento de conhecimento que muito valoriza a profissão do professor de língua inglesa. Uma *expertise* que a universidade poderia se beneficiar para a formação inicial e continuada de professores de línguas; como também, as escolas, se tal conhecimento fosse socializado de maneira sistemática entre os membros da área em geral. Não como generalização, mas como exemplos situados, localizados que possam gerar uma expansão de compreensão e aprendizagem para novatos, veteranos e formadores de professores de inglês e de outras línguas; e com essa compreensão o desenvolvimento de novos conhecimentos pertinentes aos locais, contribuindo para a expansão teórica e prática.

Levanto essa consideração, porque sabemos que entre o que a universidade faz e o que os professores fazem em sala de aula, em termos de conhecimento, há uma grande distância. Basta conversarmos com membros de ambas as instituições, para perceber até certo antagonismo entre eles. Corroboram minha consideração falas como: *isso que aprendemos na graduação (curso de formação continuada etc.) está muito longe da realidade escolar. A universidade não nos prepara para enfrentar a sala de aula. A teoria é boa, mas... Os professores resistem à mudança, à inovação. Os professores insistem em manter velhos padrões.*[2] Talvez com um trabalho colaborativo entre academia, escola e autoridades governamentais, de maneira mais direta, sistemática e democrática possamos reverter esse quadro.

Finda a discussão teórica acerca da constituição do conhecimento-base do professor de língua, passemos à análise de dados dos elementos que constituem o conhecimento-base da participante da pesquisa, profa. Justine.

[2] Falas que ouvi durante disciplina Formação de Professores de Línguas, no PPGEL-UNESP/IBILCE, no primeiro semestre de 2012 proferidas pelos colegas novatos e também no curso de formação continuada com professores de inglês de uma rede municipal de uma cidade do interior paulista do qual fiz parte. Como também, durante minha formação como pesquisadora em contato com acadêmicos e professores escolares.

4.3 Os elementos constituintes do conhecimento-base da professora Justine

Como apresentado no capítulo de metodologia de pesquisa, não haveria outra maneira de identificar o agenciamento da professora de inglês, Justine, como construtora de saber local sem antes passar por outros caminhos de sua prática, isto é, aquilo que estava disponível diretamente à minha percepção, uma vez que a agência *per se* não estava ao meu alcance imediato. Para tanto, foi necessário buscar traços de influências na prática da professora que estavam disponíveis diretamente, ou seja, o fenômeno objetivado à minha percepção, ao sensível. Isso foi feito tomando a interpretação como método indireto, como advoga Vigotski (1927/2004), na busca de entender suas conexões íntimas, por meio das correlações entre os diferentes elementos da prática docente de Justine, como defende Marx (1867/1983), compreendendo o movimento do fenômeno em sua história (VIGOSTSKI, 1930/2003).

Assim sendo, de primeira mão, foi necessário identificar a constituição do conhecimento-base da professora e a metodologia de que ela faz uso em suas ações didático-pedagógicas, posto que esses dois elementos possam dar subsídios para os fenômenos centrais da pesquisa, não sendo eles os únicos elementos que constituem, afetam, interferem na construção dos fenômenos. Durante o período de investigação foi possível constatar que, além desses dois elementos básicos, havia ainda outro elemento que afetava o fazer da professora, tendo influência em seu modo de agir profissionalmente. Esse elemento é o papel (ou melhor, o poder) da macroestrutura na docência em sala de aula. Ele não havia sido elencado em meu planejamento inicial. Na verdade, ele emergiu com importância durante o período exploratório da pesquisa em campo. Eu o considero o elemento externo com mais força na relação com o fenômeno.

A seguir, apresento o primeiro objetivo específico *identificar a constituição do conhecimento base da professora-participante.* Seguindo os procedimentos éticos da pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada contemporânea, logo após seu término, a análise desse elemento foi submetida à participante que deu sua anuência a ela. Os dados que permitiram essa interpretação foram gerados a partir das entrevistas, do questionário, de diários de registros de observação de aulas e diários reflexivos de pesquisa.

A professora Justine sente-se ainda uma professora novata, dizendo ter muito que aprender, porém enxerga a diferença do início da carreira e atualmente, segundo ela, melhorou muito. A professora, ao tempo desta pesquisa, movia-se de uma carreira de iniciante para intermediária, ou seja, em torno de cinco anos de profissão. Segundo ela, no começo da

carreira teve dificuldade em fazer um plano de aula, que, de fato, aprendera na faculdade; mas só sabia em teoria, porque, essa, só ensina na teoria. Já quando iniciou sua prática, verificou que é outra coisa, conforme podemos constatar no registro abaixo:

Registro (1)	Como dividir os conteúdos? Eu tinha aula para adulto, pra criança, pra adolescentes. Como eu ia dividir esses conteúdos. Onde eu ia buscar esses conteúdos? De que forma ao longo do bimestre? Eu não tinha noção de nada disso! Hoje tiro de letra! Pego o conteúdo, já sei separar. Já separo bonitinho 1º, 2º, 3º bimestre. Como vai ser durante a semana. Tudo certinho: objetivo geral, específicos. Eu não tinha muita noção de tudo isso! Agora eu já consigo. [Entrevista 2, nov/12].

Quando pergunto como fez essa superação, como aprendeu a resolver esses problemas iniciais, ela diz que fez isso sozinha, pesquisando na internet, já que, apesar de aprender na faculdade, quando chegou à prática, ficou difícil, uma vez que não conseguia organizar o conteúdo de forma que eles acontecessem adequadamente dentro do tempo, sendo que a questão, para ela, é o equilíbrio entre o tempo, a quantidade de conteúdo e quais conteúdos.

Justine se autodefine uma professora com tendência conteudista, colocando-se na abordagem tradicional de ensino, mas faz uso de conceitos do construtivismo de Piaget, *às vezes.* A professora entende por ensino tradicional o uso de lousa, dar muito conteúdo, tarefas no caderno, fazer muitos exercícios na exploração do conteúdo. Por construtivismo em sua prática, qualifica-o pela noção de ludicidade na educação, defendida na perspectiva de Piaget: a criança aprende brincando (Entrevista 3, dez/12).[3]

Nos depoimentos da professora foi possível identificar que alguns elementos que formam seu conhecimento-base são oriundos da própria prática docente. A presença da abordagem tradicional e da construtivista, aparentemente dois elementos conflitantes em uma prática pedagógica, pode ser compreendida pelo fato da professora ter verificado em sua experiência prática que a abordagem tradicional não funciona com crianças; e que o lúdico construtivista não funciona com adolescentes, alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. No entendimento dela, para crianças, é preciso criar brincadeiras, jogos música. Já com adolescentes, isso não funciona. Com eles, precisa ser mais conteudista. Diferentemente dos adolescentes, as crianças sabem unir conhecimento e brincadeira. Dessa maneira, não funciona ser professora tradicional com crianças, porque se não for algo que lhes interessem, elas não desenvolvem nada. Se ficar na lousa escrevendo, elas não vão prestar atenção. A

[3] A concepção acerca do que seja tradicional e construtivista será considerada segundo o ponto de vista da participante. Não se objetiva fazer uma comparação entre o que as teorias preconizam e a fala da professora; mas sim, considerar como a participante concebe as abordagens pedagógicas, portanto, sua ressignificação.

professora chama a atenção para o *tempo histórico da educação,* quando se refere à escola de antigamente – aquela que usa caderno e lousa – dizendo que isso não dá bons resultados com crianças menores, em virtude da criança não conseguir ficar parada e prestar a atenção no professor. Os procedimentos para atingir a aprendizagem das crianças é o uso de vídeo, desenho de criança, música de criança e assim por diante. Por isso, ela faz uso de recursos didáticos de ambas as abordagens. No entendimento de Justine, os primeiros anos são os mais difíceis, porque as crianças não estão alfabetizadas em português, dificultando o ensino de inglês. Já com os adolescentes o cenário é outro: eles são mais fáceis de ensinar, basta passar a instrução e eles seguem sozinhos (no sentido de serem mais autônomos).

Minha questão, com relação à geração de conhecimento a partir da experiência *in loco* na inter-relação com seus alunos, por Justine, era de compreender como esse conhecimento se originou; ao que Justine afirma que teve de aprender sozinha desde o início da carreira; que por ser uma professora de tendência tradicional, precisou mudar para sobreviver em sala de aula, aqui, levando-se em conta o uso das teorias construtivista e tradicional, por não serem ideais para as crianças e para os adolescentes, respectivamente. Dizendo de outro modo, foi na relação com a criança que ela percebeu essa diferença. Ela defende mais o uso prioritário de conteúdo, já que muita brincadeira com o adolescente não funciona, porque eles se perdem, uma vez que eles não têm um comportamento de prestar atenção. Com adolescente tem que ser mais conteudista. Já as crianças não conseguem ficar paradas, não prestam a atenção, não deixam o professor falar e não param dentro da sala de aula. Só pulam e brincam o tempo todo. Consequentemente, a professora Justine viu a necessidade de alterar sua prática, para dar conta de sua sala de aula.

Todavia, não foi somente esse recurso que Justine encontrou para lidar com as crianças, ela também faz uso de estímulos positivos, porque entende que isso resolva a tensão em sala de aula. Contudo ela tem plena consciência que isso não é o melhor caminho (*é moeda de troca?; é legal? Não.)*, se pensarmos em termos dos discursos pedagógicos que combatem o uso de recursos de premiação, aos moldes comportamentalistas para a produção do comportamento desejado no aluno. Porém, lá no campo da prática, nas circunstâncias em que vive, foi o caminho que a participante encontrou para envolver o aluno-criança na atividade de ensino e aprendizagem, por interpretar que as crianças se preocupam muito em obter ou ganhar classificações:

Registro (2)	Então, com criança resolve falar: "Eu vou te dar uma carinha feliz, uma estrelinha". É moeda de troca? É legal? Não. Mas num certo momento você tem que utilizar: ___Olha, você tem que realizar a atividade, porque no final eu vou te dar um pontinho! [Entrevista 1, out/12].

Novamente, minha curiosidade aguça-se em saber como é a reação das crianças com esse tipo de procedimento da professora. Essa prática vem inspirada e amparada pela prática de outra professora, uma colega de escola que procede da mesma maneira, obtendo sucesso com as crianças:

Registro (3)	A aula da manhã tem um painel com os nomes. A professora deles, a cada dia, coloca uma carinha – triste ou feliz – quem juntar cinco carinhas felizes, ganha uma estrelinha. Eles adoram! [Entrevista 1, out/12].

Ela procede assim porque entende que aquele aluno que não recebeu a 'carinha', isto é, o prêmio por ter feito a lição, irá perceber que sua atitude foi errada e acabará aprendendo sozinho a discernir em comportar-se, conforme o esperado para uma sala de aula: estudar, fazer a lição; com efeito, também no seu inverso: aquele que ganha a estrelinha.

Com relação à origem dessa construção de conhecimento que emerge da prática, é do entendimento de Justine que ela própria o fez, novamente fez sozinha desde o início de sua carreira, não tendo a participação da faculdade nisso, isto é, aprendeu na ação docente em sala de aula com os alunos:

Registro (4)	A faculdade ensina só na teoria. A prática é outra coisa. [Entrevista 2, nov/12]. Você sai da faculdade achando que pode fazer mundos e fundos; que é lindo. Tá bom! Dar aula? Você aprende sozinha! [Entrevista 3, dez/12).

Esse é o posicionamento da professora frente ao suporte da teoria em sua formação, o distanciamento do curso de graduação em relação às realidades da vida prática da professora na escola com seus alunos: um sentido de solidão, de não assessoramento para o magistério real. Foi uma aquisição de saber desenvolvido no enfrentamento da realidade educativa:

Registro (5)	A aula precisa ser muito bem preparada, para que ocorra de forma correta. Por que na teoria é tudo muito bonito, né! (riso). Na prática é muito diferente. Na faculdade, os professores tratam o ensino como uma coisa ma-ra-vi-lho-sa! Quando você vai para a prática você percebe que não é nada disso! [Entrevista 1, out/12].

O procedimento de observação de aulas não serviu apenas para marcar o que se fazia, mas também houve espaço para trocas de ideias, esclarecimentos e confirmações de algumas considerações com a participante que eu ia tecendo ao longo da pesquisa; e aliado ao registro de observação de dada aula, articularam-se as reflexões levantadas no diário de pesquisa de cada observação de aula feita. Esse foi o caso da conclusão que pude chegar sobre a origem dos conhecimentos de Justine, quando das interpretações de dados na Entrevista 3, de dezembro de 2012, trianguladas com o registro de observação da aula de 10.12.12, visto que

até então, eu levantava a possibilidade de que havia um desvio de ensino na prática da professora; todavia foi preciso um maior tempo, uma troca de impressões com a professora durante a observação e um olhar mais atento para entender que:

Registro (6)	• A professora decidiu dar atividades de que eles gostam, descobrindo com as crianças que pintar e desenhar eram do gosto delas. Assim organizou a sua prática. • Com essa explicação afastou a impressão de que a professora mais desenvolvia uma aula de artes do que inglês. • Esse agir não está escrito em lugar algum, nem tampouco aprendeu na graduação. Ela desenvolveu a partir das necessidades localizadas, fundamentando-se naquilo que sua prática exigiu. **[**Entrevista 3, dez/12 e registro de observação aula 10.12.12].

Contudo, mesmo dizendo-se sozinha nessa construção teórica da prática, isto é, na articulação da abordagem tradicional com a construtivista, segundo a classificação da participante, pude constatar na fala da professora que há a presença de princípios e pressupostos em sua prática de ensino. Destaco que a nomenclatura de 'princípios e pressupostos' são termos oriundos do saber científico, a exemplo do termo 'colaborativo' citado por Kennedy (1999), saber:

	Princípios: (...) Para ela, ensinar inglês não é trabalhar com lúdico – muita brincadeira – que os alunos precisam de conteúdo mais concreto para se apropriar da língua. (Registro de observação da aula 26.11.12).
Registro (7)	**Pressupostos**: a) Conhecer o que os alunos sabem. Começar do zero, se precisar; *b)* Leva em conta o contexto social dos alunos, senão não terá significado para eles. Convencer o aluno da importância do inglês para a vida dele: ensinar os pais, os irmãozinhos, para futuro emprego, ler cartazes no *shopping center (50% off);* c) Ponto de partida: o próprio aluno. Exemplo: vocabulário de corpo humano, da família; d) Finalidade: para uso no cotidiano. Saberem as palavras (*mother, father, nose etc*.), dizer de onde veio, dizer o nome, cumprimentar (prazer [em conhecê-lo]). (Entrevista 2, nov/12).

Para Justine, não existe a obrigatoriedade do professor de línguas seguir uma determinada abordagem, pois com o seu amadurecimento na prática, ele poderá fazer uso das teorias de maneiras diferentes.

Registro (8)	Construtivista/Tradicional. Não acho que seguir sistematicamente alguma abordagem seja o caminho em sala. Com a experiência, o professor aprende como aplicar o conteúdo. [resposta à pergunta no Questionário: que abordagem de ensino você adota e por quê?, fev/13].

Para completar o quadro da prática da professora, também de posse da articulação entre a pedagogia tradicional e a pedagogia construtivista, a docente indica seus procedimentos de ensino que mantêm essa coerência.

Registro (09)	**Procedimentos:** a) Aulas de gramática com exercícios; b) Fazer a atividade repetidamente de diferentes maneiras, fará gravar na memória, aprendendo a língua; c) Aula seguinte traz um texto, uma música, lê uma história, um impresso com a figura para colorir referente ao conteúdo ensinado. Isso cria uma dinâmica, pois aluno não gosta de ficar parado. Se somente gramática, os alunos ficam desinteressados. **"**Por repetição você aprende. Como se escreve a palavra? Eu preciso ter uma noção de como escrevo. Se eu juntar a imagem do corpo com a escrita, estou desenvolvendo duas coisas ao mesmo tempo [tradicional e lúdico]". [Entrevista 2, nov/12].

A dinâmica que a professora busca trazer para sua aula representa o uso do lúdico na aprendizagem, defendida pelo ensino construtivista. Este fato pode ser percebido, por exemplo, quando citou uma das gincanas que realizou com os alunos, que fazia uso de características físicas como tema, por exemplo, (*black, green eyes, fat, beautiful, ugly, tal.* A professora colocou fotos de artistas na sala de aula e os alunos tinham que correr para prender as características físicas de cada um. Segundo a professora, esse procedimento repercutiu muito bem entre os alunos; ela, no entanto, sabe que isso não é a resposta definitiva para os problemas de ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula.

Registro (10)	Eles adoram. É uma competição. Tudo que é competição eles gostam. Para eles foi maravilhoso. Mas, nem tudo é mil maravilhas! É ilusão achar que tudo dá certo! Vai levar vários tombos. [Entrevista 2, nov/12).

Na prática, o que a professora Justine enuncia não está somente o desenvolvimento de seus princípios, de pressupostos e de procedimentos de ensino. Na constituição de seu conhecimento-base está que ninguém a ensinou a desenvolver esse ensino – relação escrita e figura (citado no excerto 09). Ela baseou-se em si mesma. Também se encontra nessa constituição de conhecimento o estilo de aprendizagem (ORTEGA, 2009) da professora, isto é, ela faz com seus alunos a maneira com que ela própria aprende:

Registro (11)	(...) tenho memória fotográfica. Se eu olhar, olhar e escrever. Escrever três vezes, como pedi a eles, em três exercícios diferentes, eu vou memorizar. Eu aprendo assim. [Entrevista 2, nov/12).

Tendo citado várias vezes que seu caminho na construção de seu conhecimento para a prática em sala de aula tinha sido *sozinha, por ela mesma, que não aprendeu em lugar*

nenhum, tal afirmação cai por terra, quando identifico a presença de noção de princípios, pressupostos e procedimentos – orientações teóricas – em seu fazer docente. No impacto de uma pequena observação minha, a própria professora reconhece o fato:

Registro (12)	Profa. Justine:	Eu acho que tem de ser assim, porque eu pesquiso na internet, vejo qual é o planejamento para determinada sala de aula, tenho minhas ideias de misturar: vamos colocar um coração para falar de amor; vamos assistir um desenho que fale sobre a família; eu coloquei a família e os nomes. Então, eu vou tendo minhas ideias. Não to me baseando em filósofo nenhum, teoria nenhuma.
	Pesquisadora:	Mas tem muito de teoria, né?!
	Profa. Justine:	Tem. Acho que fica grudado na gente! [Entrevista 1, out/12].

O acesso às teorias de aprendizagem foi oportunizado pelo curso de graduação, o que é motivo de reclamação da professora, já que na faculdade "passavam teorias, teoria construtivista, sócio-interacionista, Vigotski, e Piaget (a mais forte), assim por diante, teoria, teoria, teoria" [Entrevista 2, nov/12). Mas, além do curso de Letras, há o efeito dos conceitos científicos apresentados pelo curso de pedagogia on-line que a professora fazia à época da pesquisa. A professora Justine destaca que: a) tem ajudado a entender o que há dentro de alguma teoria; a conhecer mais sobre a criança; b) chamou-lhe a atenção o construtivismo; c) pesa mais os conhecimentos da pedagogia, porque é maior do que aquele que teve em Letras, justificando-se que é por estar mais recente ao seu trabalho atual em sala de aula, pois, se ao tempo da graduação já estivesse em sala de aula, acredita que teria servido muito em sua formação inicial. Atualmente já se esqueceu de muita coisa, porque se formou em 2007:

Registro (13)	Teoria mesmo você esquece! A pessoa esquece! A teoria tá tudo lá no começo (da graduação). O estágio está no fim. E depois? [Entrevista 3, dez/12].

Nesta fala podemos notar uma crítica da professora com relação ao lugar que a teoria ocupa na grade curricular no curso de formação inicial de professor de inglês, no caso dela. A distância entre o acesso teórico e o momento da prática representa uma inadequação da logística curricular para a entrada do professor em sala de aula, para seu sucesso docente. Sinaliza também a necessidade constante do professor manter-se em formação, atualizando, complementando sua base teórica, agregando novos conhecimentos para as novas situações enfrentadas, remetendo-nos às rupturas contemporâneas citadas por Bohn (2013), por exemplo. Já sabemos que a graduação não dá conta de todas as necessidades do professor de língua inglesa, mesmo porque os tempos, os sujeitos, a história mudam e novas exigências

emergem. Assim, a fala de Justine corrobora por uma educação permanente do professor de inglês e outras línguas.

Esses não são os únicos elementos na constituição dos conhecimentos da professora Justine. A professora apresenta um conhecimento que é crítico, acerca de um ponto crucial para sua prática: o que a formação deixou faltar. Esse saber do que esteve ausente em sua formação também compõe o conhecimento-base da professora. Em outras palavras, aquilo que a participante sabe. Apresento no quadro abaixo:

Quadro 3 – Falhas na formação inicial – Profa. Justine

Distância entre os conceitos teóricos e a realidade escolar	Quando você vai para a prática, você percebe que não é nada disso! Porque as coisas estão muito difíceis hoje. (...) Você se sente uma babá pedagógica. Tem dia que você não consegue aplicar conteúdo algum! [Entrevista 1, out/12].
O que a faculdade não disse	É que na faculdade eles falam pra gente só a teoria, né! E na teoria é muito bonito, né! E não dá certo. Cada um é cada um. Às vezes, você se depara com a realidade em que a criança não tem nem o que comer. Não tem raciocínio (pela fome). Então, primeiro você tem que ver o contexto social, para você por em prática. As coisas que a faculdade ensina, no começo, eu tentei fazer (...). Não adianta. [Entrevista 1, out/12].
Dificuldades enfrentadas	a) *Mudança de contexto institucional escolar*. No início da carreira saiu de uma escola infantil privada para uma escola pública na periferia. "Foi muito chocante" (Entrevista 2, nov/12). b) *Organização do plano de aula: conteúdo x tempo.* "Eu tinha aulas pra adultos, pra crianças, pra adolescentes. Como ia dividir esses conteúdos? (...) Eu não tinha noção de nada disso! Hoje eu tiro de letra!" [Entrevista 2, nov/12]. *c) Lidar com o sujeito-aluno.* "Você via uma reação e via se dava certo (...) E vai pegando LITERALMENTE manha de lidar com eles" [Entrevista 2, nov/12]. d) *Situação social encontrada.* Adolescentes sem pai, sem mãe, com a vida sexual aflorada. Alunos que vivem violência doméstica, abuso sexual, fome, bullying. Comportamentos incivilizados na escola (fazer xixi no bebedouro), indisciplina (socar o colega). "Como você lida com essa menina em sala de aula (caso de abuso sexual em casa: arrancava e comia os cabelos)?" "Lidar com o bullying? Isso cortava o coração!" [Entrevista 2, nov/12].

Podemos ver pelas categorias acima que a professora enfrentou algumas situações em sala de aula no contexto escolar que não haviam sido consideradas em seu programa de formação básica como professora de línguas. São situações reais da experiência prática docente do contexto social e econômico em que ela teve sua atuação – escolas públicas com população da classe trabalhadora de baixa renda em experiência social permeada por violências reais e simbólicas – que tiveram impacto em seu agir em sala de aula.

Prestando atenção aos enunciados de Justine, podemos notar uma apreensão, uma aflição oriunda da falta de preparo pelo curso de Letras para subsidiá-la não somente profissionalmente, mas também, emocionalmente diante dessas circunstâncias difíceis e às vezes desesperadoras (menina que sofre abuso sexual; fome etc.). É por isso que Justine aponta "aquilo que a faculdade não disse", mostrando apenas "a beleza que a teoria pinta", fazendo com que o início (e eu diria o decorrer até hoje de sua carreira) fosse "chocante", levando-a a concluir que "tentou fazer, mas não adianta", porque a base de conhecimentos com que saiu do curso de formação de professores de inglês não foi suficiente; não deu conta da materialidade escolar, nesses parâmetros. Dito de outra forma, a formação inicial em Letras falhou em seu preparo para o exercício real da profissão, ela foi pega de surpresa (desagradável), pois "as coisas são muito difíceis". A dificuldade aqui, além das condições em que os alunos vivem e trazem para dentro do espaço escolar, inclui-se também, o comportamento inadequado dos alunos, para o que ela entende ser a sala de aula: "tem dia que você não consegue aplicar conteúdo algum; você se sente uma babá pedagógica": "na teoria é muito bonito, mas não dá certo"! Essa é a perspectiva de Justine com relação ao que recebeu em sua formação inicial, contrastando com o que vive na prática profissional.

Esse cenário faz despontar o que Sawaia e Namura (2002) [4] chamam de sofrimento psicossocial que se conceitua a partir dos pressupostos do materialismo histórico imbricados na teoria sócio-histórica de Vigotski. Nessa perspectiva, o afetivo é quase social e o social é quase psicológico, fazendo com que se rompa com a separação homem e sociedade; mas insere-se a sociedade no homem e o biológico no psicológico e vice-versa, ou seja, o homem *quase social* (MOLON, 2003, p. 98). A partir da concepção vigotskiana de que a palavra é o microcosmo da consciência, Sawaia e Namura acrescentam que a consciência contém o significado singular e coletivo, o pessoal e o social (p.11). Esse sofrimento psicossocial, portanto, não é *exclusivamente* individual, que Garcia (1999) esclarece bem:

[4] As autoras enunciam a partir da Psicologia Social de orientação marxiana e vigotskiana.

> (...) o entendimento de tal sofrimento mental advém da reflexão sobre *as relações do indivíduo com o grupo social do qual faz parte*, em *determinado momento histórico*, de sua práxis enquanto legitimadora da subjetividade; a compreensão dos diferentes projetos político-sociais engendrados ao longo dos tempos (p.3). [itálicos meus].

Por extensão, se o sofrimento é psicossocial[5] por ser resultante da experiência do indivíduo em determinas condições sociais e históricas, logo, sócio-político-econômicas, posso dizer o mesmo com respeito às crianças, uma vez que o mesmo ocorre com os alunos em suas vivências nas violências materiais e simbólicas a que estão submetidos: fome, abuso, desigualdade, bullying, incivilidades etc., apontadas pela professora Justine como elementos dificultadores de sua ação docente. O que aparentemente possa parecer uma luta de contrários (professora x alunos) é a extensão de um (comportamento, condições sociais do aluno) no outro (sofrimento pelo despreparo da professora para essas questões).

Na verdade, no meu entendimento, a contradição não está entre o comportamento da professora e o comportamento do aluno, mas está com a sustentação das desigualdades: sociais, econômicas, culturais, educacionais da comunidade escolar, na sustentação ainda persistente de um discurso de "comportamento ideal" defendido por uma concepção de sociedade, ainda disciplinar (FOUCAULT, 1975/2007), o que não significa disciplinada, incidindo ambos sobre o humano – quer alunos, quer professores. Somando-se a isso há o distanciamento da universidade, como formadora de professores de línguas, em sua percepção da concretude das escolas públicas brasileiras, especialmente aquelas de pessoas colocadas às margens na sociedade.

Todavia, mesmo com essa contradição (entre o esperado e o obtido na escola) que lhe causa sofrimento, Justine continua em sala de aula, não desistiu (o que muitos fariam, ou já fizeram). Nesse sentido, busquei aprofundar meu entendimento para saber que atitude a professora tomou (ou não) mediante isso, o que me permitiu constatar que Justine desenvolve algumas ações no enfrentamento da realidade local a seu modo.

Citei anteriormente que na relação abordagem tradicional/construtivista, a professora alterou sua prática para poder dar conta de seu trabalho (sobreviver em sala), fazendo uso de estímulos positivos para engajar as crianças pequenas na aprendizagem, uma vez que, se ela fosse tradicional, não atingiria esse aluno. Esse mesmo dado tem sua outra faceta: ele está na ação da professora no enfrentamento das dificuldades comportamentais, sendo usado com

---

[5] Ver reportagem sobre uma pesquisa acerca da Síndrome de Burnout em professores: http://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudiacollucci/2013/10/1356726-por-que-sofrem-os-professores.shtml.

crianças que não param no lugar, não ficam quietas e somente querem brincar em sala de aula: é a moeda de troca.

Registro (14)	Então, com a criança resolve falar: ___ Eu vou te dar uma carinha feliz, uma estrelinha. É moeda de troca? É legal? Não. Mas, num certo momento você tem de utilizar. *[Entrevista 1, out/12]*.

Quando se trata de comportamentos dos alunos colocados no nível da indisciplina, para a professora, ela se movimenta da 'boa conversa' à punição:

	Pesquisadora	/Então, gritar, berrar não está adiantando.
Registro (15)	Profa. Justine	Não tá adiantando. Então, você tem que tentar ter o domínio da sala de aula, conversar: "Olha, vai ter tal punição". "Não fizer, não tá prestando atenção, quer só conversar vai sair, vai para direção, vai levar advertência ou vai ficar sem natação, sem futebol". Tiro o que eles gostam: futebol, natação, essas coisas que eles gostam: capoeira, hip-hop, vai ficar sem as aulas de dança e natação. Aí funciona. Caderno. Tenho um caderno de ocorrências. Se o nome é anotado no caderno de ocorrência mais de três vezes, você vai levar uma suspensão. [Entrevista 1, out/12].

Esse movimento de moeda de troca, de conversa e de punição não é algo fácil para a professora Justine. São ações que ela gerou a partir de sua necessidade, frente às circunstâncias da sala de aula, com aquilo que teoricamente e em sua formação de valores pessoais ela dispõe para contornar a situação. Essa dificuldade em sua prática docente gerou um conflito entre o seu papel de professora de inglês e a educação moral do aluno. É como se ela ficasse entre a cruz e a espada. Porém, no exercício, na vivência, na experiência pedagógica na inter-relação com os alunos e seus pares, Justine acaba encontrando um caminho pessoal e singular. Ela gera um conhecimento prático, a partir das situações aflitivas, para ela, em seu trabalho: *não perder o foco.* Veja que esse conhecimento foi gerado a partir de um determinado contexto, com suas caracterizações: a periferia. Não foi somente a geração intelectual de um conhecimento; mas foi um aprendizado a partir de sua experiência socialmente localizada: *aprendeu* com a prática em escolas de periferia:

Registro (16)	Na periferia aprendi que não podia deixar que a realidade me tirasse o foco do conteúdo. Porque, às vezes, me envolvia com os problemas sociais e me esquecia de me importar um pouco com o conteúdo, porque você começa a formar a concepção de que formar o cidadão é mais importante do que ensinar inglês para ele. [Entrevista 2, nov/12].

Novamente vemos uma contradição vivida na prática da professora (ensinar inglês x formação moral do aluno), cuja solução é dada por Justine a partir de suas reflexões e tomada

de atitude: não pode perder o foco do conteúdo, mesmo tendo esses problemas pela frente. É um saber de filosofia educacional que nasce da prática e, ao mesmo tempo, uma correção de roteiro em relação à sua formação acadêmica. Não estava escrito em nenhum compêndio educacional, para ela.

Depois de tantas dificuldades, aflições e contradições, precisamos compreender como a profa. Justine entende a construção de sua prática em sala de aula em contexto assim descrito, ou seja, a materialização de seu fazer em sala de aula. Segundo ela: *ser prático, sem florear*. Essa praticidade significa dar o conteúdo básico (to be, frases, vocabulário etc.), respeitando-se nível para cada idade. Se estiver no ensino fundamental I, a forte presença do lúdico, se estiver em ensino fundamental II, a soberania do conteúdo; porém de maneira dinâmica, por exemplo, o uso de gincanas etc.

Registro (17)	Coisas práticas: ___ "Olha, o verbo to be é isso aqui ó." "Entenderam o que é o verbo to be?" "Vamos repetir comigo". Repete, repete, repete. "Alguém tem alguma pergunta?" "Pra que serve?" "Pra isso, isso, isso". Prático. Nada de florear! [Entrevista 1, out/12] Ai eu fiz uma dinâmica, gincana (...). Eles adoram. Tudo que é competição eles gostam. [Entrevista 2, nov/12]

À primeira vista, a materialização do proceder da professora Justine em sua prática, ou em termos marxianos, em sua aparência, pode ser interpretada tão somente como uma escolha teórica, epistemológica; uma decisão racional e intelectual, entretanto, não é exatamente isso. Levando comigo na observação em campo que, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, devemos buscar desvelar a essência do objeto, e na perspectiva vigotskiana o objeto deve ser estudado em processo de mudança, detive-me em observações atentas em suas aulas, com breves trocas de impressões durante essas observações. Esse procedimento me permitiu compreender que os princípios, pressupostos e procedimentos desenvolvidos pela participante dizem muito respeito ao comportamento dos alunos, cuja escolha foi devido a dar conta de seu trabalho: ensinar, conforme podemos constatar pela nota no registro de observação, referente à aula de 26.11.2012.

Registro (18)	Ela me disse que a teoria aprendida na faculdade pouco serviu para sua prática, que o que ela faz, o faz, a partir de sua experiência em sala de aula. Para ela, ensinar inglês não é trabalhar com lúdico – muita brincadeira – que os alunos precisam de conteúdo mais concreto para se apropriar da língua. Também que a partir de fazer a atividade repetidamente, ele irá gravar, pela memória, a palavra, com isso, aprender a língua. Como também, que dar atividades como aquelas das figuras a serem pintadas e preenchidas com palavras promovem a concentração dos alunos. Eles ficam quietos, fazendo a lição, ao invés de conversarem ou indisciplinar; e a partir daí, pela concentração provocada pela tarefa, ele aprende. Segundo ela, esta é a

	única maneira de ficarem quietos e estudarem. [Registro de observação, aula de 26.11.2012]

A referência de que a faculdade não a preparou para a sala de aula, e que, em contrapartida, ela desenvolveu sua própria prática a partir do trabalho em sala de aula com os diferentes alunos durante sua carreira; com as problemáticas características desse contexto escolar; defendendo suas escolhas teórico-metodológicas como o caminho que ela encontrou, a seu modo, na superação da questão, foi uma constante durante o período de pesquisa que se evidencia em mais uma fala da profa. Justine, quase como um desabafo, agora, trazendo à tona as condições de trabalho do professor [6]:

Registro (19)	A faculdade não prepara para essa situação. Não tinha nem ideia que isto existia. Na faculdade é tudo muito bonito. Faz o exercício lúdico, faz isso, faz aquilo. Que jeito, gente?! Numa sala de 40 alunos? Como você faz toda aula um exercício lúdico, um exercício diferente? Se você não os colocasse sentados, de vez em quando, para copiar um texto, você não conseguiria dar aula. [Entrevista 2, nov/12].

São as condições de trabalho que já há muito circulam entre os educadores que não condizem com as exigências didático-pedagógicas defendidas pelas teorias e necessárias para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do aluno, aqui no caso, de língua inglesa. A fala de Justine corrobora as reinvindicações já públicas e em todo o país dos educadores nas busca de melhoria das condições de trabalho e empregatícias dos professores, para que possam agir de acordo com as propostas educacionais que circulam constantemente na mídia leiga e especializada nacional e internacional. [7]

Obviamente, neste trabalho, vou me abster de colocar em discussão crítica essa questão. Tomo os enunciados da profa. Justine como uma expressão de um profissional que fala de si, em sua experiência e partir de seus efeitos em sua vida pessoal e profissional. Conforme Bakhtin (1924/1998; 1929/2004; 1952/2003), a fala (língua) é "uma posição ativa do falante", em sua construção sócio-histórica; portanto, enunciada a partir de uma posição axiológica. Justine enuncia de sua posição axiológica, de seu ponto de vista. Somente Justine sabe o que seja ser Justine. Eu, como pesquisadora e pessoa, jamais saberei *in totum*.

[6] Ver: http://globotv.globo.com/inter-tv-mg/mg-inter-tv-1a-edicao-grande-minas/v/media-de-cinco-professores-por-dia-pedem-exoneracao-da-rede-estadual-de-ensino/2852493/.

[7] Vide a greve dos professores municipais da cidade de São Paulo, Belo Horizonte, Goiás e em outras cidades brasileiras, no primeiro semestre de 2014. Ver a crise nas escolas da rede estadual de São Paulo com o fechamento de salas e a superlotação de alunos, no início do letivo de 2015: http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/02/ig_paulista/238479-estado-fecha-150-salas-de-aula-e-superlota-classes.html.; http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2015/02/apeoesp-denuncia-fechamento-de-salas-de-aulas-e-cortes-de-vagas-no-programa-vence-7098.html.; http://jornalggn.com.br/noticia/com-superlotacao-de-salas-de-aula-governo-alckmin-torce-por-evasao-escolar; http://www.apeoesp.org.br/noticias/acontece-na-subsede/metade-das-escolas-publicas-de-rio-preto-tem-salas-superlotadas/; http://www.humbertotobe.com.br/alckmin-fecha-salas-de-aula-e-deixa-alunos-do-abc-sem-vaga/.

A falha do curso de Letras em sua formação é um dado claro e repetido pela professora em vários momentos de nosso contato. Profa. Justine é de fala curta e contundente, expressando suas posições sempre de maneira muito assertiva e franca, o que lhe permitiu responder ao meu questionamento de que se a falha na formação no enfrentamento aos problemas escolares afetou de maneira tão direta o desenvolvimento de sua prática docente, quais seriam suas indicações para os programas de formação de professores de inglês. Ao que ela respondeu prontamente. Essas sugestões foram todas feitas durante a Entrevista 3, de dezembro/12.

Em primeiro lugar, citou que o curso de formação de professores deveria trabalhar a realidade escolar, isto é, mostrar em salas de aulas da graduação *a escola pública como é,* e não dizer que a educação é maravilhosa e que o licenciando vai conseguir fazer "mundos e fundos". A segunda sugestão é de fazer do estágio o mais realista possível, colocando o futuro professor, de fato, em sala de aula, esclarecendo:

Registro (20)	Quando você chega no Estado (Prefeitura), a realidade é outra (...). Você sai da faculdade achando que vai ensinar! Quando você chega lá é nada disso. Por isso que muita gente abandona (...). Você não sabe como lidar com aquilo! (...) A faculdade não te ensina a fazer isso (...).[Entrevista 3, dez/12)

A questão do abandono do magistério, principalmente em escolas públicas de periferia, além da falta de infraestrutura e condições de trabalho já apontado pelas vozes dos professores brasileiros em geral, ganha com a profa. Justine mais um elemento que é o aluno recém-formado não se sentir (e pode não estar) preparado para o trabalho nas condições materiais que se apresentam para ele. Já é sabido o grande número de afastamentos[8] e de exonerações que ocorrem com professores recém-concursados ou veteranos na rede pública. A grande dificuldade apontada por Justine é saber lidar com as diferentes nuances de sala de aula; todavia ela não generaliza todos os comportamentos, vendo que há aqueles que são contrários aos problemas que ela aponta aqui. Um dos nós é a formação inicial não ter dado subsídio a ela (ao professor novato), para superar essas nuances e 'ensinar o todo, para todos', isto é, como conseguir isso?

[8] Ver: http://noticias.r7.com/educacao/noticias/quase-20-dos-professores-de-sao-paulo-sofrem-de-depressao-20121002.html. Ver: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886. Ver: http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/195/adeus-docencia-292321-1.asp. Ver: http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/Jornal/Pais/Rede-estadual-sofre-com-exoneracao-de-professores-8101.html#.U53y3pRdW-Y. Ver: Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742003000100004&script=sci_arttext.

Registro (21)	Você tem muitos problemas para lidar: sala de aula superlotada, gente que não está a fim, tem gente que não tem educação, misturado com gente que está interessada, que quer aprender. E você não sabe como lidar com aquilo! Tá tudo ali misturado! (...) Você prepara a aula. Faz um monte de coisa bacana. Chega lá, ninguém participa; ninguém te escuta; ninguém quer saber, misturado com quem quer. Aí você ensina quem quer e deixa os outros quebrarem a sala? Não pode. Você precisa ensinar o todo. (Entrevista 3, dez/12).

Essa falta de saber o que fazer com as situações heterogêneas da sala de aula faz parte do conhecimento da profa. Justine. Ela sabe o que é, e o que é preciso fazer: preparar o professor para essa realidade.

O terceiro ponto levantado por Justine é desenvolver estudos nos cursos de graduação para a preparação dos licenciandos às situações e sujeitos *reais,* oferecendo para os alunos de Letras, futuros professores, oportunidade de entrar em contato com a escola real, em debates e possíveis encaminhamentos para as questões, que os fortaleceriam para o desempenho no magistério, em condições como elas se apresentam na prática escolar. Evidentemente, esse tema mereceria uma discussão por outro lado: por que as condições são assim, e se as condições são como representadas, ou seriam também aparências. Mas isso é para outro trabalho. [9] No excerto abaixo, podemos constatar a orientação da professora para o problema e o que ela fez para suprir a falta de preparo prévio e sistematizado: tentativa e erro.

Registro (22)	Profa. Justine	Eu acho que eles deveriam filmar aulas de verdade e dizer: "Olha, a realidade é essa aqui", e *tufffff* põe no telão. Você está fazendo Letras? Você vai dar aula do 5º ao 8º? O 8º é assim! Vai numa escola, filma, mostra aquele regaço! E mostra para seus alunos [graduandos]: __ "Olha, é isto aqui que você vai enfrentar, viu"! E a partir disso discutir quais são as alternativas para você lidar com isso. O que você pode fazer. Tem de preparar o professor nesse ponto para enfrentar esses tipos de problemas. Como ele vai fazer.
	Pesquisadora	O que você sugere para enfrentar isso?
	Profa. Justine	Quando comecei a dar aula, eu não sabia nem lidar com criança nem com adolescente. Eu tive que aprender sozinha. Você aprende no susto. Você aprende que nem mecânico: ___ "Eu acho que está quebrado aqui"! Tentativa e erro.

A quarta e última sugestão de Justine diz respeito à modificação da grade curricular dos cursos de formação, apresentando a "escola como ela é" e a inserção de novas disciplinas como mediação de conflitos e a de inclusão. Conforme depoimento da professora na Entrevista 3, pode-se notar que estudos sobre educação inclusiva não é algo comum,

[9] De certa forma uma discussão nesse sentido, iniciei em minha pesquisa de mestrado. Ver: Cezarim dos Santos (2014).

corriqueiro para os licenciandos em Letras. A professora faria um curso de formação continuada que trouxesse esses conteúdos:

Registro (23)	(1) Colocaria a escola como ela é. Deveria ter uma disciplina com esse nome: trazer filmagens, gravações de cenas reais para serem estudadas na faculdade durante a graduação. Por exemplo, uma cena de enfrentamento. Um professor que sai da faculdade e entra em sala de aula e um aluno que enfia o dedo na cara dele. Vai fazer o quê? Você acha que um aluno que acabou de sair da faculdade sabe como lidar com isso? Ela nunca imaginou que ela teria isso! (2) Alguém tem esses cursos na faculdade? A realidade? Eu não tenho o menor preparo para lidar com alunos especiais. Eu tive um aluno cego. Tive que me virar sozinha, para saber como lidar com o programa dele no notebook; para ensinar inglês a ele. O menino que era cego teve de me ensinar! (Entrevista 3, dez/2012).

De posse da exposição acima, creio que podemos entender que os elementos constitutivos do conhecimento-base da professora Justine são:

1) Da formação acadêmica. A presença de construtos teóricos e metodológicos da ciência, isto é, concepções educacionais, princípios, pressupostos de aprendizagem, procedimentos da ordem do saber científico. Na perspectiva sociocultural da formação do professor de inglês, esse elemento está relacionado aos *conceitos científicos* (VIGOSTKI, 2001) desenvolvidos na educação formal, ou o que Kennedy (1999) conceitua de conhecimento *expert.*
2) Da prática docente. Conhecimento gerado a partir de seu questionamento da efetividade da teoria ou teorias com diferentes aprendizes e contextos sócioescolares. Nesse sentido, esse constituinte articula-se com a concepção de *conceitos cotidianos* de Vigotski (2001), como aqueles são desenvolvidos na experiência pessoal do indivíduo, aqui, no caso, sendo um professor, significa contato pessoal e direto nas atividades da *práxis* social e educativa em determinado contexto e em determinado tempo, dando a essa atividade uma singularidade histórica. Por isso, cotidiano e não científico. Para Kennedy (1999), esse é o conhecimento *craft* que o professor gera no exercício de sua prática docente. Aqui também consta a característica pessoal da professora como aluna: seu estilo de aprendizagem.
3) Das contradições entre a formação acadêmica e a prática docente. Em suas tentativas de supressão das falhas da formação acadêmica na atividade profissional, em que saberes e ações foram gerados da experiência pessoal na escola em reação ao que a academia lhe falhou. Para Kennedy (1999) esse é o conhecimento *expertise* do

professor, aquele que lhe é próprio, porque sua experiência docente é própria e singular. Para mim, esse pode ser qualificado como o singular conhecimento de cada professor, não sendo encontrado em outro, fazendo-se especial, único, uma vez que diz respeito às situações e sujeitos localizados que sua ação docente lida. Cada professor, em cada situação de vida profissional; como educador, terá seu conhecimento *expertise.* O que significa que esse conhecimento é um *continuum.* Por aproximação, em Vigotski (2001) esse conhecimento seria a aprendizagem gerada em processo dialético entre o conceito científico e o cotidiano que, em última instância, seria o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

4) Da conscientização da necessidade de mudança nos programas de formação profissional. Em sua orientação para inclusão de disciplinas e práticas faltantes na formação do professor de inglês abarcando a real concretude da escola, em especial a pública, ao longo de toda graduação, e não somente no período de estágio; seu conhecimento crítico.

Os elementos constitutivos – da formação academia (conceitos científicos, *expert*), da prática do magistério (conceitos cotidianos, *craft),* dos embates nas contradições entre a formação e o exercício da docência com sujeitos e contextos reais (*expertise, aprendizagem),* do saber, das mudanças necessárias nos programas universitários na formação inicial do professor de inglês (conhecimento crítico) – não podem ser interpretados como apartados, fragmentados ou isolados uns dos outros; mas sim vistos em uma relação dialética: nas constantes contradições experimentadas pela profa. Justine desde sua formação em 2007 até os dias desta pesquisa, em 2013, em sua atividade profissional do magistério, no ensino da língua inglesa a alunos em escolas públicas e privadas; porém, principalmente, os públicos, em comunidades de baixa renda, com suas peculiaridades sociais, econômicas, políticas e culturais. Uma dialética que é materialista e histórica, conforme advoga Marx e exercitada por Vigotski em sua teoria sócio-histórico-cultural para a Psicologia Social e aqui encampada por uma pesquisa interpretativa sobre formação de professores de línguas (inglês), na Linguística Aplicada Contemporânea (trans) (in) disciplinar.

Na sequência, passemos à discussão sobre metodologias no ensino de línguas em sua fundamentação teórica e a respectiva análise de dados sobre os métodos de ensino na prática da participante, constituindo-se o segundo elemento básico na construção da prática docente de Justine, conforme citado na abertura deste capítulo.

4.4 Métodos e metodologias no ensino de língua estrangeira (inglês)

Na formação de professores muitas são as questões a serem levadas em conta na compreensão do que ela se compõe como, por exemplo, o conhecimento, as habilidades, a cognição dos professores, os aspectos educacionais, sociais, culturais e ideológicos, as movimentações políticas que afetam o trabalho do professor (KUMARAVADIVELU, 2012). A esse conjunto, o autor acrescenta as tendências da economia global e os fluxos culturais globais que impactam a formação do professor, obrigando um repensar das concepções centrais e processos subjacentes à formação; e destacando que, se essas questões são de importância para os professores em geral, elas são muito mais para os professores de línguas por ser um campo ainda recente em comparação ao da educação.

Muitas e valiosas pesquisas foram desenvolvidas nos últimos quinze anos por linguistas aplicados sobre os mais variados temas (KUMARAVADIVELU, 2012). Sem dúvida há um leque de temas pertinentes ao trabalho do professor. Todavia, em meu entendimento, nesse cenário há duas questões que representam a base da prática docente, porque elas encaminham ações pedagógicas, sendo vitais para a existência do ensino: o conhecimento-base e a metodologia de ensino. O primeiro é o alicerce teórico norteador da formação intelectual do professor (tratado no capítulo anterior); a segunda é o veículo que movimenta a prática docente. Tanto o conhecimento-base como a metodologia de ensino do professor não podem ser elementos fragmentados e estanques em uma ação pedagógica; mas sim, elementos interagentes, sustentando e movimentando a prática profissional da docência.

Mesmo atenta ao contínuo surgimento de novos temas como interculturalidade (KRAMSCH, 2011); tecnologias no ensino de línguas (BAX, 2011; MOTTERAM e STANLEY, 2011; OLIVEIRA E PAIVA, 2012); gêneros textuais (OLIVEIRA E PAIVA, 2007; OLIVEIRA, 2010; CRISTÓVÃO, 2009); letramento crítico (MONTEMÓR, 2012; OCEM, 2006); perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009a; SWAIN, KINNEAR e STEIMAN, 2011; LANTOLF e POEHNER, 2008), dentre outros que, no meu entendimento, marcam a pluralidade de exigências na formação do professor de línguas na contemporaneidade, não posso deixar de considerar que todos esses construtos são transformados em possibilidades didático-pedagógicas pelas mãos do professor; por intermédio de suas concepções de métodos de ensino e suas escolhas metodológicas, isto é, seus atos procedimentais de ensino. Em outras palavras, as novas exigências formam o ‘o quê’ do trabalho professoral, mas ‘como’ isso chegará ao aluno está na(s) metodologia(s)

presente(s) na prática do docente. Se *o quê* (conteúdos novos) é importante, o *como* (metodologias/procedimentos) ensiná-lo é igualmente, se não mais relevante, para a obtenção de sucesso da aprendizagem e desenvolvimento das crianças brasileiras, especialmente as das escolas públicas pela sua já sabida desigualdade socioeconômica, em que uma língua estrangeira pode fazer toda diferença para suas vidas material e intelectual.

Posto isso, este capítulo trata dos métodos de ensino de línguas e das metodologias na prática de ensino do professor de línguas. Como trará, na sequência, a interpretação das metodologias de ensino na prática da participante.

4.4.1 A busca pelo método de ensino de línguas

A discussão acerca do método de ensino de línguas há muito tempo está entre as preocupações de linguistas aplicados, tendo sofrido modificações em suas concepções ao longo dessa trajetória. Por mais de um século buscou-se uma maneira de melhor ensinar línguas, enfocando-se quase exclusivamente no método (HALL, 2011, p.59, citando STERN, 1983, p.452). Uma busca incessante que se evidencia nos trabalhos de Richards e Rodgers (1986); Larsen-Freeman (1986) e Brown (1994) entre outros, gerando uma sucessão de abordagens e métodos de ensino, conforme registra Vieira Abrahão (2011). Nesse sentido, quando professores e linguistas aplicados se referem a Método encontram tantas variedades que se torna um desafio para qualquer um que queira analisar métodos de ensino de línguas (HALL, 2011, p.76, citando parcialmente BELL, 2003, p. 326). [1] Essa variedade de métodos levou Prabhu (1990) a afirmar que não há melhor método; e Allwright (1991) a declarar a morte do método. Para garantir o debate democrático, também tivemos aqueles que entraram em defesa do método como LARSEN-FREEMAN (1999). A autora não nega as críticas de alguns autores do campo de ensino de línguas; entretanto, para ela, há muita coisa boa em se trabalhar com métodos de ensino de línguas, principalmente, aqueles que contrariam as práticas estabelecidas.

Contudo, o que parecia ser a decretação do desaparecimento de um dos mais antigos construtos da educação em línguas é exatamente o momento de seu ressurgimento, agora com novos constituintes em uma concepção mais abrangente, mais democrática, por inscrever vozes esquecidas (professores, alunos, contextos), ou seja, de uma construção monolítica para

[1] Para uma síntese da grande variedade de métodos e suas epistemologias, ver Vieira Abrahão (2011, p. 168-172).

uma elaboração dialógica, em que sinais ideológicos são apontados, deixando vir à tona a questão ético-política subjacente a esse construto teórico. Tal reconstrução foi feita por acadêmicos – linguistas, linguistas aplicados, educadores – que se pautam em uma leitura crítica da ciência, através de suas pesquisas. Curiosamente, ele se renova ainda trazendo sua herança – o termo método –, pois a maneira que sugere ensinar e aprender línguas, após a fase dos argumentos radicais de contra e a favor, é nomeado de pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003).

Kumaravadivelu (2006, p. 164) afirma que mesmo com as dificuldades em analisar e avaliar métodos não impediu que ele fosse usado como base no ensino de línguas. Entretanto, ele assinala que o problema é a ausência de uma maneira de categorizar os métodos de ensino de língua em uma forma conceitualmente coerente. Para tanto, o autor propõe uma categorização dos métodos estabelecidos em *métodos centrados na língua, métodos centrados no aluno, métodos centrados na aprendizagem,* por beneficiar o entendimento da noção de método.

Parece-me que a maneira como Kumaravadivelu (2006) conceitua as diversas ideias de método seja bastante frutífera, porque ela dá consistência ao conceito e minimiza as dificuldades e as ambiguidades apontadas pelos diversos estudos e teóricos. Assim, é essa categorização de métodos de ensino de línguas que é acatada por esta tese.

Na conceituação de métodos de ensino de línguas, diferentemente da forma tripartida como configurado por autores anteriores: Anthony (1963) – *abordagem, método e técnicas*; Richards e Rodgers (1982) – *abordagem*, *design* e *procedimento –,* Kumaravadivelu (2006) entende que a forma tripartida traz dificuldade para manter as fronteiras sem redundâncias e sobreposição, além de tratar seus componentes como aparentemente pertencer a diferentes sujeitos, a saber: a noção de *abordagem,* como sendo uma atividade de teóricos da psicolinguística; a noção de *design*[2]*,* como sendo uma atividade dos produtores de materiais didáticos; a noção de *procedimento e técnica,* como tarefa do professor em sala de aula. Dessa forma, o autor enxerga que, na verdade, há dois grandes grupos de constituintes em qualquer operação sistemática de ensino e aprendizagem, sendo eles: a) os *princípios* que moldam nossos conceitos; b) *os procedimentos em sala de aula* que traduzem os princípios em plano de ensino para a sala de aula, ou seja, a simplificação da forma descritiva em somente duas distintas partes. Por princípios, o linguista aplicado define:

[2] Aqui, o termo *design* é citado respeitando a nomeação de Richards e Rodgers (1982) e Kumaravadivelu (2006); não se refere a possíveis outras concepções em outras áreas de estudos.

> [...] um conjunto de intravisões derivado da linguística teórica e aplicada, psicologia cognitiva, ciência da informação, e outras disciplinas aliadas que proveem bases teóricas para o estudo da aprendizagem da linguagem, planejamento linguístico, e ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 89). [3]

Por procedimentos:

> [...] um conjunto de estratégias de ensino adotadas/adaptadas pelo professor a fim de realizar os objetivos de curto e longo prazo estipulados e não estipulados de aprendizagem e ensino de língua em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 89). [4]

Nesse sentido, para Kumaravadivelu o termo *princípios* inclui tanto as asserções teóricas quanto o desenho de conteúdo, produção de materiais e critérios de avaliação. Assim, a abordagem de Anthony (1963) e a abordagem e *design* de Richards e Rodgers (1982) estão submetidos aos princípios. Sob os *procedimentos* ficam os eventos, atividades ou técnicas de sala de aula.

O autor apresenta um interessante destaque que entendo deva ser assinalado. Segundo ele, os termos princípios e procedimentos não são novos, tendo sido amplamente usados na literatura da área. Entretanto, o uso de tais termos em Kumaravadivelu é claramente empregado no sentido de que são úteis para a descrição dos métodos e não para a avaliação de ensino em sala de aula. O conceito de método que Kumaravadivelu sustenta é que primeiramente o método deve ser informado por um conjunto de princípios teóricos oriundos de disciplinas fontes; e um conjunto de procedimentos de sala de aula em que tanto os princípios como os procedimentos devem dizer respeito aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo, o método deve ser capaz de sustentar vários aspectos das operações de ensino e aprendizagem, especialmente em termos de conteúdo curricular (gramática e vocabulário), habilidades de línguas (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita), níveis de proficiência (do iniciante ao avançado) (KUMARAVADIVELU, 1995; 2006).

Considerando-se que Kumaravadivelu se localiza na condição pós-método, em que o professor se constrói como o outro 'teórico', aqui, o lugar do professor é de coparticipante na construção da epistemologia e da prática para a organização sistemática do ensino e

---

[3] [...] a set of insights derived from theoretical and applied linguistics, cognitive psychology, information sciences, and other allied disciplines that provide theoretical bases for the study of language learning, language planning, and language teaching.

[4] [...] a set of teaching strategies adopted/adapted by the teacher in order to accomplish the stated and unstated , short-and long-term goals of language and teaching in the classroom.

aprendizagem de línguas. Desse modo, incorpora-se ao papel do professor um poder que antes não havia, conquistando seu lugar no âmbito da ciência. O mesmo empoderamento vê-se em Larsen-Freeman (1999), quando aponta que, apesar das recomendações e do poder dos métodos produzidos no centro do saber, o professor toma suas próprias decisões, segundo aquilo que julgue acertado para seu trabalho docente local. Por outro lado, amplia-se a característica do professor; porquanto é preciso deixar para trás a zona de conforto de 'aplicador de ideias alheias' e suas respectivas boas ou más consequências, trazendo para si a responsabilidade como construtor-colaborador de saber que valoriza uma construção de saber e práticas para as expectativas locais.

Não há dúvida de que essa nova identidade do professor de língua inglesa exige um sólido conhecimento formal e uma consistente e responsável prática docente, em que o olhar deva sempre estar aberto para o novo e o imprevisível. Isso fica mais concreto quando localizamos o professor de inglês no cenário contemporâneo, cuja marca é a globalização não só econômica, cultural, mas uma visão de mundo que o desenvolvimento de tecnologias de comunicação permite acessar num estalar de dedos.

Nesta pesquisa estão sendo adotados os conceitos de princípios e procedimentos de Kumaravadivelu (2006), para a análise interpretativa de método e metodologia de ensino de línguas da professora participante. Em virtude dos dados gerados, cuidarei somente da categoria *Métodos centrados na Língua*, em que o *método audiolingual* é classificado como exemplo dessa categoria por Kumaravadivelu (2006).

4.4.2 Métodos centrados na língua

Deixarei de lado o processo histórico do audiolingual por já ser conhecido na área, somente relembrando que ele está subjacente à linguística estruturalista e à psicologia comportamentalista.

4.4.2.1 Princípios

Os princípios dos métodos centrados na língua dizem respeito à teoria de língua, à teoria de aprendizagem e à teoria de ensino que subjazem a essa metodologia.

Kumaravadivelu aponta que *a teoria de língua* é o estruturalismo americano em que a língua é tratada como um sistema de vários blocos hierárquicos interligados (fonemas, morfemas, frases, orações e sentenças), podendo ser analisada, descrita, sistematizada e graduada; portanto a língua pode ser aprendida e ensinada tomando-a por itens discretos.

Assim, os alunos devem preocupar-se com as formas linguísticas, a fim de aprender a usar a língua.

A *teoria de aprendizagem* é derivada do behaviorismo. O comportamento é reduzido a um estímulo que dispara uma resposta, isto é, um mecanismo de estímulo-resposta-reforço, cujos resultados são observados e medidos. Quer dizer, um desenvolvimento automático de habilidade linguística como um som, uma palavra, um item gramatical, sem atenção consciente, sendo uma aprendizagem linear e aditiva, isto é, o domínio de um item de cada vez, movendo-se para o próximo. Pelo acúmulo gradual de elementos linguísticos, forma-se a totalidade da língua. Os itens fragmentados são introduzidos em cuidadosos diálogos, inseridos em contextos selecionados.

A *teoria de ensino* tem na teoria de aprendizagem seu espelho. Sendo a aprendizagem uma formação de hábitos, o ensino não é mais do que uma apresentação planejada desse sistema com muitas repetições. No estágio inicial, o professor provê amostras da língua, fazendo uso do livro didático. No avançado, o professor é um manipulador de perguntas, comandos e outros incentivos para alavancar respostas do aluno, por meio de diálogos. A ênfase no diálogo privilegia a fala e a sequência das quatro habilidades: *listening, speaking, reading, writing.* O maior papel do professor é exercitar as estruturas, sendo que os alunos devem *exercitar, exercitar, exercitar*, o máximo possível, eliminando-se a possibilidade de erro. Em resumo, "a tarefa primária do aluno é sintetizar os itens discretos da língua, a fim de desenvolver adequado conhecimento/habilidade na língua" (KUMARAVADIVELU, 2006, p.102). [5]

4.4.2.2 Procedimentos de sala de aula

Para os procedimentos dos métodos centrados na língua, Kumaravadivelu (2006) considera a relevância de dois elementos: as *modificações de insumo* e as *modificações interacionais*, pois parte-se do entendimento de que, de modo geral, o insumo da língua deve ser modificado, a fim de se tornar acessível e disponível ao aluno, sendo três linhas de pensamento sobre as *modificações de insumo*: *baseadas na forma, baseadas no significado, baseadas na forma e no significado*. Os métodos centrados na língua adotam a primeira linha.

Na trajetória dessa linha há dois tipos de versões, uma orientada para o produto, outra orientada para o processo. A primeira trata a gramática como produto que pode ser

[5] [t]he primary task of the learner is to synthesize the discrete items of language in order to develop adequate knowledge/ability in the language.

analisado, codificado e apresentado; e o aluno deve analisar imitar, praticar, internalizar e usar a língua. A segunda entende a gramática mais como uma rede de sistemas que interage do que como um corpo de estrutura a ser dominado, isto é, a orientação da forma não é para ensinar gramática em si, mas para que o processo gramatical venha à tona da consciência e não o produto gramatical. Nessa versão há um grande apelo intelectual e relevância instrucional que a versão baseada no produto não tem. Porém, os proponentes de ambas as versões acreditam na sistematicidade das propriedades da língua, ou seja, as modificações baseadas na forma facilitam o desenvolvimento e são suficientes para habilidade pragmática em língua. Segundo o autor, isso não se confirmou, levando a uma mudança de forma para significado. Assim, o insumo linguístico oferecido aos alunos é cuidadosamente controlado. Essa engenharia cuidadosa de insumo de língua orientada para gramática limita a natureza e o escopo da interação em sala de aula.

Quanto às *modificações interacionais,* os termos *apresentação, prática e produção* (PPP em inglês: *presentation, practice, production)* são típicos dos métodos centrados na língua. Na *apresentação*, os itens selecionados e graduados são introduzidos por meio de cuidadosos diálogos. Os alunos ouvem uma gravação ou a fala do professor, repetem cada linha, memorizam e, às vezes, representam o diálogo. O professor é um informante que provê explicações adicionais sobre gramática. Na *prática,* os alunos praticam a língua por meio de exercícios mecânicos e comunicativos, respondendo imediatamente aos estímulos do professor. As sentenças são descontextualizadas, mantendo a mesma estrutura, mas com palavras diferentes. No laboratório de línguas, praticam-se os exercícios nos padrões linguísticos, como também o *stress*, ritmo e entonação, seguidos de leitura e escrita. Dessa maneira, as habilidades da língua são apresentadas e praticadas isoladamente. Na *produção* é quando acontecem os *role-plays* semelhantes aos diálogos introduzidos. Os alunos modificam a sentença, sendo encorajados a conversarem sobre um tema cuidadosamente selecionado. Quando isso acontece, acredita-se que os alunos desenvolveram o adequado conhecimento linguístico e pragmático e a habilidade de usar a língua em situações comunicativas fora de sala de aula. Para Kumaravadivelu, os procedimentos explicados ilustram as limitações de insumo e das interações associados aos métodos centrados na língua.

Seguindo o mesmo critério do capítulo acerca da constituição do conhecimento-base do professor de línguas, apresento na sequência a interpretação de dados acerca das metodologias presentes na prática da participante, profa. Justine, cuja interpretação foi apresentada à participante que deu sua concordância.

4.5 A(s) metodologia(s) de ensino da professora Justine

Se na interpretação do conhecimento-base da professora Justine as entrevistas, o questionário, os registros de observação de aulas tiveram predominância; nesta análise da metodologia da professora, os registros de observação e os diários de pesquisas são seus suportes. Além deles, as trocas de ideias com a professora participante, durante a aula observada, para informar, confirmar ou não as primeiras impressões. Com isso, apresento o segundo objetivo específico *identificar a metodologia na prática da professora.*

Na análise do conhecimento-base da professora já se anuncia a metodologia de Justine, uma vez que a constituição do conhecimento-base do professor não se aparta do desenvolvimento de seus procedimentos de ensino. Quanto à metodologia, ou metodologias, foi possível identificar que há nela um fio condutor, que passo a apresentar.

Quanto à *seleção de conteúdos,* a professora faz uso de segmentos isolados da língua, como vocabulário e gramática, por exemplo: *fruits, animals, to be verb* nas três formas verbais, *school objects, human body etc.* (os dois últimos segmentos da língua inglesa não foram apresentados com a nomeação em inglês, mas sim, em português: materiais escolares, corpo humano). Esses temas foram selecionados por ela, tendo em vista o mundo da criança, ao que acrescentou outros temas e vocabulários, como Páscoa, Natal etc.

No desenvolvimento dos conteúdos, a professora utilizou os seguintes *procedimentos de ensino:*

a) Na introdução do vocabulário, em geral, há a escrita das palavras na lousa, para as quais os alunos buscavam seu significado no dicionário bilíngue inglês-português que receberam da escola, ou é traduzido por ela. Como exercício da língua, a professora ofereceu uma figura impressa ou em fotocópia em que os alunos deviam nomear os objetos, que estavam na figura, como por exemplo, os móveis (*shelf, book, armchair etc.);*
b) Na introdução de gramática, verbo *to be*, a professora apresentou as três formas verbais – afirmativa, negativa, interrogativa, escrevendo-as na lousa. Primeiramente, escreveu a sentença afirmativa – *She is a student.* A partir da afirmativa, ela introduziu a negativa, colocando ênfase na partícula *not*, para que os alunos percebessem a diferença na construção e no sentido da sentença. Na interrogativa, professora demonstrou a inversão entre o pronome sujeito e o verbo – *Is she a student?* –

ressaltando a importância do ponto de interrogação, que não deveria ser nunca esquecido (na prova, perde ponto quem não colocar);

c) Na etapa seguinte, houve o exercício para a prática em que a professora ofereceu sentenças para serem transformadas em negativas e interrogativas. Outra maneira utilizada é solicitar aos alunos que circulem o verbo (*to be*) em um texto, para ver se conseguem fazer a identificação desse conteúdo, por eles mesmos. Nessa mesma linha, a professora solicitou a escrita de uma carta dirigida a ela, em português, em que os alunos deveriam substituir por inglês todas as palavras que soubessem. Exemplo: *I* gostaria que a aula de inglês tivesse...; Minha professora é muito legal. *She* já deu muitas coisas... etc. Em uma de nossas conversas informais, a professora afirmou que no final ela não gostou dessa elaboração de tarefa, achando que "ficou esquisita".

Em seu proceder metodológico, também identifiquei a constante utilização de tradução entre a língua materna (português) e a língua estrangeira (inglês), na relação LM-LE e LE-LM. Por exemplo: *They are doctors.* Eles são médicos. Como também, foi da prática da professora passar todos os textos e exercícios na lousa para os alunos copiarem.

Enfim, é o ensino de pequenos itens da língua (vocabulário) e de gramática, com exercícios repetidos em diferentes naturezas, fazendo uso de tradução em português, ou substituindo a palavra em português por palavras em inglês (pronomes: *I, you, he, she, it...)*, levando a uma mistura entre língua materna e língua estrangeira.

Essa etapa de geração de dados foi no período em que a professora não dispunha de nenhum livro didático para suas aulas, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação não havia entregado ainda o livro didático à escola, fazendo com que ela mesma produzisse esse material para seus alunos, às suas expensas.

Com a chegada do livro didático em final de abril de 2013 (*English for teens, MEC-Ática*) [6], minha atenção volta-se para ver como a professora iria proceder, uma vez que uma de suas reclamações, com relação aos recursos materiais para uma boa aula de inglês, era exatamente a falta de livro didático. Em seu procedimento, a partir da presença do livro em sala de aula, pude identificar:

a) Utilização de leitura dos textos no livro, apresentando os itens linguísticos novos ou revendo os já ensinados, continuando a utilizar a tradução entre LE e LM;

[6] No mês seguinte, maio de 2013, esse livro foi substituído pelo livro *Keep in mind* de Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob, Editora Scipione-MEC, tendo agradado muito mais à professora.

b) Manutenção da escrita na lousa e cópia no caderno pelos alunos, porque não havia livros suficientes para todos na classe. Ela dividiu os livros entre duplas. Devido a isso, a escrita na lousa é justificada, pela professora, para que os alunos tenham os registros em seus cadernos, já que os alunos não podiam nem levar o livro para casa e nem escrever nele. Esse conjunto de livros didáticos era dividido com duas turmas de 6ºs anos. Por falta de unidade extra, a professora não pode me ceder um exemplar;
c) Unidades do LD não inteiramente exploradas, nem apresentadas em sua sequência. A professora selecionava algumas unidades, e delas alguns exercícios para a prática e registro nos cadernos dos alunos. Em geral, mantendo o ensino de elementos isolados ou em poucas vezes, os diálogos e textos que acabavam servindo apenas de suporte de estruturas linguísticas.

Todavia, com a entrada do LD a professora introduziu o uso de perguntas para dialogar com a classe na exploração do significado do item linguístico, por exemplo: "que quer dizer...". Como também, manteve o trabalho lúdico sugerido pelo livro: fazer um crachá, usando o conteúdo da unidade, por exemplo.

Esses procedimentos são mais típicos para as aulas nas salas da educação regular, no ensino fundamental. Quando a professora estava ministrando aulas no espaço do contraturno, pude observar um número maior de tarefas lúdicas, como por exemplo, pintar figuras, fazer cartões comemorativos (dias das mães, natal, páscoa etc.), produzir painel temático (a sociedade das formigas, por exemplo), sempre acompanhado de língua inglesa. Isso em função da orientação educativa para esse espaço que é de tornar o aprendizado mais divertido, mais leve, portanto, mais lúdico. Na escola regular houve atividades lúdicas também, porém, em menor incidência.

Também, no espaço do contraturno, chamado de atividades extracurriculares, a professora fez uso de projeção de vídeos, em que o áudio estava em português e a legenda em inglês. No desdobramento do procedimento, havia a elaboração de desenhos ou painéis relativos ao tema do filme assistido. A professora pedia que os alunos desenhassem algo acerca do vídeo, segundo aquilo que lhes chamaram mais atenção, como, por exemplo, o filme infantil *Lucas: um intruso no formigueiro.* Cada aluno desenhou uma cena conforme seu entendimento ou uma parte de que mais gostou, sem que a professora fosse diretiva. Muitos alunos desenharam cenas exatas que viram ou cenas que eles (re)construíram, de acordo com sua interpretação, com sua própria autoria.

Em termos didáticos, identifiquei que no espaço do contraturno houve mais tarefas colaborativas, pois os alunos reuniam-se em grupos ou pares para fazer uma determinada tarefa, por exemplo, desenhar e colorir o corpo humano em papel pardo, nomeando as partes em inglês. Nesse tipo de tarefa, os próprios alunos distribuíam as funções e tomavam suas decisões em conjunto ou por acatar a ideia de um deles. Já na escola regular identifiquei mais exercícios individuais. Essa diferença está na concepção da própria natureza dos espaços pela professora, em que, para ela, a sala de aula da escola regular é lugar de aprender conteúdo, já que lá há a exigência de avaliação, provas etc.; enquanto que no espaço do contraturno é lugar para se divertir, de ser o ensino da língua mais leve, ou seja, o foco está no lúdico e não no conteúdo.

Cabe destacar que essa concepção não é isoladamente tecida pela participante, uma vez que há orientações nesse sentido no Plano Escolar 2012 da escola. Infelizmente, não fui autorizada a reter uma cópia desse documento; mas pude fazer algumas anotações pontuais em meus registros de campo, que cito abaixo, para melhor esclarecer:

> **Organização do tempo e do espaço**
> De manhã os alunos estudam a Matriz Curricular e à tarde realizam oficinas. Sempre que possível visarão o complemento da base comum, buscando integração entre os períodos. As aulas da manhã deverão contribuir para o bom andamento das atividades no contraturno. De manhã, os alunos estarão centrados na sala de aula. De tarde, no espaço de convivência.
> **Ações**
> Realização de atividades no contraturno que visem à formação do ser integral. Oferecimento de Letramento, Inglês, Judô, Atividades Físicas, Artes, Meio Ambiente, Música, Alimentação Saudável, Confecção de brinquedos e outros.
> **Projetos realizados no Contraturno**
> Oficinas de brinquedos. Desenvolver brinquedos e brincadeiras que já não são usados pelas crianças hoje, a fim de conservar a memória e o prazer proporcionado por essas brincadeiras, pois brincar não é apenas manusear objetos e jogos eletrônicos.

Como notado, as orientações oficiais da instituição, de conjugar os diferentes turnos, mesmo que estabelecidos com princípios independentes (Matriz Curricular x Oficinas lúdicas), incorporam-se na metodologia de ensino de inglês da professora. Essa mesma orientação é reforçada pela diretora do espaço de atividades extracurriculares aos professores do espaço.

Os recursos tecnológicos – sala de informática – estão no espaço do contraturno. Lá a professora fazia uso da lousa digital, que está à disposição a todas as oficinas em vigor, como

também pode ser usada pelos professores da escola regular, quando necessário; porém, em geral está mais a serviço dos professores das oficinas. Aqui, a professora usava a lousa digital com os conteúdos do Programa educativo, praticando os itens ensinados sob novas formas: caça-palavras, *filling the gaps*, como também, houve uma discreta prática de diálogo, de menor incidência em seus procedimentos. Nos computadores estão disponíveis jogos, exercícios, de diferentes disciplinas. No que diz respeito às oficinas de inglês, ora a professora demandava um determinado exercício, ora ela deixava à livre escolha dos alunos, observando a orientação de não ter na experiência no espaço extracurricular a mesma tensão e exigência da sala de aula da escola regular.

Mediante os dados expostos acima, entendo que a construção da metodologia da professora se pauta em ensino de itens linguísticos isolados da língua inglesa – vocabulário e gramática – fazendo uso de tradução entre LE-LM e vice versa. Quando a professora fez uso do gênero carta em uma das aulas, esse serviu como suporte para a identificação da estrutura gramatical. Nos procedimentos desenvolvidos, a professora orienta-se para a introdução explícita da língua, seguida de exercícios de repetição, para a retenção do conteúdo, acompanhados de uso do dicionário na busca de significados pelos alunos e de atividades lúdicas, como pinturas de figuras fazendo parte das tarefas. Exemplificando: de posse de uma figura de mobília, os alunos buscavam os nomes dos móveis no dicionário, escreviam na figura, coloriam a figura.

O colorir justifica-se pelo uso lúdico como base teórica da professora, vinculada à perspectiva construtivista, segundo seu entendimento. O ensino explícito de gramática se justifica como a base teórica da abordagem tradicional defendida pela professora, expostas na análise de dados acerca da identificação do conhecimento-base da professora, já apresentada.

Com isso, eu interpreto que, para a professora, a língua é concebida como sistema de regras e estruturas linguísticas, cuja seleção de conteúdo para o ensino é de itens linguísticos discretos. Em relação à concepção de ensino, é a abordagem estruturalista, predominantemente, cujos procedimentos se organizam em torno de introdução explícita, exercícios mecânicos, tradução, uso de dicionário pelos alunos, porém com atividades lúdicas em certas ocasiões. Concebe a aprendizagem do aluno como mecânica, em sua grande parte; todavia apresenta pequenos sinais de uma aprendizagem para a autonomia, quando deixa a cargo do próprio aluno buscar o conhecimento da palavra, seguida de uma explicação que ela oferece posteriormente.

Dessa maneira, na identificação da metodologia da professora Justine, verifica-se que há coerência entre seu discurso (identificação da constituição de seu conhecimento-base, a partir de seus depoimentos nas entrevistas, basicamente) e sua prática (analisada a partir das observações das aulas com seus respectivos registros e reflexão em meus diários e explicações pontuais), isto é, a professora Justine sustenta uma pedagogia com tendência tradicional, com uso esporádico de recursos construtivistas da ludicidade.

Contudo, quando se refere a seus procedimentos na avaliação do aprendizado do aluno, professora Justine apresenta uma nova faceta. A professora faz uso de dois diferentes procedimentos que alteram levemente sua caracterização como professora tradicional. Sempre que o tempo não a impediu, a professora fez a correção da tarefa imediatamente ao término dela. A correção funcionava como nova oportunidade de ensino e de aprendizagem, ocorrendo de maneira aleatória, ou seja, não havia uma sistematicidade em sua escolha, dependendo da percepção da professora em relação à situação ou do aluno:

1) Por mediação. A professora pergunta para o aluno se há algo errado na tarefa, por exemplo: "É assim que se escreve *eight"? "*Não está faltando alguma coisa aqui"? Com isso, entendo que ela utilize a mediação para levar o aluno a pensar e com isso reconstruir seu conhecimento, pois o aluno ao retornar ao exercício ou consultando alguma fonte, como o dicionário, a lousa, o caderno, ou simplesmente relendo o que fez, ele tem a oportunidade de perceber seu erro e gerar uma autocorreção, podendo indicar uma provável apropriação de conceito. Certamente, para verificar isso, haveria de ser feito outro trabalho de investigação que foge ao escopo dessa pesquisa. Tal procedimento leva a uma atenção personalizada, centrando-se na necessidade daquele aluno específico. Dessa forma, a professora altera sua concepção de aprendizagem para a centrada no aluno. Isso chama a atenção, porque, de maneira geral, a professora dava aula para a classe como um todo, porém, no momento da correção concentrava-se nas necessidades particulares de cada aluno. Enfim, uma coconstrução de conhecimento entre ela e o aluno, por colaboração.
2) Explícita. Quando não aconteceu a correção por mediação, a professora usou o recurso de correção explícita, corrigindo a ortografia ou o tempo verbal diretamente no caderno do aluno, apontando a ele o que estava sendo corrigido. Penso que nessa segunda forma, ela perde a oportunidade de continuar fazendo um ensino por mediação e colaboração entre ela e o aluno, voltando a ter como centro o ensino da língua e não mais a aprendizagem centrada no aluno, como no procedimento anterior.

Com efeito, o aluno que recebeu o segundo tratamento perde em relação ao aluno que teve seu processo de aprendizagem mediado pela professora. Assim, há duas formas de correção dissonantes na aula da professora, que podem levar à perda de qualidade na construção de conhecimento para o aluno que recebeu a correção explícita. Em geral, esse aluno recebeu a correção feita pela professora sem retornar ao problema, fechando o caderno e dando-se por cumprida sua obrigação, como pude constatar em minhas observações das aulas.

Há ainda outro procedimento avaliativo na metodologia da professora: o uso de uma planilha por ela elaborada. Nessa planilha são atribuídos pontos a cada exercício executado pelos alunos. Os pontos são somados e acrescidos na nota. O aluno ganha esse ponto, quando mostra o caderno com a tarefa realizada. A justificativa da professora para esse procedimento é forçar o aluno a estudar, fazer os exercícios para, assim, não perder nota, como me disse breve e rapidamente em uma das aulas, quase sussurrando para os alunos não ouvirem seu segredo professoral.

Por fim, evidencia-se que os procedimentos de avaliação de aprendizagem, no ato da correção de tarefas, desenvolvidos pela professora Justine acabam fazendo parte de suas metodologias de ensino, isto é, o momento da avaliação da tarefa em sala de aula serve como oportunidade de nova explicação e nova oportunidade de aprendizagem, sendo que no procedimento 1 o aluno tem maior possibilidade de construção colaborativa de conhecimento acerca do conteúdo, e no segundo, menor oportunidade de construção. Ressalto que o instrumento de verificação final de apropriação de conteúdo, ou conceitos científicos, do aluno *per se* é a prova objetiva bimestral. Nas estratégias 1 e 2, posso dizer que a avaliação é processual, enquanto que na prova objetiva oficial, a avaliação é por produto. Assim, a professora faz uso de critério de avaliação por processo e por produto, porém de maneira assistemática.

Restava-me uma dúvida nas metodologias de ensino de Justine. Apesar de ela fazer uso de introdução explícita, exercícios mecânicos, avaliação de aprendizagem com duas estratégias dissonantes, ela desenvolvia outro modo de proceder que observei ao longo de diferentes aulas. Com o ensino paulatino de itens isolados da língua, a professora conduziu a uma estrutura maior, no caso a uma função de uso de língua. Isso ocorreu com o ensino de números, do verbo *to be*, que ela praticou com os alunos, quando do ensino da função perguntar as horas – *What time is it?* Como também, em uma prática de *role-play* sobre *introductions,* em atividade no espaço no contraturno. Nesse *role-play* era usado o verbo *to*

be, o próprio nome do aluno, do país, e novas expressões como *My name is, Where are you from?,* ensinadas ali na hora da atividade.

Com esses dados, eu aventava a possibilidade da professora estar conduzindo o ensino pelo método indutivo,[7] uma vez que com os fragmentos de língua, ela poderia estar preparando o aluno para fazer uso da língua em atividades de prática social. Essa possibilidade foi dissuadida pela professora na reunião devolutiva de apresentação dessa análise de dados. Na verdade, a professora entende que, de posse dos fragmentos de línguas, o aluno seja capaz de formar uma sentença completa com sentido para sua necessidade. Portanto, não é indutivo, mas sim, acumulativo. Esse ensino por acúmulo da profa. Justine nos remete à concepção de aprendizagem dos métodos centrados na língua, em que pelo acúmulo gradual o aluno forma a totalidade da língua, como apresentado na fundamentação teórica.

Menciono abaixo um trecho de meu diário de registro de observação da aula de 15.04.2013, referente à décima aula no 6º A na segunda instituição escolar, ocorrida no espaço de atividades extracurriculares, que entendo possa oferecer uma visão geral da articulação de ambos os espaços – escola formal e espaço no contraturno – como também, o aspecto geral das metodologias da professora Justine. O registro de observação não deixou de marcar as condições reais em que a aula aconteceu, incluindo minhas reflexões na ocasião. O trecho é longo, mas resumo aqui, esperando não perder a unidade significativa da prática da professora em sua concretude:

A professora não deixa ligarem o computador, porque haveria uma atividade já previamente projetada na lousa digital. A atividade prévia irá prepará-los para o exercício seguinte no computador. Conseguir que não ligassem o computador imediatamente foi muito difícil. Eles, além de entrarem na sala falando, rindo, gritando, agitados, vão imediatamente para as máquinas, ligando-as. Na lousa digital havia a projeção de uma simulação de diálogo entre duas pessoas, representadas em desenho, não era fotografia de pessoas de verdade, mas bonequinhos: uma tirinha. A matéria faz parte do programa de ensino de língua inglesa que está disponível para os alunos na página de Estudos Educacionais, dada pela prefeitura. O material continha: a) duas páginas com quadrinhos em que os personagens conversam, tendo as falas nos balões de conversa; b) na página seguinte a figura do mapa mundi, localizando os países dos personagens, c) em seguida a professora projetou uma página em que havia um caça-palavra em inglês. A tarefa teve a seguinte sequência:

1) A professora pede para fazerem duplas e sentarem no chão. Não sei por que no chão.
2) O diálogo dizia respeito a *introductions.*
3) A professora lê as frases e pergunta o que significa cada fala. Recorrer a perguntas na introdução de conteúdo é uma rotina na prática da professora:

[7] Indutivo no sentido de primeiro ensinar os elementos discretos (unidades particulares) para atingir o geral (uso da língua), ou seja, do particular para o geral. Ver: http://frankvcarvalho.blogspot.com.br/2011/07/metodo-e-hipoteses.html. Acesso: 29.06.2014. Ver: Abbagnano, N. Dicionário de Filosofia, 2007, p. 270 e 640.

_____ Do you like to play soccer? O que é *to play soccer*? Jogar... (aguarda resposta).
_____ Futebol, respondem os alunos.

A maioria sabe as frases.

Professora convida uma dupla de meninas. Elas começam a prática, ajustando para a realidade: falam seus próprios nomes.

____ I'm... (nome da aluna).

4) Professora fica no auxílio, lendo para as alunas ou corrigindo a pronúncia.
5) Pede por voluntários. Uma dupla de meninos se oferece.

A tradução é constante na prática da professora. Professora acentua a pronúncia correta, em caso de pronúncia não correta.

6) Pede à classe que eles identifiquem itens linguísticos no diálogo:
_____ O verbo to be, respondem os alunos.
7) Outra dupla. A professora auxilia no acompanhamento da sequência.
8) Professora faz par com um menino.
9) Uma dupla se oferece para voltar e fazer novamente.

A tarefa, fazer diálogo à frente da sala, deixou alguns meninos relutantes. Alguns se recusaram a fazer, tendo a professora que insistir. Talvez por vergonha de irem à frente da classe.

10) Um menino animadamente pede para voltar.

Um aluno esconde-se debaixo da prancha dos computadores. Professora chama a atenção dele. Enquanto a professora auxilia a dupla, os demais conversam. Uma dificuldade com essas atividades que pedem interação é manter a atenção dos demais, enquanto o professor atende os alunos em atividade. Aqui, talvez, por ter ficado centrado à frente com o auxílio direto da professora, permitiu que os que não estavam fazendo a tarefa se dispersassem. Uma sugestão seria montar os pares e fazerem todos realizarem a tarefa concomitantemente e a professora ir de dupla em dupla dando auxílio.

Na sequência a professora projeta uma múltipla escolha, com relação à compreensão do diálogo (qual é o país de um dos personagens?, por exemplo), para os alunos responderem. Depois, a professora entra na tela de um caça-palavras. Outros alunos correm para junto da lousa, todos querendo fazer o jogo.

A luta para não ligarem o computador é absurda. Para ela dar essa introdução e praticarem o diálogo precisou chamar a atenção dos alunos várias vezes. Ela queria que eles se concentrassem naquilo que ela estava fazendo para dar sequência à aula. Mas, os alunos têm vida e interesses próprios.

11) A professora termina a prática do diálogo. Todos participaram, exceto uma aluna que se deixou passar despercebida.
12) Professora encaminha os alunos para os exercícios na tela do computador, instruindo para escolherem somente exercícios do programa de inglês. Os alunos escolhem, por exemplo*, fill the blanks* (letras nas palavras*), true and false*. Terminam tudo rapidamente, e passam para outros jogos não referentes a inglês.

Sento-me junto a ela perguntando sobre o objetivo da aula. Ela me diz que foi para 'praticar o diálogo simplesmente para se comunicar um dia'. Segundo ela, de acordo com as determinações do espaço, as aulas nele 'precisam ser light', para não ficar muito maçante para as crianças que estão na escola desde as 7h da manhã, cumprindo o ensino regular fundamental. Com relação à sequência do exercício (diálogo, identificação do verbo *to be*, encontrar o vocabulário) serve para eles verem o que já sabem de inglês. Com relação a sua avaliação da tarefa diz que foi boa: "os alunos praticaram a fala, a pronúncia melhorou, se organizaram melhor (quer dizer, alguns deles quiseram fazer o diálogo mais de uma vez)". Isso significa que os alunos se mostraram animados com a tarefa. Pergunto a ela sobre como ela via este tipo de procedimento e o da sala normal. Ela me diz que demonstram mais interesse do que nas aulas de fazer cópia. A aula acaba. As crianças seguem para o intervalo. Eu me retiro. Retorno amanhã, às 11h na escola regular.

Nota: interessante notar que a professora tem consciência de que os alunos se interessam mais por atividades interativas – diálogo em dupla ou uso do computador com jogos com os colegas – mas mesmo assim seu foco é no ensino de língua como sistema e não como comunicação, muito menos do que como ideologia.

Registro de observação e diário de pesquisa da aula 10ª – 6ºA – de 15.04.13.

G*rosso modo*, as metodologias da professora aproximam-se dos métodos centrados na língua, na caracterização dada por Kumaravadivelu (2006) encarnado no audiolingual. Porém, como não chega a atingir o nível de produção de língua em termos orais (o terceiro P, dos PPP – apresentação, prática, produção), como explicado por Kumaravadivelu, não posso considerar um ensino classificado para o método centrado na língua em *strictu senso*, mas sim, mantendo-se mais próximo do ensino de gramática e tradução, com algumas marcas do método audiolingual, como por exemplo, o ensino acumulativo de itens discretos, exercícios por repetição, sem que eu notasse uma prática com o objetivo prévio de se chegar à oralidade de maneira intencional, todavia praticando essa oralidade ocasionalmente e em bem poucas oportunidades. Com efeito, entendo que as metodologias na prática da profa. Justine fiquem em um 'entrelugar no campo de *métodos centrados na língua,* isto é, um lugar sem fronteiras definidas pelas teorias, mas não querendo significar que seja uma 'salada mista' sem orientação, nem no sentido de aleatório, porque ela fez as escolhas para tal prática motivada por razões contextuais, como vimos. A isso ela acrescenta práticas do lúdico, conforme já explicitado.

Na construção da prática da profa. Justine, a constituição de seu conhecimento-base, (emergente de seus depoimentos) articula-se com as metodologias (interpretadas a partir das observações e troca de ideias em campo) por ela empregadas no fazer pedagógico de maneira coerente. No entanto, suas escolhas não são idealizadas, não estão para além da realidade vivida em sala de aula. São as exigências, as necessidades, as possibilidades, as condições, as situações da prática no ensino com seus atores, alunos, dirigentes, macroestruturas e a própria escolha da professora, numa construção ideo-sócio-histórica, que contribuem para que sua ação docente seja como é. Entendo que esse cenário vai ao encontro do conceito de conhecimento *expertise* de Kennedy (1999) em que o professor faz o que faz pautado em cada experiência prática dialogando com seus conhecimentos formais; portanto, a elaboração de um conhecimento dinâmico atrelado às experiências ativas. Como também, ao encontro da perspectiva sociocultural na compreensão do trabalho de professores de línguas como a

construção de uma *práxis,* cujo conhecimento-base não é uma ruptura entre teoria e prática, mas sim uma autodefinição profissional.

No meu entendimento, professora Justine, dentro do que lhe foi possível, nas circunstâncias e em suas próprias decisões escolhidas, deu sentido à teoria em sua prática, articulou dialeticamente a contribuição da teoria para sua realidade e sua prática desafiou a própria teoria, como referido por Johnson (2006; 2009b). Tal *expertise* de Justine articulou-se ao desenvolvimento de suas metodologias em que os princípios são "o quê" construído na inter-relação das disciplinas que recebeu em sua formação inicial e continuada nas áreas de Letras e Pedagogia, aliados aos procedimentos que são o "como" na elaboração desse ensino, isto é, as estratégias que construiu de acordo com as necessidades, condições e objetivos de seu contexto escolar, conforme nos ensina Kumaravadivelu (2006).

Isso nos mostra que a prática da professora Justine não é o resultado *puro* do corpo teórico, nem é somente o resultado de uma prática sem proposições, mas sim um *processo* dinâmico, interativo, forjado na experiência *com* sujeitos sociais *na* realidade cultural, permeada *por* contradições.

A seguir, apresento alguns exemplos que ilustram a prática de ensino da professora participante:

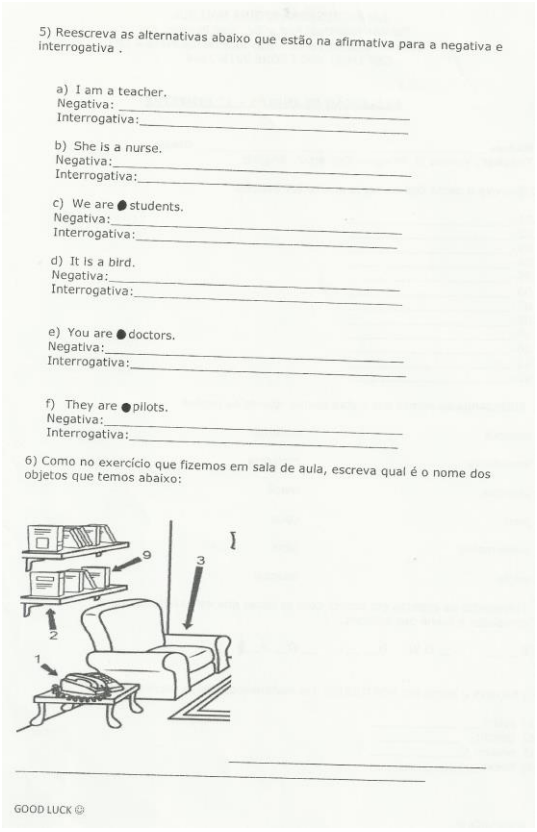
Aula 28.03.2013 – 6º A – Escola Fundamental

Instruções:

Fazer o exercício, valendo nota de trabalho.

Procurar as palavras referentes à aula de 26.03.13.
Olhar no caderno. Quem faltou olhar no dicionário.
Escrever com atenção para não falar letra.
Pintar e colar no caderno

FIGURA 1: Exemplo de atividade em sala de aula – 6º A – Ensino fundamental



5) Reescreva as alternativas abaixo que estão na afirmativa para a negativa e interrogativa .

a) I am a teacher.
Negativa: _____
Interrogativa: _____

b) She is a nurse.
Negativa: _____
Interrogativa: _____

c) We are ● students.
Negativa: _____
Interrogativa: _____

d) It is a bird.
Negativa: _____
Interrogativa: _____

e) You are ● doctors.
Negativa: _____
Interrogativa: _____

f) They are ● pilots.
Negativa: _____
Interrogativa: _____

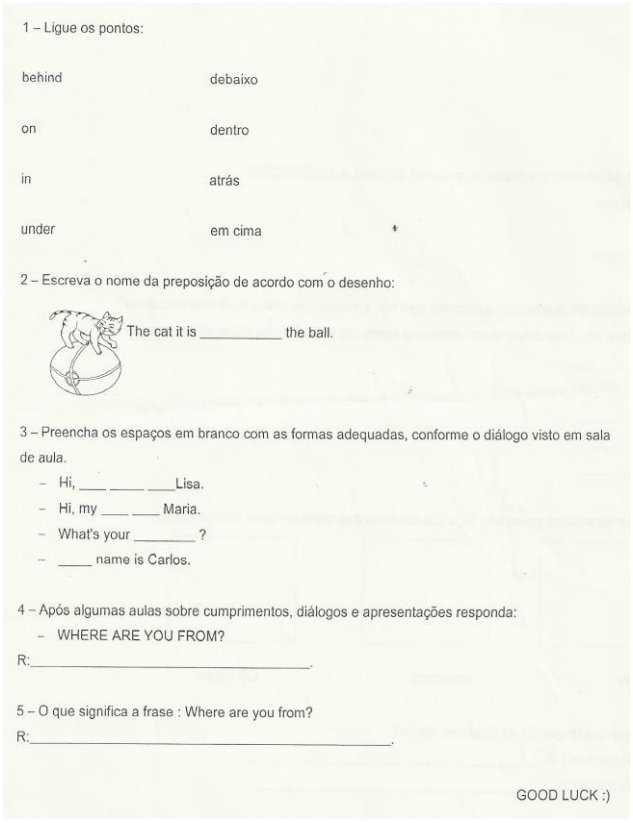
6) Como no exercício que fizemos em sala de aula, escreva qual é o nome dos objetos que temos abaixo:

_____

_____

GOOD LUCK ☺

Figura 2: Prova 1º Bimestre 2013 - 6º A



1 – Ligue os pontos:

behind	debaixo
on	dentro
in	atrás
under	em cima

2 – Escreva o nome da preposição de acordo com o desenho:

The cat it is _____ the ball.

3 – Preencha os espaços em branco com as formas adequadas, conforme o diálogo visto em sala de aula.

- Hi, ____ ____ ____Lisa.
- Hi, my ____ ____ Maria.
- What's your _____ ?
- _____ name is Carlos.

4 – Após algumas aulas sobre cumprimentos, diálogos e apresentações responda:

- WHERE ARE YOU FROM?

R:_____.

5 – O que significa a frase : Where are you from?

R:_____.

GOOD LUCK :)

Figura 3: Prova 2º Bimestre 2013 – 6º A

1) Preencha os espaços em branco (EM INGLÊS) do diálogo abaixo.

Isabela: HI! GOOD MORNING

_____

Isabela: SEE YOU

_____

Rodolfo: NICE TO MEET YOU

_____

2) Assinale a alternativa correta.

- NICE TO MEET YOU quer dizer:

a) prazer em ver você
b) obrigada por vir
c) prazer em conhecer você

3) Já pesquisamos durante as aulas sobre diversos países que falam inglês e suas características. Escreva o que é **estrangeirismo** e dê 4 exemplos.

R:_____
_____
_____

4) Defina:

a) Classmates:_____

b) Friends:_____

5) Um dia tem vinte e quatro horas e dentro do nosso dia nós temos diversos períodos, quais são esses períodos? Escreva em **inglês**:

R:_____
_____

GOOD LUCK ☺

Figura 4: Prova 3º Bimestre 2013 – 6º A

Figura 5: Painel Sociedade das Formigas – Espaço Extracurricular [8]

Para finalizar a nossa compreensão da construção da prática da professora participante, seguimos para o terceiro elemento que se mostrou também constituinte dela, percebido nas observações em campo no decorrer da pesquisa: a macroestrutura.

[8] Esta atividade foi feita em conjunto com a professora da oficina de Ciências. Nela, houve a articulação de ambas as matérias, podendo ser considerada como um trabalho interdisciplinar.

4.6 As macroestruturas na prática docente

Não são poucos os estudos que se preocupam com as condições de trabalho do professor de escola pública desenvolvidos no Brasil, abrangendo várias regiões do país. São pesquisas e ensaios que mostram os efeitos que as condições reais da atividade educacional causam no trabalho docente, sendo, infelizmente, apresentadas como ruins, insuficientes, inadequadas em vários dos elementos que compõem a vida e a prática docente: baixos salários, sobrecarga horária, falta de materiais pedagógicos e de mobiliário, imposições burocráticas, turmas numerosas etc. Em geral, o ponto comum nos estudos é a consequência dessas condições na complicação de saúde física e mental (às vezes, de caráter psiquiátrico) dos professores ativos (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, em Belo Horizonte-MG; SILVA; ROSSO, 2008, em Ponta Grossa-PR; SANTOS; MARQUES, 2013, em Bagé-RS), inclusive em professores da pré-escola (SILVA; SILVA, 2013, em Pelotas-RS); como também, na preocupação dos professores quanto ao efeito dessa (falta de) condição na aprendizagem dos alunos (ASSIS, 2012, em Goiás), na relação com as reformas educacionais em suas tensões e contradições (SANTOS; OLIVEIRA, 2009); até nas representações negativas de licenciandos acerca do trabalho docente em escola pública: precária estrutura física, baixos salários, desvalorização etc. (SOARES, 2012). [1]

Se eu pudesse eleger uma unidade de significado nesses textos para caracterizar as condições de trabalho dos professores, seria a palavra *precariedade* como também encontrei em vários outros artigos (FALCHETTI; SILVEIRAS, 2012). Encontrei ligada ao aumento de contratos temporários (OLIVEIRA, 2004); no ensino superior público e privado (FRANÇA, s/d); por estar o trabalho docente no interior da globalização (ABONIZIO, 2012), entre outros. Um cenário da educação pública brasileira tão lamentável[2] que se chegou a entender que há um dualismo perverso entre uma escola para ricos e outra para pobres (LIBÂNEO, 2012).

A escola é um espaço sociocultural organizada em duas dimensões: a) institucionalmente, um conjunto de regras e normas; b) cotidianamente, com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos (DAYRELL, 1996). A essa

[1] Para um levantamento bibliográfico sobre qualidade de vida do professor de ensino público no Brasil, ver CARDOSO (2008). Disponível em: http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000037AA.pdf.
[2] Ver resultados do IDEB-2013, publicados pelo governo federal em 05.09.14. As metas não foram atingidas no Fundamental II e Médio. No Fundamental I as metas ficaram acima do previsto. Em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/. Reportagem em: http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/09/1511466-ensino-medio-piora-apesar-de-promessas-de-governo.shtml. Publicada em 05.09.14.

configuração da escola e sujeitos estão subjacentes macroestruturas que se integram ao funcionamento escolar. Macroestruturas, essas, que são questionadas, criticadas nos artigos mencionados acima.

Johnson (2009a) nomeia como macroestruturas as políticas de reformas educacionais, testes em escala nacional e normas escolares, entendendo-as como poderosos elementos que afetam os modos como professores e seus alunos de línguas se posicionam; como os professores desempenham em suas práticas e como criam ambientes de aprendizagem para seus alunos.

Se recordarmos que na perspectiva sociocultural destaca-se a natureza social situada do professor, mostrando que há elementos mediadores no processo de aprendizagem do professor que influenciam seu modo de pensar e agir, podemos concordar que as macroestruturas atuam como instrumentos mediadores na prática profissional dos professores de línguas, uma vez que elas mudam a direção ou até impedem ações docentes que os professores pretendiam instaurar. Pensemos, por exemplo, numa alteração em uma política pública determinando certas metas a serem cumpridas em curto prazo. Essa determinação, muito provavelmente, fará com que o professor precise alterar toda uma concepção de educação, seus procedimentos de ensino, seu cronograma etc., isto é, o peso da macroestrutura vai mudar o rumo daquela prática. Pelos exemplos dados por Johnson, notamos que as macroestruturas estão ligadas às instâncias governamentais, em nível nacional, o que significa poder. Todavia, podemos também pensar o contrário: o professor não adere às determinações macro, por alguma razão. Mesmo assim o efeito da macroestrutura lá estará, agora, na forma de embate.

Para ilustrar um provável impacto de uma macroestrutura sobre a ação docente, em formato de política pública, cito a proposta do Senador Cícero Lucena que altera a LDB/1996, já pronta para pauta de votação na Comissão de Educação, Cultura, Esporte (CE). A proposta (PLS 71/2012) já tinha recebido parecer favorável do senador José Agripino. O projeto do senador acrescenta a obrigatoriedade de inclusão de LE na educação básica, saindo da parte diversificada para o centro do currículo e a exigência de desenvolvimento da fluência oral, principalmente inglês e espanhol, com a finalidade de "mudar a inércia que domina o ensino de língua estrangeira na escola brasileira". Dentre os argumentos do Senador no documento vamos encontrar: a) sua consideração acerca da gravidade do uso da gramática em detrimento a oralidade; b) domínio de uma LE para a cidadania e o trabalho no mundo globalizado. Curioso ver mencionadas, como explicações pela defasagem de qualidade em LE, as

precariedades da educação e socioeconômicas: a) por serem turmas numerosas gera dificuldade de fluência oral; b) a clivagem social entre ricos, que migram para as escolas de idiomas particulares, e os pobres que não tem acesso a elas. [3]

Com essa proposta[4], novamente vamos ter um efeito imediato na formação de professores de LE, especialmente inglês e espanhol, se atentarmos ao terceiro objetivo da proposta do Senador Cícero Lucena:

> A terceira questão é a do objetivo: é **imprescindível que o professor** ou professora de língua estrangeira, **sabendo expressar-se e comunicar-se no idioma em que foi formado e concursado** (ou contratado, no caso de escolas privadas), eleja como finalidade central que seus alunos e alunas progridam na fluência da oralidade, de uma conversação básica – fundamento de qualquer língua natural (p.5). [grifos meus].

Para que a fluência oral do aluno se estabeleça, é imprescindível que o professor saiba expressar-se, isto é, que ele próprio seja fluente na língua de ensino. Pergunto: os cursos de formação de professores de LE, no Brasil criam condições para o desenvolvimento dessa fluência oral ao seu licenciando? Os atuais professores em sala de aula são fluentes em suas línguas de ensino? Concordo e entendo ser louvável a iniciativa de nosso senador da república em lutar pela fluência oral no ensino de LE, algo que já estava sinalizado nos PCN e nas OCEM. Em consequência, se tal proposta fosse aprovada[5], os formadores teriam muito trabalho pela frente, o que permite reavivar as palavras de Celani (2010, p. 61) se referindo a outra situação, mas que aqui eu faço uma relação à nova exigência que a PLS 71/2012 traz: "em um panorama como esse a necessidade de programas de educação contínua se torna ainda mais imperiosa". O desdobramento de tal proposta é que muitas modificações nos cursos de licenciatura e de desenvolvimento profissional seriam necessárias para alterar as orientações e as práticas de ensino de língua inglesa e espanhola, no cumprimento de uma norma da macroestrutura de caráter legislativo.

Como apresentei no início deste capítulo, muitos são os estudos acerca das condições de trabalho docente que são determinadas pelas macroestruturas, realizados por diferentes metodologias e com diversos encaminhamentos. A perspectiva sociocultural na formação e na

---

[3] Esse aspecto já foi apontado por Oliveira e Paiva (2003).

[4] Ver texto da proposta na íntegra em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=104764&tp=1. E em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=104782 para acompanhamento da tramitação da matéria no Senado Federal. Acesso em 01.08.2014.

[5] Durante a redação final desta tese, a proposta do Senador foi arquivada ao final da legislatura. Ver: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=10478. Acesso em 16.02.2015. Cícero Lucena encerrou seu mandato em 31.01.2015. Ver: http://www.dercio.com.br/blog/cicero-lucena-se-despede-do-senado-federal/. Acesso em 16.02.2015. Entretanto, mantenho o assunto na tese como exemplo.

investigação da prática docente em línguas pode contribuir para a compreensão dos efeitos das macroestruturas no trabalho do professor e de dirigentes escolares, uma vez que a abordagem não separa o indivíduo do meio social, dando importância ao papel do elo intermediário – mediadores – nas interações dos sujeitos em suas atividades sociais. A educação é uma prática social.

De acordo com Johnson (2009 a), considerar a ligação entre o indivíduo e o social é assumir que a aprendizagem e o desenvolvimento são sempre situados; e se a formação de professores de línguas tem por objetivo prepará-los para um desempenho profissional, deve ver como as atividades do professor moldam e são moldadas pelas macroestruturas sociais, culturais e históricas, que são constitutivas do mundo profissional do professor. Nesse sentido, a autora assevera que é de responsabilidade dos formadores tornarem os professores cônscios das políticas públicas, das determinações de currículos, das práticas de avaliação de aprendizagem etc., que podem influenciar e moldar seus trabalhos. Para a autora, essa orientação aos professores é importante, se esperamos que eles trabalhem com ou contra as consequências dessas macroestruturas na aprendizagem dos alunos e em suas práticas de ensino. [6]

O mesmo é defendido por Ferreira (2011) em referência ao Brasil. Segundo a autora, o Brasil, seguindo a tendência internacional, adotou a abordagem do professor reflexivo em suas pesquisas sobre a formação de professores de línguas; todavia não há confirmações empíricas de que essa abordagem tenha tido algum impacto significativo nas práticas em sala de aula. Com tal proposta de formação, deixou-se de ter uma dedicação para procurar entender as influências de fatores macro, como políticas e propostas curriculares, que muito afetam o trabalho dos professores em sala de aula. Ferreira aponta que, por decorrência do encaminhamento reflexivo na formação, os professores formados não desenvolveram habilidade de analisar esses fatores nem de articular forças que possam influenciar nas decisões políticas que impactam em suas rotinas escolares. Para ela, fazer tal coisa é crucial para os professores, principalmente, em virtude das condições de trabalho às quais os professores estão submetidos no Brasil, como também, pelas constantes mudanças e imposição de legislação curricular aos professores, feitas pelos governos estadual e federal.

[6] Para conhecer o efeito de macroestruturas na docência em línguas, ver Johnson (2009 a) e Ahn (2011) sobre a reforma educacional da Coréia do Sul.

Podemos ver que as palavras de Ferreira (2011) [7] corroboram as constatações dos estudos acerca das condições de trabalho dos professores brasileiros apresentados no início deste texto e vai ao encontro das aspirações de Johnson (2009a).

Com isso, não há como negar a relevância que as ações e as abstenções realizadas pelas macroestruturas têm na vida docente do professor em geral e de línguas. Até aqui pensamos os fatores macro no trabalho de ensino em sala de aula como grandes legislações ou determinações nacionais, regionais pedagógicas, de orientação filosófica e metodológica, em geral produzidos por especialistas a pedido de autoridades governamentais. Contudo, não haveria uma dimensão mais cotidiana que também afeta a prática pedagógica dos professores? Essas seriam as ações (omissões) do dia a dia que permitem ou dificultam o funcionamento da escola e do trabalho do professor, como por exemplo, uma simples cobertura para proteger as crianças em dia de chuva ou uma resma de papel sulfite para impressão dos trabalhos pedagógicos.

Após essa explanação, passo a apresentar o efeito da macroestrutura no trabalho de ensino de inglês da profa. Justine, sendo mais um elemento na constituição de sua prática.

[7] Ver detalhes em Ferreira (2011) de sua análise crítica dos PCN, OCEM e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo em suas contradições e efeitos no trabalho docente de línguas estrangeiras.

4.7 A macroestrutura na prática da professora Justine

Relembrando que, para que fosse possível identificar a natureza da prática da profa. Justine, que por sua vez me conduziria ao objetivo maior da pesquisa em identificar uma construção de saber local e a agência que a gera, foi necessário identificar a constituição do conhecimento-base e das metodologias da professora participante, para com isso poder enxergar a construção que ela fez de sua prática. Tal exigência, como já dito no capítulo de metodologia da pesquisa, foi em virtude do fenômeno agência na construção do saber não estar acessível ao imediato, ao sensível. Esse procedimento metodológico, como nos ensina Vigotski (1927/2004), levou-me a buscar os traços do fenômeno e sua história, quando encontro o conhecimento- base e as metodologias de ensino da professora.

Tais fenômenos não eram os únicos que corporificavam a prática docente de Justine. Ao longo de todo período de observação fui percebendo que as condições de trabalho presentes nas escolas afetavam seu fazer pedagógico, passando a ser constituinte de sua ação docente. Essas condições diziam respeito à infraestrutura escolar e de um tipo de condição empregatícia adotada na contratação de professores para a rede pública em pesquisa, da ordem da macroestrutura que aqui é o poder público municipal que rege e administra o sistema educacional da cidade, representado pela Secretaria de Educação.

Para organizar o cenário, a fim de tornar mais clara a interpretação de dados a seguir, cito que profa. Justine atuou na rede por contrato temporário, após aprovação em concurso de seleção. Sob esse regime trabalhista, ela ministrou aulas em duas escolas de educação integral, em dois bairros de baixa renda diferentes, para crianças de 1º ao 6º nos do ensino fundamental, tanto no espaço de contraturno como na escola regular. Ambas as unidades escolares mantem o mesmo padrão arquitetônico e de recursos. Na escola fundamental há salas de aulas, banheiros padrão, pátio, cozinha, biblioteca etc. No espaço de atividades extracurriculares, no contraturno, há salas para oficinas de línguas estrangeiras, literatura, artes, quadras poliesportivas, piscina, pátio gramado e coberto, sala de informática com computadores, lousa digital, vídeo. Tudo novo, pois haviam sido recém-inauguradas. Com essa contextualização, passo à apresentação e discussão de dados acerca da influência da macroestrutura na prática docente de Justine. Os instrumentos e procedimentos utilizados foram observação de aulas, diários de pesquisa e relatos de outros sujeitos escolares registrados nos diários.

4.7.1 Da transferência repentina de escola.

No final de 2012, profa. Justine diz-me de sua pretensão de ensino para 2013, para os alunos do 5º ano, na Escola 1. Mas, para minha surpresa (e dela), outra professora foi para seu lugar. Durante as férias, Justine ficou dando aulas de escola em escola, no cumprimento de sua carga horária. Pensávamos que ela iria ficar na Escola 1, na continuidade do trabalho para 2013. Em fevereiro de 2013, Justine é transferida para a Escola 2, onde permaneceu até o final do ano; não podendo retornar em 2014, por conta do término do contrato pois, segundo ela, reza uma cláusula em que deve haver uma carência de seis meses para que o professor possa vir a ser contratado novamente. Esse tipo de transferência é comum entre os professores contratados. Eles não têm certeza onde irão permanecer. Durante esse período trocamos muitos *e-mails* e telefonemas, para que eu soubesse como ficaria a continuidade da pesquisa em campo, causando-me inquietação e aflição. A pesquisa foi retomada somente em março de 2013, quando a situação profissional da professora se definiu, significando uma perda de tempo para meu trabalho e muita apreensão de minha parte. Não menos para ela em sua segurança de trabalho, penso. De qualquer forma, foi repentina para nossas expectativas.

A decorrência dessa maneira de empregar e tratar o trabalho do professor contratado é a interrupção do trabalho pedagógico em desenvolvimento, aqui no caso com os alunos do 5º ano, na Escola 1. As intenções de planejamento da professora para 2013 estavam atreladas (estariam) ao conteúdo e procedimentos do ano de 2012; entretanto, com a transferência, elas foram canceladas. Tal situação levantou em mim questionamentos registrados no diário de pesquisa n.7, de 07.03.13: (a) Com a transferência para outra escola, como ficaram os planos idealizados para os alunos?; b) Como ficou o desenvolvimento do inglês daqueles alunos com a interrupção do trabalho da professora que tinha uma linha orientadora?; (c) Como a Secretária de Educação encara essas transferências com relação à aprendizagem do aluno e ao trabalho docente?

Embora eu saiba das limitações que minhas respostas por inferência possam ter; por ser consciente da necessidade de pesquisa etnográfica para conclusões sistemáticas e científicas, é bem provável que a interrupção de um trabalho docente assim repentino tenha efeitos tanto no ensino, na aprendizagem, como no afetivo dos envolvidos. Não que não seja insuperável; mas a ruptura do trabalho de Justine fez com que se perdesse o elo com o anteriormente feito em 2012; um elo didático-pedagógico; uma perda de planejamento de ensino para alunos e professora, uma vez que não sabemos como a nova professora deu

sequência ao ensino: se partiu da linha de construção de aprendizagem dos alunos; se começou de novo de outro lugar sem vínculo com o que havia sido obtido até então. Pergunto: não caberia ao poder público, de antemão, (pre)ocupar-se com as consequências dessas interrupções no processo de aprendizagem dos alunos, antes de dar solução administrativa aos problemas (complicados, eu sei) burocráticos de realocação de professores? A impressão que me causa é que a aprendizagem do aluno fica em segundo plano, quando deveria ser o primeiro. Poderia o poder público pensar em algo que possa evitar isso? Fica a pergunta.

Talvez as autoridades educacionais não estejam alerta com tal decorrência negativa para o aluno e professor. A condição contratual dos professores temporários e a maneira como são disponibilizados na estrutura escolar, da ordem da macroestrutura por seu agir e ser, teve efeito direto na prática do profa. Justine: interrupção de um processo de ensino e aprendizagem e de ruptura afetiva entre aluno e professora, deixando a sensação de que não vale a pena criar vínculos com o contexto escolar, já que você está sujeito a ser retirado daquela escola e de ficar à disposição do sistema, quando bem aprouver. Esclareço que essa percepção é minha. A profa. Justine absteve-se de comentários a respeito, cujas razões também não me foi possível saber. Houve silêncio. Nada difícil de entender: a relação empregado-empregador e possíveis ameaças subjacentes a ela.

Enfim, de concreto mesmo é que evidentemente o modo de agir da macroestrutura afetou o trabalho docente da professora em seu processo de ensino e, bem provável, o processo de aprendizagem dos alunos por meio de uma interrupção não planejada. No final de tudo, deixou um gosto de frustação, de trabalho inacabado, desperdiçado, em mim. Professores na condição de Justine são professores temporários; porém eles ficam em sala de aula desenvolvendo a formação de alunos que não são temporários; são os habitantes regulares da escola. Desse modo, esses professores participam igualmente do desenvolvimento intelectual dos alunos tanto quanto o trabalho de professores oficialmente concursados e estáveis. Espero que esse dado possa causar um *insight* e provocar pesquisas direcionadas para seu esclarecimento dessa questão e também uma reflexão por parte das macroestruturas. Pensemos nisso!

Se na primeira parte desta interpretação de dados acerca da macroestrutura e a prática docente tivemos as condições empregatícias da professora, veremos a seguir como problemas de infraestrutura afetam o trabalho docente da participante e, também, o funcionamento da escola como um todo. Não se tratando de elementos em nível nacional, como reformas ou

propostas curriculares, exames etc., de macroestrutura, mas aquelas pequenas coisas do cotidiano escolar que podem ajudar ou dificultar o andamento da escola, geralmente ficando invisíveis nos discursos macro; aquelas que fazem a diferença na fluidez da eficiência e eficácia da escola, que causam aborrecimento nos sujeitos escolares, quando não cumpridas e certamente, afetam o próprio processo educativo.

4.7.2 Da junção de turmas na sala de informática

Abro essa categoria de interpretação de dados com um excerto de meu diário de pesquisa:

Registro (25)	Hoje o dia, para a coleta de dados, foi muito decepcionante. Todavia, para quem quer viver a realidade da escola – a escola como ela é – foi um dia repleto de dados riquíssimos, apesar de doloridos. Conforme a professora havia dito, nesta quinta-feira, ela iria dar aula na parte da tarde na sala de informática, portanto, no espaço do contraturno, fazendo uso da lousa digital. Esperei ansiosamente por este dia, contando que eu poderia ver uma prática da professora mais elaborada, uma vez que ela iria dispor de recursos tecnológicos. Na aula da manhã, enquanto na aula do 6º A, no EF II, escola regular, ela me disse que havia escolhido um videoclipe com uma música. Que iria, finalmente, terminar o verbo *to be* fazendo uso da música. Qual foi minha surpresa, ao entrar na sala de aula da tarde, saber que os planos haviam sido alterados (Diário de Pesquisa n.9, de 14.03.13).

O que está expresso aqui como meu desapontamento se refere a um acontecimento frequente na escola: o compartilhamento da sala de informática, por imprevistos, em que duas turmas de alunos são reunidas no horário de aula destinado a determinado professor. O primeiro motivo deveu-se à professora de literatura não ter terminado a projeção de um filme que havia iniciado, e, portanto, iriam juntar as turmas. Com isso reuniram-se o 5º e 6º anos na sala de informática. Não bastando, momentos depois uma das turmas é retirada, seguindo para a sala de leitura. Em seguida, entra uma turma do 4º ano, para assistir ao filme junto com os que ficaram. Eu fico sem entender nada, até saber que a professora de italiano havia desistido do projeto, sendo preciso, por isso, recolocar as crianças com outro professor. A coordenadora já estava em contato para arranjar um substituto para o italiano, mas até lá, haveria de distribuir as crianças entre as oficinas disponíveis. Enfim, foi um entra e sai da sala de informática com turmas assistindo a partes do filme, sem completá-lo pedagogicamente. Em outro momento houve a repetição da reunião de mais de uma turma diferente na sala de informática, por conta de um dos professores ter faltado, conforme registro de observação de aulas:

Registro (26)	Foi frustrante, porque hoje haveria de ter a tal da aula de informática que não houve a semana passada, já que as turmas tiveram de ser reunidas na mesma classe. Hoje, a professora participante me disse que iria passar um filme, na verdade terminar de passar, pois iniciou ontem, para o 6º ano, chamado Lucas, o invasor de formigueiro. Isso me deixou muito animada, pois finalmente, iria vê-la atuando com outro recurso didático. Mas, não ocorreu. Novamente, um professor faltou e o plano de aula da professora não foi possível de acontecer. Ficou para a próxima. (Diário de pesquisa n. 11, de 28.03.13).

O que decorre dessa situação de imprevistos, *grosso modo*, é a reunião de diferentes turmas, de diferentes anos na oficina da profa. Justine (e de outros professores também), exigindo o cancelamento da atividade original de aula; com a substituição do conteúdo por outro material, por exemplo, ao invés de painel, projetar um filme para que as crianças assistam, porque o número de alunos é grande para tal atividade na sala; adiamento do uso de recurso tecnológico. Em uma das ocasiões, para minimizar o problema, a professora dividiu as turmas em duas atividades diferentes (uma na confecção de painel, outra fazendo exercícios no computador), o que gerou dificuldade de assistência aos alunos. Essa situação gera o surgimento de tensão na sala de aula, porque as crianças ficam cansadas, presas na sala quente, sentadas e, certamente, percebendo as contradições da escola, como também, o aborrecimento (silencioso) da professora em ver seus planos de aula não se concretizarem, de acordo com sua intenção. Em suma, se a professora havia planejado algo dinâmico, divertido, criativo para as crianças no ensino de inglês, isso não se realiza naquele cronograma. De importante, em meu entendimento, saliento que tudo isso desemboca em um lugar: a aprendizagem do aluno. Minha preocupação com esses acontecimentos era como a professora sentiu essas falhas na infraestrutura em seu trabalho, que o excerto abaixo ilustra:

Registro (27)	Pergunto se isto atrapalhou. Com a expressão de aborrecimento acena positivamente com a cabeça, sem dizer uma única palavra. Pergunto se fará a atividade na próxima semana. Ela me diz: "Se for possível!", fazendo uma expressão de desânimo (Diário de pesquisa n. 9, de 14.03.13).

4.7.3 Da não liberação do uso de internet para os alunos

Mais um elemento da macroestrutura no impacto da prática da professora é a não liberação da internet na sala de informática, para uso dos alunos e professores, ficando somente com os *softwares* educacionais produzidos para a rede. O que é uma contradição entre escola e prática social dos alunos do 6º ano. Em conversa informal com eles, tomo conhecimento de que a maioria participa normalmente de redes sociais, mesmo sendo alunos

de comunidade de baixa renda. Eles possuem computadores, impressoras e internet em suas casas; portanto, sujeitos contemporâneos globalizados. Essa contradição se assevera ainda mais quando lembramos que a exigência de uso das TICs nas salas de aulas de línguas se tornou uma nova e promissora realidade (BRAGA; COSTA, 2000), exigindo sua inserção na formação de professores de línguas (OLIVEIRA E PAIVA, 2012; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; VIEIRA, 2010; entre outros), tendo universidades e governo federal oferecido programas de formação, como o projeto Teacher's Links, da PUCSP[8], o trabalho de Oliveira e Paiva na Faculdade de Letras da UFMG (Oliveira e Paiva, 2012); Projeto ELO[9], na UEPel, e o Projeto Teletandem Brasil, na UNESP, (BENEDETTI, CONSOLO, VIEIRA-ABRAHÃO, 2010) [10], o ProInfo Integrado[11]. Segundo Welling e Levine (2009, citados por OLIVEIRA E PAIVA, 2012), a tecnologia amplia o acesso à educação; encoraja a inclusão; apoia o desenvolvimento do aprendiz e facilita a instrução diferenciada, o que não deixa restar dúvidas da importância do uso de tecnologias computacionais na sociedade e, principalmente, na formação de professores. Isso tem sido ressaltado em diferentes estudos nas universidades, jornais e revistas especializadas. Para ilustrar, aponto o depoimento de Dado Schneider, doutor em comunicação, na 20ª EDUCAR[12], feira que discute a relação escola e tecnologia: "É bom para aquele que quer [aprender] e é terrível para aquele que não quer, porque todo mundo vai passá-lo". [13]

A negativa da macroestrutura no uso da internet na Escola 2 corrobora para que a escola fique aquém do conhecimento e prática social do aluno; haja um empobrecimento da prática da professora participante e do desenvolvimento dos alunos, conforme minha reflexão em meu diário de pesquisa, conforme excerto abaixo:

Registro (28)	Eles participam das redes de socialização virtuais. Eles estão plugados no mundo. Menos na escola! O que em suma é no mínimo uma grande contradição dentro do mundo educacional, para dizer menos! (Diário de Pesquisa n.66, de 27.08.13).

[8] Ver: www.cogeae.pucsp.br/cogeae/curso/70
[9] Ver: www.leffa.pro.br
[10] Ver: www.teletandembrasil.org/home.asp.
[11] Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156:proinfo-integrado&catid=271:seed.
[12] Ver: www.futuroeventos.com.br/educar
[13] Ver: http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-05-22/tecnologia-sera-cada-vez-mais-facil-de-usar-diz-especialista. Em 22.05.2013.

4.7.4. Da morosidade na entrega do material escolar

O ano letivo já estava em pleno andamento; porém os kits escolares ainda não haviam chegado à escola. Por conta disso, para não atrasar ou faltar nas atividades de ensino que planejava, Justine fez compra do próprio bolso, mostrando-me alguns joguinhos que confeccionou. Na literatura da área da educação, isso é constantemente citado e se repetiu aqui, conforme registrado em meu diário de pesquisa:

Registro (29)	Professora me conta que gastou R$ 60,00 do bolso, para comprar alguns materiais que estão faltando, para ela poder dar aula todos os dias. A SME não enviou o kit dos alunos e nem materiais didáticos ainda. Estão esperando. Ela me disse que iria comprar mais coisas – lápis, borracha, régua, etc., mas desistiu por achar que é um desaforo a prefeitura não ter se ocupado disso ainda (Diário de Pesquisa n.7, de 07.03.13).

Registro que no segundo semestre de 2013 isso não ocorreu, conforme meu diário de pesquisa n. 59, de 07.08.2013. Destaco que profa. Justine sempre teve muito cuidado com os materiais e ensinava os alunos a zelarem por eles, porque "isso é comprado com o dinheiro dos pais de vocês", como costumava dizer, com referência aos impostos que pagamos.

Registro (30)	A professora tirou a aula de hoje, não para fazer revisão ou iniciar o projeto novo, mas para preparar os portfólios dos alunos. Ela distribuiu papel, lápis preto, giz de cera, lápis de cor, régua para os alunos. Vi que ela recebeu muitos materiais escolares novos, como lápis preto, giz de cera e papel colorido e borracha. Tudo novo vindo da macroestrutura, para o segundo semestre. No que diz respeito à provisão de material de papelaria para uso em atividades, a macroestrutura não economizou. (...) Não há desperdício, porque, evidentemente, tudo tem que ser usado com sabedoria, mas há o suficiente para a realização de tarefas concretas e lúdicas à disposição dos professores. Acho que os professores dessa unidade escolar usam com muita parcimônia e zelo os materiais ofertados pela macroestrutura (Diário de Pesquisa n.59, de 07.08.2013).

Acerca desses problemas gerados pela macroestrutura – condições de empregabilidade e de falta na infraestrutura, minha preocupação recai, não somente nos efeitos na prática do professor, mas principalmente no questionamento de como fica a qualidade de aprendizagem dos alunos; novamente.

Podemos pensar que as dificuldades acima sejam pontuais na prática de Justine, no entanto, encontrei outras vozes que também se ressentem dos efeitos das faltas que a macroestrutura causa no trabalho na escola. São as vozes da diretora da unidade, da diretora do espaço extracurricular e da professora de artes, que mesmo não sendo participantes oficiais da pesquisa, por seu endosso aos dados citados, serão apresentadas aqui brevemente. Esses depoimentos foram ouvidos em nossas conversas informais, sem que tivessem sido

provocados diretamente para efeito de pesquisa, são depoimentos espontâneos. Todavia, por sua importância solicitei autorização a elas para que fossem usadas como endosso daquilo que eu identificava ao longo da pesquisa, o que me foi concedido.

4.7.5 Endosso de outros sujeitos escolares acerca do efeito da macroestrutura no andamento da escola

Inicialmente, discorro sobre a conversa com a diretora da escola regular, por ocasião de minha apresentação como pesquisadora dentro da escola. Não foram necessários mais que dez minutos para a diretora tomar a palavra e fazer várias considerações. Sua fala trazia sua insatisfação, frustação e principalmente, indignação por certas coisas acontecerem na escola. Seu principal foco de fala recaiu sobre duas questões. Primeiro, a falta de comprometimento do professor com a educação, que não será tratado aqui por restrições desta pesquisa. Todavia, ele também compõe o contexto em que essa pesquisa se desenvolveu. Segundo, a falta de apoio da macroestrutura (Secretaria Municipal de Educação) em ajudar a resolver problemas que poderiam ser simples, se não fossem tão esquecidos. Em resumo, a diretora aponta:

4.7.5.1 A morosidade nas demandas da escola:

A necessidade de limpeza de mato da escola, a falta de livros na biblioteca e de um local apropriado para as crianças menores descansarem na troca de turnos.

Registro (31)	Carpir o mato da escola. Prazo: 40 dias. A questão é importante, porque com o mato há aparecimento de bichos (cobra, pernilongos, por exemplo), já que a escola fica em uma região ainda rural; a cidade estava com incidência de dengue e quem lida com crianças não pode correr esse risco.
	Acervo da biblioteca. O acervo é muito pouco. Para inglês, há somente seis livros (eu constatei).
	Local de descanso para alunos. Questão de máxima importância para ela, pois como a escola é de tempo integral, chega uma hora que as crianças menores, principalmente, querem descansar. Mas, não tem lugar apropriado. Por isso, ela trouxe alguns colchões e colocou em uma sala, porém ela não pode fazer o mesmo com os maiores, que ficam em contínua atividade (Diário de Pesquisa n. 11, de 28.03.13).

Pelas atividades contínuas, manhã e tarde, não há um momento do 'não fazer nada' por parte das crianças. Elas chegam às 7h; entretanto, para isso, saem de casa por volta de 5h30 com o ônibus escolar que a prefeitura disponibiliza, permanecendo na escola até às 16h.

Na parte da tarde, os alunos já estão exaustos, aborrecidos e não querem fazer mais nenhuma atividade. Esse é o aluno que a profa. Justine recebe em sua última aula às 15h, conforme podemos ver no excerto abaixo:

Registro (32)	Numa das aulas da profa. Justine, a última da quinta-feira, os alunos chegaram tão cansados, aborrecidos, mal-humorados que alguns deles simplesmente deitaram a cabeça na carteira e nada fizeram. Quando eu perguntei por que não queriam fazer a atividade, um deles me disse: "To estressado!", vira e deita a cabeça sobre a carteira. Os outros nem se deram ao trabalho de responder. Nem precisava, tampouco (Diário de Pesquisa n.11, de 28.03.13).

Essa condição tem efeito na prática da professora. Como pude notar, em determinado momento, ela de pronto encarou esses acontecimentos como indisciplina, má vontade do aluno, falta de interesse etc., resultando, muitas vezes, no investimento da professora contra os alunos discutindo, dando bronca. Não que eles não façam coisas inapropriadas (correr dentro da sala, pegar o estojo do colega, empurrar, cutucar, falar coisas rudes etc.), deixando a professora irritada. Ela quer controlar o comportamento deles, porém não consegue. Contudo, isso mostra que a própria Justine não tem noção da relação entre a falta de momento para não fazer nada e o comportamento 'indisciplinado do aluno'.

Em outro momento, vi que ela alterou sua prática, mudando de acordo com as condições de humor dos alunos em sala de aula (e seu próprio), por exemplo, colocando uma música ambiente, suave, para eles fazerem a tarefa; deixar a aula correr mais solta, sem muitas exigências, não exigindo presença etc. Entre o primeiro e o segundo momento de atuação na prática da professora, eu não percebo que haja um procedimento sistemático, mas sim algo feito de acordo com os sentimentos da professora para o fato. Em se tratando de educação integral, em que as crianças praticamente 'vivem' dentro da escola, questões como essas precisam vir à tona nas reflexões críticas dos sujeitos escolares e autoridades educacionais.

4.7.5.2 As insuficiências no espaço das oficinas e a compreensão da dificuldade

O segundo depoimento que endossa esses efeitos na vida escolar vem da diretora do espaço extracurricular, onde essas questões mais se exacerbam. Numa conversa muito rápida com ela, pude constatar novamente o efeito da macroestrutura no pedagógico, tanto em sua organização como em sua execução. A diretora apresenta os seguintes problemas,

resumidamente: número insuficiente de profissionais para as oficinas, cancelamento de oficinas existentes, a não liberação do uso da piscina, falta de equipamento para uso diário.

Registro (33)	**Insuficiência de profissionais.** O número de profissionais para o atendimento aos alunos é insuficiente, sendo necessário, pelo menos, o dobro, para dar conta do objetivo do espaço e dos interesses dos alunos. Por isso, os alunos são encaminhados para as atividades, praticamente como um horário escolar, e não como livre escolha da criança, como é a proposta básica do espaço. O que acarreta um maior número de alunos em cada sala ou oficina.
	Cancelamento de oficinas. Oficinas como hip-hop, judô foram canceladas por questões administrativas, implicando uma distribuição de alunos nas oficinas disponíveis, novamente. Para ela, deveria haver capoeira, espanhol, e outras de interesses dos próprios alunos.
	Piscina fechada. A não liberação de profissionais está ligada com o orçamento da macroestrutura. A piscina não estava em funcionamento por estar aguardando o salva-vidas. (Na época. Depois foi liberada).
	Falta de equipamento. Falta de microfone para falar com os alunos no pátio aberto. A consequência é uma constante afonia. (Diário de Pesquisa n. 59, de 07.08.2013).

Pode-se notar que os apontamentos da diretora do espaço extracurricular explicam os acontecimentos na sala de informática da profa. Justine. A diretora tem plena consciência dessa falta de condições da infraestrutura para o aluno e suas consequências para a atmosfera na escola. Segundo ela, 80% dos alunos seguem o horário de atividades, mas os 20% restante ela deixa "correr frouxo", para não gerar tensão na escola. A mesma tensão que a diretora da escola regular mencionou que explode na oficina da profa. Justine, no final do turno, muitas vezes, traduzida como indisciplina; todavia, em essência, é desconforto, incômodo, causado pela obrigação de 'fazer uma atividade' ou de permanecer em constante mando. A diretora entende que a macroestrutura tenha muita dificuldade; porém a morosidade na liberação das demandas da escola dificulta a gestão, já que a escola funciona todos os dias. Não para! (Diário de Pesquisa n.59, de 07.08.13).

Concordo com as diretoras. Vemos que os problemas são simples, de cunho cotidiano; mas fazem efeito sobre a vida escolar, e que a questão não é apenas provir ou não provir, mas sim, a *morosidade na ação de resolver os problemas,* apontada por ambas as diretoras. Com isso, reflito que para o funcionamento de uma educação integral corretamente organizada é necessário que haja um considerável número de atividades diversificadas, para os alunos experimentarem novos conhecimentos e/ou fazer atividades que lhe sejam prazerosas. O prazer pode tornar a permanência na escola agradável e menos tensa, monótona, opressiva. Em decorrência, o trabalho docente ficaria mais leve, mais fácil, tornando-se mais

tranquilo e produtivo para o aluno e professor. Como também, que o atendimento ao tempo das demandas seja cumprido, pois é uma instituição que lida com a vida. Dessa forma, novamente a questão da infraestrutura material dizendo ao trabalho de ensino do professor, à aprendizagem do aluno, à gestão dos dirigentes escolares.

4.7.5.3 A falta de profissionais, o número de alunos em sala e a escolha didática

A terceira voz é da professora de Artes, cujo depoimento foi feito durante uma conversa informal entre professores acerca de minha pesquisa no horário do almoço; e à falta de profissionais e o decorrente aumento de número de alunos em uma única oficina, afetando o fazer de ensino do professor, isto é, a falta de infraestrutura da unidade escolar, registrado no diário de pesquisa, conforme abaixo:

Registro (34)	"O que faz com que todos se desgastem muiiiiito. Está faltando professores. Por isso, muitos professores estão ficando com duas turmas em suas classes. O que, muitas vezes, inviabiliza um bom trabalho. É o caso da aula de Artes. Como vou dar tinta para 35 alunos???? Eles irão pintar até as paredes!!!! Então, eu dou um desenho a lápis e pronto!" (Diário de Pesquisa n. 7, de 07.03.13).

Vejam que não é somente na oficina de inglês que as condições materiais têm efeito sobre as escolhas pedagógicas e didáticas do professor. Na de Artes, também. Esse fato sinaliza que possa se estender para as demais matérias.

4.7.6 A macroestrutura e a prática do professor de inglês: corresponsabilidade, colaboração no sucesso ou fracasso na educação

Com os dados acima interpretados, entendo que a macroestrutura teve impacto na prática da professora de inglês, Justine (e demais sujeitos escolares) em sua organização e execução, tendo seu quinhão de responsabilidade e sendo participante no ambiente escolar por meio da falta ou morosidade às demandas escolares que se desdobram em condições de trabalho e educacionais. A ação (ou omissão) da macroestrutura afetou a prática da professora em suas escolhas de ensino, nas alterações e cancelamentos de atividades. Por desdobramento, questiono a qualidade de aprendizagem e desenvolvimento do aluno (proibição de uso da internet, adiantamento de uso de recursos da sala de informática, agrupamento em turmas grandes, falta de atividades etc.). Como também, afeta a qualidade da gestão escolar. Além disso, inscrevem-se na subjetividade de alunos, professores e demais sujeitos escolares no

âmbito afetivo, como irritação, mau humor (às vezes, apreendido como indisciplina), frustação, aborrecimento, indignação, exaustão [14].

Enfim, a macroestrutura tem corresponsabilidade, participação colaborativa, para o bom andamento ou fracasso da vida escolar, que não para; todo dia a todo vapor. Da mesma forma que as grandes ações da macroestrutura afetam o trabalho do professor de línguas, as pequenas, corriqueiras e simples têm efeito sobre ele, também, como podemos entender com a interpretação de dados aqui apresentada.

Com isso, completo a apresentação da constituição da prática da participante naquilo que há de concreto. Na sequência, vamos em direção ao núcleo da pesquisa, quando passo à discussão sobre desenvolvimento de saber glocal-local *(glocal*) e o conceito de agência humana, mantendo a mesma organização de apresentação: fundamentação teórica e respectiva análise de dados.

[14] Ao final da pesquisa fui informada que a diretora da unidade de educação regular havia pedido transferência.

5 CONHECIMENTO GLOBAL E LOCAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

Em seu relatório de pesquisa para o *British Council* chamado *The Future of English?,* em 1997*,* David Graddol já apontava a relação entre a língua inglesa e a globalização como uma relação complexa; explicava, por exemplo, que a globalização encorajou a expansão do inglês e este, reciprocamente, encorajou a globalização (GRADDOL, 2006). Essa parceria acabou gerando farta literatura em que autores passam a se preocupar, por exemplo, com as questões que a globalização levanta para o ensino de línguas (BLOCK; CAMERON, 2002); com o papel da linguagem no processo de globalização (FAIRCLOUGH, 2006); com as tendências do inglês na pós-modernidade (GRADDOL, 2006), entre outros.

O veloz crescimento do ensino de inglês no mundo globalizado não deixou de receber críticas, pensando-se em uma resistência ao imperialismo linguístico (CANAGARAJAH, 1999); ao questionar as teorias importadas em relação aos entendimentos locais (FREEMAN, 2000). Não obstante, a língua inglesa continuou avançando pelo mundo contemporâneo com forte indicativo de que o número de falantes não nativos irá superar o de falantes nativos (GRADDOL, 2006), juntamente com a "crescente convicção de que a educação em língua inglesa pode ter um papel importante no auxílio às pessoas na obtenção de recursos que irão retirá-las da pobreza e aumentar suas habilidades em participar nos sistemas econômicos dos quais foram previamente excluídas" [1], ainda que haja poucas evidências entre os dois (ERLING; SEARGENT; SOLLY, 2012, p. 2).

Com a presença do inglês em grande parte dos países como a 'língua da globalização' e seu impacto nas sociedades em termos políticos, econômicos, identitários e nos conflitos decorrentes, iniciam-se estudos discutindo a reinvenção da vida local sem que seja uma mímica dos *designs* globais (MOITA LOPES, 2008); discute-se a relação entre o caráter global da língua inglesa e os contextos locais em suas agendas e objetivos (HALL, 2011); e também acerca das crenças dos cidadãos locais sobre o inglês como língua global (PAN; BLOCK, 2011) e outros. Com esse cenário, põe-se em questão a influência do saber global no saber local (no neologismo *glocal)* em pesquisas em diversos lugares desenvolvidas no âmbito do trabalho do professor de línguas e na educação (LIN; WANG; AKAMATSU; RIAZI, 2005, na Ásia; JUNGCK; KAJORNSIN, 2003, na Tailândia; WEBER, 2007, na

[1] (...) a growing conviction that English language Education can play an important role in helping people gain the resources to lift themselves out of poverty and increase their ability to participate in the world economic systems from which they have previously been excluded. Tradução minha.

África do Sul), no questionamento do papel do inglês como *lingua franca* em comunidade rural com imigrantes de vários países (KUBOTA; MCKAY, 2009, no Japão) e outros.

No Brasil, também a preocupação na valorização de saber local vai aparecer em Projeto Brasileiro de ESP[2], em que o conhecimento local pautou as tomadas de decisões (HOLMES; CELANI, 2006); nota-se em pesquisa de sala de aula de Metodologia de Pesquisas com graduandos, partindo-se de um saber universal em busca de um saber local (MELLO, 2003); surge em pesquisa acerca das representações de língua inglesa por professores de inglês de escola pública na implicação do global com o local (STELLA, 2013); e também acerca da relação das práticas de professores de inglês e reflexões sobre os Novos Letramentos quanto à questão global-local (TAVARES; STELLA, 2014), somente para citar os que apareceram em meu levantamento de área, via internet, em que foi usado como indicadores 'saber local, desenvolvimento de saber local, global-local, formação de professores de línguas', o que denota se tratar de campo de estudo novo e em início de pesquisa.

5.1 G*localização*

Dentre os vários problemas básicos acerca do impacto da globalização nos campos intelectuais, Robertson (1995), em seu debate na área de Sociologia e teoria social e cultural, destaca que o significado atribuído à ideia do que seja globalização é questão central. Diferentemente da tendência de uma visão dualista em que a globalização está em oposição à localização, no sentido de homogeneização à heterogeneização, que o maior é melhor em oposição a que a localidade é esquecida, Robertson enxerga a necessidade de se pensar a globalização como *glocalização.*

O autor explica-nos que o termo *glocalização* é um neologismo formado por global e local, cuja ideia vem da palavra japonesa *dochakuka* que significa "morar na própria terra", sendo esse o princípio da agricultura ao adaptar técnicas agrícolas de alguém às condições locais. Esse conceito foi transposto para o universo japonês de negócios, em que o cenário global é adaptado às condições locais, conforme citado em *The Oxford Dictionary of New Words*. Assim, *glocal e glocalização* tornaram-se um jargão do mundo de negócios na década de 1980. Em termos de produção capitalista que objetiva aumentar os mercados globais,

[2] English for Specific Purposes

glocalização é adaptar as mercadorias, serviços e suas propagandas de base global, fazendo-os sob medida aos mercados de consumo particulares. [3]

A argumentação de Robertson para se enxergar o mundo como glocal (um mundo por inteiro) está assentada no seu entendimento de que "o global não está em contraposição ao local. Ao contrário, o que frequentemente se refere como local está essencialmente incluído dentro do global" [4] (p.35), tendo em vista fatores como: a) o grande e forte esforço em tentativas de ligar localidades em bases internacionais ou ecumênicas, promovendo o local, a exemplo do Fórum Global do Brasil, em 1992; b) a alta impregnação da 'cultura de massa' global com ideias e estilos e gêneros da religião, música, arte, culinária, que são locais etc.; c) a existência de localidades é grandemente resultado de processos e ações extralocais; d) a ideia de localidade e globalidade em termos espaciais é relativa, já que uma vila comunitária é local em relação a uma região da cidade, enquanto que uma sociedade é local em relação a uma área civilizatória. [5]

Assim, para Robertson (1995), não é de bom senso definir global excluindo o local, mas transcender a ideia de oposição e de tensão entre globalização e localização, enxergando-se que a globalização envolve a criação e a incorporação da localidade. Por isso, ele prefere o termo *glocalização* em que se contemplam as tendências de homogeneização e de heterogeneização como interpenetração, complementares; embora elas possam e realmente colidam em situações concretas. O autor defende que mesmo que a ideia de estado-nação seja um 'fato global', temos que reconhecer que, desde o final do século 19, os Estados-Nação se engajaram em uma aprendizagem seletiva de outras sociedades, incorporando uma mistura diferente de ideias 'alienígenas'. Com essa proposição, o autor conclui que a atual forma da globalização vem sendo remodelada de tal maneira a fazer com que os projetos de glocalização sejam as características constitutivas da globalização contemporânea.

A discussão de Robertson (1995) acerca do conceito de glocalização permite enxergar e trazer à tona a importância de saber local.

---

[3] Ver em http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR53782-6012,00.html. Exemplos do que seja a glocalização no mercado de consumo brasileiro em que a exploração comercial como mercado homogêneo ficou impossível, para as gigantes multinacionais.

[4] *The global is not in and of itself counterposed to the local. Rather, what is often referred to as the local is essentially included within the global.*

[5] Pensando em termos dos territórios brasileiros, a Capital de São Paulo é global em relação às cidades do interior do Estado; o Brasil é local em relação aos países ocidentais desenvolvidos do Hemisfério Norte. Em termos de instituições podemos dizer que a USP é global em relação às faculdades em regiões afastadas do sudeste e sul brasileiro. As pessoas das comunidades de baixa renda são locais em relação à população da classe media alta em uma mesma cidade.

5.2 Desenvolvimento *de* saber local

O conceito de *conhecimento local* aparece em Geertz (1983), na Antropologia e no decorrer do tempo adquiriu diferentes sentidos. No *sentido antropológico,* refere-se às crenças e orientações emergentes de práticas sociais de uma comunidade, através de sua história, diferindo das formas de saber valorizadas em nível global. No *sentido social,* contrasta com o conhecimento oficial de políticas e procedimentos de várias instituições: legal, fiscal, política. No *sentido acadêmico,* refere-se ao saber que diverge das disciplinas estabelecidas e legitimadas.[6] No *sentido profissional,* refere-se ao saber realizado pelos profissionais em seu trabalho que não é recomendado pelos especialistas. No campo de ensino de línguas essa definição é bem conhecida, por se tratar do conhecimento gerado nos contextos diários dos professores sobre estratégias efetivas de aprendizagem e ensino que não recebe reconhecimento profissional e acadêmico (CANAGARAJAH, 2005). Porém, antes de tratar de saber local *per se*, é preciso compreender a concepção de saber global.

5.2.1 O que é saber global?

O saber global é aquele oriundo do movimento modernista assentado no pensamento iluminista e resultante da ciência empírica que suprimiu a diversidade, valorizando a padronização, a universalidade e a sistematicidade, em busca da eficiência e do progresso. O modernismo incentivou sua visão de vida de maneira que todas as comunidades foram pressionadas a obter o progresso. Em contrapartida, aqueles que teimaram em manter suas próprias visões de progresso ou razão enfrentaram o isolamento, o empobrecimento e a discriminação. Dessa forma, as localidades foram classificadas hierarquicamente de acordo com as fases que passavam para atingir o estágio avançado que representava modernidade. Para tanto, as localidades deveriam abandonar suas idiossincrasias e adotar os valores que definem progresso (CANAGARAJAH, 2005).

Rajagopalan (2005) aponta que o saber local está frequentemente em confronto com o conhecimento de especialistas. Esse conhecimento especializado é aquele produzido e disseminado pelas renovadas universidades, por centros de pesquisas de prestígio que mantêm suas existências em isolamento autoimposto das comunidades nas quais pesquisam. De maneira geral, os acadêmicos são pessoas com muito saber enciclopédico, mas com pouca

[6] Por exemplo, o desprestígio que algumas áreas das humanidades em relação ao prestígio de áreas das ciências "duras", como reconhecidamente ciência: Física, por exemplo.

experiência prática, com tendência para o elitismo e a irrelevância social. Para o autor, esses acadêmicos vêm tanto da política de esquerda como da de direita. Pesquisadores com tal conhecimento especializado (*expert*) têm se concentrado no que é válido e universal, varrendo para longe tudo que é subjetivo, esporádico e efêmero. Em geral, os problemas locais são abordados com conceitos e categorias de análises formuladas *a priori* sem levar em conta as especificidades, as diversidades dos ambientes locais.

Ainda com Rajagopalan, segue-se a lógica do pensamento racionalista em que casos individuais devem ser confinados em categorizações preconcebidas e que se deve forçar todo e qualquer caso em um quadro de definições prontas e válidas para todos os tempos e climas, antes desses casos serem explicados, inclusive aqueles que teimosamente se revelam recalcitrantes. Um exemplo do autor é o conflito entre o conhecimento especialista (o global, acadêmico, da linguística moderna) e o conhecimento local (dos cidadãos) acerca da língua no Brasil: o movimento de proteção ao português brasileiro contra a invasão do inglês da globalização, em sua luta contra o estrangeirismo, como o projeto do Senador Aldo Rebelo que recebeu furiosas críticas de linguistas brasileiros.

Na visão de Canagarajah (2005), o saber global, gestado no movimento do modernismo, desqualificou o saber local com a mais sistemática e planejada campanha. Ele nos oferece um exemplo com a discussão entre educadores britânicos e os *pundits* [7]Hindus locais no Sri Lanka, sua terra natal, em que os primeiros queriam provar o erro do conhecimento local de astronomia, geografia e medicina, sem nenhum esforço em entender que a tradição médica *ayurvedica* local (homeopatia holística) baseia-se em diferentes valores e razões; portanto, não havendo ponto comum para a comparação com a alopatia do Ocidente (global). Por essa falha, a comparação foi feita em termos do poderoso conhecimento ocidental, fazendo com que o conhecimento local parecesse tolo.

Na trajetória histórica do conhecimento global, Canagarajah apresenta um argumento que estremece a suposta supremacia do conhecimento global do modernismo (o conhecimento especializado, acadêmico citado por Rajagopalan, 2005), convidando-nos a refletir que "[s] e nós admitimos que *todas as* atividades de produção de conhecimento são fundadas em um contexto e colaborativas, o conhecimento científico também teve que ter uma influência vinda das localidades de produção" (p. 6).[8] Em vista dessa proposição, o autor defende que o conhecimento modernista é, assim, uma forma de conhecimento local. O que o autor quer

[7] Uma pessoa que é erudita em vários assuntos e conduz cerimônias religiosas.
[8] If we acknowledge that *all* knowledge-producing activities are context-bound and collaborative, scientific knowledge also had to have a shaping influence from its locality of production.

dizer é que um conhecimento local (modernista europeu) foi imposto como global em uma estratégia de hegemonia bem sucedida, uma vez que o *modus operandi* do Iluminismo foi de absorver outras formas de conhecimento em seu caminho e suprimir qualquer forma recalcitrante de crenças, fazendo-nos aceitá-lo como nosso. Assim, o embate do saber local não é com o saber global e universal, mas sim com outra forma de saber local que, na verdade, pertence a uma comunidade mais poderosa. Com isso, entende ele, que é antiético que uma tradição de conhecimento local se julgue melhor do que outras formas de conhecimento local.

Todavia, continua o autor, houve a emersão de um oposto. O sucesso do modernismo em integrar todas as comunidades no global ironicamente criou uma maior visibilidade para o local. Isso contou com a participação dos avanços tecnológicos que aproximou o mundo, desenvolvendo uma conscientização afiada sobre comunidades anteriormente remotas; pois a mídia canalizou vozes e imagens de localidades muito distantes para dentro das casas das pessoas, assim como a internet e outras TICs colocaram lado a lado diversos discursos de diferentes localidades.

Cumpre ressaltar outro ponto de Canagarajah. Se, de um lado, temos que o modernismo suprimiu as diferenças, de outro, a globalização pós-moderna trabalha através das localidades, apropriando-se das diferenças, em uma estratégia de acomodar o saber local. Vemos que esse último entendimento dialoga com a discussão de Robertson (1995) acerca da glocalização. Por esse *modus operandi,* Canagarajah (2005) alerta-nos para sermos críticos em relação aos discursos pós-modernos, uma vez que as especificidades locais se perdem quando fundidas ou recicladas com outros elementos da sociedade do Ocidente. Esse alerta, o autor estende aos autores no campo de *TESOL* em suas discussões sobre as implicações da globalização para o ensino de línguas, ao celebrarem as possibilidades revolucionárias de comunicação e aprendizagem com as tecnologias de comunicação e de informação, convidando-nos a engajarmos criticamente com as condições pós-modernas, no sentido de abrir espaços para o conhecimento local de comunidades desprivilegiadas, por meio de uma pedagogia transformadora que leve a relações mais igualitárias na sociedade e na educação.

5.2.2 O que é (e o que não é) saber local?

Canagarajah (2005) ensina-nos que saber local está fundado em um contexto, em uma *comunidade específica* e é *não sistemático*, porque é gerado de baixo para cima, através

de práticas sociais na vida cotidiana. Para o autor, mesmo com os movimentos globais do passado, o conhecimento local nunca foi erradicado, mas tendo negociado, modificado e absorvido o global a sua própria maneira, inclusive resistindo para sua própria sobrevivência. Contudo, se ele não morreu completamente, ele também não é puro, tendo em vista que após a longa história da globalização quase nenhuma comunidade pode se dizer não integrada ao global e não transformada no processo.

Essa caracterização permite a Canagarajah adotar a posição de que saber local é *relacional e fluido*, pois se o local se apropria do global; o global absorveu o conhecimento e os recursos locais para seus próprios propósitos. Em outros termos, o saber local é definido em relação ao saber global como estratégias para interesses locais, podendo ser construído em domínio geográfico ou virtualmente por comunidades virtuais no ciberespaço, a exemplo de comunidades no exílio que experimentam um forte sentido de identidades na internet. Esse caráter fluido e relacional de saber local faz com que não seja entendido como um construto unitário ou homogêneo. Ele é tão *múltiplo e diverso* como o saber global, em vista de ser construído por diversas práticas, discursos e tendências ideológicas. O exemplo do autor diz respeito às diversas tradições pedagógicas na educação pré-colonial na comunidade Tamil. O mesmo posso dizer da educação brasileira uma vez que tivemos uma pedagogia tradicional e conversadora, a educação militarizada da época da ditadura militar entre os anos 1964-1985; e com a redemocratização do país, começaram a fazer parte dos discursos da educação no Brasil ideias pedagógicas humanistas, orientadas para a formação do cidadão crítico, apenas para compor uma visão breve da história da pedagogia brasileira.

Canagarajah (2005) ressalta que, com essa conceituação proposta por ele, o conhecimento local não é um paradigma filosófico ou um corpo de ideias. Saber local é celebrado na adoção de uma *prática*. Assim, saber local é um *processo* e não um *produto* de crenças do passado. Um processo de negociação em uma construção contínua de conhecimento relevante ao nosso contexto histórico e prática social. Para ele, o importante é o ângulo a partir do qual conduzimos nossa prática. Para o autor, embora tenhamos previamente nos pautado nos paradigmas impostos a todos, agora começamos a pensar em uma posição alternativa para nossa localidade que seja mais relevante à nossa comunidade e que diga aos nossos interesses.

Na perspectiva do autor, é importante manter uma contínua conversa com saber local, pois ele terá sempre um efeito questionador nos paradigmas estabelecidos, sendo uma dialética saudável para o conhecimento aceito pela maioria. A admissão de que o

conhecimento de alguém é a única relevância do universo não encoraja o diálogo. Do ponto de vista do autor, a adoção dessa prática epistemológica envolve mudanças no conteúdo do conhecimento e nos termos de construção do conhecimento, porque ela objetiva criticar e democratizar a construção do conhecimento, podendo nos levar para além da dicotomia local e global.

5.3 O conceito de *saber local* nas propostas de ensino de línguas

Nota-se que o campo de ensino de línguas já se sensibilizou com o conceito de saber local, pois ele aparece nos textos acadêmicos como orientação filosófica e política no ensino de línguas estrangeiras e segunda língua e também na legislação da educação brasileira em línguas estrangeiras como política pública educacional.

Tudor (2001) considera que ensinar línguas é uma atividade de negociação em um processo dinâmico entre alunos e professores, fazendo-a uma atividade local. A seu ver, adotar uma abordagem baseada na localidade para tomadas de decisão: a) envolve uma valorização positiva das realidades locais combinada com uma avaliação crítica; b) enxerga as situações holisticamente, isto é, qualquer fator que tenha relevância ou influência na prática de ensinar deve ser levado em consideração e ser colocado no planejamento pedagógico.

Em Hall (2011), vamos ver que frequentemente o ensino de línguas é discutido em termos de princípios e que a realização de metodologias em sala de aula, currículo e políticas servem para regularizar a prática. Alinhado a essa noção, Tudor (2001) entende que escolhas metodológicas e pedagógicas, emergentes das interações, influenciam a dinâmica da aula, com caráter altamente contextual. Para Hall (2011), pensar as salas de aulas como entidades inteiramente independentes é irreal, já que todos os professores e alunos estão sujeitos a influências externas inevitavelmente. Como também, por serem as salas de aulas sociais e pedagógicas por natureza, é na sala de aula de língua estrangeira (e segunda) que o local e o global se encontram.

No Brasil, a ênfase ao saber local como um dos princípios pedagógicos está nos PCN-LE; nas OCEM-LE, na Proposta Curricular do Estado de São Paulo/LEM-Inglês e inclusive no Regimento Escolar da escola 1, um dos contextos escolares desta pesquisa.

De acordo com os comentários de Celani (2008) acerca dos PCN-LE (1998), mesmo ciente das contradições da nova ordem contemporânea – a globalização – a autora entende que a língua inglesa tem papel especial como mediador que torna possível os alunos

participarem nas práticas e discursos internacionais (e outros linguistas aplicados, incluindo a mim, eu acrescento). Com isso, para Celani, uma redefinição do papel do inglês no mundo pós-colonial e na educação em geral merece maior especificidade em *TESOL* (citando FABRÍCIO; SANTOS, 2006, p. 67). Esse posicionamento da autora (e dos demais autores do documento) a favor do inglês na educação brasileira não deixou de ser seguido por um olhar crítico quando da elaboração dos PCN-LE, o que me permitiu detectar um germe do conceito de saber local na proposta.

Para mim, o direcionamento para saber local no documento, decorrente da discussão de Celani (2008), está em dois pontos. Primeiro, o suporte teórico da proposta é a teoria sociocultural de Vigotski e seus colaboradores, que ancora o entendimento de que aprender língua para um engajamento discursivo é diferente de aprender itens linguísticos isolados, mas sim, defende aprender como a língua é usada no mundo social, agregando aqui o objetivo de preparar alunos no enfrentamento do mundo com uma consciência crítica de cidadania. Segundo, essa mesma construção de consciência crítica se estende à formação de professores, no esforço de se tornarem mais críticos em relação a métodos importados que não tenham conexão com o contexto local. Em virtude das restrições dos contextos sociais para o ensino e aprendizagem de inglês no Brasil, os PCN-LE enfatizam a necessidade de se ter objetivos realistas (CELANI, 2008).

Nas OCEM-LE (2006) a orientação para a relação global/local está explícita, pautada na ideia de uma educação para inclusão e exclusão, aliás, colocando esses conceitos em debate. Baseando-se nas teorias do letramento crítico, o documento busca desenvolver um projeto de inclusão, a partir da geração de uma crítica à própria globalização, por meio de reflexão sobre os valores globais (universais, exterior, de um grupo de países com força político-econômicos apresentados como modelos sociais) e o local (regional, interior, de uma comunidade com características particulares); incluindo provocar uma reflexão crítica acerca da aceitação de que o inglês é a língua da globalização. As OCEM em suas teorias educacionais não pretendem negar os conflitos, sabendo-os fazer parte das relações sociais, ou seja, entende a sociedade como heterogeneidade, pretendendo desenvolver uma consciência acerca desses conflitos.

Saindo da instância federal para a estadual, também teremos a defesa para o desenvolvimento de saber entre global e local como uma forma de dar condições ao indivíduo de acessar o conhecimento para o exercício da cidadania em dimensão mundial na Proposta Curricular do Estado de São Paulo/LEM-Inglês (2008). O documento norteia-se por uma

educação de qualidade que possibilite o desenvolvimento pessoal, oferecendo um repertório de oportunidades de escolhas para uma educação geral articuladora que transite entre o local e o mundial, na geração de uma síntese.

Encontrei também no Regimento Escolar[9] da Escola 1, a orientação de uma educação que considere o global e o local. Entendo que esses princípios se estendam para a rede pública como um todo em que a participante da pesquisa atuou como professora de inglês, profa. Justine. Nele reza:

Projeto Político Pedagógico:

- Considerar o aluno um sujeito histórico e de direitos,
- Contemplar princípios morais, éticos, estéticos, políticos e pedagógicos fundamentais para a ação educativa local e global.

Com o exposto, penso ter esclarecido a escolha de muitos pesquisadores e autores no termo *glocal* para seus estudos que, como diz Longaray (2009, p. 17), nomenclaturas evidenciam o germe das inclinações do pesquisador. Foi mostrado que o conceito *saber local* está em textos acadêmicos de ensino e formação de professores de autores internacionais, como um princípio norteador do fazer docente em línguas estrangeiras e segunda. Vimos que, no Brasil, o conceito de *saber local* nas discussões críticas entre global e local se configurando como *glocal*, permeia as políticas públicas educacionais da macro à microestrutura, isto é, dos documentos oficiais em nível federal, estadual e municipal-local. Em suma, a abordagem de saber local já está posta na educação em línguas, pelo menos teoricamente.

Nesta pesquisa, o entendimento do desenvolvimento de saber glocal será considerado na relação entre global e local, pois não entendo que haja um saber puro local ou um puro global, se é que algum dia houve na história de nossa civilização. Se considerarmos o pensamento vigotskiano, a pureza do conhecimento não seria possível, uma vez que os seres humanos se formam na relação dialética entre o intra e o interpsicológico nas atividades reais entre indivíduos; portando, históricas e culturais, no plural. Se nos fazemos humanos dessa maneira, também o fazemos na construção de nossa cultura, em que se inclui o conhecimento. Se concordarmos com Paulo Freire (1967/2005) de que "os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo" (p.79), vamos ver que aprendemos em coletividade. Se

[9] Como não fui autorizada, pela diretora da unidade, a tirar fotocópia desse documento, tive que fazer anotações em meu diário de campo, portanto não é transcrição direta do texto, mas registros dos pontos principais Esse dado consta das anotações de geração de dados acerca do contexto escolar, no diário de campo n.2.

aprendemos dessa maneira, geramos conhecimento coletivamente, que deve ser olhado nas possíveis múltiplas correlações entre os elementos que o compõe, o que não o exime de contradições, uma vez que as relações sociais são conflituosas, como dito nas OCEM-LE.

Contudo, mesmo que o mundo acadêmico esteja conclamando a redescoberta de saber local, nada impede que um professor adote um dos lados – global ou local – a depender de seus interesses ídeo-políticos, suas decisões pedagógicas e até mesmo assentado em outros elementos triviais, por exemplo, as condições sociais e educativas de sua localidade, a meu ver. Ou que, ao mesmo tempo, ele tenha em sua ação docente procedimentos de ensino no âmbito de práticas globalizantes e de localização, como constatado por Mattos (2014) em sua pesquisa junto a professores de inglês. Afinal, o professor pode adotar, adaptar ou ignorar as propostas de ensino feitas para a prática docente em línguas.

Na sequência, apresento interpretação de dados acerca da relação de desenvolvimento de saber local e o saber global na prática da professora participante.

5.4 Saber local e saber global na prática da profa. Justine: dissonância e movimento

Antes de apresentar minha interpretação acerca do saber local e global na prática da professora participante, cumpre retomar brevemente os achados da constituição do conhecimento-base e das metodologias de ensino da profa. Justine, por eles serem dois dos elementos constitutivos de sua ação docente. Vimos que a participante se declara abertamente uma *professora conteudista,* que faz uso da abordagem tradicional e construtivista, nos moldes por ela definidos, com metodologias centradas na língua. Em sua própria definição de sua prática, isto é, a materialização de sua ação docente, Justine afirma que ela tem de ser objetiva e pontual, sem perda de tempo (rever registro 17).

A meu ver, no subtexto de Justine, essa objetividade diz respeito a ensinar a língua inglesa em si; e que "não florear" diz respeito à sua discordância de orientar um ensino pautado em muito uso do lúdico. Todavia, essa decisão de prática teve uma forte relação com as condições reais de seu trabalho docente, principalmente no comportamento dos alunos que "não param no lugar", "não ficam quietos" – o grande problema para a professora. Por fim, vimos que houve coerência entre o discurso da professora acerca de seu conhecimento-base (aquilo que ela sabe; presente em seus enunciados) e suas metodologias de ensino (aquilo que ela faz, observado em sua prática), que mantiveram um diálogo dialético com as exigências, necessidades do contexto escolar e com suas próprias escolhas na construção de sua ação docente, como ela se apresentou no período desta pesquisa. Essa declaração clara da construção de sua prática docente da participante endossa as asserções de Johnson (2009, p. 12):

> A maioria dos programas de formação de professores de segunda língua opera sob a assunção de que é necessário prover os professores com conteúdos das disciplinas isoladamente, geralmente, em forma de teorias gerais e métodos que são assumidos como aplicáveis em qualquer contexto de ensino *(como os professores de segunda língua aprendem a ensinar*). (...) Entretanto, (...) o que, realmente, o professor mais aprende ocorre na iniciação no trabalho, nas práticas de ensinar, do que nos programas de formação profissional de professores. [10]

Cabe esclarecer que minha interpretação foi elaborada a partir da perspectiva da participante, naquilo que ela enuncia, guardando seu ponto de vista. Não tomo a posição de

[10] Most L2 teacher Education programs operate under the assumption that it is necessary to provide Teachers with discrete amounts of disciplinary knowledge, usually in the forms of general theories and methods that are assumed to be applicable to any teaching context (*how L2 teachers learn to teach).* (…). However (…) of what teachers learn actually occurs in on-the-job initiation into the practices of teaching, rather than in professional teacher education programs.

pesquisadora que se faz juiz da prática de Justine. Tampouco é intenção de esta pesquisa verificar pontualmente se aquilo que aprendeu na faculdade foi apropriado e se está ou não em sua ação docente. Na verdade, como pesquisadora externa recém-chegada à vida profissional de Justine, meu papel é compreender como tudo isso ficou para ela; suas ressignificações resultantes de sua formação acadêmica e experiência na profissão de professora de inglês, quer dizer, considerar sua posição de sujeito. Entendo que com esse posicionamento, esta pesquisa cumpre um dos pontos ético-políticos na agenda da LA contemporânea: "[uma] investigação (...) centrada no contexto aplicado (...) onde as pessoas vivem e agem (...) [sendo] inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar" (MOITA LOPES, 2006a, p. 21; 31).

As duas categorizações da profa. Justine como professora conteudista e suas metodologias de ensino centradas na língua inglesa já anunciavam o entendimento da relação de saber local e global em sua prática. Os dados que seguem foram interpretados a partir de observação de aulas, diários de pesquisa, diários de registros de campo, levantamento de expectativas de alunos, entrevistas com a professora, reunião de discussão com a professora e tarefa dos alunos em sala de aula.

5.4.1 Saber local: os alunos

No primeiro momento da pesquisa, eu não havia considerado investigar os alunos diretamente, entretanto, paulatinamente fui percebendo que os alunos tinham algo relacionado com a pesquisa. Como procurei registrar o mais detalhadamente possível minhas observações de aulas, fui sendo provocada por alguns sinais que já despontavam com os alunos do 5º ano, no espaço de atividades extracurriculares, da Escola 1que pareciam contrastar com a política de ensino da professora participante.

Os primeiros sinais percebidos nas manifestações espontâneas das crianças do 5º ano, da Escola 1 causaram-me uma desconfiança. Esses constam de meus registros de campo. Essas manifestações ocorreram durante realizações de tarefas nas aulas da profa. Justine, no espaço de atividades extracurriculares. Elas indicam um interesse dos alunos pela *oralidade* em inglês, conforme podemos notar nos excertos abaixo:

Registro (35)	(1) Alunos cantarolam uma música sertaneja que fala "eu te amo" em várias línguas, inclusive inglês (Registro de observação de aula, 01.10.12). (2) Aluna pergunta sobre a música de Lady Gaga e cantarola: Aluna: Professora, dá uma música em inglês e a gente traduz? Professora pergunta como.

	Aluna: Traz a letra em português ou dita a letra em inglês e você ensina a gente a cantar. Pesq.: Que músicas você gosta? Aluna 1: Beyoncé Aluna 2: Pop Star, Gang and Style (Registro de observação de aula, 05.11.12). (3) Os alunos enquanto recortam, colam ou pintam travam conversas sobre suas coisas (...). Uma aluna cantarola "happy birthday to you" (4) Ivan (nome fictício) entra e diz: "Good afternoon". (5) Aluna cantarola uma música em inglês, apenas imitando o som das palavras. (Registro de observação de aula, 26.11.12).

Essas manifestações deram-se durante tarefas como a confecção de um cartão de natal em que se exploravam as expressões *Merry Christmas e Happy New Year*. Há, pois, um contraste entre a orientação da tarefa – língua escrita - e as manifestações espontâneas orais em inglês ou sobre o inglês dos alunos.

Os sinais acentuam-se, quando na aula de 09.04.13, com os alunos do 6º ano, no ensino fundamental da Escola 2, a professora participante passa uma tarefa na aula que consistia em escrever uma carta para ela contando o que eles esperavam das aulas de inglês, tendo como modelo uma carta em inglês previamente ensinada e constante do caderno. A instrução era para escreverem em português e substituírem os verbos em inglês. Como a profa. Justine sempre me deixou muito à vontade em suas aulas[11], ela me permitiu ler as cartas produzidas. Somente dez alunas fizeram a tarefa. Os meninos não fizeram. Eu fiquei com cópia de somente três cartas em que encontrei a intenção de *aprender a falar em inglês*:

Registro (36)	As alunas queriam aprender a falar inglês para: ser alguém na vida, poder viajar, arrumar emprego, falar fluentemente, para além do já ensinado (Hello, Hi, Good morning, Good night). Em uma das cartas somente lida, a aluna sugeria usar cruzadinhas nas aulas de inglês. (1) "Espero aprender tudo sobre inglês. (...) Eu gostaria de aprender a falar em inglês, mas isso I aprendo devagarinho" (Carta de aluna, sem assinatura). (2) "(...) espero que as aulas de inglês sejam legais e interessantes e que a teacher me ensine bastante (...) queria aprender muito mais, teacher. (...) e se I souber falar em inglês posso arrumar serviço em várias empresas". (Carta da aluna T). (3) "(...) espero que as aulas de inglês sejam muito importantes em minha vida. (...) poderemos ir a países diferentes que é em inglês e poderemos falar corretamente sem gaguejar". (Carta da aluna Y).

[11] Muitas vezes me permitindo conversar com os alunos, auxiliá-la nas aulas. E, ocasionalmente, em dois momentos em virtude de um imprevisto da professora, acabei ficando com a classe, a pedido e autorização da diretora, uma vez que não havia ninguém para substituí-la de pronto. Como os alunos já estavam acostumados comigo, não foi problema para eles. Naquele momento, eu vesti a pele da profa. Justine. Nada fácil.

Novamente, noto manifestações para a aprendizagem da oralidade em inglês. Porém, essas declarações dos alunos não causaram mudança na prática da professora. Essa expectativa das alunas do 6º ano, da Escola 2, também já havia aparecido entre os alunos do 5º ano, da Escola 1, mantendo-se a mesma impressão da disparidade entre os alunos e a prática da professora quanto à finalidade de aprendizagem do inglês: oral x escrita.

Registro (37)	Um ponto positivo na aula de hoje foi que a professora me sugeriu fazer perguntas para os alunos (...) peço a eles me responderem três perguntas: a)....; b) ...., c) o que acham da língua inglesa? Em resumo, os alunos pensam o uso da língua inglesa como produção oral: falar com alguém, quando levar a família para o país falante da língua. Em nenhum momento eles manifestaram finalidade de uso escrito ou de leitura, mas de falar. O ensino que recebe é de escrita e cópia. A professora não me parece ter percebido isto. (Diário de Pesquisa n.2, 05.10.12).

Nesse contraste entre o oral esperado e o escrito e cópia recebidos, relembro uma das reclamações da professora sobre o comportamento 'indisciplinado' dos alunos, como uma dificuldade em sua prática, fazendo-me refletir sobre a possível implicação da metodologia da professora no comportamento do aluno, apreendendo em contrapartida que:

Registro (38)	(...) quando o aluno não tem algo de seu interesse para fazer, ele começa a se comportar de maneira não adequada, aquela pré-exigida pelo contexto escolar: comporta-se mal. Essas questões dizem respeito à metodologia da professora e seus procedimentos, logo, igualmente importante, a ser considerado na análise da prática da professora (Diário de pesquisa n.15, 09.04.13, espaço de atividades extracurriculares). A tarefa consistia em: a) encontrar palavras indicadas pela professora no caça palavras; b) procurar o significado no dicionário. Novamente um trabalho mecânico. Não sei se isto faz sentido para o aluno. Não é para todos os alunos que a metodologia da professora tem efeito, verdade seja dita. Provavelmente, isso tenha a ver com a idiossincrasia do aluno (Diário de pesquisa n.22, 24.03.13, escola fundamental).

Evidentemente que esta pesquisa não enveredou na verificação do aprendizado dos alunos *per se*, por fugir ao seu escopo, mas de qualquer maneira não poderia deixar de considerar, a partir de minhas observações, que, de alguma forma, a prática da professora com um ensino fora do esperado pelos alunos tenha surtido um efeito em seus comportamentos: o desinteresse pela aula, abrindo espaço para outros interesses particulares. Certamente, nesse âmbito, cabe uma investigação própria para entendermos a implicação entre o tipo de ensino dos professores e o comportamento 'indisciplinado' dos alunos.

Em decorrência, vi-me obrigada a entender melhor a linha de interesse dos alunos do 6º ano, alunos da época. A forma que encontrei foi acompanhar suas escolhas quando a professora participante deixava-os com liberdade para escolher atividades no computador.

Constatei que os alunos escolhiam jogos de adição, divisão, planetas, dinossauros, combinar figuras, pintura de Van Gogh, fósseis, átomos, cruzadinha. Nenhum de inglês (Diário de pesquisa n.25, 06.05.13). Quer dizer, jogos de desafios e de raciocínio com realização de metas. Penso que isso demonstre que o ensino de inglês ofertado pela profa. Justine não trouxe desafio e criatividade na medida do aluno, aquilo que o aluno busca.

De posse dessas sinalizações que iam se acentuando, fiz alguns comentários com a professora e ela se interessou em fazer um levantamento mais formal junto aos alunos do 6º ano. No final do primeiro semestre de 2013, foi feito um levantamento de expectativas orientado pela questão: O que eu gostaria/espero aprender na aula de inglês? Por quê? Os resultados estão no quadro abaixo:

Quadro 4: Levantamento de expectativas dos alunos do 6º ano

Número de alunos matriculados	33
Média de alunos em sala de aula	23
Número de respondentes	15
Demais	Faltaram; se recusaram a responder. Houve muita dificuldade em obter o levantamento.
Indicações: (alunos fizeram mais de uma indicação)	**Falar: 11** **Ler: 06** Ouvir: 01 Escrever: 02
Motivos:	**Visitar países** falantes de inglês. Ir à Disney. **Mudar** para país falante de inglês. **Falar** com americanos; fluentemente; sem gaguejar. **Ler** músicas/legendas. Por **dificuldade de ler.** **Ouvir** filmes**. Entender** o irmão que fala inglês. **Escrever é chato. Aprender** muito inglês, o básico (dia a dia). Bom para o **futuro.**
Sugestões de atividades:	Cruzadinhas: 01. Vídeos com legenda em inglês: 01 Jogos com prêmios para as crianças gritarem menos, porque estarão concentradas em ganhar: 01

Como se pode notar, ocorre a confirmação dos sinais. Os dois itens mais importantes na expectativa de aprendizagem de inglês dos alunos são falar e ler. Os motivos para essa aprendizagem estão na vontade de ir para os países falantes de inglês, comunicar-se com estrangeiros. Ambos (visitar/mudar; comunicar-se) estão no âmbito do desenvolvimento da proficiência oral e que esta seja de qualidade: fluente. Mas, há também, a expectativa de se aprender a ouvir e ler a língua inglesa por motivos culturais (música, filme), como também, para sanar uma dificuldade do aluno que julga ter muito problema para ler a língua inglesa,

"porque se escreve de um jeito e se pronuncia de outro".[12] Essas habilidades de falar, ler com fluência dizem respeito a comunicar-se com o mundo, além de indicar que o aluno enxerga a possibilidade de até se mudar para outro país. Enfim, estamos falando de mobilidade no espaço mundial, física ou virtualmente. Interessante notar a expectativa de aprender muito, porque esse muito pode garantir um bom futuro, provavelmente no campo de trabalho. Obriga-nos a refletir: como alunos considerados indisciplinados na aula de inglês querem aprender muito? As sugestões de procedimentos reafirmam a busca por um ensino que seja dinâmico, desafiador e competitivo, quando emparelhadas com os dados que encontrei na livre escolha das atividades no computador.

Enfim, as expectativas dos sujeitos locais, os alunos do ensino fundamental I e II, estão em aprender o uso da língua com atividades que sejam desafiadoras com um forte enfoque na aquisição da oralidade da língua inglesa tanto por suas expectativas concretas no presente (aprender mais, a falar, a ler, a entender) e para o futuro (viajar, mudar, arrumar melhor emprego), ou seja, comunicar-se com o mundo. Isso, provavelmente, pode indicar que eles tenham conhecimento de como o mundo se organiza em termos de fluxos comunicacionais e de mobilidade, mesmo que não esteja formalmente racionalizado em suas respostas. Recuperando o dado do capítulo de macroestruturas, de que a maioria dos alunos navega em redes sociais, compreende-se melhor essa consideração. Enfim, os alunos, sujeitos-locais, sabem o que querem, como querem, e por que querem acerca da aprendizagem de língua inglesa, em seus doze anos de idade, em média.

5.4.2 Saber global: a professora

A esse ponto da tese muito já sabemos sobre as concepções que orientam a ação docente da profa. Justine: uma filiação pedagógica tradicional, cuja adoção permitiu a ela encontrar um caminho em seus problemas, para sua ação em sala de aula. Vamos ver nos excertos abaixo quando ela definitivamente toma posição em suas escolhas e em seus por quês:

Registro (39)	Eu não acredito no construtivismo. Eu acredito no na no método tradicional. (Entrevista 1, out/12) (...) Numa sala com 40 alunos? Como você faz toda aula um exercício lúdico, um exercício diferente? (...) Quando agitados, eu falo: Exercício da página tal a tal... Então, parece que funciona. (Entrevista 2, nov/12).

[12] Dito a mim verbalmente, quando da entrega do levantamento.

	(...) que os alunos precisam é de conteúdo mais concreto para se apropriar da língua. (...) fazer a atividade repetidamente, ele irá gravar (...). (Diário de pesquisa n.4, nov/12). (...) as figuras a serem pintadas e preenchidas (...) promovem a concentração dos alunos. (Diário de pesquisa n. 4, nov/12).

Com essas afirmações, o posicionamento da participante vai clareando. A profa. Justine assume sua orientação pela pedagogia tradicional por ela entender ser o que gera aprendizagem no aluno. Aprendizagem da língua por meio de exercícios concretos, isto é, não serão as brincadeiras, os jogos da proposta pelo lúdico que irão fazer o aluno aprender inglês. Todavia, não se trata pura e exclusivamente de uma escolha pautada em uma filiação teórica, mas tem a ver, pelo menos, com duas condições reais da materialidade da professora:

a. Classes numerosas para o número de atividades que o professor terá de criar para as aulas. Concomitantemente a isso, podemos depreender que há o trabalho, geralmente, extra, no tempo do professor fora de sala de aula para a elaboração de tais atividades, e costumeiramente não remunerado, quando não, o professor paga as despesas de seu próprio bolso, como vimos nos dados na análise da macroestrutura (e por outras literaturas).

   Portanto, é uma condição de trabalho (turmas grandes, muitas unidades de atividades, muitas atividades para os dias de aulas, exigência de diversidade nas atividades, o tempo e trabalho geralmente não remunerado, carga horária extraclasse) que muito influenciou a escolha por uma pedagogia conteudista e tradicional ("como fazer atividades lúdicas para 40 alunos que não param quietos, todas as aulas?"). Sem dúvida, essa orientação pedagógica é menos trabalhosa e mais barata para o professor e para a própria macroestrutura que teria de dispor de muitos materiais e recursos para a escola, significando custos orçamentários, o que não é feito de modo geral, não somente aqui, como sabido.

   Ao que tudo indica, pelas afirmações de Justine, a escolha de uma orientação didática dialoga com as condições de trabalho e materiais que são oferecidas aos professores, o que não significa uma resma de papel laminado ou cartolinas, simplesmente, se se defende uma prática que requer elaboração de materiais didáticos, em uma proposta de ensino para uma aprendizagem significativa. Ao se considerar essa orientação pedagógica fundante da natureza da escola e do trabalho docente, recursos e condições empregatícias e de trabalho devem ser contemplados pela macroestrutura para que

ocorra a contento. Relembro que a profa. Justine está na condição de professora temporária que, circunstancialmente, ficou fixa na segunda escola; entretanto sabemos que a maioria dos professores trabalha em mais de uma escola para cumprir sua carga de trabalho. Nessas condições, ter de elaborar materiais didáticos no tempo livre fica mais complicado ainda, pois invade a vida privada. Isso também mereceria uma investigação mais ampla: a didática deve ditar as disponibilidades de recursos orçamentários, ou a didática deve se ajustar ao orçamento?

b. O constante comportamento dos alunos de falar o tempo todo, andar, brincar, distrair-se, brigar em sala que costumeiramente se presencia na escola. Em função desse comportamento "indisciplinado", a professora encontra na pedagogia tradicional uma possibilidade de solução daquilo que a aflige: "coloco-os para fazer tarefas, exercícios para eles se concentrarem e, [assim, eu posso ensinar o conteúdo que acredito ser necessário para a aprendizagem deles]; e parece que funciona". Porém, aqui, temos que retomar o dado de que a aula tradicional não recebe endosso dos alunos para aquilo que querem na aula de inglês[13], formando um círculo vicioso e mostrando uma contradição entre alunos e professora.

No final de julho de 2013, na reunião devolutiva sobre o levantamento das expectativas dos alunos, ao discutirmos os resultados, profa. Justine desvela claramente como o comportamento dos alunos tem implicações em suas escolhas pedagógicas, tendo uma reação de descrédito, falando em tom de discordância e surpresa:

Registro (40)	/mas você acha que dentro da sala que a gente tem/com aquela bagunça, dá para fazer isso?!! (Reunião devolutiva sobre levantamento de expectativas dos alunos, 25.07.13).

Minha tentativa foi de mostrar à professora que os alunos estavam em outra direção que a dela. Nesse momento, vem à tona o quanto o comportamento dos alunos não só influencia sua pedagogia, como também, desvela a carga emocional negativa que há na relação entre professora e alunos[14], permeada por conflitos e contradições, em virtude dos

[13] Provavelmente outras disciplinas, também, pois eu presenciei, ocasional e rapidamente, as aulas da professora de português e o *design* parecia ser o mesmo: lousa repleta de conteúdo da matéria.

[14] Contraditoriamente, mesmo com esse relacionamento de conflitos em sala de aula, os alunos adoram a professora Justine. A prova disso foi a festa surpresa de aniversário que os alunos deste 6º ano fizeram para ela, trazendo guloseimas, refrigerantes, bolo, artigos de festa, tudo de casa. Como também, uma carta de um grupo de meninas, dizendo o quanto elas gostavam da professora, mesmo ela sendo braba. Elas reconhecem o bem que a professora quer para eles (alunos em geral). Já os meninos não fizeram tais manifestações de amor, mas eram

alunos se comportarem mal em suas aulas.[15] A professora eleva a voz num tom de dúvida e de indignação, pautada na experiência que ela tem com os alunos:

Registro (41)	Pesquisadora	Eles querem
	Profa. Justine	Hah-han. Eles escreveram que eles QUEREM, né. Mas, na verdade, eles não querem de verdade! (...) Eles ESCREVERAM que eles querem, mas isso não quer dizer que querem de verdade, né! (sobe o tom de voz).
	Pesquisadora	Por que você duvida?
	Profa. Justine	Eu duvido! (...) (...) Ah, isso não condiz com a realidade não! (...) Acho que não condiz com a realidade/acho que o barulho/bom, quando dentro da aula você vê/como vou dar uma aula... (...) /quando faço o *listening* que é do CD, eles já não escutam!!!!! (Reunião devolutiva sobre levantamento de expectativas dos alunos, 25.07.13).

A experiência prática da professora participante com alunos barulhentos que não prestam atenção às aulas, mesmo quando ela fez uso de um procedimento comunicativo – desenvolvimento de *listening* com CD – em que obteve resposta insatisfatória, é subsídio concreto para a professora reafirmar sua orientação didático-pedagógica. Essa situação permitiu a ela pôr em dúvida a credibilidade das expectativas dos alunos, servindo-lhe como argumento favorável para sua opção de prática. Em outras palavras, o comportamento dos alunos e os resultados dele em sua experiência prática reafirmam sua escolha de ação docente.

Insisti na tentativa de procurar mostrar que as vozes dos alunos deveriam ser ouvidas, e apresentei a ela minha consideração de que, nesse caso, caber-se-ia pensar em procedimentos de ensino que atrelassem dois objetivos: a) o ensino da língua inglesa, como aquilo que ela entende ser certo; b) procedimentos que dialogassem com os interesses dos alunos:

Registro (42)	Pesquisadora	(...) Então, a dificuldade aqui que você está colocando para o *speaking* é o barulho da sala.
	Profa. Justine	Hum-hum
	Pesquisadora	Então, nós temos que pensar num procedimento que ao mesmo tempo possa eh::: ensinar a língua/então, veja bem que aqui ó, o que eles querem é língua em uso e não + saber sobre a língua. (Reunião devolutiva sobre levantamento de expectativas dos alunos, 25.07.13).

amorosos com ela, em determinados momentos. Se eu pudesse dar uma unidade de significado para a escola seria "pura emoção".

[15] Situação que não é pontual aqui, e já sabida na literatura da área. Aqui se repete o que muitas outras pesquisas afirmam terem encontrado.

Nota-se aqui, em resposta à minha fala, uma concordância imediata da professora acerca do barulho como uma dificuldade no desenvolvimento de *speaking* ("hum-hum"). Com minha tentativa, de maneira suave e gentil, de mostrar o outro lado da sala de aula de inglês, a professora começa a "baixar a guarda", diminui a tensão emocional provocada por suas experiências frustradas por conta do comportamento dos alunos e mostra sinais de envolvimento no encaminhamento do problema.

Registro (43)	Pesquisadora	(...) Eles querem uso de língua, eles querem saber a língua/
	Profa. Justine	/no contexto social, é isso? Para uso no dia-a-dia.
	Pesquisadora	É. (...) Entendo, eu, que tenha que ter um desvio de rota + + de sua orientação. Não sei se você vai querer fazer isso, né! (Reunião devolutiva sobre levantamento de expectativas dos alunos, 25.07.13).

Em seguida, reapresentei a ela os dados sobre as livres escolhas dos alunos oriundas de minhas observações paralelas nas atividades escolares.

Em suma, a professora participante dá um destaque para o comportamento do aluno como condição *sine qua non* para a prática de ensino de inglês, ou seja, sem atenção à aula por parte do aluno não é possível dar uma aula comunicativa, para assim cumprir com as determinações de um ensino comunicativo em língua inglesa, aos moldes dos interesses dos alunos. Para ela, a primeira coisa a ser conseguida pelos procedimentos é contornar o problema de comportamento da turma, porque sem ele não é possível fazer nada dentro da sala de aula. Com efeito, o caminho que ela encontrou foi o ensino de conteúdo, com exercícios escritos e/ou articulados com o lúdico, de acordo com as características dos alunos, que fazem se concentrarem, estudarem e, segundo seu entendimento, aprenderem inglês.

Para efeito desta pesquisa, posso concluir que há uma dissonância entre o local e global na prática da profa. Justine. O local refere-se aos alunos daquele contexto escolar e social que sabem querer e justificar uma abordagem de ensino que os levem à comunicação em inglês com o mundo, isto é, o desenvolvimento da oralidade. O global está caracterizado na profa. Justine por ela defender em sua prática um conhecimento consagrado no mundo das teorias. Do saber local, há os sujeitos-aluno locais que sabem indicar uma aprendizagem de língua como prática social, para o presente e o futuro; longe de lousa-cópia e que seja desafiadora e divertida. Do saber global, temos a professora com sua escolha de uma prática centrada no ensino da língua, orientando-se pela noção de que os alunos precisam de conteúdo para aprender e que, ao mesmo tempo, gerencia o (mau) comportamento dos alunos, para, assim, realizar o ensino-aprendizagem em sua ação docente.

Como a reunião foi no final das férias de meio de ano, fiquei em expectativa até o retorno às aulas, em agosto de 2013. De minha parte, tinha quase certeza de que a professora participante não iria aceitar fazer mudanças em sua prática, em não agregando aquilo que os sujeitos locais queriam, em virtude da forte reação emocional e de seus argumentos fortemente alicerçados na experiência em contexto escolar. Se nesse primeiro momento fiquei em dúvida, em um segundo momento, ocorre um movimento de mudança. A professora assume a expectativa local, mas não sem antes estabelecer um acordo pedagógico com os alunos. Esses dados indicam o papel fundamental da real parceria colaborativa entre alunos e professora para um início de desenvolvimento de saber glocal. Apresento a seguir o excerto do acordo pedagógico, para o desenvolvimento de um trabalho docente-discente.

Registro (44)	Profa. Justine	Pessoal, presta atenção! Good morning::::::!!!!!! (classe barulhenta)
	Classe	Good morning, respondem (Isso antes não existia na sala de aula: saudação em inglês).
	Profa. Justine	Antes das férias, a Fátima fez uma coleta de dados. O que foi isso? (...). A Fátima fez um levantamento[16] (...) A maioria colocou que gosTARIA de aprender a falar inglês. Coisas do cotidiano, se apresentar, falar com uma pessoa quando for viajar... (...) Todos concordam?
	Classe	Simmmm::::::::::
	Profa. Justine	Só que +++ para que vocês aprendam A FALAR, primeiro vocês precisam aprender a + + + OUVIR. O que é o maior desafio dentro dessa sala. Porque enquanto eu estou falando tem gente conversando. Entenderam?
	Classe	Simmmm::::::::::
	Profa. Justine	É possível SIM. Desde que a sala colabore +++ Nós vamos preparar algumas atividades ao longo do bimestre, vocês vão colocar em prática. [Diário de pesquisa n. 53, 30.07.2013. Gravação n.73 (0:43 – 4:27)].

Em decorrência dessa iniciativa da profa. Justine há o início de um trabalho colaborativo entre a professora e esta pesquisadora. Esse trabalho não estava no pré-projeto da pesquisa, tendo sido, portanto, um acréscimo à pesquisa, devido ao ânimo que nos tomou para trabalharmos juntas no desenvolvimento de uma proposta de ensino em prol da aprendizagem de inglês na perspectiva do glocal para os alunos naquela comunidade de escola pública; como também, pelo meu entendimento de que pesquisadores devem contribuir com os locais que investigam. Durante a primeira reunião de início ao trabalho em colaboração houve até

[16] A profa. Justine refere-se a mim, porque na aula em que seria aplicado o levantamento, ela faltou por motivo de doença e eu assumi a classe, dando continuidade ao que fora programado.

um *insight* de um projeto[17] que poderia vir a ser caracterizado como desenvolvimento de saber glocal, mas, infelizmente, em função das contradições na logística da escola, ele acabou não ocorrendo. Por restrições desta tese, este projeto deixará de ser apresentado.

5.4.3 Mas, a professora participante conhece a noção de desenvolvimento de saber local?

Para honrar a ética em pesquisa, não bastava identificar se havia ou não desenvolvimento de saber local na prática da profa. Justine. Era preciso saber o que havia por detrás de um não desenvolvimento de saber glocal, além dos dados já expostos. Para tanto, tomei o cuidado de fazer aproximações não diretivas, para não correr o risco de induzir uma resposta que poderia nublar os resultados da pesquisa.

Logo no início do trabalho de pesquisa com a profa. Justine, durante observação de aula de 03.12.2012, pedi a ela que falasse sobre a cidade, uma vez que um dos aspectos de desenvolvimento de saber local diz respeito às condições econômicas e culturais da localidade, naquilo que busca e/ou oferece à população. Segundo a participante, a cidade tem uma economia assentada no comércio e serviços locais, sem oferecer grandes empregos e que a língua inglesa serve para aqueles que conseguem entrar na faculdade ou para arranjar empregos fora da cidade, o que geralmente é feito pelos jovens. [18] Frente essa condição socioeconômica da cidade, restava-me saber como a língua inglesa era tomada pela escola pública. Na perspectiva da participante:

Registro (45)	Para ela, os alunos dessa classe social (comunidade de baixa renda), pouco se beneficiarão do inglês em sua formação, uma vez que os empregos que eles irão conseguir não requer idiomas, serão empregos na área do comércio, em shopping centers etc. A não ser que eles consigam entrar na faculdade. Ou o inglês sirva apenas na formação cultural, mas sem aplicabilidade. Que a escola pública vê o inglês apenas como outra disciplina do currículo. Nada mais. (Diário de pesquisa n.5, de 03.12.12).

[17] A professora havia pensado, pautada nas tensões locais entre alunos, em desenvolver o ensino de língua inglesa articulado com o filme de animação Os Incríveis (uma família com indivíduos diferentes) em que ao mesmo tempo em que se trabalharia vocabulário sobre família (*mother, father, sister, brother etc.*), seria trabalhado o desenvolvimento de valores, uma vez que algumas crianças são oriundas de formações familiares não tradicionais, o que se justifica pela necessidade local de fomentar o respeito entre elas, já que muitas crianças eram ofendidas por outras por conta de não pertencer à tradicional família burguês-cristã. Essa decisão havia sido assentada na experiência da professora participante com os sujeitos locais e não em um discurso institucionalizado ou posto, conforme pude constatar com ela.

[18] Durante o período exploratório e de geração de dados, eu morei na cidade. Em conversas com moradores, tomei conhecimento que geralmente os filhos da classe média local são enviados para metrópoles para estudos e em busca de melhores empregos.

Nas condições materiais econômicas de comércio e serviços para a população local, sem possibilidade de empregos em empresas multi/transnacionais, não se enxerga a aplicabilidade de uso de língua inglesa, o que nos leva a dois pontos: a) aprender inglês é ter uma finalidade para seu uso; tem caráter utilitário, precisa servir para as práticas sociais e materiais; b) dessas características no entendimento da professora, depreende-se um esvaziamento do papel da língua inglesa nas práticas sociais nessa localidade, por consequência, de seu sentido na escola pública. Entendo que, pelo fato da participante estar mergulhada nesse cenário, ela nem avente a possibilidade do inglês ser um dos recursos que possa levar os alunos de comunidades de baixa renda para condições melhores fora dos limites da cidade, pensando-se até no universo macro de Brasil e outros países. A língua inglesa é o idioma que permeia as relações mundiais e isto já está posto; portanto, uma oportunidade de mobilidade. Cumpre informar que muitos, se não a maioria, das crianças da Escola 2 são de famílias migrantes; portanto, tendo intimidade com a mobilidade no espaço geográfico. [19]

Em um segundo momento, utilizei o filme *Mentes Perigosas*[20] como instrumento de geração de dados, na intenção de constatar que conhecimento tinha a participante acerca de saber local, global, glocal. Essa geração de dados foi feita em dois encontros, cuja análise me permitiu constatar dois pontos que foram captados em primeiro plano pela participante: a) a semelhança da difícil realidade social e do público escolar do filme com a dela própria em sua experiência docente; b) a impossibilidade da participante repetir em seu trabalho docente o envolvimento pessoal que a personagem do filme teve com os problemas pessoais dos alunos.

Registro (46)	Pesquisadora	Gostaria de seu comentário. (...)
	Profa. Justine	Eu acho que a realidade que ela vivia era difícil, o cotidiano dela era difícil, que o público dela era muito difícil, bem mais do que tenho aqui. (...) Sim. Nem lá no (nome de um bairro da periferia da cidade) tem um público tão difícil quanto esse. Parecido, bem parecido, mas menos do que isso. Mas, ela tinha só uma sala. (Encontro geração de dados de saber local, gravação n.62, 12.06.13).

[19] Durante a pesquisa, na própria turma da professora, tivemos alunos que se mudaram da cidade para a capital paulista, em virtude dos empregos dos pais. Como tivemos uma aluna, cuja família havia se mudado para a cidade em pesquisa recentemente vinda de outro estado; e de outra, cuja mãe trabalhava e morava no México, vindo visitá-la constantemente – por conta disso, essa aluna morava com a avó materna. Eu soube dessas informações nas conversas informais com os alunos, ocasionalmente, quando se aproximavam de mim, curiosos de minha presença, durante os intervalos no pátio.

[20] Trata-se da história de uma professora que é contratada para trabalhar em uma escola pública em uma periferia violenta e com muito pobre, com uma população de negros e latinos, nos Estados Unidos. A professora é interpretada pela atriz Michelle Pfeifer.

Registro (47)	Pesquisadora	De alunos, só uma sala
	Profa. Justine	Só uma sala. É. Eu tenho 13. Lá (no bairro periférico) eu tinha 14, aqui eu tenho 13 (risos). Ela tinha só uma sala, por isso, ela conseguiu fazer tudo isso**,** você entendeu? Aqui, eu tenho 13. Nem se eu quiser, eu consigo fazer tudo isso. Porque não tem como você trabalhar com 13 realidades diferentes, 13 salas diferentes com 25 alunos, no MÍNIMO, cada diferente, desse jeito. Conhecer a história de cada um:::::; ir atrás de ajudar cada um::::, ver o que está acontecendo com cada um::::. Aí, você pira! Vai viver só pra isso. Aí eu vou ser solteira e viver só pros alunos! (risos). (Encontro geração de dados saber local, gravação n.62, 12.06.13).

A participante me convida a entender como o modo material em que se organiza o trabalho dela (e demais professores do Brasil, de modo geral) afeta suas possibilidades de escolhas pedagógicas. O número de alunos, as horas trabalhadas não permitem um cuidado personalizado aos alunos, a não ser que o profissional de educação comprometa sua vida pessoal. Percebi que a prática docente da personagem no filme não fora captada pela professora em primeiro plano, devido ao forte elemento emocional que está no trabalho da professora (e de outros) na escola. Foi preciso ser mais pontual, permitindo-me ver que a profa. Justine capta um sentido de desenvolvimento de saber local na ação da personagem; porém isso ocorreu em segundo plano; somente através de minha pergunta de intervenção:

Registro (48)	Pesquisadora	Sei. E com relação à prática da professora?
	Profa. Justine	Interessante. Ela foi na onda deles, né. Ela usou o que eles gostavam para chamar a atenção. Ela usou poesia, misturou com rock. Eles gostam disso mesmo. Isso funciona com adolescentes. Com criança é mais difícil. (...) Que ela chama a atenção através da música, ela atrela à realidade deles. Porque a escrita que ela usa, o poema e a música que ela usa, fala da realidade deles, né. Tiro:::, drogas::::: É a vida deles, né. (Encontro geração de dados saber local, gravação n.62, 12.06.13).

Todavia, a profa. Justine reconhece que se houve no filme uma construção de uma prática atrelada às necessidades locais, isso foi possível por ter sido em língua materna. O mesmo não poderia ser em inglês – uma língua estrangeira e com crianças.

Registro (49)	Pesquisadora	E isso é possível fazer com crianças, (nome da participante)?
	Profa. Justine	No inglês, não!
	Pesquisadora	No inglês, não. Por quê?
	Profa. Justine	O que eu vou atrelar à realidade deles na língua inglesa? O que eles conhecem?
	Pesquisadora	Então, você acha que ela (personagem do filme) fez isso porque é língua materna.
	Profa. Justine	Exatamente. A (nome da professora de literatura da escola) tem como fazer isso. É muito mais fácil trabalhar com português. (Encontro geração de dados saber local, gravação n.62, 12.06.13).

A questão da falta de conhecimento prévio de língua inglesa, a falta de fluência em inglês de alunos para que possa ser usado em uma prática de ensino, atrelando-se às necessidades locais, é o fato básico para a participante. Esse dado também corrobora a escolha da professora em metodologias centradas na língua: é necessário ter conhecimento de língua primeiro para depois desenvolver outras possibilidades pedagógicas. Sua colega de escola, em literatura, consegue desenvolver um trabalho porque os alunos são falantes fluentes do português; logo, mais fácil. Não há a etapa de vencer o não saber falar a língua que há para os alunos de língua estrangeira.

Na busca por afinar a questão com a participante, instigo-a a pensar na necessidade local que ela poderia desenvolver e, novamente, a professora refere-se ao comportamento dos alunos; sua falta de educação e deixa à mostra um desânimo, um quase ressentimento, em virtude de se ver impotente na solução do problema.

Registro (50)	Pesquisadora	Então, qual seria a necessidade local, seria esse comportamento...
	Profa. Justine	O pior problema aqui é a falta de educação[21] e de noção
	Pesquisadora	Boas maneiras, né.
	Profa. Justine	Boas maneiras. O mínimo de uma pessoa
	Pesquisadora	Eles não têm. Civilidades e tal
	Profa. Justine	Tzk-tzk-tzk. Não tem o mínimo
	Pesquisadora	E você não vê como trabalhar isso no inglês.
	Profa. Justine	Não.
	Pesquisadora	Você não vê.
	Profa. Justine	Tzk-tzk. A (nome da professora de literatura) trabalhou isso no português. Eles não escutam. (...)
	Pesquisadora	Não deu efeito
	Profa. Justine	Tzk-tzk-tzk. Eu espero que seja uma questão de tempo, mas eu acho muito difícil. O desgaste vai ser muito grande, fazer que eles entendam.
	Pesquisadora	Então, você tem que um dos maiores prob/uma das maiores características daqui com essa comunidade de alunos seria trabalhar, assim, a questão de boas manei:::ras, comportar-se em socieda:::de
	Profa. Justine	Acho até mais importante ainda que o inglês. (...) Eles não prestam atenção no que você fala. Eles não estão nem aí pra gente (em tom de lamento). (Encontro geração de dados saber local, gravação n.62, 12.06.13).

[21] Esse registro não é somente da participante da pesquisa. Em ambas as escolas integrais (e em outra também, não de educação integral, da mesma rede) não houve momento em que eu não tenha presenciado conversas de professores que não fossem a respeito da indignação, reclamação e ressentimento quanto ao comportamento dos alunos, em sua falta de educação, sua agressividade, falta de atenção etc. Esse parece ser o ponto crucial para os professores atualmente. Motivo de muito sofrimento. No entanto, durante as reclamações em nenhum momento houve uma reflexão sobre o assunto, de até que ponto a própria escola, a instituição educacional, as condições socioeconômicas dos alunos colaboram para essa situação. Os discursos ficam assentados no sofrimento psicossocial que isto causa aos professores (sem dúvida) e em suas frustações em não saber como resolver esse problema, parecendo algo como: se fica, o bicho pega, se corre, o bicho come. Há de se fazer um trabalho mais aprofundado sobre a tal 'indisciplina' dos alunos em planos mais abrangentes e dialéticos, de preferência.

Até aqui temos que as condições materiais e os resultados emocionais na prática da profa. Justine estão em primeiro plano para ela, em vista de seu forte efeito na vida profissional e no psicológico da participante. Há uma percepção de saber local pela professora, mas ele não está conscientizado como uma possível prática de ensino de inglês por parte dela. Após ter feito aproximações não diretivas na expectativa de que o conceito emergisse dos depoimentos da participante sem uma intervenção, restou-me fazer a ela uma pergunta direta, uma vez que se indicava um desconhecimento do conceito, para finalmente encerrar a questão. A resposta foi *não*.

Registro (51)	Pesquisadora	Você já ouviu falar, na sua formação, você já estudou, você já leu alguma coisa sobre desenvolvimento de saber local?
	Profa. Justine	Tzk-tzk. Não
	Pesquisadora	Você já leu alguma coisa que fala sobre saber global?
	Profa. Justine	Não (riso).
	Pesquisadora	Você eh:::: teve alguma ah::: formação, alguma ideia de desenvolvimento de saber GLOCAL, que é a união do saber global com o saber local?
	Profa. Justine	Não.
	Pesquisadora	Pelo que estou vendo esse tema não parece estar em sua formação.
	Profa. Justine	Tzk-tzk (Reunião sobre levantamento de expectativas, gravação n. 72, 25.07.13).

Fica, desse modo, constatado que o conceito de desenvolvimento de saber local ou *glocal* não foi incorporado em sua formação inicial ou continuada nos programas de formação de professores de inglês. Assim, tem-se a explicação para o fato de ele não estar na prática da professora de maneira consciente e sistemática. Há até sinais de uma apreensão do conceito pela professora, mas não de maneira consciente ou por uma apropriação sistemática e educativa, muito mais; porém, por sua percepção nas experiências das atividades socioculturais de sua *práxis* docente.

Na sequência, chegamos ao último capítulo desta tese em que está o conceito de agência e a análise do exercício agentivo da Profa. Justine em sua prática docente de língua inglesa em escola pública de ensino fundamental, localizada em comunidades de baixa renda.

6 O QUE É AGÊNCIA, AFINAL?

Não é incomum encontrarmos a palavra *agência* em trabalhos da Linguística Aplicada e em textos sobre o ensino de línguas e formação de professores de línguas (MILLER, 2013; BOHN, 2013; MONTE MÓR, 2012; KUMARAVADIVELU, 2012; JOHNSON, 2009a; MOITA LOPES, 2008), o que causa estranhamento ao leitor de língua portuguesa em seu primeiro contato com a palavra. Também está sendo comum o termo *agência* aparecer em pesquisas de sala de aula de línguas (van LIER, 2008; COSTA, 2013); de educação geral (EDWARDS, 2005); de intervenção colaborativa (LIBERALI; MAGALHÃES, 2013), de temas relacionados ao mundo do trabalho atual (BILLET, 2011; SPENDER, 2011); atrelada à noção de identidade (LASKY, 2005; HOLLAND et al; 2003; HOLLAND; LACHICOTTE JR, 2007), entre outros. Encontram-se também termos como agenciamento e agentivo usados alternadamente.

Mas, afinal, o que é agência? A palavra agência é uma tradução literal do inglês *agency* que, de acordo com *Random House Webster's College Dictionary,* significa: a) uma organização, companhia, escritório que provê um determinado serviço; b) um modo de exercer poder e influência. Conforme *Cambridge International Dictionary of English,* a palavra dela derivada *agent* (agente) significa pessoa ou coisa que produz um efeito ou mudança particular. O segundo significado é o que vem sendo utilizado na área acadêmica por estar vinculado a ações que o indivíduo faz no mundo, que geram mudanças ou que interferem nos acontecimentos da vida social de modo geral. Portanto, agência está no sentido de ações de um sujeito localizado em um grupo social organizado. Por assim ser, o conceito de agência é desenvolvido em psicologia cognitiva social (BANDURA, 2006); antropologia (AHEARN, 2001; STRAUSS, 2007); sociologia e teoria social (GIDDENS, 1989/2009; KARP, 1986); filosofia (TAYLOR, 1985); estudos sobre Marx (WOOD, 1981); teoria sócio-histórico-cultural (WERTSCH; TULVISTE; HAGSTROM, 1993), para citar alguns. Dessa maneira, podemos notar que agência é um construto de característica transdisciplinar, pertencente a agendas de diferentes campos de pesquisas.

Os motivos que levaram muitos acadêmicos a se voltarem para o conceito de agência em tão diferentes campos são muitos como, por exemplo, a emergência dos movimentos sociais nas décadas de 1960-70 e as mudanças sociais que causaram dificuldade na Europa central e oriental, nas décadas de 1980-90, o que levou muitos especialistas a quererem articular ideias mais claras sobre a agência humana e as estruturas sociais (AHEARN, 2001).

Várias são as definições para agência entre os autores, não havendo um consenso. Por isso, vou tratá-las como *qualificações* que os estudiosos do conceito afirmam e, muitas vezes, questionam, a exemplo de um número de acadêmicos que têm criticado conceitos culturais de agência, como o retrato de agência independente, individual, pessoal, ativa para as culturas euro-americanas de classe média em oposição à cultural oriental, como agência interdependente, passiva, fatalista e muitos desses autores desafiam esses retratos generalizados (STRAUSS, 2007). Investindo nesse desafio, Bandura (2006) aponta que as culturas são dinâmicas, internamente diversificadas e não monolíticas, estáticas, como, por exemplo, a complexidade nas sutis diferenças entre os grupos sociais americanos (STRAUSS, 2007), em que há diversidade entre as regiões dentro de um mesmo país (BANDURA, 2006). Essa noção eu estendo para o Brasil; com isso, estamos falando em agência humana.

Em sua revisão do trabalho antropológico sobre agência e linguagem, Ahearn (2001) encontrou algumas tendências na concepção de agência como livre-arbítrio e resistência que, em sua opinião, são questionáveis por serem muito simplistas, estreitas e, às vezes, opacas. Segundo a autora, na primeira qualificação esquece-se a natureza social da agência e a influência presente em toda cultura sobre intenções, crenças e ações humanas. Na segunda, agência, não deveria ser reduzida à equação de resistência, pois uma ação de oposição (*oppositional agency*) é uma das muitas formas de agência. A luta do movimento feminino, eu diria.

Embora outros pensadores como Bourdieu, Foucault, Marx são envolvidos na questão de agência humana, Anthony Giddens é considerado o teórico central no debate acerca da noção de agência (AHEARN, 2001), cuja revisão examina o conceito em relação à estrutura, ação e poder, no desenvolvimento de uma sociologia que se estende para questões de subjetividade e experiência, isto é, como incorporar as perspectivas da sociologia interpretativa na teoria social orientada para a ação (KARP, 1986).

Giddens (1989/2009), em sua proposta de teoria da estruturação, está interessado nas sociedades modernas e avançadas; com uma inclinação sociológica, com foco na compreensão da agência humana e das instituições sociais para a compreensão das transformações operadas na sociedade. Há três conjuntos de questões com suas conexões mútuas que têm efeito em sua teoria: (1) a rejeição do consenso ortodoxo de que o homem é resultado de forças que os atores não controlam nem compreendem; (2) o papel fundamental da linguagem e das (3) faculdades cognitivas na explicação da vida social. Entre suas preocupações, para o conteúdo teórico da ciência social, está o fornecimento de conceitos para

a análise do que os atores sabem acerca das razões porque atuam como atuam. Para tanto, procura fugir das generalizações, sendo que, para ele, a explicação em ciências sociais é contextual. O autor entende que o trabalho em teoria social, acima de tudo, deve se empenhar na reelaboração de concepções do ser humano e do fazer humano, reprodução social e transformação.

Em Giddens, as concepções de ação, agente e agência são inter-relacionadas e se complementam, uma vez que se inscrevem no mesmo indivíduo que atua no cenário social. O autor coloca em questionamento a noção de intencionalidade nas ações e na agência. Para ele, determinar que seja ação *somente* se o evento for intencional é um ponto de vista errado, dado que se confunde a designação de agência com a descrição de atos, destacando que somos atores de muitas coisas que não temos a intenção de fazer, mas que fazemos; ou o inverso, podemos realizar algo não necessariamente pelo intermédio de nossa agência. Por exemplo, *B* derruba uma pilha de livros que foram colocados por A para propositadamente provocar a queda ao chão. B é o agente ativo; A não o fez, mas a pretensão de *A* foi conseguida pela agência de B.[1] Giddens entende que as ações no âmbito social não podem ser analisadas somente pelo pontual e objetivo (o ato), sendo preciso analisar toda a ação e todos os envolvidos nela. Dessa forma, o autor define intencional como "o que caracteriza um ato que seu perpetrador sabe ou acredita que terá uma determinada qualidade ou desfecho e no qual esse conhecimento é utilizado pelo autor para obter essa qualidade ou desfecho" (p. 12).

Na conceituação de agente, Giddens apresenta três elementos: motivação, racionalização e reflexão, todos perpassados e perpassando a ação. O monitoramento reflexivo envolve a conduta do indivíduo e dos outros. Os atores controlam e regulam continuamente as atividades e esperam que os outros façam o mesmo; também monitoram rotineiramente aspectos sociais e físicos dos contextos em que se movem (ver o cumprimento das leis de funcionamento da convivência social em seu bairro; exemplifico). A racionalização significa que os atores sejam capazes de explicar a maior parte do tempo do que fazem se indagados. Na motivação, há as necessidades que instigam a ação. Por isso, os agentes são cognoscitivos acerca de suas ações e contextos. Contudo, não é somente pela formulação discursiva que os agentes mostram ter consciência das condições mais amplas da vida social, mas também pela maneira como realizam as atividades de rotina, por exemplo, quando os trabalhadores tornam manifesto seu conhecimento consciente de opressão. A

[1] Imaginem a cena na escola: "Quem foi que fez isso aqui?!".

comprovação de que os atores sabem e como aplicam na conduta prática é compreendida pela avaliação de quanto os atores são capazes de coordenar suas atividades com outros, a fim de atingir seus objetivos. No conjunto dessas proposições, temos no pensamento giddensiano que:

> "Agência" não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas à capacidade delas para realizar essas coisas em primeiro lugar (sendo por isso que "agência" subentende poder: cf. uma definição de agente do *Oxford English Dictionary* como "alguém que exerce poder ou produz efeito"). "Agência" diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpetuador, no sentido de que ele poderia em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido (GIDDENS, 1989/2009, p. 10-11).

Para Giddens (1989/2009), a agência é o meio pelo qual o agente exerce poder, estando esse em toda ação; entendendo-se que a ação envolve poder no sentido de capacidade transformadora. É por isso que mesmo em todas as formas de dependência há recursos pelos quais os subordinados podem influenciar as atividades dos superiores. Giddens denomina isso de *dialética do controle* dos sistemas sociais. Em outras palavras, o caráter bilateral da distribuição de poder, no sentido de que os menos poderosos administram recursos de modo a exercer controle sobre os mais poderosos em relações estabelecidas de poder.

Enfim, a qualificação de agência, como concebida por Giddens (1989/2009), é um meio produzido por agentes com capacidade de colocar em vigor as decisões preferenciais, obtidas por ações monitoradas reflexivamente; que sabem o que fazem, mesmo que não consigam expressá-las discursivamente; e, ao mesmo tempo, é uma escolha de ação de intervenção no meio social. A estrutura social e suas decorrências são resultantes das ações agenciadas (ação e abstenção intencional) de indivíduos em interação social que, por sua vez, atuam sobre os próprios indivíduos. A agência é exercida tanto pelos poderosos como pelos não poderosos – indivíduos ou coletividades – revelando, assim, seu aspecto político. Nesse sentido, estrutura e indivíduos são constituintes e constituídos dialeticamente. Importante salientar que em Giddens é possível perceber que a estrutura não é somente a instalação da reprodução social, mas também, é um lugar de onde emana a transformação.

Para Sztompka (2005), Giddens constrói uma noção de agência que não é uma tendência do sistema ou de impulso indefinido da coletividade, classes e movimentos orientados para mudança. A agência em Giddens está corporificada nos seres humanos individuais, em suas condutas cotidianas de pessoas comuns sem qualquer intenção reformista

da sociedade. Com sua detalhada análise dos atores individuais, Giddens ultrapassa a riqueza dos autores que o precederam no desvendamento do mistério da agência.

Nos textos de Giddens, nota-se que o sociólogo britânico usa os termos agentes e ator aleatoriamente. Karp (1986), na revisão do pensamento giddensiano, faz uma distinção entre elas, por entender que sejam derivadas de diferentes ênfases e discursos. Para ele, ator é uma pessoa engajada em uma ação orientada pela regra. O agente refere-se a pessoas engajadas no exercício do poder em seu sentido primário de "fazer os efeitos acontecer", isto é, uma ação que é constitutiva (p.137). Nesse sentido, entendo que o termo agente se alinhe melhor com a noção de agência humana defendida por Giddens (1989/2009).

Distanciando-se das propostas da qualificação de agência como individual, Ahearn (2001) propõe que "agência refere-se à capacidade de agir socioculturalmente mediada" (p. 112) [2], uma vez que toda ação é socioculturalmente mediada em sua produção e interpretação. Para a autora, em virtude das inconsistências na definição de agência pelos diversos autores, colocar o foco nas interações linguísticas pode oferecer importantes indícios para entender um conceito complexo como agência, já que linguagem e cultura estão intrinsecamente inter-relacionadas (p. 131). [3]

Como vemos, se nas discussões acerca de agência há basicamente um embate dualista entre agência individual *vs* agência coletiva (social), entendo que Bandura (2006) ajude a amenizar esse impasse. Da perspectiva da psicologia cognitiva social, Bandura afirma que, com o surgimento da capacidade avançada de simbolizar, os seres humanos transcenderam o ambiente imediato, fazendo-se singulares em seu poder de moldar as circunstâncias e o curso de suas vidas. Nessa consideração, as pessoas são contribuintes das condições de vida e não somente produto delas, assim, recusa a dualidade entre agência humana e estrutura social. O autor registra que a teoria cognitiva social qualifica o exercício de agência em três modos: individual, coletiva e mediada, sendo que no funcionamento da vida cotidiana ocorre a fusão entre as três formas.

Na agência pessoal, exercida individualmente, as pessoas influenciam seus próprios eventos. Como as pessoas não vivem em uma autonomia individual, muitas das coisas que buscam são realizáveis somente com o trabalho conjunto, através de esforço interdependente. Isso é o exercício da agência coletiva, em que as pessoas reúnem seus conhecimentos, habilidades, recursos e agem para moldarem seu futuro. Mesmo agindo independentemente,

[2] Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act.
[3] Ver detalhes da proposta da autora em Ahearn (2001).

em algumas esferas da vida, as pessoas não têm controle direto das condições que afetam suas vidas, buscando seu bem-estar, segurança e resultados valorizados através do exercício da agência mediada (*proxy*[4] *agency)*. Nela, as pessoas tentam obter o que precisam através de meios ou de alguém que tenham acesso ao recurso ou que tenham influência e poder para agir em seus nomes. Esse tipo de agência subjaz profundamente na eficácia social, para a obtenção de esforços mediados de outros. Como exemplo, o autor exemplifica com a ação das crianças que recorrem aos pais; quando cidadãos recorrem aos seus representantes legislativos para agirem por eles (BANDURA, 2001). Entendo que a proposta de Bandura torna as águas menos revoltas sobre a definição de agência, visto que deixamos pontos de vistas extremados. Se olharmos para nossas próprias práticas, podemos ver que, em muitas situações de nossas vidas, estivemos nos três tipos de exercícios de agência apresentados por Bandura.

A possibilidade de sair da radicalização conceitual e pensar agência em termos de ação mediada nos remete à teoria sócio-histórico-cultural. A proposição de Vigotski e seus colaboradores acerca do desenvolvimento da consciência do homem – as funções psicológicas superiores –, coloca a noção de agência em condições mais amplas: as condições socioculturais (WERTSCH; TULVISTE; HAGSTROM, 1993).

Porém, cabe esclarecer uma diferença. Bandura usa a palavra 'mediada' para qualificar uma agência em que o indivíduo procura sanar suas necessidades através da representação de outrem. Esse modo de conceituar é diferente do sentido de mediação na obra de Vigotski, que deriva dos pressupostos marxianos e do uso do método dialético em suas pesquisas, nas quais concebeu que a formação do homem se desenvolve em uma subjetividade emergente das atividades mediadas nas interações das práticas sociais. Quer dizer, não é somente o intrapsicológico (individual, biológico) e nem somente o interpsicológico (coletivo, social), mas é um desenvolvimento que se dá na contradição entre um e outro, fazendo com que o indivíduo se torne um sujeito biopsicossocial; inscrito em dada cultura no decorrer da História; em um longo processo ao longo do tempo [5]; por meio da internalização de formas culturais que são transformadas pelos indivíduos. Isso sugere que a agência humana desempenha um papel importante na determinação do que é internalizado (JOHNSON, 2009a). Tais formas culturais são as ferramentas psicológicas e técnicas

[4] Proxy: Autoridade dada a uma pessoa para agir em nome de alguém, como votar em alguém em uma eleição, cf. *Cambridge International Dictionary of English*. CUP, 1995.

[5] Aqui, penso em história como em Giddens (1989/2009, p. XXXI): História, com letra maiúscula: os eventos que transcorrem. História, com letra minúscula – história – como o registro escrito desses eventos. A 'Histori[a](cidade)" feita pelo homem no seu dia a dia.

mediadoras nas relações entre indivíduos, entre elas, a linguagem, os sistemas numéricos, a arte, a escrita, o computador, a enxada etc.

Com essa concepção de formação do sujeito, Vigotski oferece uma alternativa de visão de agência humana contra a noção de atomismo do Ocidente (WERTSCH; TULVISTE; HAGSTROM, 1993). Tal conceituação faz com que se desafie as considerações básicas sobre agência, fazendo-a ir "além da pele" [6], segundo os autores. Na análise deles, a lei genética de desenvolvimento cultural de Vigotski não afirma simplesmente que os processos mentais emergem da participação na vida social, mas que estruturas específicas e processos intramentais podem ser traçados no plano intermental[7], fazendo com que se torne difícil dizer qual é a fronteira entre o indivíduo (intramental) e o grupo (intermental). Em outras palavras, até que ponto a constituição do indivíduo se separa do grupo? Dessa forma, Wertsch, Tulviste, Hagstrom (1993) enxergam que a agência está atrelada ao plano intermental. Pela função mediadora de ferramentas e signos na ação humana, o agente é visto como um agregado de indivíduos junto com instrumentos mediadores.

Assim, para os autores, há duas maneiras de entender porque agência se estende para além da pele: (1) agência pode ser atribuída a grupos; (2) agência é um atributo do indivíduo-operando-com-instrumentos mediadores. Esses dois modos estão interligados e redefinem a noção de agência que não é mais vista como atributo de um indivíduo isolado, mas sim, sendo socialmente distribuída e compartilhada. Para a questão de mediação semiótica, Wertsch, Tulviste, Hagstrom encontram no ventriloquismo de Bakhtin, em sua concepção de língua social, um construto essencial na construção da noção de agência na perspectiva sociocultural, em vista dele revelar que agência não pode ser reduzida ao indivíduo ou ao instrumento mediador isoladamente. A língua concebida como social é um instrumento mediador que está intimamente ligada ao contexto social, histórico e cultural. Ao se apropriarem da língua social de uma classe socioeconômica, cultura ou da língua social da escolarização formal, as pessoas estão se apropriando de recursos mediadores para a comunicação e o pensamento que estão inerentemente situados em relação ao contexto cultural, histórico e institucional. Por essa configuração, os autores consideram que a unidade de análise para agência é o(s)indivíduo(s)-operando-com-instrumentos-mediadores, ou em outros termos, "agência mediada" (p.342).

---

[6] *Beyond the skin*, termo cunhado por Bateson, G. *Steps to an ecology of mind: a revolutionary approach to man's understanding of himself. NY:* Ballantine, 1972.

[7] É de preferência dos autores usarem o termo intra/inter-intermental do que intra/inter-interpsicológico, por entenderem que os primeiros estejam mais alinhados à língua russa. Quando se referir às palavras dos autores, mantenho o termo preferido por eles, em respeito ao seu texto.

Como ponto geral, Wertsch, Tulviste, Hagstrom elegem que um estudo adequado da agência mediada não pode ser fundamentado em uma única disciplina acadêmica, mas sim, com a contribuição da psicologia, antropologia, sociologia e outras disciplinas. Foi esse tratamento que o conceito de agência humana recebeu nesta tese.

O que podemos considerar de contribuição na qualificação de agência mediada pela teoria sócio-histórico-cultural? Ela não nega o indivíduo; ela não nega o grupo; seu sentido de mediada é diferente daquele de Bandura (2006, 2001), como explicado. Aqui, a agência dá-se na inter-relação dialética, uma vez que o sujeito não é uma existência *a priori*; mas é formado na história entre o indivíduo, o meio social (estruturação) e os demais indivíduos, mediada pela linguagem (mediação semiótica) e instrumentos, fazendo com que seja difícil separar o que seja individual e o que seja meio social. Ambos estão intrínseca e dialeticamente atrelados. À vista disso, não é o individualismo atomista, nem o indivíduo que usa o outro, nem a reunião de um grupo de indivíduos; mas uma concepção de sujeito que é "resultado do mesmo processo dialético e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro" (VIGOTSKI, 1930/2003, p. 61).

A diferença do pensamento de Vigotski para os demais autores é que sua teoria constrói uma concepção de ser humano: um sujeito social formado na dialética do inato e do meio sociocultural. Essa concepção permite dar uma qualificação de agência mediada – pelos instrumentos, pelos signos, pelas estruturas sociais e pelo próprio homem, – em contradição; por suas diferentes naturezas.

Entretanto, gostaria de ressaltar que essa proposição de agência mediada feita por Wertsch, Tulviste, Hagstrom (1993) é mais bem compreendida quando resgatamos em Vigotski que, para que haja tal apropriação dos signos, os homens precisam estar ativamente engajados. Nas palavras de Vigotski (1930/2003, p. 53):

> O termo "colocado" [signo] indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo [intermediário] de ligação (*sic*). Esse signo possui, também, a característica importante de ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente).

Esse engajamento do homem sócio-histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores é reafirmado nas asserções de Oliveira (2003), quanto ao comportamento psicológico típico do ser humano que envolve *intencionalidade:*

> (...) [Vigotski] interessou-se por compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que *são típicos* do ser humano e que envolvem o *controle consciente* do comportamento, a *ação intencional* e a

> *liberdade* do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes (p.26) [itálicos meus].

Dito de outra maneira, o ser humano é agentivo por princípio, segundo meu entendimento sobre a formação da consciência humana, na perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural. Essa conclusão vai ao encontro da afirmação de Bandura (2006) de que "os ancestrais humanos se desenvolveram em uma espécie consciente e agentiva" (p.164) [8].

Dessa maneira, entendo que os seres humanos são tipicamente agentes intencionais, conscientes, com poder de moldar sua existência (por ação ou omissão), no exercício de agência mediada, por conta da formação de sua subjetividade; de agregar recursos de outros e com outros indivíduos, fazendo uso da linguagem e de artefatos culturais nos enfrentamentos contraditórios nas instituições sociais da estruturação na qual se inscrevem no tempo e no espaço. É essa qualificação de agência humana e de agente que se adota nesta pesquisa.

Quanto à formação de professores de línguas na perspectiva sociocultural, Johnson (2009a) já apontou que o conceito de agência humana é central, porque os professores são tomados como aqueles que se apropriam, reconstroem e renovam os recursos disponíveis ao encontrarem novos desafios.

Mediante o exposto, entendo que agência humana não seja algo que se promova, incentive ou fomente, por eu tomá-la como um atributo qualitativo dos seres humanos emanante de uma formação dialética do indivíduo na perspectiva vigotskiana. Não a compreendo como uma capacidade no sentido de se ter uma competência, uma habilidade (*skill*) que se possa captar e fazer investimentos pedagógicos, isto é, ser ensinada para efeitos diretivos. Agência humana está cronicamente instaurada nas atividades cotidianas dos indivíduos em suas práticas sociais, fazendo parte das ações dos mais diversos interesses dos sujeitos. Como afirma van Lier (2008, p. 163), uma "forma de ser no mundo por desempenho".[9] Mesmo que, por algum motivo, a sociedade humana use recursos para reprimir a agência dos indivíduos/grupos, pode dificultá-la; porém essa sociedade não a impede – basta ver os movimentos sociais em busca de suas reivindicações, de diferentes grupos, ao longo da história humana.

A partir das discussões aqui levantadas, podemos apreender, principalmente no âmbito da educação, que as relações humanas são permeadas pelo exercício de agências.

---

[8] Human forebears evolved into a sentied agentic species.
[9] (...) enacted way of being in the world.

Como agentes educacionais, nossa grande dificuldade será saber lidar com a imprevisibilidade decorrente de atos agentivos; característica da sociedade humana.

Na sequência, apresento minha análise acerca do exercício de agência da professora e sobre a relação entre as condições e o agenciamento em construção de saber local da participante desta pesquisa. Com isso, fecho o processo de análise, por conseguinte, de compreensão do fenômeno investigado.

6.1 Como se encontra o exercício de agência da participante como construtora de saber local?

Encontrei em Tudor (2001) que o ensino de línguas não será nunca menos complexo do que os indivíduos que estão envolvidos nele. Além disso, que o ensino de línguas envolve seres humanos em interação, podendo ser face a face ou indireta por meio de livros didáticos, os quais refletem a perspectiva de seus autores. Esses elementos exercem forte influência nos modos de interação em sala de aula, sendo esse o cenário em que professores e educadores de línguas têm que conviver e trabalhar. Tal fato revela a complexidade do ensino de línguas, pondo-nos próximo da realidade da atividade de ensinar caracterizada por situações específicas nas quais professores têm que tomar decisões. Posto isso, Tudor nos orienta a olhar cada situação em si mesma, tentando compreender as dinâmicas que fazem a situação ser como ela é, e trabalhar com e a partir dessas dinâmicas.

Entendo que essa perspectiva foi contemplada nesta pesquisa ao tratar da prática da professora participante não isoladamente, nem em um recorte fragmentado e descorporificado do contexto social, educacional, econômico, cultural e político em que está mergulhada, mas a colocando em relação às situações específicas em que a profa. Justine vive e trabalha, com as dinâmicas pertinentes àquela realidade de prática profissional. Com isso, mostrou-se a complexidade da sala de aula de ensino de língua inglesa e da escola, principalmente, nas interações nela envolvidas que exercem forte papel de influência na ação docente (TUDOR, 2001).

Tudor (2001) também afirma que entender cada situação à luz das dinâmicas que nelas operam, implica deixar de buscar por generalizações para, assim, melhor entender as singularidades de cada situação de ensino, em vista desta ser enraizada nas realidades locais.

Penso que também apresentei as singularidades, as nuances e as contradições que fizeram parte da prática docente da participante durante esta pesquisa na tentativa de produzir um cenário o mais próximo possível das situações e acontecimentos concretos vivenciados, como também como essa materialidade se inscreve na subjetividade da professora (e alunos), isto é, a prática docente não é menos complexa do que os seres humanos que nela interagem.

Essas dinâmicas muito explicam a conclusão de que, na ação docente da profa. Justine, não houve uma construção de saber local aos moldes preconizados pelas teorias fundantes utilizadas neste trabalho. A professora pauta-se e defende uma filiação teórico-metodológica de natureza global – do mundo dos saberes acadêmicos e científicos – por

motivos, inclusive, atrelados às condições e dinâmicas de seu contexto escolar já detalhadamente exposto no capítulo anterior e ao longo desta tese. Contudo, as especificidades contextuais de trabalho não foram os únicos e tão somente componentes na construção da prática da participante. Temos que por parte da profa. Justine também há uma intencionalidade em suas escolhas pedagógicas. Ela entende que a pedagogia tradicional e as metodologias centradas na língua inglesa sejam o caminho que gera aprendizagem da língua em seus alunos. Essa escolha declarada remete-nos ao exercício de agência da professora. Relembrando:

Registro (52)	**Eu não acredito no construtivismo. Eu acredito no na no método tradicional.** (Entrevista 1, out/12). **(...) que os alunos precisam é de conteúdo mais concreto** para se apropriar da língua. (...) **fazer a atividade repetidamente, ele irá gravar (...).** (Diário de pesquisa n.4, nov/12). **(**ser) **Prático.** Nada de florear! Sem inventar moda**. É isso que funciona!** [Entrevista 1, out/12] **Eu duvido! (...)** **(...) Ah, isso não condiz com a realidade não!** **(**Reunião devolutiva sobre levantamento de expectativas dos alunos, 25.07.13).

De acordo com a concepção de agência adotada neste trabalho, os indivíduos são agentes intencionais e ativos como atributo humano em sua construção sócio-histórico-cultural, agindo no mundo com poder de moldar as circunstâncias e o curso de suas vidas, portanto sendo contribuintes e não somente produtos dessas circunstâncias. Essa noção nos remete à profa. Justine como agente de sua ação docente por ser intencional em sua conduta e por ter determinado aquilo que ela iria internalizar ou não dos conceitos teóricos oriundos de sua formação inicial e continuada, conforme já citado de Johnson (2009 a), e das pressões, dos embates em sua atividade profissional. Relembrando:

Registro (53)	A aula precisa ser muito bem preparada, para que ocorra de forma correta**.** Porque na teoria é tudo muito bonito, né! (riso). **Na prática é muito diferente. Na faculdade, os professores tratam o ensino como uma coisa ma-ra-vi-lho-sa!** Quando você vai para a prática você percebe que não é nada disso! [Entrevista 1, out/12]. Construtivista/Tradicional. **Não acho que seguir sistematicamente alguma abordagem seja o caminho em sala** [resposta à pergunta no Questionário: que abordagem de ensino você adota e por quê?]. **Na periferia aprendi** que não podia deixar que a realidade me tirasse o foco do conteúdo [Entrevista 2, nov/12].

	/acho que se fala demais de lúdico, lúdico, lúdico, lúdico, lúdico, só que tá muita coisa se perdendo no meio disso (Entrevista 1, out/12).

Tal ação é um modo de exercer influência e poder em seu contexto de prática docente, lembrando novamente que agência humana diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é perpetuador e que os acontecimentos não seriam aqueles realizados sem a intervenção do indivíduo, conforme já tratado em Giddens (1989/2009). Entretanto, se não nos esquecermos de que as pessoas não vivem em uma autonomia individual no mundo (BANDURA, 2006), vamos acatar que mesmo quando o indivíduo age isoladamente, a ação continua sendo socioculturalmente situada, porque ela tipicamente tem suas raízes no funcionamento intermental e porque os recursos mediadores são providos pelo contexto cultural, histórico e institucional (WERTSCH, TULVISTE, HAGSTROM, 1993), portanto, sua ação realiza-se em um exercício de agenciamento humano mediado.

Dessa forma, a profa. Justine agiu como agiu não somente por uma intencionalidade individual de existência apriorística, mas por uma agência que é mediada pelas condições das realidades que encontrou ao longo de sua formação e desenvolvimento profissional: aquilo que a formação não proveu; aquilo que ela precisou encontrar sozinha; a falta de infraestrutura; o poder e influência da macroestrutura em sua prática; e, principalmente, o (mau) comportamento dos alunos no contexto escolar em que atuou que tanto afetaram o seu fazer de professora de inglês e seu psicológico. Esse último, um dilema tão grande a ponto de ser considerado mais importante do que o próprio ensino de inglês. Esses são os elementos mediadores de sua agência; porém compreensíveis somente se inscritos nas dinâmicas históricas, sociais, políticas, econômicas nas quais a sua ação de ensino de inglês teve lugar – na concretude singular de sua experiência profissional com elementos contraditórios.

Enfim, na prática da profa. Justine, o uso de um saber global foi privilegiado sem a construção de um saber local que siga a perspectiva de uma ruptura com o saber global (conforme a concepção teórica); entretanto a prática da participante foi permeada por um exercício de agência humana mediada em que elementos humanos, materiais, institucionais socioculturalmente construídos constitutivos de seu contexto de ação docente, interagiram dialeticamente. A meu ver, essa conclusão corrobora as palavras de Hall (2011) ao afirmar que "o que acontece em sala de aula de língua é inseparável de seu contexto sociocultural" [10] (p.185).

[10] (...) what happens in a language classroom is inseparable from its socio-cultural context.

6.2 Qual a relação entre as condições de atuação da professora na construção de saber local e o agenciamento?

Os dados mostraram que as condições na atuação da profa. Justine influenciaram muito mais a não construção de um saber local do que em seu exercício de agência, que se direcionou para um saber global. Primeiramente, a professora não teve contato com esse conteúdo em nenhuma de suas formações inicial ou continuada, nem tomou conhecimento dele com parceiros da escola: outros professores, coordenadores, diretores, supervisores –, não sendo um conceito desenvolvido em seu conhecimento-base; por conseguinte, há desconhecimento do conceito teórico pela professora participante.

Também sua carga horária diária, que envolve a permanência na escola das 7h às 16h, com todas as tarefas decorrentes das aulas, somando-se a ela os demais horários a serem cumpridos, como o HTPC após o término das aulas; as reuniões do grupo de professores de inglês da rede; reuniões de pais, entre outras obrigações do cotidiano escolar comprometem muito de seu tempo. Tempo que seria necessário para um investimento em novos saberes, leituras em diferentes campos de conhecimentos etc. Além disso, a professora investia em um curso de pedagogia semipresencial e fazia curso preparatório para prestar concurso para rede pública como efetiva. Muito pouco tempo livre de qualidade lhe sobrava para abrir espaço para outras questões, sem mencionar o tempo para sua própria vida pessoal com seus problemas e obrigações familiares.

Contudo, penso que não tendo tido o conceito *desenvolvimento de saber (g)local* nos programas curriculares nas formações seja até mais importante que os demais, que poderiam ser administráveis, sem deixarem de ter peso na organização da vida intelectual, como sabemos.

Outro elemento que pode corroborar com a manutenção da escolha da participante por um saber global está na própria concepção de língua que essa rede pública sustenta em um *software* de língua inglesa disponibilizado às escolas, sendo uma concepção de ensino centrada na língua, com exercícios pautados em vocabulário e gramática, como foi visto na análise presente no capítulo da macroestrutura. Dessa maneira, a professora Justine está apoiada, e de certa forma orientada (e autorizada), por essa concepção de ensino de língua inglesa nessa rede pública. Em outras palavras, a rede pública defende e aprova um ensino de inglês centrado na estrutura linguística. Por fim, seu elemento mais destacável que corrobora a prática docente de Justine, o comportamento dos alunos, já desenvolvido neste trabalho.

Mesmo sob essas condições institucionais e pessoais, a participante não deixou de exercer sua agência humana que foi (re)agente aos acontecimentos e promoveu as ações a eles vinculados, de acordo com próprias perspectivas. Isso nos leva a outra preposição de Giddens acerca do caráter bilateral da distribuição de poder em que a agência é exercida por todos (poderosos ou não poderosos, nas palavras do autor), fazendo com que estrutura e indivíduos sejam constituintes e constituídos dialeticamente. Nesse sentido, a agência exercida pela participante endossa a afirmação de Giddens de que se a estrutura é o lugar de reprodução social, também é o lugar de onde emana a transformação, significando que a agência humana está corporificada nas condutas cotidianas das pessoas comuns. A professora participante é uma pessoa comum que foi agente em sua prática cotidiana de docência de língua inglesa. Uma pessoa agentiva, como todos nós somos.

7 MUDANÇA DE MENTALIDADE E VONTADE POLÍTICA: EMPODERAMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

À luz dos entendimentos que os dados desta pesquisa trouxeram, entendo que a noção de desenvolvimento de saber local (glocal) em contextos escolares de ensino de língua inglesa, conforme é apregoado pelas literaturas em Linguística Aplicada, em primeiro lugar, é preciso que seja ensinado de forma sistemática como parte do conhecimento *expert*/conceito científico, com todos os elementos a ele articulado (paradigma de conhecimento global, projeto econômico-cultural da globalização moderna e pós-moderna, redescoberta e valorização de saber local, desenvolvimento de senso crítico epistemológico e político etc.) e praticado na formação inicial e continuada dos professores de línguas. Quer dizer, é necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca do ensino de língua inglesa e o exercício de uma prática voltada para a relação global-local. É preciso uma reorientação para uma prática formativa, que invista em desenvolver, no licenciando e no professor em sala de aula, um perfil de cientista, tanto na graduação como na formação continuada. Uma proposta de formação que procura despertar a curiosidade e a busca pela descoberta de conhecimentos para problemas reais que estão postos em sala de aula de língua inglesa e outras, ou seja, uma construção de saber pertinente às práticas do professor em uma "escola como ela é" (como recomendou a participante). Com isso, no meu entendimento, mantém-se a relação teoria-prática, abrindo espaço para a formação do professor de línguas como um construtor de saber glocal. [1]

Em segundo lugar, e concomitante ao primeiro, faz-se necessária uma relação de mão dupla entre universidade-escola pública, em que os professores da escola básica sejam trazidos para a universidade, para o compartilhamento de suas experiências, de descobertas, das características da escola e de seus alunos, o que os preocupam, o que vivem. Do mesmo modo que a universidade contribua com seus saberes desenvolvidos para a prática docente nas questões que são necessárias no enfrentamento de suas necessidades educativas, naquilo que consideram de importância e que não saibam como dar encaminhamentos. Geralmente, isso será o novo, o inesperado, o imprevisível da experiência social e educacional. Essa mão dupla poderá ser um frutífero processo de retroalimentação entre as duas instituições educacionais.

[1] Será que com essa sugestão, esta pesquisa ensaie um pontapé inicial nas respostas a duas das perguntas de Celani (2010)? : (a) como formar professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento; do arcabouço teórico favorito do formador?; (b) como formar nos professores de línguas independência informada para a construção de saberes locais, a partir de sua prática?

Porém, ressalto que esse movimento seja feito não somente em situações formais, como pesquisas, programas/projetos de formação, ou eventos acadêmicos, mas que professores básicos, licenciandos e formadores universitários participem na graduação e na escola, respectivamente, em colóquios, em rodas de conversas, encontros de bate-papo etc., em uma troca de saberes, para a construção de um conhecimento em ensino de línguas benéfico à educação das crianças e jovens brasileiros na contemporaneidade, principalmente, nas periferias de baixa renda, por suas típicas desigualdades de acesso aos produtos culturais que, ao contrário, a minoria economicamente privilegiada pode livremente desfrutar, aqui, no caso, aprender inglês para e no mundo globalizado. Uma parceria[2] entre profissionais do ensino de línguas, em um alinhamento entre o saber global e o saber local.

Evidentemente, sou consciente das dificuldades de condições de trabalho dos professores (de inglês e outros). Vieira Abrahão (2007), ao tratar de questões que afetam as licenciaturas em Letras quanto aos problemas de estágio de licenciandos, sinalizou que seria necessário que o governo pensasse em formas de benefícios aos docentes que participam como parceiros nos estágios supervisionados, para garantir sucesso nesse processo. Estendo essa sugestão de Vieira Abrahão para minha sugestão aqui, pois, como a autora, vejo que não é possível desenvolver essa interlocução formadores-professores básicos sem a devida remuneração e benefícios que propicie um trabalho de qualidade como: a reorganização de carga horária, bônus para aqueles que venham a participar, cursos de aperfeiçoamento de interesse dos professores etc. Enfim, mudar a logística da vida profissional do professor de línguas, para ele possa ser um bom parceiro nos programas de formação de professores de línguas. Entendo que tal sugestão seja pertinente, uma vez que todos podem se beneficiar e assim, a distância entre universidade e escola poderá ser menor.

No âmbito da investigação em sala de aula, entendo que não basta olhar para a prática e ver se há ou não saber local; nem entender esse saber local como uma adaptação do global, lembrando-nos de Canagarajah (2005), quando cita o risco das localidades se perderem quando fundidas no global. Os pesquisadores podem buscar os elementos e suas multicorrelações, procurando se mover da aparência para a essência e fazer o caminho inverso para sua compreensão – a dialética.

O presente trabalho mostrou a falta de conhecimento formal e prático do conceito de desenvolvimento de saber local na formação e na ação docente de uma professora de inglês, que provavelmente esteja também em outros espaços escolares e de formação de professores

[2] Parceria que está legislada pela LDB.

de inglês. Sua inclusão na formação do professor de línguas estrangeiras, em especial inglês, faz-se necessário caso queiramos nos beneficiar e valorizar (d)as sabedorias locais na aprendizagem de línguas para nossos alunos; porém não podemos fazê-lo sem considerar as condições materiais em que a prática docente do professor de línguas se realiza – em seus conflitos e contradições sociais e históricos.

Por último, *se* o desenvolvimento de saber (g)local se tornar de importância como proposta aos programas de formação de professores de línguas, certamente, teremos de rever, mudar e atualizar as condições de trabalho do professor, as orientações curriculares, documentos oficiais, as perspectivas preferenciais dos formadores etc. Se a pergunta for: "mas, como faremos para dar conta de tal complexo e gigante empreendimento educativo?" A resposta é força-tarefa.

Cumprir com essas sugestões significa investimento em uma mudança de mentalidade[3] no desenvolvimento profissional na docência de línguas: formar intelectuais; construtores de saberes pertinentes à sua localidade. Para isso, é preciso vontade política de todos os agentes envolvidos. Em outras palavras, um conjunto de ações por meio de agências humanas em colaboração.

Em uma instância, mesmo com todos esses cuidados, não podemos nos permitir esquecer que sempre haverá o exercício agentivo do professor para o acatamento, a realização (ou não) de desenvolvimento de saber local em sua prática docente. Como dito, o professor é um agente de sua prática. Talvez, essa agentividade seja um dos elementos que possa explicar as tais "resistências" que encontramos quando apresentamos algo novo em nossos projetos de formação para os professores. Caberá aos envolvidos o estabelecimento de um diálogo acerca da questão. De minha parte, espero que seja promissor e frutífero, uma vez que considero a instauração da noção de desenvolvimento de saber local na atuação docente um empoderamento do professor de línguas.

Remetendo-nos à apresentação da história da formação da participante, mais uma questão se desponta, para mim. Se aceitarmos que a palavra denuncia, os enunciados da professora em uma cenografia de desabafo, talvez possam servir de alerta aos programas de formação de professores, no sentido da dicotomia entre o nível de proficiência exigido no ensino superior e o nível de proficiência resultante da educação básica, principalmente

[3] Para ter uma ideia do que seja essa mudança de mentalidade para uma força-tarefa, sugiro a leitura de um projeto educacional, que aventa a noção de desenvolvimento de saber local, chamado Territórios Educativos que está sendo praticado em algumas localidades do país. Não é exatamente o que está sendo aqui defendido, mas dá-nos uma ideia por aproximação. Ver: http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/04/06/territorios-educativos-como-aprender-na-cidade/. Acesso em 07.04.2105.

daqueles da escola pública brasileira. Assim sendo, há uma indicação de que deva haver um investimento muito maior na educação em línguas, em nível de escola básica no Brasil, a fim de se minimizar as diferenças na qualidade e nas exigências de saberes prévios, para um feliz desempenho de nossos alunos em nível superior de educação, consequentemente, profissional. Uma parceria entre universidade, escola e autoridades educacionais governamentais, pois não consigo vê-los apartados de toda a problemática. Se há, por determinação da LDB/1996 e respectivas resoluções, uma possibilidade de parceria universidade-escola, essa parceria agora deve agregar mais um elemento: poder público-universidade-escola.

Para aqueles alunos que já deixaram o ensino básico e se candidatam ao ensino superior em Letras-Licenciatura, que carregam a defasagem que a escola deixou, caberia à universidade, aos órgãos governamentais[4] promoverem ações eficazes que levem a sua superação. Caso contrário, a universidade pode desempenhar um papel de agente de exclusão. A universidade terá de fazer o que a escola básica não fez. Afinal, a universidade faz parte da estrutura educacional do país. Não está à parte e nem é privilegiada. É parceira. Ou, lutar pela melhora da educação básica em línguas nas escolas brasileiras. Novamente, uma ação por meio de agências humanas em colaboração. Novamente, vontade política e mudança de mentalidade.

Ainda me resta uma questão. Ao final do capítulo teórico, eu concebi a ideia de que há o exercício de agências (no plural) nas relações humanas permeando as ações, com características de imprevisibilidade. Sendo a escola um espaço social em que há interações pessoais, nas quais ações dos alunos adquirem papel de destaque de influência nas práticas em sala de aula, poderíamos considerar as ações e expectativas dos alunos da profa. Justine também como um exercício de agenciamento. Certamente para a confirmação dessa proposição seria necessária uma pesquisa específica que enfocasse esse fenômeno; contudo a presente pesquisa já sinaliza indícios do papel da agência do aluno na prática do professor de inglês, vindo reafirmar a consideração da escola como espaço de inter-relações de diversas agências humanas, nem sempre em movimento de colaboração, mas em contradição, embates e conflitos. Outro tema muito interessante para uma nova pesquisa.

---

[4] De certa forma, o Programa Idioma sem Fronteiras – IsF – do governo federal tem essa pretensão (ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20910:novo-programa-oferece-formacao-em-sete-linguas-alem-de-portugues-para-estrangeiros. A parceria Fulbright-CAPES oportunizou a ida de professores aos Estados Unidos para desenvolvimento oral (ver: http://www.fulbright.org.br/content/view/128/169/). Como também, alguns programas desenvolvidos por universidades brasileiras faz um trabalho para o aprimoramento da proficiência oral e pedagógica dos professores públicos. Contudo, há muito ainda por fazer de maneira mais eficaz e eficiente.

No capítulo de metodologia, vimos que André (2003) afirma que o pesquisador qualitativo se configura como um mediador na geração e na análise de dados, em sua relação com o pesquisado e o contexto de investigação. Embora eu tenha me esforçado para não ter uma atitude interventiva que pudesse falsear o fenômeno na fase exploratória, não foi possível evitar que eu tenha sido um mediador neste processo de pesquisa. Vejo que, pelos menos, em dois momentos pontuais atuei dessa maneira. O primeiro diz respeito quando comunico à professora meus dados acerca da atitude dos alunos em suas livres escolhas de jogos na sala de informática. Eram informações de que a participante não dispunha à mão naquele momento. Por conta dessas informações, Justine levou a cabo o levantamento de expectativas que, por sua vez, não haveria acontecido se esses dados não tivessem sido comentados com ela.

Tal mediação e informação foram possíveis porque, como pesquisadora, eu me localizava em um lugar privilegiado em relação à professora: eu não estava em ação; minha posição de observadora me permitiu enxergar coisas que normalmente não se enxerga quando estamos na ativa. [5] Essa posição de ver a sala de aula com maior abrangência deve-se ao fato de eu ter um excedente de visão – conceito cunhado por Bakhtin (1952/2003). O autor afirma que ao vermos o homem que está fora e diante de nós, contemplamos e sabemos dele algo que ele mesmo não pode saber dele próprio: partes inacessíveis de seu corpo ao seu próprio olhar – cabeça, rosto, expressão, o mundo atrás dele, objetos etc. Portanto, esses objetos são acessíveis a nós, mas inacessíveis a ele. Isso é o que Bakhtin chama de excedente de visão em relação a outro indivíduo, sustentado pela nossa posição no mundo. Concomitantemente, o outro vê em nós aquilo que não podemos contemplar. Entendo que esse excedente de visão se estenda não somente para o outro com quem interajo na vida, mas também aos cenários em que estamos nas experiências sociais com o outro. O que me leva a pensar nos benefícios em se ter um professor auxiliar em sala de aula, nesse sentido.

O segundo momento diz respeito à utilização do filme *Mentes Perigosas* na geração de dados sobre saber local*,* quando trato com a participante da prática da personagem, ao fazer uma pergunta mediadora, ("com relação à prática da professora?)", uma vez que inicialmente a atenção da professora fora captada pelas condições de ambiente social e comportamento dos alunos na fita cinematográfica. A partir disso, a participante teceu comentários muito ricos, ampliando a qualidade dos dados, entendo que, por meio da reflexão. Esses seriam os pontos mais destacáveis. Todavia, posso dizer que a própria proposta de pesquisa (investigar a prática

[5] Em uma conversa informal com Justine, ela própria comentou que eu tinha uma posição melhor do que a dela para enxergar os acontecimentos em sala de aula.

da participante em seu contexto real, querendo entender o que faz, como faz e porque faz) já seja em si um instrumento mediador no processo reflexivo da participante: o próprio comentário de que eu estava em uma situação de observação privilegiada a ela própria pode denotar esse entendimento, isto é, profa. Justine pode pensar e expressar seu entendimento de que há algo a mais acontecendo em sala de aula que ela própria não possa enxergar, por sua posição de professora em ação.

Para mim, a herança desta pesquisa foi meu aprendizado com todo esse processo de investigação, na liberdade que a professora participante me proporcionou durante o período em que estivemos juntas. Uma delas diz respeito ao próprio segundo momento de mediação. Pela reação imediata da professora ao ver-se em situação social e de trabalho semelhante a da personagem no filme, aprendi que em uma observação de uma situação (nesse caso, a participante Justine fica na posição de observadora de outra professora, mesmo que fictícia), o professor é tomado, enxerga aquilo que o afeta mais. No caso de Justine (e de muitos professores do Brasil), a atmosfera conflituosa, de dificuldade de trabalho em sala de aula. Em virtude disso, aprendi que o pesquisador precisa deixar fluir o pensamento do participante, fazendo posteriormente uma correção de rota na tentativa de obter algo que diga respeito aos objetivos de seu estudo, se possível for. No meu caso, foi bem sucedido. É preciso dar espaço para as emoções (que são muitas) que permeiam a prática docente, mesmo que não seja seu objetivo de estudo. Para tanto, nesses momentos, o pesquisador precisa lidar com tato, com delicadeza, com ética. Afinal, esse era o elemento importante para a professora-participante e faz parte do contexto da prática docente em investigação.

Se a profa. Justine aprendeu algo na periferia, como ela declarou, eu também aprendi, após essa experiência investigativa. Mesmo com todos os altos e baixos, as crianças cativaram-me e pelos poucos e leves contatos que tivemos pude compreendê-las melhor. *Grosso modo,* o entendimento da criança veio de meus mais diversos momentos de observação, olhando-os em silêncio ou quando vinham saciar sua curiosidade quanto à minha presença na escola, em nossas breves conversas: no pátio (sentavam-se ao meu lado no banco e aos poucos iam se aproximando de mim), na sala de aula, no momento da refeição, da entrada para o início das aulas, nas brigas e disputas, nas rodas de conversas, quando me contavam histórias.

Pontualmente, poderia dizer que essa consciência foi construída por meio das duas oportunidades de reger a aula com os alunos, proporcionado pela profa. Justine, mesmo que de modo inesperado, além dos momentos em que ela não me impediu de trocar breves

palavras com os alunos durante suas aulas; somam-se a isso, as conversas informais com as diretoras e coordenadoras das escolas. Foram momentos preciosos em que aprendi que as crianças formam uma sociedade infantil, em que há regras, valores, líderes, executivos, um discurso próprio das crianças, amizade, afrontas, desafios, risos, gargalhadas, piadas, camaradagem, desejos etc., que elas sabem o que querem, que percebem (e sofrem) as contradições nossas, dos mais velhos, e que há também muita reprodução do mundo adulto – do bem e do mal. Aprendi o quanto elas são observadores do entorno e dos agentes escolares e o quanto são carentes de afeto do adulto, principalmente os alunos dos anos iniciais do fundamental.

Esse aprendizado me levou a refletir que pouco sabemos sobre as crianças. Talvez saibamos *da* criança, mas não saibamos *a* criança, como sujeito sócio-histórico. Essa consideração me faz questionar se os cursos de Letras estão deixando de estar atentos aos estudos sobre a criança na formação de seus professores de línguas. Essa consideração torna-se relevante principalmente em relação a atual tendência da instituição da língua inglesa no currículo no ciclo I do Ensino Fundamental encontrado em escolas de redes municipais.[6] Nesse sentido, não seria necessário que os professores veteranos e futuros professores fossem embasados de conhecimento acerca da infância – a sociedade infantil – para prepará-los com solidez em seu enfrentamento da sala de aula e seus pequenos protagonistas? [7]

Se o curso de Pedagogia desenvolve isso bem, parece-me que os programas de formação de professores de línguas estrangeiras também deveriam ficar atentos a essa necessidade: conhecer as crianças como subjetividade, sujeitos sociais para os quais dedicamos nossa profissão. Essa reflexão remete-me a um comentário informal da diretora do espaço extracurricular ao citar que, no entendimento dela, o profissional de educação que se dispõe a trabalhar no contexto escolar, principalmente de baixa renda, precisa ter perfil para isso. O que sugere outra investigação: qual (haverá de ter um) o perfil necessário do profissional de educação em contextos escolares? A profissão de docência exige certo perfil?

---

[6] Como, por exemplo, nas escolas da rede municipal de São Paulo. Ver: Portaria n. 5.361, de 04.11.2012. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5361Linguainglesa.htm. Ver reportagem de experiência em escolas municipais do Rio de Janeiro: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-12/criancas-da-rede-publica-de-ensino-obtem-certificado-da-universidade. Para discussões ver: Rocha (2006); Rocha; Basso (2007).

[7] Entendo que a preocupação em relação à formação de professores de línguas para a educação infantil já se torna sintomática, uma vez que encontro um curso para formação de professores de inglês, na categoria de extensão, como na PUCSP: http://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/formacao-de-professores-de-ingles-para-criancas-e-adolescentes#apresentacao, destinado, inclusive, para estudantes de Letras. Acesso em: 05.02.2015.

Aprendi também que o contexto escolar público é muito complexo, com muitas demandas de várias ordens – materiais, sociais, afetivas etc. – e, por assim ser, exige de todos nós atenção extremada, consideração respeitosa e medidas eficazes e eficientes para cuidar, promover, dar oportunidades para a vida: as crianças brasileiras. Essa ação conjunta (agências em colaboração) deve envolver desde o poder público até o cidadão. Certamente, isso não será possível sem passarmos pelo trabalho do professor de línguas, nesse caso, em formação ou em atividade.

Por fim, pude constatar que todo esse cenário educacional múltiplo, dinâmico, turbulento, sensível e de muitas vozes foi possível de ser apreendido pelos óculos teóricos utilizados para olhar o contexto investigado: a teoria sócio-histórico-cultural, buscando uma visão materialista-histórico-dialética dos elementos que constituem o fenômeno da pesquisa, o que exige que o pesquisador seja um observador arguto dos contextos que investiga, para cumprir com a ética com os participantes e seu trabalho em sala de aula de língua inglesa e demais. Uma demanda muito exigente.

Muito mais poderia dizer da experiência nesta pesquisa, mas isso alongaria por demais esta tese. Saio dela fortalecida como pesquisadora em Linguística Aplicada, formadora de professores e professora de língua inglesa. Para o que não foi possível dar conta nesta pesquisa, convido colegas pesquisadores a se animarem com os conhecimentos aqui apresentados e a desenvolverem, ampliarem, discutirem novas questões, novas dúvidas, novas ideias, para educação em línguas estrangeiras na formação de professores, no ensino-aprendizagem, na formação de formadores, na Linguística Aplicada brasileira e demais áreas que se fizerem necessárias, assim valorizando nossa vocação transdisciplinar. Estendo o mesmo convite aos professores de línguas, especial língua inglesa, que estão em salas de aulas nas escolas públicas brasileiras, para um desenvolvimento de saber *(g)local.* Um projeto de agências humanas em colaboração das diversas instâncias.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, G. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. *Ensino de Sociologia em Debate, LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL,* v.1., n.1. jan-jun, 2012. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/lenpespibid/pages/arquivos/1%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf. Acesso em: 05.09.14.

AHEARN, L. Language and Agency. *Annual Review Antropology,* v. 30, p. 109-137, 2001. Disponível em: http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.anthro.30.1.109.

AHN, K. Learning to Teach under Curricular Reform: The Practicum Experience in South Korea. In: JOHNSON, K.E.; GOLOMBEK, P. R. *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development.* Routledge, 2011, p. 239-253.

ALLWRIGHT, D. Six promissing directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I.K. *Understanding the language classroom,* New York : Palgrave Macmillan, m2006, pp. 11-17.

ALLWRIGHT, R.L. The Death of Method (Working Paper ≠10). The Exploratory Practice Centre, University of Lancaster, England, 1991.

ALVARELI, L.V.G. A reflexão conjunta de professora e alunos: conscientização sobre o processo de desenvolvimento da produção oral. In: SZUNDI, P.T.C.; BARBARA, L. (Orgs.). *Maria Antonieta Alba Celani e a Linguística Aplicada: Pesquisadores, multiplicadores em (inter)ações.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 187-208.

ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares.* UNB/Finatec; Campinas: SP, Pontes, 2007.

ANDERY M.A.; SÉRIO, T.M. de A. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx. In: ANDERY, M.A.P.A. (et al.). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica,* 12ª ed., Rio de Janeiro:Garamond; São Paulo:EDUC, 2003, p.395-420.

ANDRÉ, M.E.D.A.de. *Etnografia da prática escolar,* 10. ed., Campinas, SP: Papirus, 2003.

ANTHONY, E.M. Approach, Method, Technique. *English Language Teaching,* v.17, p. 63-67, 1963.

APPADURAI, A. *Modernity at large. Cultural Dimensions of globalization.* Minneapolis: University of Minnesota Press. 1996.

ASSIS, L.M. de. As condições de trabalho na rede pública de educação básica em Goiás na visão dos professores. 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalho/Lucia MariadeAssis_int_GT5.pdf. Acesso em: 05.09.14.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal,* trad. Paulo Bezerra, 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1952/2003.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance,* trad. Aurora Fornoni Bernadini et al, 4ª ed., São Paulo: UNESP e HUCITEC, 1924/1998.

_____(VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem,* trad. Michel Lahud; Yara Fratexchi Vieira, 11ª ed., São Paulo:HUCITEC. 1929/2004.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: An agentic Perspective. *Annual Review Psychology,* v.52, n.1. p.1-26, 2001. Disponível em: http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.52.1.1. Acesso em: 28.08.2014.

_____. Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science* v.1, n.2. p. 164-180. 2006. Disponível em: http://sagepub.com.content/1/2/164. Acesso em: 20.07.2014.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar.* Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Ed. 70, 1979[2011].

BASSET, J. The University of Chicago will not be missed. *Education Week,* v.35, November 12, 1997.

BAUER, M.W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 189-217.

BAUMAN, Z. *Globalização. As consequências humanas,* tradução Marcus Penchel. RJ: Zahar. 1999.

_____. *Vidas desperdiçadas.* RJ: Zahar, 2005.

BAX, S. Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching,* v.1.no.2, April-June, p. 1-15, 2011.

BELL, D. Method and Postmethod: Are They so Incompatible? *TESOL Quartely,* v. 37, n. 2, p. 325-336, p. 2003.

BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A. VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Pesquisa em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos.* Campinas, SP: Pontes, 2010.

BENITE, A.C.C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. *Revista Iberoamericana de Educación,* n.50, v.4. p. 1-15, 2009.

BILLET, S. Subjectivity, Self and Personal Agency in Learning Through and for Work. In: MALLOCH, M.; CAIRNS, L.; EVANS, K.; O'CONNOR, B.N.(Eds.). The Sage Handbook of Workplace Learning, Sage, 2011, p. 60-72.

BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds.). *Globalization and Language Teaching.* Routledge, 2002.

BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization.* Cambridge: Cambrigde University Press. 2010.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação.* Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto:Portugal:Porto Editora, 1994.

BOHN, H.I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani,* 1.ed. São Paulo: Parábola: Cultura Inglesa, 2013, p. 79-98.

BOLSTER, A.S.J. Toward a More Effective Model of Research on Teaching. *Harvard Educational Review,* v.53, n.3. p.294-308, 1983.

BRAGA, D. B.; COSTA, L.A. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. *Trabalho em Linguística Aplicada,* Campinas, v. 36, p.61-79, jul/dez. 2000.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Secretária de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, volume 1, 239p. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf.

BRASIL. LDB (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regends, 1994.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. Introduction. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Eds.). The Cambridge Guide to *Second Language Teacher Education.* 2009. p.1-8.

CANAGARAJAH, A.S. (ed.). *Reclaiming the local language policy and practice.* Mahwah: Erlbaum, 2005.

_____. *Resisting linguistic imperialism in English teaching,* Oxford: OUP, 1999.

CARDOSO, C.P. *Qualidade de vida do professor da rede pública de ensino: um estudo bibliográfico.* 2008. 29 fls. Monografia (Especialista em Treinamento Esportivo) Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2008. Disponível em: http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000037/000037AA.pdf. Acesso em: 05.09.14.

CAVALCANTI, M.C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani,* 1.ed. São Paulo: Parábola: Cultura Inglesa, 2013, p. 211-226.

CELANI, M.A.A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (ORGs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade,* 1ª reimpressão, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998/2004, p. 129-142.

_____. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino.* Pelotas, v. 8, n.1. p. 101-122, 2005.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V.(org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.* 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, p.23-43.

_____. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brasil. *English for Special Purposes,* n.27, p. 412-423, 2008. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490608000318. Acesso em: 12.09.2014.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.de G. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.* Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 57-67.

CEZARIM DOS SANTOS, F.A. *Embates de forças na* falação *em sala de aula: a ponta do iceberg.* 2009. 500f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. Professores de Inglês e a Indisciplina Escolar: A Coconstrução de Conhecimentos em um Projeto de Formação Continuada Colaborativa. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R.de (Orgs.). *Ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade.* São Paulo: Humanitas, 2015, p. 33-48.

_____. *Falação em sala de aula: a indisciplina escolar em reflexão. Uma interpretação dialético-dialógica da Linguística Aplicada.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.S.; MILEER, S.M. (Eds.). *Vygotsky's educational theory in cultural context.* Cambridge University Press, 2003.

COSTA, G. dos S. *Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública.* 2013. 182f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, CAC. Pernambuco, 2013.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas,* 1.ed., Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.305-344.

CUMMING, A. Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations. *Tesol Quartely,* v. 28, n.4, 1994, p. 673-703.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p.136-161.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais,* 2.ed., revista e ampliada, São Paulo: Atlas, 1989.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials.* SAGE, 1998, p. 1-34.

_____; LINCOLN, Y.S. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Tradução Sandra Regina Netz, 2.ed., reimpressão, Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

EDWARDS, A. Relational Agency: Learning to be a Resourceful Practitioner. *International Journal of Educational Research,* v. 43, p. 168-182, 2005. Disponível em: www.elsevier.com/locate;ijedures. Acesso. 11.11.2013.

ERLING, E.J.; SEARGENT, P.; SOLLY, M. Abstract. Attitudes to English as a Language for International Development in Rural Bangladesh. *ELT Research Papers 12-8.* British Council, 2012.

FABRÍCIO, B.; SANTOS, D. The (re-)framing process as a collaborative locus for change. In: EDGE, J. (Ed.). *(Re)locating TESOL in an age of empire.* New York: Palgrave Macmillan, 2006, p. 65-83.

_____. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Globalization.* Routledge, 2006.

FALCHETTI, C.; SILVEIRAS, R. Sobre as condições do trabalho docente na rede pública de São Paulo: Condicionantes extraclasse. *Comunicaçoes,* n.1. p.7-35, jan.-jun. 2012. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacão/article/viewFile/952/969. Acesso em: 05.09.14.

FERREIRA, M.M. *A concept-based approach to writing instruction: from the abstract concept to the concrete performance.* 426f. Thesis (PhD in Applied Linguistics). Linguistics and Applied Language Studies Department, The Penn State University, State College, Pa, EUA, 2005.

_____ An activity theory analysis of the implementation of an English Curricular Mandate in the State of São Paulo. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.* Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 175-216.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber.* Tradução L.F.B. Neves. RJ: Forense Universitária, 2000.

_____. *Microfísica do poder.* Organização e tradução Roberto Machado. RJ: Graal, 1979/2005.

_____. *Vigiar e Punir. História da violência nas prisões,* tradução Raquel Ramalhete, 33ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1975/2007.

FRANÇA, P. I. S.de. A precarização do trabalho docente no ensino superior: o processo de mercantilização da educação e a desprofissionalização docente. s/d. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminário/seminário8/_files/PrMv7PRq.pdf. Acesso em: 05.09.14.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K.E. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quartely,* vol.32. n.3. p.397-417, 1998.

_____ Imported Theories/Local Understandings: Part 1. *TESOL Matters,* v.10, n.4., oct/nov, p.5-6, 2000.

FREIRE, M.M.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade.* São Paulo, SP: ALAB, Campinas, SP: Pontes. 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,* 29ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____ *Pedagogia do oprimido.* 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967/2005.

FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa, [on line]* n. 116, p. 21-29, julho, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_arttext.

_____; SCHAPPER, I. Entre práticas de escrita, histórias e memórias: o memorial na formação de professores. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.de G. (Orgs.). *Formação*

de professores de línguas na América Latina e transformação social. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, volume 4. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 133-155.

_____. *Vigotski e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto.* 4.ed., 6.impressão, São Paulo: Ática, 2006.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica.* Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GARCIA, S.S. 1999. *Worktown: a fábrica de loucura. Estudo psicossocial sobre a alienação sociomental vivenciada por secretárias executivas do Centro Empresarial de São Paulo,* São Paulo, 318f. Tese (doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GASPARINI, S.M; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa,* v.31, n.2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf. Acesso em: 05.09.14.

GEERTZ, C. *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology.* 3.ed. Basic Books, 1983.

GERALDI, J.W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes; Vigotski, Bakhtin, Bateson.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade.* Tradução Álvaro Cabral. 3ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 1989/2009.

GONZÁLEZ REY, L.F. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento.* Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2013.

GRADDOL, D. *English Next.* British Council. 2006.

GRAUE, M.E.; WALSH, D.J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.* Tradução Ana Maria Chaves, Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALL, G. *Exploring English Language Teaching: Language in Action.* New York: Routledge, 2011.

HANSEN, D.T. *The Call to Teach.* New York: Teachers College Press. 1995.

HIEBERT, J., GALLIMORE, R.,STIGLER, J.W. A Knowledge Base for the Teaching Profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher,* v.31, n.5, p. 3-15, 2002.

HIEP, P.H. Imported communicative language teaching implications for local teachers, *English Teaching Forum*, vl. 43, n.4, p.2-9, 2005.

HOLLAND, D. (et. al). *Identity and Agency in Cultural Worlds.* Harvard University Press, 4.ed.; 2003.

_____, LACHICOTTE JR. Vygotsky, Mead and the New Sociocultural Studies of Identity. In:DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J.V.(Eds.). *The Cambridge Companion to Vigotski.* Cambridge University Press, 2007. p. 101-134.

HOLMES, J.; CELANI, M.A.A. Sustainability and Local Knowledge: The Case of the Brazilian ESP Project 1980-2005. *English for Specific Purposes,* n.25, p.109-122, 2006.

IALAGO, A.M.; DURAN, M.C.G. Formação de Professores de inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educacional,* v. 8. n. 23, p. 55-70, jan-abr., 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Pc-Cliente/Downloads/dialogo-1828%20(1).pdf. Acesso em: 10.07.2014.

JOHNSON, K. E. The Sociocultural Turn and Its Challenge for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly* v.40, n.1. p.235-257, 2006.

_____; DELLAGNELO, A.K. How 'sign meaning develops': Strategic mediation in learning to teach. *Language Teaching Research* (online version), 2013, p. 1-24. Disponível em: http://ltr.sagepub.com/content/early/2013/07/05/1362168813494126. Acesso em: 22.04. 2014.

_____. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge, 2009a.

_____.Trends in Second Langague Teacher Education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (eds.). *The Cambridge Guide* to *Second Language Teacher Education.* 2009b, p. 20-29.

_____; GOLOMBEK, P.R. A Sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In: JOHNSON, K.R.; GOLOMBEK, P.R. (Eds.). *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development.* Routledge. 2011, p. 1-12.

JOHN-STEINER. V. *Creative Collaboration.* New York: Oxford University Press, 2000.

JORGE, M.A.C.; FERREIRA, N. *Lacan, o grande freudiano,* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

JUNGCK, S.; KAJORNSIN, B. "Thai Wisdom"and Glocalization: Negotiating the Global and the Local in Thailand's National Education Reform. In: ANDERSON-LEVITT, K. (Ed.). *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and* World Culture Theory. New York: Palgrave Macmillan, 2003, p. 27-49.

KARP, I. Agency and Social Theory: A Review of Anthony Giddens. *American Ethnologist,* v.13, n.1, p. 131-137, 1986. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/ae.1986.13.1.02a00090/abstract.

KENNEDY, M.M. Ed Schools and the Problems of Knowledge. In: RATHS, J.; McANINCH, A.C. (eds.). *What Counts as Knowledge in Teacher Education,* 1999, p. 29-45.

KLEIMAN, A.B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani,* 1.ed. São Paulo: Parábola: Cultura Inglesa, 2013, p. 39-58.

KONDER, L. *O que é dialética.* São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 28.ed.; 6.reimpr., 1981/2005.

KRAMSCH, C. The Symbolic Dimensions of the Intercultural. *Language Teaching.* v. 44, n.3. p. 354- 367, 2011.

KUBOTA, R.; MCKAY, S. Globalization and Language Learning in Rural Japan: The Role of English in the Local Linguistic Ecology. *TESOL Quartely,* v.43, n.4, dec, 2009, p. 593-619.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching.* Yale: Yale University, 2003.

_____. *Language Teacher Education for a Global Society.* New York: Routledge. 2012.

_____. The author responds. *TESOL Quartely, v*.29, n.1, p.177-180, 1995.

_____. *Understanding Language Teaching: from method to postmethod.* Mahuah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 2006.

LANE, T.M.; CODO, W. (Orgs.). *O homem em movimento.* São Paulo: Brasiliense, 2004.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S.L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development.* Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J. P.; JOHNSON, K.E. Extending Firth and Wagner's (1997) Ontological Perspective to L2 Classroom Praxis and Teacher Education. *Modern Language Journal, 91, Focus Issue,* p.877-892, 2007. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00675.x/abstract. Acesso em 15.08.2014.

_____; POEHNER, M.E.(ed.) *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Language.* Equinox, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. On the appropriateness of language teaching methods in language and development. *Paper presented at The Fourth International Conference on Language and Development,* Hanoi, Vietnam, October 13-15, 1999. p. 1-9. Disponível em: http://www.languages.ait.ac.th/hanoi_proceedings/larsen-freeman.htm. Também disponível em SHAW, J.; LUBELSKA, D. e NOULLET,M. (eds.) *Paternship and Interaction. Proceedings of the Fourth International Conference on Language and Development.* Hanoi, Vietnam, October 13-15, 1999. Bangkok, Thailand: Asian Institute of Technology, p.65-71,

2000,em:http://www.langdevconferences.org/publications/partnership%20and%20interaction.pdf. Acesso: 24.07.2013.

_____. *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1986.

LASKY, S. A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education,* v.21, p. 899-916, 2005. Disponível em: www.elsevier.com/locate/tate.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa,* v.38, n.1, São Paulo, p.13-28, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf. Acesso em: 05.09.14.

LIBERALI, F.; MAGALHÃES, M.C. Resumo. Grupo de Pesquisa. Caderno de Programação. InPLA-SIL – 19º Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada. 5º Seminário Internacional de Linguística. *Linguagens, Teorias e Práticas,* 2013, p. 15.

_____. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.de G. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social.* Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, volume 4. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 71-91.

LIN, A.; WANG, W.; AKAMATSU, N.; RIAZI, M. International TESOL Professionals and Teaching English for Glocalized Communication (TEGCOM). In: CANAGARAJAH, A.S. (Ed.). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice.* Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 197-222.

LONGARAY, E.A. *Globalização, anti-imperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna.* 2009. 247. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MAGALHAES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente.* Campinas, SP: Mercado das Letras. 2011.

_____; FIDALGO, S.S. Teacher Education Language in Collaborative and Critical Reflective Contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). *Educação de professores de línguas: os desafios do formador.* Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 105-124.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise de Discurso.* Tradução. Freda Indursky. 3.ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987/1997.

_____. *Gênese dos discursos.* Tradução Sírio Possenti, Curitiba, PR: 2005a.

_____. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos,* trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005b, p. 69-91.

_____. *Cenas de enunciação.* Organização Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008 a.

_____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (Orgs.). *Ethos discursivo.* 1.ed.; 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2008b, p.11-29.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação.* 5.ed, 7.impressão. São Paulo: Ática, 2005.

MARX, K. Marx sobre Feuerbach (1845) [Com alterações de Engels, 1888]. In: MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã.* Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 1845/2007, p. 537-539.

_____ *O Capital: Crítica da Economia Política. Vol.1. Tomo 1.* Tradução de Regis Barbosa e Flávio R.Ktohe. São Paulo:Abril Cultural, Coleção Os Economistas, 1867/1983.

_____ *Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar.* Tradução Edgard Malagodi (et.al.). São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Economistas, 1859/1982.

_____; ENGELS, F. *A ideologia alemã.* Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 1845/2007.

MATEUS, E. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: BARROS, S. M. de; ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades,* São Carlo: Pedro & João Editores, 2010, p. 27-39.

MATTOS, A. M. de A. Novos Letramentos, globalização e ensino de inglês como língua estrangeira. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P.R. (Orgs.). *Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa.* Maceió: EDUFAL, 2014, p. 100-135.

MELLO, D. A educação no século XXI. Ensinando, investigando, refletindo e revendo o espaço da sala de aula: Uma história de negociação entre alunos e professora na aula de Metodologia. *Seminário Internacional de Educação: Políticas e Teorias,* São Paulo, novembro, 2003. Disponível: http://www.uninove.br/PublishingImages/Mestrado%20e%20Doutorados/edu/1%20seminario/MPF%2025.pdf. Acesso em: 12.09.2014.

MENEGAZZI, R. J. O ensino da escrita na formação docente inicial. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares,* vol. II. Campinas: Pontes, 2012, p.367-404.

MILLER, I. K. (et al.). Prática exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *A formação do professor de línguas: desafios do formador.* Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 145-165.

_____. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani,* 1.ed. São Paulo: Parábola: Cultura Inglesa, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006a.

_____.Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como Linguista Aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística INdisplina.* São Paulo: Parábola, 2006b, p. 13-44.

_____.Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma linguística INdisplinar,* São Paulo: Parábola, 2006c, p.85-107.

_____Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.* v.24, n.2. p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá, n.27, 2. sem.* p.34-50, 2009.

_____Introdução. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani,* 1.ed. São Paulo:Parábola: Cultura Inglesa, 2013, p. 15-37.

_____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* v.10, n.2. p. 29-338. 1994.

MOLON, S.I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTE-MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.de; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos olhares – Volume II.* Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 23-50.

MOTTERAM, G.; STANLEY, G. Guest Editorial Preface. Special Issue on WEB 2.0 and The Normalisation of CALL. . *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching,* v.1.no.2, April-June, p. i-vi, 2011.

MUSHAKOJI, K. Em busca de uma nova aliança anti-hegemônica. In: HELLER, A. (et al). *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI.* RJ: Contraponto, 1999.

MYNAIO, M.C.de S. (Org.). *Pesquisa sócia: teoria, método e criatividade.* 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____*O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 9.ed. rev. e aprimorada. São Paulo: HICITEC, 2006.

NASCENTE, R. M. M. Um olhar vigotskiano: novas perspectivas sobre a aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa,* n.7, 2004, p. 93-112.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário.* Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 1993/2002.

OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. A formação do professor para o uso da tecnologia. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.de; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares – volume II.* Campinas,SP: Pontes, 2012.

_____Linguagem, Gênero e Aprendizagem de Língua Inglesa. In: ALVAREZ, O.; SILVA, K.A. *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares.* UnB/FINATEC; Campinas, SP: Pontes, 2007.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade,* v.25, n.89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614. Acesso em: 05.09.14.

OLIVEIRA, M.K.de. *Vigotski. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.* 4.ed. 11.reimpr. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, M.S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada,* v.10, n.2, p.325-345, 2010.

ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition.* London: Holder Education, 2009.

PAN, L.; BLOCK, D. English as a "global language" in China: An investigation into learners' and teachers' language beliefs. *System,* n.39, p.391- 402, 2011.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES 24 - Pensamento e linguagem: Estudos na perspectiva da psicologia soviética,* 2.ed. São Paulo: Papirus/Unicamp, 1991, p.32-43.

PRABHU, N.S. There Is No Best Method. Why?. *TESOL Quartely,* v.24, n.2, p. 161-176, 1990.

RAJAGOPALAN, K. The language issue in Brazil: when local knowledge clashes with expert knowledge. In: CANAGARAJAH, A.S. (Ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice,* Mahwah: Erlbaum, p.99-121, 2005.

RICHARDS, J.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching.* New York: Cambridge University Press, 1986.

_____. *Approaches and Methods in Language Teaching.*, 2.ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

_____.Method: Approach, Design, and Procedure. *TESOL Quartely,* v.16, p. 153-168. 1982.

RICHARDS, J.C.; FARREL, T.S.C. *Strategies for Teacher Professional Development for Language Teachers Learning.* Cambridge: CUP. 2005, p. 1-22.

RICHARDSON, R.J; (e colaboradores). *Pesquisa social: métodos e técnicas.* 3. ed. Revista e ampliada, 11.reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

ROBERTSON, R. Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M. et al.(ed.). *Global Modernities.* London. Sage, p. 25-44, 1995.

ROCHA, C.H. Provisões para ensinar LE no ensino fundamental da 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H.; BASSO, E.A. (orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.* São Carlos, SP: Claraluz. 2007.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006, p. 252-276.

SANTOS, L. L. de C. P.; OLIVEIRA, D.A. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica de trabalho na escola. *Intermeio,* v.15, n.29, p. 32-45, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/71/66. Acesso em: 05.09.14.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.* 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, M.N. dos; MARQUES, A.C. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva,* v.18, n.3, p. 837-845, 2013. Disponível em: http://www.scielosp.org/pdf/csc/v18n3/29.pdf. Acesso em: 05.09.14.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês. Coord. Maria Inês Fini, São Paulo: SEE, 2008.

SARUP, M. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação,* trad. Waltensir Dutra, Rio de Janeiro: Guanabara, 1978/1986.

SAWAIA, B.B.; NAMURA, M.R. Introdução. In: SAWAIA, B.B.; NAMURA, M.R. (Orgs.). *Dialética exclusão/inclusão: reflexões metodológicas e relatos de pesquisas na perspectiva da Psicolocia Social Crítica,* Taubaté, SP: Cabral, 2002, p.9-18.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (ORGs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade,* 1ª reimpressão, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, E. R. da. O olhar de Vygotsky ao ensino de gramática. In: SCHETTINI, R.H. [et al]. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.* São Paulo: Andross, 2009, p. 183-201.

SILVA, G.L.F.; ROSSO, A.J. As condições do trabalho docente dos professores das escolas públicas de Ponta Grossa- PR., 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anaispdf/495_536.pdf. Acesso em: 05.09.14.

SILVA, L.G. da; SILVA, M.C.da. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS,Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva,* v.18, n.11, p. 3137-3146, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n11/04.pdf. Acesso em: 05.09.14.

SMOLKA, A.L.B. [et alii]. The constitution of the Subject: A Persistent Question. In: WERTSCH, J. [et alii]. *Sociocultural Studies of Mind.* New York: Cambridge University Press, p. 165-184. 1995.

SNOW, M.A., KAMHI-STEIN, L., BRINTON, D.M. Teaching training for English as a lingua franca*, Annual Review of Applied Linguistic*, 26, p.261-281, CUP, 2006.

SOARES, J.G. da S. *Representações sociais das condições de trabalho do professor da escola pública partilhadas por estudantes de licenciatura.* 2012. 105 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Juliana%20Gomes%20da%20Silva%20Soares.pdf. Acesso em: 05.09.14.

SPENDER, J.-C. Human Capital and Agency Theory. In: BURTON-JONES, A.; SPENDER, J.-C. (Eds.). *Human Capital.* Oxford University Press, 2011, p. 186-217.

STELLA, P.R. As minhas palavras e as palavras do outro: um estudo das representações de professores de inglês da escola pública a respeito da língua que ensinam. *Interdisciplinar,* v.19, n. 01, jul./dez., p. 115-128, 2013. Disponível em: http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1798/1584. Acesso em: 12.09.2014.

STERN, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching,* Oxford: OUP, 1983.

STRAUSS, C. Blaming for Columbine: Conceptions of Agency in the Contemporary United States. *Current Anthropology,* v. 48, n.6. December, p.807-832, 2007. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/10.1086/520975. Acesso em: 12.12.2011.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para a formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A., da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. *Formação de professores de línguas: novos olhares – volume I,* 2011, p. 73-98.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives.* Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

SZTOMPKA, P. *A sociologia da mudança social.* Tradução Pedro Jorgensen Jr. 2.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TAVARES, R. R.; STELLA, P.R. Novos Letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P.R. (Orgs.). *Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa.* Maceió: EDUFAL, 2014, p. 75-99.

TAYLOR, C. *Human Agency and Language. Philosophical Papers I.* Cambridge University Press, 1985.

TELLES, J. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!": Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino,* v.5, n.2, p. 91-116, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação,* São Paulo: Atlas, 1987/2008.

TUDOR, I. *The Dynamics in the Language Classroom.* Cambridge:Cambridge University Press, 2001.

VALSINER, J. Bi-directional Cultural Transmission and Constructive Sociogenesis. In: MAIER, R.; GRAAF, W (Eds.). *Mechanisms of Sociogenesis.* New York: Springer, 1993.

Van LIER, L. Agency in the classroom. In: LANTOLF J.P.; POEHNER, M.E. (Eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Language,* Equinox, 2008. p. 163-186.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares,* Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 155-166.

_____Prefácio. In: BARCELOS, A.M.; COELHO, H.S.H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.* Campinas, SP: Pontes. 2010, p. 11-15.

_____A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.de A. (orgs.). *Formação de professores de línguas. Ampliando perspectivas.* Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2011.

VIEIRA, A.A.S. Integração de Webtecnologia em atividade de ensino: do ProInfo Integrado à aula de língua inglesa. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa,* vl. 17, São José de Rio Preto:APLIESP, p. 95-112, 2010.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem,* trad. Paulo Bezerra, texto integral traduzido do russo Pensamento e Linguagem, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Pensamento e linguagem,* trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto, 2ª ed., 4ª tiragem, São Paulo: Martins Fontes. 1934/2003

_____ *A formação social da mente,* org. Michael Cole et al; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6ª ed., 6ª tiragem, São Paulo:Martins Fontes, 1930/2003.

_____ *Teoria e método em psicologia.* Tradução Cláudia Berliner, 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1927/2004.

_____; LURIA, A.R. *Studies on the History of Behavior: Ape, Primitive, and Child.* Edited and Translated Victor I. Golod. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1993.

WARWICK, D. Types of Harm in Social Science Research. In: BEAUCHAMP. T.L.; FADEN, R.R.; WALLACE, R.J.; WALTERS, L. (eds.). *Ethical Issues in Social Science Research.* John Hopkins University Press, p.101-124, 1982.

WEBER, E. Globalization, "Glocal" Development, and Teachers' Work: A Research Agenda. *Review of Educational Research,* v. 77, n.3, p. 279-309, 2007.

WELLING, J.; LEVINE, M.H. *The digital promise:* transforming learning with innovative uses of technology. A white paper on literacy and learning in a new media age. Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, Apple, 2009. Disponível em: http://www.digitalpromise.org/Files/Apple.pdf. Acesso: 15 dez 2009.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity.* Cambridge, England: Cambridge University Press. 1998.

WERTSCH, J.V. *Vygotsky and the Social Formation of Mind.* Harvard Universty Press. 1985.

_____; TULVISTE, P.; HAGSTROM, F. A Sociocultural Approach to Agency. In: FORMAN, E.A.; MINICK, N.; STONE, C.A.(Eds.).*Contexts for learning:Sociocultural Dynamics in Children's Development.* Oxford University Press, 1993, p. 336-381.

WOOD, A.W. *Karl Marx.* Routledge & Kegan Paul. 1981.

Filmes citados

Mentes Perigosas, direção John. N. Smith. EUA. 1995.

ANEXO A – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS – SÃO JOSÉ DE RIO PRETO

QUESTIONÁRIO

O questionário abaixo tem por objetivo conhecer a experiência prática do professor sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa no contexto da escola pública. Tais dados poderão ampliar a tomada de consciência da importância do saber do professor escolar tanto para as pesquisas acerca da formação de professores de inglês, como também, para o próprio professor.

1-Descreva em detalhes uma aula típica sua. Continue no verso da folha, se necessário.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2- Língua é...

_____
_____
_____

3- Ensinar inglês é...

_____
_____
_____
_____
_____

4- O que você prioriza no ensino de inglês na rede municipal? Enumere as alternativas por ordem de prioridade:

( ) Gramática ( ) Oralidade ( ) Leitura ( ) Escrita ( ) Vocabulário ( ) Desenvolvimento de projetos. Por quê?

(1)_____
_____

(2)_____
_____

(3)_____
_____

(4)_____
_____

(5)_____
_____

5- Você, regularmente, adota um livro didático? ( ) sim ( ) não.

Se sim, qual? Por que o escolheu?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Se não, de onde retira material para as suas aulas? Que critérios você utiliza para selecioná-los?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

6- Que abordagem de ensino você adota e por quê?

_____
_____
_____
_____
_____

7- Fatores (institucionais, sociais, culturais) interferem no seu trabalho como professora de inglês? Se sim, quais? Como você lida com eles?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8- Informações pessoais:

Nome: _____ Idade: ____ Ano de graduação: _____
Instituição _____

Anos de experiência: _____

Cursos de especialização, pós-graduação ou outros: _____

_____

Escola onde leciona: _____

Séries: _____ Número de alunos por sala: _____

Outras informações que julgar necessárias:

_____
_____

Obrigada!

Fátima A C dos Santos

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO

Autorizo a reprodução deste trabalho

São José do Rio Preto, 22 de maio de 2015.

FÁTIMA APARECIDA CEZARIM DOS SANTOS