

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

JULIANA LEMOS DA CUNHA

**O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE?**

SÃO LEOPOLDO

2018

JULIANA LEMOS DA CUNHA

O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE?

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada para o Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marília dos Santos Lima

SÃO LEOPOLDO

2018

C972q

Cunha, Juliana Lemos.

O que revelam as narrativas de professores de língua estrangeira sobre sua prática docente? / por Juliana Lemos Cunha. -- São Leopoldo, 2018.

96 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2018.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Marília dos Santos Lima, Escola da Indústria Criativa.

1.Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2.Língua estrangeira – Aprendizagem. 3.Aquisição da segunda língua. 4.Prática de ensino. 5.Professores de línguas – Formação. I.Lima, Marília dos Santos. II.Título.

CDU 81'33

800:37

81'243:37

371.133.2

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

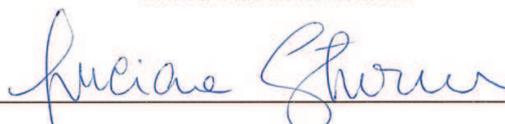
JULIANA LEMOS DA CUNHA

**"O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE?"**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 26 DE FEVEREIRO DE 2018

BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. LUCIANE STURM - UPF



PROFA. DRA. SILVIA MATTURRO PANZARDI FOSCHIERA - UNISINOS

ORIENTADORA



PROFA. DRA. MARILIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS

Dedico esta dissertação às mulheres potentes que me mostraram que há batalhas, às vezes dolorosas, mas, sobretudo, há amor na força que encontramos em nós mesmas para seguir o que acreditamos: minha mãe, Daiane Neumann, Marília dos Santos Lima, Luciane Sturm, Desireé Motta Roth, Margarete Schlatter, Dilma Rousseff, Nise da Silveira, Olga B. Prestes, Frida Kahlo, Nina Simone, Simone de Beauvoir, dentre outras tantas Anas, Bias, Nilces, Dandaras, Tarsilas, Martas, Elises, Cássias...

AGRADECIMENTOS

Findo este trajeto dissertativo, chega o momento de agradecer. Demonstrar gratidão é um ato de reconhecimento e humildade com o qual muito me identifico.

Primeiramente, agradeço à pessoa que foi a bússola para que esta construção científica se solidificasse, atribuindo um sentido construído atentamente, meticulosamente e carinhosamente. Ela demonstra o que é ser professora: ter uma bagagem de conhecimentos – intelectuais, emocionais, existenciais – os quais sustentam sua postura e ter a sabedoria, a perspicácia de saber o que dizer, como dizer, por que dizer. Ela maestra corações – que tem a alegria de encontrar grandioso espírito em seu caminho – e significa, ressignifica, inquieta, instiga nossos espíritos a alçarem voos espirituais intensos: minha orientadora, Marília dos Santos Lima. Obrigada, professora. Te levo comigo pelo caminho denominado ‘vida’.

Agradeço, também, às pessoas que participaram, direta ou indiretamente do meu percurso durante esses dois anos de mestrado e puderam testemunhar as mudanças – de caráter intelectual e emocional – que esta jornada de encontro a mim mesma ofereceu. É um movimento catártico cujas consequências foram uma evolução iniciada no âmago e evidenciada nas vivências decorrentes disso. Tudo muda o tempo todo no mundo, já disse o poeta. Inclusive e, visceralmente, nós mesmos. Um brinde aos grandes filósofos que me guiaram, também, nessa jornada antológica e epistemológica. Sem eles, não haveria essa tonalidade tão potente sentida por mim, presente na minha escrita e responsável por todas as mudanças existenciais que vivenciei e ainda vivencio. Algo despertou e ainda está em movimento. Grata às energias universais responsáveis por esse grandioso encontro.

Minha gratidão às participantes desta pesquisa, que, gentilmente, me receberam em seus ambientes de trabalho e dispuseram-se a narrar suas histórias, colaborando na formação do escopo necessário para que as reflexões aqui desenvolvidas pudessem existir. São professoras assim, abertas, dispostas que podem ressignificar os ambientes de ensino-aprendizagem nos quais tanto esforço, amor e empenho investimos.

Finalmente, minha gratidão à banca que se dispôs a interagir comigo neste momento tão significativo de minha caminhada acadêmica. Obrigada, de coração, pela disponibilidade de grandes mulheres como vocês. Um brinde, em especial, à Luciane Sturm – primeira grande orientadora que acompanhou o meu despertar, ainda nos primórdios acadêmicos. Seu perfil investigativo, incentivador e justo ressoam em mim e marcam, também, a minha postura enquanto professora: que amadurece e aprende, a cada

aula planejada comunicativamente, que o inesperado sempre pode acontecer e a magia de ministrar isso é saber olhar para cada ser presente e sentir o que eles precisam. Educar é, sim, amar.

“Só existe a beleza se existir interlocutor. A beleza da lagoa é sempre alguém. Porque a beleza da lagoa só acontece porque a posso partilhar. Se não houver ninguém, nem a necessidade de encontrar a beleza existe nem a lagoa será bela. A beleza é sempre alguém, no sentido em que ela se concretiza apenas pela expectativa da reunião com o outro.[...]
Sem um diálogo não há beleza e não há lagoa.”

Valter Hugo Mãe.

RESUMO

Esta pesquisa, situada dentro da grande área da Linguística Aplicada, visa investigar o que as narrativas de professores revelam sobre o seu agir docente. Suportada pelo arcabouço teórico sociocultural (VYGOTSKY 1984, 2007, 2014) e demais autores que sintonizam nessa linha filosófica (LANTOLF, 2000; SWAIN, 2000; FREIRE, 1989, 2001, 2008, 2017; BAKHTIN, 2012; NORTON, 1995, 2002, 2006, 2010, 2017; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; PIROVANO, 2006; BARCELOS, 2011; SCHLATTER 2009; LIMA E PIRES, 2014; entre outros), desenvolveu um percurso no qual questões como letramento, identidades, crenças, formação de professores – a partir dos autores que mencionamos – foram tecidas. Esta pesquisa foi desenvolvida dentro dos parâmetros da pesquisa qualitativa narrativa (CLANDININ; CONELLY, 2000; PINHO; LIMA, 2015) e propôs-se, a partir das perguntas norteadoras, ilustrar as questões evidenciadas durante o trajeto investigativo. Os instrumentos de análise propostos foram: entrevistas narrativas, visitas *in loco* e diário de campo. Visualizar as diferenças entre as abordagens de L2 demonstradas pelas docentes visitadas foi fundamental para percebermos, por exemplo, que mesmo estando situados numa era pós-estruturalista (NORTON, 2016), as abordagens desenvolvidas demonstraram traços fortes do método estrutural ainda como premissa fundamental orientando as práticas pedagógicas desenvolvidas. Também foi possível analisarmos movimentos identitários e a presença das crenças no ambiente de ensino-aprendizagem, colaborando e influenciando a construção das propostas pedagógicas que presenciamos.

Palavras-chave: Segunda língua. Identidades. Sociocultural. Letramento. Crenças.

ABSTRACT

This is a qualitative narrative research, within the Field of Applied Linguistics, which aims at investigating what is revealed by narratives of teachers concerning their teaching pedagogies through the theoretical scope of sociocultural theory and some philosophers that follow this same train of thought (VYGOTSKY 1984, 2007, 2014; LANTOLF, 2000; SWAIN, 2000; FREIRE, 1989, 2001, 2008, 2017; BAKHTIN, 2012; NORTON, 1995, 2002, 2006, 2010, 2017; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; PIROVANO, 2006; BARCELOS, 2011; SCHLATTER 2009; LIMA E PIRES, 2014) among others. Throughout this investigation, which was guided by some research questions, issues concerning literacy, identities, beliefs and teacher education arouse and had to be taken into account in the analysis. The data was collected through the teachers's narratives about their education, class observation and notes on a field journal and, also, the teachers's narratives concerning their performance in class. The data analysis enabled us to notice different methodological approaches – which demonstrated, for instance, that even being in a post structuralist period (NORTON, 2016), still there have been pedagogical practices in which such approach prevails – identities movements and beliefs which have led us to restate how relevant it is, therefore, that teachers participate in teachers's education courses.

KEYWORDS: Second Language. Sociocultural. Identity. Literacy. Beliefs.

LISTA DE ABREVIATURAS

DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCLRG	Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A TEORIA SOCIOCULTURAL E O LETRAMENTO	17
2.1 Os Princípios da Teoria Sociocultural.....	17
2.2 A Teoria Sociocultural e o Ensino-Aprendizagem de uma Segunda Língua.....	22
2.3 A Zona de Desenvolvimento Proximal	25
2.4 O Letramento e o Ensino-Aprendizagem de L2	26
3 QUESTÕES IDENTITÁRIAS	33
3.1 A Educação e a Identidade do Professor Educador	33
3.2 A Formação da(s) Nossa(s) Identidade(s).....	37
3.3 As Crenças, as Emoções e o Agir Docente.....	46
4 AS NARRATIVAS, AS PESQUISAS NARRATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	58
5 AS QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	65
5.1 O Contexto Investigado.....	65
5.2 Os Participantes da Pesquisa.....	66
5.3 Instrumentos de Pesquisa e Geração de Dados	67
6 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS.....	69
6.1 As Narrativas de Joana	69
6.2 As Narrativas de Lena.....	75
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR	94
APÊNDICE B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO*	96

1 INTRODUÇÃO

Aprender uma segunda língua¹ (doravante L2) vem assumindo, na atualidade, um lugar privilegiado na formação intelectual e emocional do cidadão. Se considerarmos, como proferiu Kant (1995) que os objetos são determinados/definidos a partir da nossa natureza subjetiva e relacionarmos ao mencionado por Shopenhauer (2007) que conseguimos dominar uma língua quando capazes de traduzir a nós mesmos – e não a livros – não sofrendo nenhuma perda de nossa individualidade, podemos iniciar uma reflexão plausível quanto à abordagem que utilizamos, enquanto professores de L2, para o desenvolvimento de nossas aulas.

Primeiramente, precisamos admitir que a era tecnológica que vivemos na contemporaneidade nos propõe desafios diários no planejamento de nossas aulas. Será possível aliarmos informação, conhecimento, entretenimento, despertando, também, um brilho especial em nossos estudantes quando os incluimos – a partir de seus interesses e motivações pessoais – em nossas práticas, atribuindo, assim, um sentido ainda mais significativo às propostas pedagógicas que lhes apresentamos? É importante que possamos refletir, a partir das luzes teóricas que iluminam as nossas práticas diárias, se estamos oportunizando momentos para que nossos estudantes possam vivenciar um empoderamento linguístico, sendo eles próprios, assumindo sua própria voz em nossas aulas.

Ser professor diante desse cenário é desafiador e adquire/exige, a partir disso, um olhar mais refinado e atento: aos nossos alunos e ao que está acontecendo na comunidade de prática² à qual eles pertencem. Freire (2008) salienta que em uma prática docente crítica é necessário que pensemos sobre o que fazemos. Nos movimentarmos nesse cenário, adequadamente, é um desafio que raros conseguem desempenhar com maestria: como atender a “curiosidade de saber”. (FREIRE, 2011, p.72). demonstrada por nossos estudantes? Poderemos, enquanto educadores, estabelecer – como sugere Freire (2008) – uma relação entre nossos alunos, suas experiências sociais, enquanto indivíduos, e os saberes curriculares fundamentais ao seu desenvolvimento intelectual, humano, enfim, cidadão? É um desafio que, certamente, precisamos estar dispostos a vivenciar, pois trata-se da possibilidade de vivenciarmos, juntamente com os educandos, experiências de aprendizagem mais significativas e transformadoras.

¹ Neste estudo utilizamos os termos LE, L2 e língua adicional sem as distinções entre os termos.

² Comunidades de práticas entendidas aqui como os lugares que “são formados por pessoas que se engajam em um processo de aprendizagem coletiva, em um espaço compartilhado socialmente” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

É imprescindível nos perguntarmos – para que possamos tecer fios questionadores e, conseqüentemente, esclarecedores, durante esse percurso – o que é a linguagem? Como dá-se a construção de nossos pensamentos, qual o papel que a palavra desempenha na nossa formação intelectual? Há, inegavelmente, de acordo com Vygotsky (2009), uma unidade constituída por propriedades inerentes ao pensamento, pertencente ao construto interno da palavra – o seu *significado*. Entender como essa complexa relação se desenvolve requer um mergulho teórico na seara Vygotskyana e em alguns estudiosos que dialogam com as premissas socioculturais. Uma das reflexões necessárias é a respeito do pensamento, da linguagem, do conhecimento. Nessa veia teórica, a linguagem é uma maneira de nos comunicarmos, de nos compreendermos socialmente (VYGOTSKY, 2011) e surge da “necessidade que temos de nos expressarmos, de nos materializarmos”^{3/4}. (BAHKTIN, 1986, p.67). Como propõem De Costa e Norton (2016, p. 589), a

linguagem é vista como central para a circulação dos discursos, as quais são sistemas de poder/conhecimento que definem e regulam nossas instituições, disciplinas e práticas. Em termos pos estruturalistas, a linguagem não é só um sistema linguístico, mas também uma prática social na qual os sentidos são debatidos e as identidades negociadas⁵.

Ela é, portanto, um recurso de mediação que regula a nossa cognição e, conseqüentemente, o nosso comportamento, o nosso aprendizado, e institui-se como um potente componente do nosso processo de desenvolvimento psicológico. (LIMA;PINHO, 2015). Conseqüentemente, o contexto educacional – a sala de aula – torna-se, a partir disso, uma grande oportunidade de vivências de aprendizagem diferenciadas que surgem a partir das necessidades individuais. Compartilhar experiências, vivenciar situações para tomada de decisões conjuntas adquirem um sentido mais elaborado, pois, como advogam Lima e Pinho (2015), precisamos vivenciar a aprendizagem como um processo construído individualmente – edificado a partir das interações vivenciadas durante nossa formação sócio-histórica e cultural. E um dos locais, socialmente institucionalizados, que temos para isso é a escola. Como educadores podemos fortalecer quem somos nas nossas práticas: seres dispostos a maturar intelectualmente, enfim, seres movidos por emoções – que são, também, uma forma de

³ As traduções neste trabalho são de responsabilidade da acadêmica.

⁴ Language arises from man’s need to express himself, to objectify himself.

⁵ [...] language is seen as central to the circulation of discourses, which are systems of power/knowledge that define and regulate our social institutions, disciplines and practices. In poststructural terms, language is not only a linguistic system but also a social practice in which meanings are debated and identities negotiated.

apreendermos e transformarmos o mundo (SARTRE, 2009) - e assumem, conseqüentemente, um papel relevante no contexto de ensino e de aprendizagem de uma L2.

Com brilhos da teoria sociocultural, Freire (2008) nos lembra que pensamos mediados por objetos que compõem o mundo e o nosso pensar incide, também, sobre esses objetos. Isso nasce a partir da nossa identidade, de quem somos. Entender, a partir de nós mesmos – enquanto educadores – como nossas práticas transmitem todo o nosso potencial é essencial para o nosso crescimento pessoal e, conseqüentemente, profissional. Freire (2001) postulou que quanto mais nos assumirmos como somos e percebemos as razões que nos levam a ser assim, mais capazes de mudar nos tornamos e podemos, em vista disso, nos promovermos do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica, ou seja, do olhar do senso comum para um conhecimento científico.

Esse senso investigativo – imbuído de uma postura política e da consciência da importância de uma formação continuada, por parte do professor – deveria compor o cenário de qualquer disciplina. Como nos debruçamos, especificamente, sobre o cenário de L2, acreditamos que nossas práticas podem partir desses preceitos teóricos, já que visamos um trajeto pedagógico que propicie projetos pedagógicos nos quais os estudantes, através de interações socialmente instauradas, possam se comunicar – colaborativamente – e, aprender, conseqüentemente, um ou mais idiomas. Para refletirmos mais intensamente sobre essas questões pontuais, apresentamos o conceito de identidade proposto por Norton (2006) e as considerações acerca dos termos *investimento, comunidades e identidades imaginadas* como agentes norteadores de nossa práxis e as implicações que suscitariam se não tivéssemos esse horizonte teórico, uma vez que consta, nos documentos norteadores das nossas práticas pedagógicas em âmbito nacional – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1998); Orientações Curriculares Ensino Médio (BRASIL 2006); Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande (BRASIL 2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica (BRASIL 2013) – preceitos transversais sócio historicamente situados, como os propostos por essas luzes teóricas.

Investigar, além das questões que mencionamos, outros elementos presentes no contexto escolar como as crenças e as emoções é fundamental para que consigamos traçar um raciocínio adequado à investigação que nos propusemos: observar, através de narrativas pessoais de formação, o agir pedagógico na sala de aula. Nos entendermos – enquanto professores – é uma das possibilidades para nos assumirmos e crescermos: como seres sociais, históricos, pensantes, transformadores. Refletir isso na nossa prática docente – esse autoconhecimento, essa compreensão do outro, a partir de mim – tornará mais significativo cada momento de

aprendizagem vivenciado. Se a aprendizagem pode ser, como sugere Freire (2008), uma aventura de construção, reconstrução, uma constatação criativa para mudar o mundo, podemos promover movimentos criativos enriquecedores.

Uma das maneiras para contemplarmos essas reflexões é através da pesquisa narrativa. Em seu artigo NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: origens, significados e usos na pesquisa – formação de professores, Freitas e Ghedin (2015) desenvolvem um trajeto histórico desse tipo de pesquisa e mostram, através de vinte e nove teses encontradas com o termo ‘investigação narrativa’ que histórias que relatam as vivências e o trajeto formativo são uma ferramenta potencial para promovermos reflexões na formação de professores. Segundo os autores, o professor

[...] aprende, porque, ao narrar, organiza as ideias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si. Ensina, porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode (res)significar seus próprios saberes e experiências. (FREITAS; GHEDIN, 2015, p.124).

Na busca de tentar contemplar essas reflexões, as perguntas que norteiam esta pesquisa narrativa são: 1) Como professores de L2 percebem e explicam a sua prática docente? 2) O que revelam as narrativas dos professores enquanto aprendizes de L2? E 3) Como essas percepções/experiências se refletem na sua prática docente?

E por que seria interessante perscrutarmos a seara de perguntas supracitada? Primeiramente, como já postulava – visceralmente – Freire (2008), ensinar e aprender é algo que está relacionado ao esforço que o professor empenha para que o aluno, criticamente, também, participe, ativamente, na sua aprendizagem. Em outras palavras, que um engajamento interativo seja vivenciado por ambos – professor e aluno. Sendo assim, para que esse envolvimento tenha ainda mais sentido é necessário que o professor desenvolva práticas que dialoguem com o universo do aluno – suas expectativas, necessidades, emoções. Isso nos leva, impreterivelmente, ao questionamento do propósito que uma aula de L2 tem neste momento que vivenciamos uma era pós métodos – composta por várias práticas, advindas de diversas abordagens e que podem propiciar um ensino mais holístico – que visa a integrar o ser humano, como um todo, no seu aprendizado, no desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais. Nas palavras de Rajagopalan (2003), todo o processo de ensino-aprendizagem de L2 redefine, intensamente, as identidades. O autor maestra que

[...] as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem

delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p.69).

Quando propomos uma reflexão como essa, estamos trazendo uma possibilidade de visualizarmos algumas práticas que compõem as salas de aula de línguas. Saber a história das pessoas enquanto aprendizes de língua nos possibilita ilustrar quais crenças em relação a isso elas têm e, conseqüentemente, quais são suas práticas. Refletir acerca desse escopo pode ressignificar essas e outras práticas de nós, professores.

Esta é, portanto, uma pesquisa narrativa desenvolvida em um contexto profissionalizante de ensino com narrativas cedidas por duas professoras que compõem um quadro que conta com outros cinco docentes. Uma pesquisa neste âmbito pode ser justificada a partir da autonomia que tais premissas possibilitam ao sujeito. Acreditamos que um trabalho desse quilate pode, utilizando-se de uma ferramenta de pesquisa ‘jovem’ no Brasil – a pesquisa narrativa vem acontecendo em nosso país desde a década de 1990 como mostram alguns estudos – oportunizar reflexões mais significativas, quanto à abordagem que os professores desenvolvem no seu agir docente e o que sustenta a mesma. Se pensarmos, por exemplo, na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – que é a segunda língua oficial no país – podemos encontrar relevância nesta pesquisa, também, pois, para os alunos surdos a língua portuguesa é a L2. As constatações aqui presentes podem colaborar, também, para professores de língua portuguesa que tem alunos surdos – algo que vem acontecendo em escolas e universidades do nosso país devido ao projeto de inclusão. Pensar e refletir sobre a prática engradece, ainda mais, o nosso agir docente uma vez que exercer uma autorreflexão pode aprofundar uma tomada de consciência que possibilitará nossa inserção na História como autores e não apenas espectadores. (FREIRE, 1989).

Para isso, foram entrevistadas, duas professoras (uma em áudio e outra através de relato escrito) – o projeto original continha três docentes, mas um deles não quis participar de todos os momentos da pesquisa. As docentes narraram suas histórias de vida, enquanto estudantes e educadoras. Elas integram o quadro de uma instituição de ensino profissional da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Das duas docentes participantes, uma ficou à vontade para responder e ter sua fala gravada em áudio, a outra preferiu escrever ambas as entrevistas. Uma das entrevistas foi realizada antes da visita em aula – e permitiu que as docentes falassem sobre sua trajetória enquanto estudantes de L2 e também da sua formação acadêmica profissional. A segunda entrevista visava contemplar o relato do por quê realizaram as atividades da maneira evidenciada na visita, ou seja, o que moveu o seu agir pedagógico.

Após essa introdução, apresentamos os pilares da teoria sociocultural e os relacionamos com o letramento – premissas teóricas que iluminam o nosso caminhar investigativo. No terceiro capítulo, discutimos acerca das questões identitárias – a partir da pesquisadora sul-africana Bonny Norton, essencialmente, analisando como a autora tece questões que envolvem o termo investimento e a aprendizagem de línguas, e, ainda, discorremos sobre as crenças que permeiam o nosso existir, enquanto seres humanos e, também, enquanto professores.

Na seção seguinte tratamos sobre a metodologia escolhida para o desenvolvimento deste estudo: discorremos sobre a pesquisa narrativa e os instrumentos que utilizamos para o desenvolvimento da mesma, trazendo, também, o contexto de pesquisa investigado e as participantes.

No sexto capítulo apresentamos excertos das narrativas das participantes e a análise – à luz teórica que sustenta essa investigação – desses dados, os quais foram coletados no primeiro semestre de 2017.

No último capítulo apresentamos as considerações finais orientadas pelas perguntas de pesquisa.

2 A TEORIA SOCIOCULTURAL E O LETRAMENTO

A teoria sociocultural promove o ser humano e o desenvolvimento dos seus potenciais intelectuais através de uma relação sócio historicamente e culturalmente estabelecida. Aprendemos no mundo e com o mundo, através de interações significativas, vivências que nos transformam e nos colocam em constantes movimentos de aprendizagem. Dentre os locais que passamos, um que faz parte, intensamente, da nossa jornada é a escola. Os ambientes que protagonizam as aprendizagens que vivenciamos constituem, também, o nosso letramento – enquanto cidadãos que podem despertar, ainda mais, e alçar voos altos em busca de seus ideais: pessoais, intelectuais, profissionais, existenciais.

2.1 Os Princípios da Teoria Sociocultural

Que relação há entre o pensamento e a linguagem? Estaríamos, desde o nosso nascimento, com os pensamentos a serem constituídos, transformando-se, então, à medida que nosso aparelho fonador vai se formando, em som? Cabe nos perguntarmos: o que torna uma palavra, palavra? O que esse termo representa?

Inúmeros são os filósofos, psicólogos, linguistas, enfim, pesquisadores que desenvolvem estudos com vistas a contemplar essa grande questão: afinal, o que constitui nosso pensamento, como se dá a representação do que pensamos? É algo que advém do nosso âmago, simplesmente? Importante pontuar, como assevera Vygotsky (2010), que independente de como analisamos a complexa dicotomia pensamento e linguagem, é necessário reconhecermos a relevância dos processos interiores de linguagem para o desenvolvimento do nosso pensamento. Se considerarmos que os estudos de Piaget, mencionados por Vygotsky (2010), mostraram que a gramática é desenvolvida pela criança antes da lógica, e ela assimila, mais tarde, as operações lógicas correspondentes às estruturas que já usa, ou seja, a sintaxe da linguagem é assimilada previamente ao pensamento, poderíamos afirmar que a formação do pensamento também se constrói a partir das vivências nos ambientes sócio-históricos e culturais pelos quais essa criança circula? Certamente. Sintonizamos, aqui, com a sábia colocação de que são as relações que o homem tem com a realidade – advindas do fato de estar nela e com ela, através dos atos de criação, recriação e decisão – que ele, ou melhor, nós, vamos dinamizando o nosso mundo. (FREIRE, 1989).

Para ilustrarmos melhor esse ponto, poderíamos – simplesmente – reiterar o que Vygotsky (2010) já afirmara: os *instrumentos de pensamento* e a vivência sociocultural das

crianças são os responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, ainda que um desenvolvimento, como pondera o estudioso, esteja relacionado a uma mudança do biológico para o histórico-social. Porém, é pertinente que, a partir do excerto abaixo, possamos questionar o que constitui a compreensão que desenvolvemos em relação às coisas:

Também no estágio inicial do desenvolvimento da criança, poderíamos, sem dúvida, constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento. O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. (VYGOTSKY, 2010, p. 396).

O que constituiria, então, esse processo de desenvolvimento? Onde está esse elo constitutivo? Segundo Vygotsky (2010) chegamos a uma unidade denominada *significado* e isso reflete, de maneira singela, de acordo com o autor, a simbiose pensamento e linguagem. Como se constrói um significado? Qual é o grande pano de fundo que tece sentidos – diferentes, relativos, contextualizados? É o pano de fundo sócio-histórico cultural. O próprio autor assegura que sem significado a palavra é um som vazio. Quem dá som a esse sentido? Em suas palavras, o estudioso diz que

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento. (VYGOTSKY, 2010, p.398).

Ao alicerçar que “os significados das palavras *se desenvolvem*”, (VYGOTSKY, 2010, p. 399), podemos entender que os sentidos que atribuímos às palavras advém dos contextos sócio-históricos culturais que vivenciamos e ao transcorrer o desenvolvimento histórico da língua, a estrutura semântica dos significados das palavras mudam, e muda, conseqüentemente, a natureza psicológica desses significados. (VYGOTSKY, 2010). Os significados estão em constante mutação – os artefatos culturais significam, ressignificam, são ressignificados, questionam o que pensamos, por que pensamos dessa forma e por que precisamos reconceituar. Eles passam por diversas instâncias – objetos diferentes, da mesma espécie, de espécies diferentes e mesmo passando por todas essas mudanças quantitativas e externas, não altera a natureza psicológica interior pois é uma associação (id). Exatamente como menciona Bakhtin (2012, p. 129):

[...] nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem, depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

É uma reflexão um tanto filosófica. Como afirmou o poeta, “a relação da palavra com o pensamento e a formação de novos conceitos é esse processo complexo, misterioso e delicado da alma”. (TOLSTÓI apud VYGOTSKY, p. 409, 2010). Vivenciarmos questões dessa magnitude nos proporciona questionamentos fundamentais às construções de sentidos que vamos tecendo durante a nossa existência e, essencialmente, nos ajuda a nos compreendermos melhor e possuímos uma identidade enquanto um ser componente desse pitoresco quadro.

Tendo passado por algumas nuances constituintes dos preceitos Vygotskyanos relacionados à palavra, à linguagem e ao pensamento com alguns esclarecimentos que podem nos auxiliar na compreensão de uma possível maneira de como aprendemos, por exemplo, podemos afirmar que sabemos que existem inúmeras outras maneiras de assimilarmos e ressignificarmos os conceitos e conhecimentos que vão constituindo quem somos. Porém, algo que fica nítido ao visualizarmos a relação entre palavra, pensamento e linguagem é o quão relevante é o meio histórico-social e cultural que nos leva à outra discussão profícua: podemos – a partir desses conceitos – desenvolver, enquanto professores de uma L2, uma abordagem para ensino e aprendizagem que possa colaborar na construção dos conhecimentos, vivências necessárias, sentidos construídos, ressignificados, em nossas aulas de L2? Para iniciarmos essa reflexão, é imprescindível vislumbrarmos ainda, algumas questões relacionadas à Teoria Sociocultural. Dentre elas, quais elementos proporcionam um aprendizado à luz desses preceitos teóricos.

Como seres sócio historicamente situados podemos assumir que o contexto – no qual estamos inseridos – é fundamental para que o nosso aprendizado ocorra. Para Vygotsky (2007), o aprendizado é bem mais amplo do que a aquisição de capacidade para pensar: seriam capacidades diferenciadas para pensarmos sobre diversas coisas. Para o autor,

O aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Ou seja, nos potencializamos intelectualmente quando interagimos a partir dos contextos sócio-históricos que vivenciamos. Somos seres relacionáveis: considerando esse conceito, específico da esfera humana, outras questões constituintes surgem – a pluralidade, a transcendência, a criticidade, a consequência e a temporalidade. (FREIRE, 1989). Todas essas são ponderações que colocam em pauta nossa concepção de realidade: estarmos com ela, estarmos nela, através dos atos que desempenhamos, como propõe Freire, envolvendo criações, recriações, decisões – é que o nosso mundo vai se dinamizando. E esse movimento vai tecendo a nossa existência. Por isso nos cabe atribuir um olhar delicado à educação que:

[...] por ser educação haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (FREIRE, 1989, p. 59).

Educar é amar (FREIRE, 1989) e, dessa forma, a educação tem o vigor de potencializar quem somos e o que queremos, o que podemos ser. Esse potencializar inclui a aquisição da linguagem. Existimos através dela. Todas as interações que temos com o mundo e que nos constituem enquanto sujeitos, confeccionando nossa identidade existencial, estão vinculadas à linguagem. É através dessas interações, como aponta Bakhtin (2012), que a nossa consciência se constitui através de signos advindos, organizadamente, de nossas relações sociais.

Podemos afirmar que não recebemos, como sugere o estudioso, uma língua pronta para usarmos e passarmos a existir. Mergulhamos, como propõe o autor, em uma corrente de comunicação verbal e passamos, então, a fluir enquanto um ser. Um aspecto relevante desse mergulho e que diferencia, também, os impulsos que possuímos para intensificar – ou não – os movimentos que conseguimos conduzir nesse oceano existencial está relacionado às nossas emoções. Estamos em um processo de construção infinito, pois trata-se, na égide do pensamento Freireano (1989), de uma existência constituída por diálogos contínuos dentre os seres humanos e deles com o mundo. Só aprendemos, como sugere Tolstói (1902), quando sentimos gosto pelo objeto de estudo. Sentir é, também, uma forma de existirmos. Sartre já ressaltara o papel das emoções na nossa existência e o quão relevante é darmos voz a elas. Para o autor, são as nossas essências que nos permitem, de maneira significativa e única, compreender os fatos pois as emoções também são uma forma de entendermos o mundo. (SARTRE, 2009).

Ser no mundo advém, também, das interações que vivenciamos nele. A influência do contexto sócio-histórico no nosso desenvolvimento intelectual advém da premissa de que a nossa mente é mediada (LANTOLF, 2000)⁶. Os artefatos culturais, como menciona o autor, dentre eles a linguagem, que sofre reformulações com vistas a saciar as demandas psicológicas e comunicativas, mediarão nossas relações com os outros e com nós mesmos e permanecem em movimento de reconstrução contínua⁷. São as participações em diferenciadas atividades sociais que promovem essa apropriação (LANTOLF, 2000)⁸. E a interação é o cerne dessa dinâmica uma vez que, para Vygotsky (2007) nosso processo de internalização advém das vivências externas que passamos e, como sugere Lantolf (2000), a origem da nossa consciência encontra-se no contexto sócio-histórico e é ancorada na atividade social⁹.

Um dos lugares nos quais vivenciamos primeiramente, de maneira oficializada, interações com sujeitos e conhecimentos diferenciados é a escola. Somos inseridos nessa instituição secular e batalhas interativas diárias – com o conhecimento e com as pessoas que o fomentam e o compartilham – são vivenciadas. Práticas de letramento são desenvolvidas e somos inseridos em diferentes experiências propostas por esta agência de letramento. (KLEIMAN, 1991, 1995). Várias são as críticas tecidas, por diversos estudiosos, às pedagogias escolares – muitas vezes engessadas, estagnadas no tempo – propostas aos estudantes, pois a escola deveria ser o lugar criador de espaços nos quais seria possível vivenciarmos, enquanto aprendizes, diversas propostas de ensino e aprendizagem que proporcionassem envolvimento em atividades sociais letradas, nas quais práticas discursivas de leitura e de escrita sejam desenvolvidas contextualmente. (KLEIMAN, 2007). Se acreditamos, às luzes socioculturais, que não existimos no vazio e que a educação é ancorada nas sociedades humanas (FREIRE, 1989), estamos defendendo que as práxis desenvolvidas na escola precisam considerar os sujeitos – enquanto seres sócio-históricos – e as práticas sociais relevantes para a sua formação intelectual. Para tal, primordial é conhecermos nossos alunos: quem são, o que fazem, como fazem, como brincam, como trabalham e – a partir do conhecimento dessas realidades – engajá-los em práticas significativas nas quais possam entender melhor o que já conhecem e aprender

⁶ “[...] humans do not act directly on the physical world but rely, instead, on tools and labor activity, which allows us to change the world, and, with it, the circumstances under which we live in the world, we also use symbolic tools, or signs, to mediate and regulate our relationships with others and with ourselves and thus change the nature of those relationships.”

⁷ Likewise, languages are continuously remolded by their users to serve their communicative and psychological needs.

⁸ As people participate in different culturally specified activities they enter into different social relations and come into contact with, and learn how to imply and ultimately appropriate, different mediational means.

⁹ Internalization, then, assumes that the source of consciousness resides outside of the head and is in fact anchored in social activity.

mais a respeito do que desconhecem, ainda. (FREIRE, 2011). Trata-se de envolver o aprendiz, a partir de quem ele é e do que almeja, e construir cadeias de significados e sentidos que engajam as disciplinas e não as compartimentam, como acontece de maneira recorrente. Pensemos no ensino de L2, por exemplo. Nas palavras de Rajagopalan (2003), o objetivo desse ensino deveria ser proporcionar a esses indivíduos interações culturais que ressignificassem seu modo de pensar e agir no mundo, transformando-se, assim, em cidadãos do mundo. Essa transformação pode ser intensa e transformadora se os sentidos construídos durante a caminhada proporcionarem dimensionais vivências que podem ressignificar os envolvidos – enquanto reais cidadãos, sujeitos autônomos e intelectualmente capazes de evoluir mais.

2.2 A Teoria Sociocultural e o Ensino-Aprendizagem de uma Segunda Língua

O que é aprender? Como ensinar? Essas são, certamente, perguntas que inquietam muitos educadores, em todas as áreas do conhecimento. Se pensarmos sob um viés Freireano (2008), aprender é um ato de construção, de reconstrução que constitui uma aventura criadora; para o linguista Rajagopalan (2003), a relevância de uma disciplina está diretamente relacionada à maneira que ela responde às novas realidades, às questões típicas da época. Esse é um olhar meticuloso o qual requer de nós, professores, muita sintonia com o ambiente escolar no qual estamos inseridos. Estaremos atentos à demanda que vibra em cada contexto, numa específica comunidade de prática? Será possível aliarmos isso às nossas práticas enquanto professores de L2?

Certamente. Se o nosso aprendizado é fomentado pelas interações vivenciadas em contextos sócio historicamente constituídos, uma sala de aula é um ambiente propício a isso e pode proporcionar diferenciadas vivências dessa natureza. Se admitirmos que a linguagem existe, como advoga Rajagopalan (2003), de acordo com comunidades específicas nas quais os sujeitos têm suas identidades perpassadas pelas relações sociais das quais participam, teremos um cenário – uma comunidade de prática – que ecoa fortemente esse tom sociocultural que propomos. Vamos relacionar a esse preceito uma ideia de comunicação, como proposta pelo estudioso, sendo uma rede composta, colaborativamente, por esforços individuais constituída por regras pré-acordadas em prol de interesses que tem em comum. Podemos, assim, sentir o teor intelectual filosófico que constitui um ambiente de ensino-aprendizagem, e requer, conseqüentemente, uma sintonia nossa, enquanto educadores, com as notas musicais que anseiam por novos ritmos, diferentes melodias e uma maestria que lhes possibilite existir significativamente.

Advinda dos estudos do psicólogo bielo-russo Lev Semenovich Vygotsky, a teoria sociocultural é vista na contemporaneidade como um suporte adequado a um ambiente de ensino e de aprendizagem. Ela concebe “a interação, a comunicação e a colaboração entre os indivíduos como elementos essenciais para que a aprendizagem efetivamente aconteça, dentro de determinado contexto social”. (VYGOTSKY, 1978 apud LIMA; PIRES, 2015, p. 296). Sendo, dessa forma, arcabouço para os estudos e práticas relacionadas ao contexto de ensino e de aprendizagem de L2 como propõe Lantolf (2000), dentre outros neovygotskyanos.

Nessa abordagem, como ilustra Vygotsky (1984), o ser humano é visto como um ser social, pois advém de um contexto sócio historicamente construído e vivencia, a partir das interações mediadas pelos artefatos culturalmente constituídos, um estado constante de aprendizagem, que pode ser evidenciado, também, através das práticas interacionais colaborativas oportunizadas no ambiente escolar. Lantolf reafirma que a nossa mente é mediada¹⁰ – ou seja, tudo que nos cerca no mundo constitui, constrói e possibilita o desenvolvimento de nossos constructos cognitivos. Encontramos, em Bakhtin (2012), um ponto de ancoragem a essa ideia – para o filósofo, nosso mundo interior tem um *auditório social* estabelecido no qual a palavra é o mesmo que uma ponte entre eu e o outro. Essa ponte é muito significativa, pois é ela que promove novos conceitos, novos entendimentos, novos questionamentos que, advindos do meio histórico, social e cultural que nos encontramos, vai ressignificar o que compreendemos e, a partir disso, quem somos. Cabe ressaltar que nesse viés, como postula Bakhtin, as interações sociais fomentam as enunciações que proferimos, ou seja, é o meio que vai propiciar as condições ideológicas da enunciação e, portanto, da compreensão, da significação e/ou ressignificação. Os sentidos que perpassam esse fluir intelectual nos envolve por inteiro: Donato (2000) afirma que o contexto social propicia negociações colaborativas as quais constituem o sentido e isso advém, também, das bagagens sócio-históricas individuais^{11/12} e todas essas nuances podem ser contempladas em uma interação propiciada em uma aula de L2 durante o desenvolvimento, por exemplo, de uma tarefa proposta a grupos de estudantes. O autor ainda pontua que

Uma lição importante da teoria sociocultural é que o aprender e o desenvolvimento, incluindo línguas estrangeiras e adicionais, são situados. Situacionalização significa que aprender é algo que se revela de diferentes maneiras sobre diferentes

¹⁰ [...] the human mind is *mediated*.

¹¹ In this way, the negotiation of meaning in a social context is subordinated to the creation of a meaning in a collaborative act where the gap between the intermental/social and intramental/individual is bridged.

¹² That is, learners bring to interactions their own personal histories replete with values, assumptions, beliefs, rights, duties, and obligations.

circunstancias. As circunstancias incluem os indivíduos com suas histórias, os signos que usam e a assistência que propiciam e são propiciados. (DONATO, 2000, p.47).

Portanto, construir uma prática interacional é uma ação conjunta de interlocutores e dos diversos componentes contextuais e interacionais que são utilizados como ferramentas que auxiliam no fluir comunicacional. (NIEDERAUER, 2014). É ouvir, indagar, ressignificar. Conforme Assis-Peterson e Silva (2011), estamos promovendo um movimento culturalmente fomentado quando associamos a concepção de linguagem à realidade social e cultural, o qual propicia a vivência de questões mais significativas e que farão a diferença nas concepções intelectuais de nossos estudantes, pois são práticas sociais de aprendizagem.

Vivemos processos evolutivos constantemente e estamos, como pontua Lantolf (2000), ressignificando a cada geração as heranças culturais, pois diferentes são as necessidades que temos – enquanto indivíduos e comunidades. Essa mediação flui através da interação – preceito fundamental nessa teoria. Segundo o autor, é ela, quando ocorre a partir de vivências desenvolvidas na Zona de Desenvolvimento Proximal – entendida como “a diferença entre o que conseguimos fazer sozinhos e o que conseguimos realizar com o suporte de outro ou de um artefato cultural”¹³. (LANTOLF, 2000, p.17). – que propicia o nosso desenvolvimento intelectual, como enfatizam Lima e Pinho (2015), em relação à linguagem, enquanto artefato culturalmente constituído:

No processo de desenvolvimento do indivíduo, a linguagem é um poderoso recurso de mediação e de regulação da cognição e do comportamento. [...] Entretanto, para que a linguagem faça a ponte entre experiência, representação e comunicação, mediando o processo de internalização e de autorregulação do indivíduo, ela própria precisa ser internalizada, passando de artefato cultural¹⁴ a artefato psicológico. (PINHO; LIMA, 2015, p. 180).

Perante esse escopo, é imprescindível admitirmos o papel que o meio exerce no nosso fluir existencial: quem somos, o que buscamos, por que buscamos, que sentidos construímos a partir de quem somos. Como uma aula de L2 se encaixa nisso? Pelo menos por duas razões, naturalmente: por ser uma aula e por constituir uma disciplina composta por seres humanos e todos os universos existenciais que os permeiam. Vale salientar, sob a ótica de Rajagopalan

¹³ ZPD – Zone of Proximal Development – is the difference between what a person can achieve when acting alone and what the same person can accomplish when acting with support from someone else and/or cultural artifacts.

¹⁴ Conforme LANTOLF e THORNE (2006) e SWAIN, KINNEAR e STEINMAN (2011), artefato cultural é qualquer objeto material (uma caneta, um carro) e/ou simbólico (a linguagem, teorias científicas) criado pelo homem cuja potencialidade de se tornar uma forma mediacional, ou seja, como apontam Lima e Pinho (2015), de transformar ou dar forma à interação do homem com o mundo, se concretiza através do uso.

(2003), que nossa auto-estima está, também, em construção nesse ambiente. Segundo o autor, nossas identidades apresentam-se em constante movimento de transformação, de ebulição e reconstrução. Por essa razão, é fundamental que o professor de L2 propicie momentos de diferentes vivências culturais permitindo que o aluno domine a língua e torne-a parte da sua personalidade, não permitindo que ela o domine. (RAJAGOPALAN, 2003). Aqui ressoam ecos do que mencionamos no início deste percurso filosófico – Shopenhauer, em 1851, já defendia que dominamos uma língua quando traduzimos a nós mesmos nela – quem somos, o que sentimos, o que indagamos nessa esfera existencial na qual nos encontramos.

E por que ancoraríamos a perspectiva sociocultural à formação de professores de línguas? Formar-se professor não significa aculturar-se às práticas sociais de ensinar e aprender já existentes, mas sim reconstruí-las e transformá-las a partir das necessidades individuais e contextuais, nas quais os conhecimentos experienciados são transformados pelos aprendizes, atribuindo-lhes o papel de agentes. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). A interação social – com todos seus artefatos historicamente situados – auxilia na criação das formas de pensamentos superiores, unicamente humanas. (VYGOTSKY, 1984). Essa mediação interativa ocorre através da interação na/pela linguagem, pela negociação de significados. O espaço no qual isso ocorre é denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal. Cabe-nos, neste momento, discorrer um pouco sobre esse fenômeno.

2.3 A Zona de Desenvolvimento Proximal

As vivências que marcam a nossa trajetória existencial – enquanto seres capazes de indagar, de comparar, de duvidar, de nos posicionarmos – nos possibilitam fomentarmos nossa “curiosidade e criticidade”. (FREIRE, 2008, p.62). Intelectualmente potencializados, podemos traçar novas rotas de vivências engrandecedoras que vão nos transformar significativamente. Sob o viés teórico que assumimos, essas transformações são fomentadas em um lugar denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP). Para Lantolf (2000) é nela que as formas de mediações sociais se desenvolvem¹⁵. E é a interação que fomenta essa transformação. Podemos evidenciar isso na definição apresentada por Vygotsky (2007, p. 97):

Chamamos de zona de desenvolvimento proximal a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

¹⁵ The site where social forms of mediation develop is the ‘zone of proximal development.

Nosso desenvolvimento intelectual advém das interações sócio historicamente situadas e, conforme Lantolf (2000), a ZDP é construída a partir de oportunidades vivenciadas colaborativamente¹⁶. Essas construções diferenciam-se à medida que novas interações vão acontecendo, no decorrer de nossa existência, e novos significados vão sendo construídos. Nas palavras de Vygotsky (2007), as funções estão em processo de maturação, uma vez que vivenciamos diferenciados contextos históricos externos. Em vista disso, diferentes práticas vivenciadas em sala de aula, podem, por conseguinte, fomentar diferentes aprendizagens, aquisição e/ou ressignificação de saberes. Na ótica de Norton e Toohey (2011), se os educadores (de línguas) oportunizarem essas diversas possibilidades identitárias diferenciadas aos seus aprendizes, eles podem investigar com seus estudantes quais dessas possibilidades (de fala, escuta, leitura ou escrita) lhes oportuniza uma melhor interação e engajamento social¹⁷.

Traçamos, até este momento, alguns pilares teóricos que iluminam o nosso pensar – em relação à linguagem, ao pensamento, à palavra, a aprender e a ensinar. Eles são fundamentais, pois iluminam o estudo ao qual, nesta pesquisa, nos propomos. No momento seguinte, discorreremos sobre a conexão entre o letramento – os preceitos teóricos que o sustentam – e o ensino-aprendizagem de L2.

2.4 O Letramento e o Ensino-Aprendizagem de L2

Qual o sentido de aprendermos uma L2 na escola? Essa pergunta oportunizaria densas discussões e, dependendo do viés teórico assumido pelos componentes dessa esfera de discussão, poderíamos ter respostas tão diferentes quanto os planetas existentes. Entretanto, é plausível que, uma vez que assumimos uma perspectiva sociocultural, tentemos entender o evento letramento e o ensino-aprendizagem de L2 sob essa luz teórica. Imenso é o potencial que uma aula de L2 tem e pode contribuir para potencializar – intelectualmente, existencialmente – os integrantes dessa esfera socialmente compartilhada.

Barcelos (2015) acentua que o termo letramento está presente em vários trabalhos no nosso país. Muitas vezes é confundido com o termo alfabetização. Alfabetizar, para alguns professores, é decodificar. Alfabetizar, no sentido Freireano, é letrar: como um processo no qual diferenciados conhecimentos, pertencentes a distintos níveis de nossa vida, podem

¹⁶ The ZPD, then, is more appropriately conceived of as the collaborative construction of opportunities.

¹⁷ If language educators recognize that diverse classroom practices offer learners a range of positions from which to speak, listen, read, or write, it is important for educators to explore with students which identity positions offer the greatest opportunity for social engagement and interaction.

propulsionar uma evolução maior em relação ao nosso corpo, nossa existência, aos lugares sociais que pertencemos e podemos pertencer. (FREIRE; FAUNDEZ, 2017). Podemos traçar uma ponte entre a alfabetização, letramento e o ensino-aprendizagem de L2. Para Kleiman (1995) – a partir de Street (1984): o letramento é composto por práticas socialmente e culturalmente situadas que refletem as instituições às quais pertencem. Em outras palavras, diferentes contextos possuem diferenciadas práticas de letramento (KLEIMAN, 1995) – cada comunidade de prática assume diferentes sentidos em relação às suas práticas de letramento que estão diretamente relacionados ao contexto sócio-histórico cultural ao qual pertencem. Alicerçamos esses preceitos com o olhar de Schlatter (2009, p. 12) perante o termo letramento e aula de L2:

[...] o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE. Isso significa que a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos apropriados variados. As atividades propostas devem levar em conta o papel da LE na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas. Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais da sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão.

Evidenciamos, para fomentar a discussão que tecemos, alguns termos mencionados pela autora – *engajamento, temáticas, contexto, gêneros discursivos, vida do aluno, relacionar-se com a LE, cultura, situação de comunicação, práticas sociais e cidadania* – pois acreditamos que constituem uma fortaleza relevante para nós – linguistas, educadores – que acreditamos no potencial humano, ou seja, humanistas. A maioria dos estudos vivenciados durante a trajetória acadêmica – que primam pelo viés sociocultural – apresentam propostas suscitadas, essencialmente, por essas “palavras geradoras”. (FREIRE, 1989). E esse é, também, um determinado letramento. Como educadores, neste caso de L2, é pertinente nos assumirmos no lugar social no qual nos encontramos e agirmos de acordo com as premissas contextuais encontradas. A agência de letramento escola está inserida em um contexto sócio-histórico, cultural e político, e, por isso, diferentes ideologias perpassam as pessoas, as situações que ali ocorrem. Poderíamos, então, enquanto professores de L2 propor leituras – considerando que, no letramento, a escrita e os discursos se organizam a partir do texto e é algo entendido localmente (KLEIMAN, 1995) – que transitem a partir dos alunos e das questões que permeiam o momento sócio-histórico que vivemos? Certamente, se entendermos, como propõe a autora, que o letramento é uma prática social, que precisa ser vivenciada e condiz à capacidade de

organizar, relacionar, encontrar informações no texto, analisá-lo. Entendemos que leitura e escrita são práticas de letramento pois proporcionam uma leitura crítica da realidade, sendo uma forma de resgatar a cidadania e engajar o cidadão nos movimentos sociais que lutam para garantir uma melhor qualidade de vida, gerando, assim, uma transformação social mais significativa (FREIRE, 1991 apud KLEIMAN, 1995). Não esqueçamos de ancorar nossas práticas de letramento às emoções, pois transformações sociais significativas ocorrem quando originadas a partir de transformações internas de mesma magnitude.

Para Aragão (2008), as emoções fluem com nossas ações e nos tornamos mais responsáveis quando reconhecemos as consequências que elas desempenham em nossas condutas e essa responsabilidade está em sintonia com as demandas existentes no ato de ensinar. Para Freire (2008), ensinar exige: rigorosidade metodológica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e a assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento do ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa do direito dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos. Questões, essas, primordiais no desenvolvimento da nossa práxis pedagógica.

Os eixos teóricos sustentadores do arcabouço sociocultural, que acreditamos ser o mais adequado a diferenciados contextos de ensino-aprendizagem de L2, advém de uma potente corrente, dentro da LA, que é composta por estudos – em âmbito nacional e internacional – originados em diferentes comunidades científicas. Esses estudos constituem um acervo imenso de investigações que encontram-se disponíveis *online* e, se realizarmos uma pesquisa com os termos *teoria sociocultural e aprendizagem de L2*, encontramos uma ampla gama de estudos decorrentes dos estudos de Vygotsky.

Um dos maiores ícones neovygotskianos – James Lantolf – é considerado o protagonista do vínculo entre a teoria sociocultural e o ensino e aprendizagem de segunda língua. Em uma de suas obras exponenciais, *Sociocultural Theory and Second Language Learning* o estudioso apresenta onze artigos que destacam os preceitos socioculturais e suas implicações no ensino e aprendizagem de L2. Em um desses artigos, intitulado *The output hypothesis and beyond:*

Mediating acquisition through collaborative dialogue, de Merrill Swain, encontramos o papel do diálogo na nossa formação intelectual. Para a estudiosa, ele propulsiona a construção do nosso conhecimento linguístico, da nossa aprendizagem de língua pois denota essa aprendizagem sendo mediada pelo uso¹⁸. Essa é, também, uma relação diretamente estabelecida com o traço dialógico – como propulsor da aprendizagem – recorrente no escopo Freireano.

Merryl Swain tem diversos estudos, publicações, relacionados ao ensino-aprendizagem de L2 sob a luz sociocultural. Acessando o *Journal of Second Language Teaching and Research*¹⁹, encontramos menção a uma delas. Nesta resenha eletrônica de uma de suas obras mais recentes, junto com Penny Kinnear e Linda Steinman, encontramos – nas palavras de James Lantolf – um compêndio entre a teoria sociocultural e o ensino-aprendizagem de L2 que Vygotsky teria aprovado²⁰. Esta estudiosa neovygotskyana potencializa a teoria sociocultural, pois, a partir dela elaborou novos conceitos, novas reflexões linguísticas relacionadas à L2. Sua precursora reflexão, na década de 1980, já postulava o “*output*”²¹ e o seu papel na aprendizagem²². (SWAIN, 2000, p. 99). Dez anos mais tarde (1995), diria que ele propicia um processamento mais profundo da linguagem²³. Na sequência de suas reflexões – a partir da premissa sociocultural que diz que a cognição é mediada pela linguagem – uma das ferramentas de mediação mais importantes da mente²⁴, ela apresenta o conceito lingualização (*linguaging*²⁵), no qual defende que a linguagem é um agente construtor de sentido²⁶, fomentado pelas experiências oportunizadas pela linguagem, pois lingualizar sobre a linguagem também é uma das maneiras pelas quais aprendemos a língua²⁷. A pesquisadora desbrava a ciência linguística e traz questões dignas de reflexões – que geram, indubitavelmente, novos sentidos que perpassam uma sala de aula de L2.

¹⁸ [...] it is dialogue that constructs linguistic knowledge. It is where language use and language learning can co-occur. It is language mediating language learning.

¹⁹ Disponível em <http://www.multilingual-matters.com/display.asp?K=9781847694720> – acesso em 11/11/2017.

²⁰ This book represents a unique introduction to Sociocultural Theory. Through the telling of fascinating stories the authors familiarize the reader with the concepts that are central to the theory and in particular to how the theory relates to the teaching and learning of languages beyond the first. It is an exceptional piece of scholarship that I think Vygotsky would have wholeheartedly endorsed.” James P. Lantolf, *Greer Professor in Language Acquisition & Applied Linguistics, The Pennsylvania State University, USA*.

²¹ Optamos por manter o termo original.

²² [...] output plays a role in second language learning.

²³ [...] the importance of output to learning could be that output pushes learners to process language more deeply.

²⁴ Vygotsky (1978, 1987) argued that the development and functioning of all higher mental processes (cognition) are mediated, and that language is one of the most important mediating tools of the mind.

²⁵ Optamos por manter o termo original.

²⁶ [...] we need to think of language as also being an agent in the making of meaning.

²⁷ Linguaging refers to the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language. Linguaging about language is one of the ways we learn language.

Mencionar neste momento outra obra exponencial – no contexto da LA e ensino e aprendizagem de L2 – é imprescindível. Em 2008, Paula Kalaja, Vera Menezes e Ana Maria F. Barcelos lançam *Narratives of learning and teaching EFL* a qual apresenta processos de aprendizagem – sob a ótica dos aprendizes – e reflexões de professores acerca de seu agir professoral, a partir da teoria sociocultural – e também sobre o viés teórico de outras teorias, como a teoria da complexidade, por exemplo. Em um dos textos que compõem essa publicação, Dutra e Mello nos presenteiam com algumas questões apresentadas pelo título de seu texto: *Auto-observação e reconceitualização através de narrativas e prática reflexiva*²⁸. As autoras dizem que já naquela época – há quase dez anos atrás – a área da LA já tinha, há mais ou menos dez anos, a questão da formação de professores – com enfoque especial em inglês como segunda língua e profissionais desse escopo²⁹(2008) e mencionam alguns estudos – tecidos acerca de questões como “educação pré serviço e em serviço, ensino reflexivo, a educação de profissionais críticos, o papel das narrativas na reflexão, as construções conceituais dos professores, as identidades e teorias”³⁰ (DUTRA; MELO, 2008, p. 50) a partir de grandes nomes da LA³¹. São estudos que contribuem, significativamente, para compreendermos melhor um contexto de vivências pedagógicas socioculturalmente desenvolvido.

Em contexto nacional, poderíamos mencionar estudiosos que desenvolvem investigações socioculturais em ambientes de ensino-aprendizagem de L2, o estudo de Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos (2013), intitulado *Mineração textual e produção de FANFICTIONS: processos desencadeadores de oportunidades de letramento no ensino de LE*. Nele encontramos como o uso de uma ferramenta digital – *fanfiction* – pode fomentar o letramento em L2 – práticas de leitura e escrita de narrativas *online*. A autora menciona estudos de neovygotskyanos como Lima e Costa (2010) – as quais acreditam que a mediação é um processo decorrente das tarefas colaborativas – e Lantolf e Thorne (2007), os quais acreditam que o que um indivíduo pode fazer hoje com o auxílio de outro é indicativo do que ele será capaz de fazer sozinho no futuro, como pontua a estudiosa.

Podemos perceber como uma garimpagem – embora não tão profunda neste momento – nesse acervo virtual tão significativo nos permite, a fins de conclusão, elencar algumas questões

²⁸ Self-Observation and Reconceptualisation through Narratives and Reflective Practice.

²⁹ For more than ten years now, Applied Linguistics have brought to attention a great concern about teacher education, especially focusing on English as a second language (ESL) and EFL teaching professionals.

³⁰ [...] pre service and in-service education, reflective teaching, the education of critical professionals, the role of narratives in reflection, teachers' conceptual constructions, identities and theories.

³¹ Cf. Dutra e Mello – Richards e Lockart 1994; Freeman e Richards 1996; Zeichner e Liston 1996; Freeman e Johnson 1998; Richards 1998; Wallace 1998; Almeida Filho 1999; Burns 1999; Johnson e Freeman 2001; Celani 2002; Gimenez 2002; Barbara e Ramos 2003; Liberali 2004; Magalhães 2004; Mello e Dutra 2004; Telles 2004; Vieira-Abrahão 2004.

que podem denotar a significância dos conhecimentos socioculturais para o ensino e a aprendizagem de línguas. A abordagem holística da teoria sociocultural³² (FAHIM; HAGHANI, 2012) na qual os aprendizes, como sugerem os autores, são agentes nas construções de sentido e solucionadores de problemas no seu processo de aprendizagem³³ nos faz refletir, ainda com mais intensidade, sobre como essa teoria é pertinente em um contexto de ensino e a relação direta assumida com o viés de letramento que assumimos. Precisamos pontuar que ela ocorre não através, mas, na interação³⁴ (ELLIS apud FAHIM; HAGANI, 2012) ajudando os aprendizes quando eles realizam o andamento³⁵ que, nas palavras de Ellis (2000) pode ser entendido como um processo interativo de auxílio colaborativo – dialogicamente existente.

Indiscutivelmente, atribuir esse olhar sociocultural que traçamos até o momento para nossas aulas ressignifica o termo ensino-aprendizagem. É como se estivéssemos tecendo um quadro que traz, em cores marcantes e presentes, como o aprendizado ocorre e isso nos fascina: temos o potencial de promover situações dessa magnitude, tendo como parceiros integrantes do processo nossos alunos. Definitivamente, poder vivenciar tais trajetórias intelectuais – tendo a sala de aula como um ambiente de pesquisa constante nos remete ao que Freire (2017, p. 64) dissera:

O professor dificilmente percebe que, ao ensinar, ele aprende também, primeiro, porque ensina, quer dizer, é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz.

Nos colocamos – enquanto professores educadores – como sujeitos ativos na nossa própria aprendizagem, e isso é propiciado pelas trocas, pelos sentidos que vamos aprendendo quando engajados no processo de ensino-aprendizagem. Basta estarmos abertos ao novo, àquilo que está por vir. Hegel postulou que “a verdadeira realidade é o devir” (HEGEL apud FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 63) e isso significa, primeiramente, nos identificarmos como professores educadores e, então, como sugerem os estudiosos, nos colocarmos entre a tensão ser/não ser como um processo composto por diálogos, rupturas – transformações identitárias, ressignificações existenciais. Ser professor é se conhecer, se reconhecer, se estranhar, se questionar, investigar – e projetar todas essas ações reflexivas no outro. Por conseguinte, nos encontramos num infinito trajeto investigativo – enquanto professores, educadores, seres

³² Sociocultural theory has a holistic approach towards learning.

³³ Learners are thought to be active meaning-makers and problem-solvers in their learning process.

³⁴ Ellis (2000) argues that sociocultural theory is based on the assumption that learning emerges not through interaction but in interaction. The interactions that help the learners with their learning process are those in which the learner scaffold the new tasks.

³⁵ Scaffolding is the dialogic process by which one speaker assists another to perform a new function.

humanos que somos e espíritos em evolução: escolher essa carreira profissional requer uma abertura a uma jornada introspectiva e aberta a novas descobertas sobre si mesmo e, conseqüentemente, sobre os outros. Deixemos que esse ambiente que é, como postulado por Miccoli (2013), colorido de emoções, nos proporcione o protagonismo digno de nossa contínua aprendizagem, também. Lembremos:

[...] o desenvolvimento (a formação) de professores é, assim, vista como mais do que informar os professores acerca das metodologias e técnicas de uma sala de aula. É proporcionar-lhes um papel ativo em seu perfil profissional, fazendo com que explorem suas experiências em termos de processos que eles utilizam assim que aprendem como ensinar³⁶. (FREEMAN AND RICHARDS, 1996 apud DUTRA e MELLO, 2008, p. 51).

E, o fato de sermos humanos implica questões existenciais fundamentais à nossa intelectualidade – ou o despertar e fomentar da mesma. Quando assumimos um papel ativo em nosso perfil profissional – a partir de quem somos e do que aspiramos – precisamos estar dispostos a um mergulho filosófico e existencial em nosso âmago: quem somos? Encontraremos a resposta para essa, que é uma das maiores questões existenciais? Se estivermos dispostos, abertos e impulsionados pela nossa “curiosidade epistemológica”, sim.(FREIRE, 2008, p. 39). Para tanto, nos conhecermos é inevitável. Contudo, como disparar essa faísca existencial em nós? Podemos adentrar essa seara existencial questionando qual a nossa identidade como professores, por exemplo. Para tal, apresentamos a seguir – pautados pelo filósofo brasileiro Paulo Freire e outros pensadores, linguistas e estudiosos – questões identitárias, questões relacionadas às emoções e às crenças presentes no ambiente de ensino-aprendizagem de L2 e ao letramento como uma prática socioculturalmente situada. São elas pertinentes à práxis pedagógica do nosso universo profissional.

³⁶ [...] as teacher development is, therefore, viewed as more than just informing teachers of classroom methodologies and techniques. It provides teachers with an active role in their professional profile making up as they explore their experiences in terms of the processes they resort to as they learn how to teach.

3 QUESTÕES IDENTITÁRIAS

Qual é a nossa identidade enquanto professores educadores? Será que nossa postura sofre rupturas transformadoras a partir das experiências que vivenciamos e que, também, oportunizamos aos nossos estudantes em sala de aula? Qual é o papel que as crenças desempenham – e por que assim ocorrem – no nosso agir professoral? Com vistas a contemplar esses questionamentos, tecemos a seguir reflexões acerca das questões identitárias, das crenças e do nosso agir – fundamentais para visualizarmos e problematizarmos, ressignificarmos os movimentos teóricos e filosóficos que ocorrem em nossas salas de aula.

3.1 A Educação e a Identidade do Professor Educador

Por que ensinamos? Seria porque buscamos, porque indagamos, porque indagando, me indago. Pesquisamos para constatar, constatando, podemos intervir e intervindo educamos e nos educamos. (FREIRE, 2008). Esse tom questionador faz-se necessário em nós, professores: quem somos, o que queremos, por que fazemos o que fazemos, enquanto professores? Como demonstramos, enquanto educadores, que o mais relevante no nosso agir pedagógico é poder vivenciar, significativamente, as práticas interativas que desenvolvemos de maneira colaborativa com nossos estudantes? O professor deve ser visto como agente e deve acreditar nas possibilidades pedagógicas e educacionais que fazem parte de sua atividade social. (OSS, 2013). Com vistas a essa contemplação, quase plena, de nós mesmos enquanto seres presentes em nossas práticas, é essencial que, primeiramente, possamos nos conhecer bem para, então, nos situarmos com o Outro em uma esfera sociocultural, nas palavras de Beauvoir: “não é o Outro que se definindo como Outro define o Um; ele é posto como Outro pelo Um definindo-se como Um”. (BEAUVOIR, 2016, p. 14).

Uma das maneiras que podemos ressignificar o contexto educacional, tornando-o mais reflexivo é através do ato *perguntar*. Perguntar é, filosoficamente, existir: o conhecimento é instigado por perguntas que nos conduzem a buscar respostas (FREIRE; FAUNDEZ, 2017) e são elas que geram novos questionamentos, intensas construções de teias de sentidos que fomentam nosso crescimento intelectual e nos movimentam, nos instigam à ação. Todavia, cabe atentar que não é a pergunta pela pergunta, como defendem os autores. Mas a pergunta que pode ser ligada a respostas que podem gerar ações que podem ser feitas, refeitas (FREIRE; FAUNDEZ, 2017). Como acreditam os autores, em um ambiente de ensino e de aprendizagem precisamos garantir que o educando, enquanto imerso nesse processo contínuo de educação,

seja um grande questionador de si mesmo, afinal, uma educação que prime pela humanização implica questionamentos perante as questões contraditórias apresentadas pela realidade (MARCON; DOURADO, 2017) e o nosso agir perante isso.

Para que reflexões como essas sejam possíveis, é imprescindível que nós, professores, estejamos dispostos à investigação constante, pois são questões nesse âmbito que movimentam nosso espírito investigativo e, como seres humanos, precisamos, como sugere Freire (1989) assumirmos uma posição verdadeiramente humanista já que nos encontramos em uma sociedade em movimentos de transição constantes. Precisamos encontrar o tom que atribui sentido às nossas práticas, e isso não significa, como pontuam Dutra e Mello (2008), estarmos em constante necessidade de atualização metodológica, mas, sim, conseguirmos atribuir sentido às nossas práticas e crescer – profissionalmente – nesse processo reflexivo³⁷.

Freire é o filósofo brasileiro pilar para discussões pedagógicas, educacionais, políticas – no escopo teórico que nos propomos. Para Freire e Faundez (2017), compreender criticamente o real nos engaja em um movimento de transformação dessa realidade e podemos ancorar isso ao ato reflexivo latente no nosso agir professoral. A filosofia educacional Freireana é potente para sustentar a educação e o professor educador que acreditamos pertinentes na construção de um ensino-aprendizagem mais significativos. No artigo intitulado “*Paulo Freire um clássico da educação: contribuições epistêmicas, políticas e pedagógicas*”, Marcon e Dourado (2017) mencionam alguns dados – pesquisados há cerca de um ano atrás – consideravelmente relevantes, para visualizarmos um pouco dessa potência. Na busca realizada pelos autores, foram encontrados 44 milhões de resultados para o termo “Paulo Freire” e a menção à existência de 389.000 “Institutos Paulo Freire no Mundo e 35.000 referências ao autor, incluindo artigos, teses e dissertações”. (MARCON; DOURADO, 2017, p. 86). Trazem, ainda, a obra “*A Pedagogia do Oprimido*” (1981) dentre as 100 mais citadas no mundo. A reflexão desenvolvida por esses autores nos permite visualizar a relevância dos pensamentos do intelectual brasileiro – um clássico, como eles defendem. Se nos assumirmos como seres presentes nas nossas práticas, é inegável o caráter político que as mesmas assumem. Pensemos no momento político atual, por exemplo, no qual movimentos sociais conservadores tentam atribuir ideologias de semelhante tom às escolas. Nos posicionarmos perante isso é visceral. Um deles, o

Movimento Escola sem Partido, representa ideais conservadores e preconceituosos que não admitem que outros setores que viveram historicamente a condição de

³⁷ The teacher is not seen as someone who is always simply in need of being updated with the most current methodologies on language teaching, but mainly someone who can make sense of his/her practices and who grows professionally in the process of reflection.

oprimidos tenham consciência das contradições socioculturais, políticas e econômicas e reivindiquem direitos iguais, conforme preceitos constitucionais vigentes. Questões pontuadas por pesquisadores como Jessé Souza (2015; 2016), Renato Ortiz (1994^a; 1994b), Florestan Fernandes (1975; 1978), Marilena Chauí (1986; 2004; 2007), entre outros, ajudam a pensar os processos de constituição da sociedade brasileira, destacando as práticas autoritárias, conservadoras e preconceituosas. (MARCON; DOURADO, 2017, p. 92).

São questões como essa que nos tornam educadores – estarmos conscientes de nosso papel perante demandas políticas dessa magnitude e isso também comprova que não é “fácil” sermos, nos tornarmos professores. Assumimos, a partir disso, uma concepção de educação, nas palavras de Miccoli (2010), como uma das maneiras para podermos evoluir enquanto uma sociedade na qual os professores assumem que existem processos sociais construtivos nos quais os estudantes podem agir como agentes protagonizadores dessas mudanças. Essas ideias advêm de outra obra estelar do ensino e aprendizagem de L2 no contexto nacional: *Emoções, reflexões e (Trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas*, organizado por Ana Maria Barcelos e Hilda Simone Henriques Coelho (2010). Por que tais questões seriam pertinentes em um contexto de ensino-aprendizagem de L2? Inicialmente, estaríamos constituindo nossa identidade profissional e, de acordo com o que viemos propondo, a educação é um espaço dialógico no qual a construção de conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo permeiam as práticas de letramento que desenvolvemos. É primordial, portanto, considerarmos que

A escuta da voz do outro é nuclear para estabelecermos um currículo alternativo, que denote a natureza do conhecimento como socialmente negociado, passível de revisão contínua e pessoalmente relevante para professores e alunos. Se quisermos colaborar no processo de uma educação libertadora e emancipatória, almejando uma sociedade economicamente viável e democraticamente contextualizada, precisamos viabilizar escola que acolha a participação ativa de seus membros e aceite habilidades de pensamento crítico que vão além do que a escola tem oferecido até hoje. (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011).

Esse *outro*, essa voz à qual se referem, somos nós e os outros. Certamente sentimos vibrações Freireanas e socioculturais nessa construção de sentidos. Podemos remeter isso a vários postulados do pensador, mas, um deles – que introduz sua obra de 1989 (que fora escrita na primavera de 65) consegue reunir tais reflexões de maneira referencial: a autorreflexão levará a uma tomada de consciência que resultará na inserção das pessoas na História, não como meras espectadoras, mas como autoras. (FREIRE, 1989). Ser autor de sua própria história implica, a partir de quem somos, sermos nós mesmos – seres em construção. E isso a educação pode nos propiciar. Está na hora de quebrarmos alguns movimentos e posturas engessadas que

circulam pela maioria das escolas em nosso país – âmbito público ou privado – que ainda primam por posicionamentos adquiridos na época jesuítica – um ensino calcado em conteúdos, no qual os alunos ainda sentam vislumbrando a parte posterior da cabeça de seus colegas e não vivenciam práticas dialógicas nas quais poderiam, por exemplo, sentar em círculos, encarar seus colegas e o professor – igualmente – e dialogar.

Somos convocados a refletir acerca do lugar social *escola*. Por que a maioria dessas agências de letramento ainda prima por um ensino conteudista? Segundo Freire e Faundez (2017), uma visão academicista de ensino contempla a sonoridade das palavras pois trabalha com conceitos e não com uma leitura crítica da realidade como algo a ser transformado. Decorar e descrever conceitos em instrumentos avaliativos, como provas, não é pensar criticamente – a partir de si próprio, das suas necessidades e das questões que permeiam o mundo ao seu redor. Quem pode ressignificar esse ensino-aprendizagem ultrapassado? Nós professores educadores, apoiados pelas gestões administrativas gerenciais presentes nas escolas. Para isso, precisamos ressignificar, também, a nossa identidade, pois, como profere Miccoli (2010, p. 33):

[...] poucos professores se veem como condutores do processo de evolução da humanidade, como profissionais que devem ter uma visão da sociedade que querem vivenciar para poder conduzir estudantes a se verem como aqueles constituintes, condutores e construtores da sociedade no futuro. Os professores que ficam presos ao papel de transmissores de conhecimento – à *matéria* que precisam ensinar ou passar para seus alunos, se esquecem de que a matéria é o *pretexto*. O *texto* é aquilo que será escrito pelo aprendiz. O que será feito com aquilo que é aprendido (o conhecimento) é mais importante que a matéria (informação).

Essa atmosfera de instigação à vivência de conhecimentos – e não informações – que transformam os agentes sociais que a compartilham denota a conduta do professor educador que deve firmar-se na sua opção respeitando a opção do outro e estimulando diferentes opções que o outro também pode ter. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Ser humano é estar no mundo – com o mundo, pelo mundo, em conexão com o mundo. É o nosso direito a uma existência democrática: não vista como uma forma política, mas uma forma de vida caracterizada pela transitividade de consciência comportamental do homem. (FREIRE, 1989). Relacionamos essa consciência ao ato de tornarmos consciente a nossa identidade enquanto professores, afinal, a aprendizagem também envolve a nossa aprendizagem sobre nós mesmos. Essa vivência crítica é fio condutor de nossas ações, pois vemos ela como algo gerado pelo nosso envolvimento em práticas sociais que também constituem a nossa identidade, já que vamos nos tornando membros dos lugares sociais que participamos. (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011). E, para nos tornarmos membros, precisamos estar em sintonia com nossos desejos mais íntimos – pois

eles coordenam as emoções que nos inquietam – para podermos, a partir da sua compreensão, entendermos determinados processos de significação, ressignificação de questões existenciais e do nosso papel do mundo a partir de quem somos que inclui, impreterivelmente, aqueles que compartilham esses espaços de crescimento intelectual mútuo que vivenciamos diariamente e conhecemos como escola. Essa é uma verdadeira jornada espiritual que intensifica nosso papel como educadores. Essa seria uma “proposta de pedagogia culturalmente sensível, de base sociolinguística e sociocultural, de viés etnográfico”. (ERICKSON; 1987, 2001; apud ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011, p. 376). Parafraseando Miccoli (2010), educar é um convite à criatividade pois a educação é premissa para nossa evolução – que requer possibilidades de desenvolvermos nosso espírito investigativo e a nossa criatividade.

Teríamos potencial para o desenvolvimento de uma prática de tão requintado quilate? A resposta é: já temos. O simples fato de iniciarmos uma discussão de tão densa profundidade – evocando vozes que ritmam uma melodia filosófica – interagindo e conectando-se entre si já nos coloca em um lugar de protagonismo. Afinal, somos autores de nossa própria história, certo? E almejamos seguir nosso caminho educacional a partir do tom existencial que encontramos em nós mesmos. Essas são questões pontuais e inerentes ao contexto educacional atual que vivenciamos em nosso país. Para potencializarmos, ainda mais, a nossa identidade enquanto professores educadores evocamos, neste momento, uma reflexão acerca de questões que permeiam a nossa formação identitária.

3.2 A Formação da(s) Nossa(s) Identidade(s)

Como seres em constante movimento existencial, podemos assumir uma identidade em movimento constitutivo infinito. Uma pergunta em tom reflexivo: *Quem é você?* Ou *Quem sou eu?* está diretamente relacionada ao contexto histórico-social que nos encontramos. Impossível respondê-la de outra maneira – o nosso ser, no sentido existencial do termo, advém das paisagens sócio historicamente e culturalmente situadas nas quais nos encontramos. Trazemos, a partir desse olhar vygotskyano para a nossa formação identitária, algumas questões para refletirmos. Para RAJAGOPALAN (2003) nossas identidades sofrem processos de renegociação, de realinhamento devido ao contato que temos com outros povos, outras pessoas, outras culturas – essencialmente em relação a uma segunda língua. O linguista pontua que

É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos

de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Aprender novas línguas é, como vibra no referencial que supracitamos, uma possibilidade de vivenciarmos diferentes identidades culturais – e isso é, também, um empoderamento intelectual, que ressignifica, a cada nova vivência, quem somos. Rajagopalan (2003) diz que, se pensarmos em identidades em termos não-essencialistas teremos duas posturas: uma que reduz a questão de identidade a um acordo entre os membros de determinada comunidade e outra que acredita existir algo por trás dessa convenção. O estudioso acredita que nenhuma esteja totalmente coerente e reforça sua postura com o que proferira Bourdieu acerca da questão: uma por não reconhecer as estruturas de poder e a outra por não considerar a realidade própria das estruturas simbólicas. Trata-se, como podemos constatar, de um termo cuja definição é complexa. Não que estejamos à procura de uma definição tão pontual. Contudo, entender quais palavras permeiam a constituição de uma identidade enquanto identidade é primordial pois a linguagem concede poder. Para o pesquisador indiano, cabe nos perguntarmos quem ‘domina’ a linguagem:

Quem tem posse da linguagem? Um indivíduo concebido idealmente, dotado de atributos que o distingam dos seus primos distantes de carne e osso? Ou será que só faz sentido falar da linguagem em relação a uma *comunidade* de indivíduos, cujas identidades se revelariam atravessadas pelas marcas da rede de relações sociais da qual participam efetiva e inescapavelmente? (RAJAGOPALAN, 2003, p. 50)

Há, inegavelmente, um viés sociocultural que permeia a nossa formação identitária. A partir dessa premissa ontológica existencial, e do despertar dessa consciência em nós, seres humanos, professores educadores – juntamente com nossos estudantes – admitindo que somos seres inacabados, que, uma vez conscientes dessa não conclusão, nos colocamos num constante movimento de busca. (FREIRE, 2008). Sendo assim, apresentamos uma das autoras protagonistas na discussão identitária dentro da LA.

A linguista sul-africana Bonny Norton – atualmente pesquisadora no Canadá – desenvolve, desde a metade da década de 1990, estudos relacionados às formações identitárias – e acompanha pesquisas, (advindas, também, de seus estudos) em diferentes lugares no mundo. Para ela, há uma relação muito forte entre identidade e aprendizagem de língua³⁸. Podemos encontrar, na maioria de suas publicações, diferentes estudos que advém do conceito de

³⁸ [...] of the powerful relationship between identity and second language learning.

identidade que ela e outros estudiosos vêm formulando ao longo dos anos – relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas, identidade e investimento.

Uma de suas pioneiras publicações na área - *Social Identity, Investment, and Language Learning* (1995) – apresenta alguns conceitos fundamentais para iniciarmos nossa reflexão acerca de nossa formação identitária, como proposto pela estudiosa. Ela propõe, dentro de um viés pós estruturalista, o conceito de identidade social como algo múltiplo e, ainda, como uma arena de luta ³⁹. Cabe diferenciarmos, como propõe a autora, estruturalistas de pós estruturalistas. Para os primeiros, conforme Norton (2010) o sistema linguístico apresenta o significado por si próprio e cada comunidade teria seu sistema. Já, para os pós estruturalistas, essa visão não dá conta de questões sociais que permeiam esses contextos:

Para os pós estruturalistas, as práticas significativas de uma sociedade são lugares, arenas de luta heterogêneas nas quais a língua não é algo neutro, mas, entendida em relação a esse contexto social. Toda vez que nós falamos, estamos negociando e renegociando nosso sentido de *self* em relação a um mundo social mais amplo, e reorganizando essa relação no tempo e no espaço. Nosso sexo, raça, classe, etnicidade, orientação sexual, dentre outras características, estão todas implicadas nessa negociação de identidade.⁴⁰ (NORTON, 2010, p.1).

Em vista disso, existem relações de poder que permeiam o contexto de ensino e aprendizagem de uma segunda língua e um dos conceitos, também fundamentais, de sua tese é o de investimento – que nos permite conceber o aprendiz de uma língua como um sujeito histórico. Nas palavras de Norton (2010), o aprendiz de língua precisa ser visto como alguém cuja identidade social é complexa e precisa ser compreendida de acordo com as estruturas sociais que são reproduzidas cotidianamente ⁴¹. A pesquisadora acredita que todos os movimentos presentes em um contexto de ensino e aprendizagem precisam ser interpretados: o falar, o silenciar, o escrever, o ler, o resistir⁴² pois, além de demonstrarem o quanto os aprendizes estão sendo valorizados nesse ambiente, a língua perde o rótulo de sistema linguística e passa a ser vista, como advoga a pesquisadora, como uma prática social organizada

³⁹ [...] poststructuralist conception of social identity as multiple, a site of struggle, and subject to change.

⁴⁰ Poststructuralists take the position that the signifying practices of a society are sites of struggle, and that linguistic communities are heterogeneous arenas characterized by conflicting claims to truth and power. Thus language is not conceived of as a neutral medium of communication, but is understood with reference to its social meaning. It is this conception of language that poststructuralists define as “discourse”.

⁴¹ [...] the conception of the language learner as having a complex social identity that must be understood with reference to larger, and frequently inequitable social structures which are reproduced in day-to-day social interaction.

⁴² We take the position that when learners speak or remain silent; when they write, read or resist, we need to understand the extent to which the learner is valued in a particular classroom, institution, or community.

na qual as identidades são negociadas⁴³. Essas questões ressoam ideias Foucaultianas de que o poder é invisível e modifica alguns movimentos que são interpretados como normais. (NORTON, 2010).

Até o início da década de 1990, muito se pesquisava acerca da motivação e como a mesma influenciava os contextos de ensino e de aprendizagem de línguas. Como Norton (2010) atesta, havia o predomínio da ideia de que a motivação – traço individual – era o elemento propulsor para a aprendizagem e que os aprendizes que não obtinham sucesso na sua aprendizagem não encontravam-se engajados nela⁴⁴. Isso nos remeteria a questões subjetivas que atribuíram à motivação um papel central em obter, ou não, sucesso ao aprender outro idioma. Seria o mesmo que excluirmos o contexto sócio-histórico no qual a aprendizagem está ocorrendo. É ele que vai marcar, movimentar, questionar, instigar propostas pedagógicas que podem trazer questões tão existenciais quanto significativas para que a aprendizagem tenha um sentido mais profícuo – a partir de quem eu sou e das marcas sócio históricas que trago comigo. Eu preciso existir, me sentir representado nessas práticas. Norton (2010) descobre, através de seus estudos, que os níveis de motivação não estão relacionados a uma aprendizagem de língua bem-sucedida e que as relações desiguais de poder entre os aprendizes e os falantes da língua alvo era algo recorrente⁴⁵. O termo investimento apresenta um olhar mais refinado a qualquer envolvimento em uma situação de ensino-aprendizagem e a estudiosa o fundamentou em Weedon (1987): “a natureza múltipla do sujeito, a subjetividade como um lugar de luta e que muda com o tempo⁴⁶”. (NORTON, 1995, p. 15). Traços socioculturais ressoam nessa conceitualização assim como nas reflexões tecidas por Norton – a partir das ideias do sociólogo francês Pierre Bourdieu – permeando o termo *capital cultural*. Ela acredita que se há investimento dos aprendizes em uma segunda língua, eles estão conscientes da aquisição de um mais amplo conjunto de recursos materiais e simbólicos⁴⁷ pois há, segundo Bourdieu (1977 apud NORTON, 2010), um valor no discurso cuja compreensão está relacionada à pessoa que

⁴³ Language is thus theorized not only as a linguistic system, but as a social practice in which experiences are organized and identities negotiated.

⁴⁴ Most theories at the time assumed motivation was a character trait of the individual language learner and that learners who failed to learn the target language were not sufficiently committed to the learning process.

⁴⁵ My research found that high levels of motivation did not necessarily translate into good language learning, and that unequal relations of power between language learners and target language speakers was a common theme in the data.

⁴⁶ [...] the multiple nature of the subject; subjectivity as a site of struggle; and subjectivity as changing over time.

⁴⁷ [...] if learners invest in a second language, they do so with the understanding that they will acquire a wider range of symbolic and material resources.

fala – acompanhado de seu contexto social e as relações que o permeiam.⁴⁸ Em outras palavras, inserir quem fala a partir de quem essa pessoa é – no seu íntimo, na sua subjetividade e a partir do contexto sócio-histórico que fala – significa promover uma possibilidade de investimento dessa pessoa na sua aprendizagem. Esse empoderamento pode ressignificar o *ser* que essa pessoa é e quem ela pode ser, se pensarmos, por exemplo, na maneira como questões transversais (racismo, machismo, elitismo ou homofobia⁴⁹) são conduzidas por nós, professores.

A abordagem que conduzirmos pode gerar exclusão, silenciamento e não instigar que o aprendiz invista na sua aprendizagem. Trata-se, portanto, de viabilizarmos a existência dessas diferentes identidades. Freire (1989) propõe que a existência, como um conceito dinâmico, é sermos/estarmos envolvidos por um processo dialógico eterno entre nós e o mundo ao nosso redor. Ser é existir:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 2008, p. 53).

Como linguistas socioculturais, não vemos nossos estudantes, como sugerem Norton e Toohey (2011), como indivíduos que internalizam sistemas estáveis da língua, mas como seres advindos de diferenciadas coletividades históricas e sociais que aprendem a língua através do seu uso⁵⁰. Afinal, que sentido epistemológico teria o conhecimento se pudéssemos adquiri-lo de maneira compartimentada e organizada? Seríamos seres movidos por inteligências artificiais, no mais literal sentido que o termo pode trazer? Norton e Toohey (2001, p. 415) promovem algumas questões – relacionadas a estudos que envolvam *identidade* as quais devem ser pensadas a partir da premissa sociocultural:

1) As teorias da identidade contemporâneas oferecem maneiras para vermos o aprendiz de língua individualmente – situado em um mundo social maior; 2) os teóricos que estudam a identidade destacam as posições diversas das quais os aprendizes de língua são capazes de participar da vida social e demonstrar como os aprendizes podem, mas as vezes não podem, se apropriar de identidades mais desejáveis em relação à comunidade da língua alvo; 3) a teoria de aprendizagem e

⁴⁸ As Bourdieu (1977) notes, the value ascribed to speech cannot be understood apart from the person who speaks, and the person who speaks cannot be understood apart from larger networks of social relationships. Every time we speak, we are negotiating and renegotiating our sense of self in relation to the larger social world, and reorganizing that relationship across time and space. Our gender, race, class, ethnicity, sexual orientation, among other characteristics, are all implicated in this negotiation of identity.

⁴⁹ [...] which may, for example, be racist, sexist, elitist, homophobic.

⁵⁰ [...] seeing learners as individually internalizing stable systems of language knowledge, to seeing them as differentially-positioned members of social and historical collectivities, to seeing them as differentially-positioned members of social and historical collectivities, using (and thus learning) language as a dynamic tool.

pesquisa de língua precisa tratar como o poder no mundo social afeta o acesso do aprendiz à comunidade da língua alvo e, assim, às oportunidades para praticar a escuta, a fala, a leitura e a escrita; 4) Identidade, práticas e recursos são, inextricavelmente, relacionadas e mutualmente constituídas; 5) A aprendizagem de L2 não é inteiramente determinada por condições estruturais e contextos sociais, parcialmente porque essas condições e contextos são estados de produção; 6) O constructo social INVESTIMENTO complementa o constructo psicológico MOTIVAÇÃO, na aquisição da segunda língua e 7) Os constructos teóricos COMUNIDADES IMAGINADAS e IDENTIDADES IMAGINADAS contribuem, significativamente, à compreensão da aquisição da segunda língua pois as expectativas do aprendiz em relação ao futuro são integrais à identidade do aprendiz de língua.⁵¹

Dentre as questões supracitadas, destacamos, a termos de reflexão, neste momento, o item número 7. Para compreendermos melhor o que constituiria uma comunidade imaginada e as identidades imaginadas, precisamos, inicialmente, entendermos o que constitui um contexto de ensino e de aprendizagem de L2. Esse ambiente é caracterizado por práticas sócio historicamente situadas. Sob o viés de Norton e Toohey (2011): são essas práticas oferecidas que podem ser transformadoras, pois podem propiciar posições sociais mas empoderadas – tanto dentro quanto fora da sala de aula pois é através da língua que o aprendiz pode ascender socialmente e ter a oportunidade de ser ouvido⁵². É a língua, a aprendizagem da língua, protagonizando – além da nossa ascensão intelectual – lugares socialmente diferentes que podem ressignificar a maneira como nos constituímos. Esse postulado das autoras vem calcado em potentes estudiosos pós estruturalistas: como Bakhtin – que acredita que a língua só pode ser entendida através das enunciações situadas dialogicamente, com o propósito de fazer sentido⁵³; Bourdieu – para quem a língua não pode ser idealizada⁵⁴ e para Kress (1989) pois as

⁵¹ i) Contemporary identity theories offer ways to see the individual language learner situated in a larger social world; ii) Identity theorists highlight the diverse positions from which language learners are able to participate in social life, and demonstrate how learners can, but sometimes cannot, appropriate more desirable identities with respect to the target language community; iii) Language learning theory and research needs to address how power in the social world affects learner's access to the target language community, and thus to opportunities to SLA process; iv) Identity, practices and resources are inextricably linked and mutually constituted; v) L2 learning is not entirely determined by structural conditions and social contexts, partly because these conditions and contexts are themselves in states of production; vi) The sociological construct of INVESTMENT complements the psychological construct of MOTIVATION in SLA; and vii) The theoretical constructs IMAGINED COMMUNITIES and IMMAGINED IDENTITIES contribute usefully to understanding SLA, because a learner's hopes for the future are integral to language learner identity.

⁵² Pedagogical practices have the potencial to be transformative in offering language learners more powerful positions than those they may occupy either inside or outside the classroom. In poststructuralist theory, subjectivity and language are seen as mutually constitutive, and are thus centrally important in how a language learner negotiates a sense of self within and across a range of sites at different points in time. It is through language that a learner gains access to, or is denied access to, powerful social networks that give learners the opportunity to speak.

⁵³ [...]language needs to be investigated as situated utterances in which speakers, in dialogue with others, struggle to create meanings.

⁵⁴ [...] language cannot be idealized and that we cannot take for granted that good faith will prevail between participants in oral or literate activities.

interações compartilhadas pelos participantes denotam relações de poder que atribuem sentidos sociais específicos – dentro de cada gênero⁵⁵.

Podemos, a partir da visualização de algumas das vozes teóricas que iluminam as reflexões de Norton, entender por que o conceito investimento é primordial em uma sala de aula e a genialidade do sentido que esse termo tem quando podemos visitar alguns constructos teóricos que sustentam seu arcabouço existencial.

Estarmos com o mundo é um resultado de nossa abertura à realidade, o que nos torna esse ser de relações. (FREIRE, 1989). Relações, essas, muitas vezes marcadas em sala de aula – por instâncias de poder, epistemológicas. Nas comunidades – e identidades imaginadas – nas quais o investimento é algo, como advogam Norton e Toohey (2011) – que propulsiona conexões significativas entre desejos e comprometimentos dos estudantes e suas identidades mutáveis⁵⁶, podemos evocar questões de cunho transversal. Tais questões permeiam, também, essas comunidades e identidades imaginadas sobre as quais queremos discorrer. Em relação à palavra transversal, temos – em âmbito nacional – alguns documentos norteadores que apresentam propostas pedagógicas, sob a ótica sociocultural, cujos temas remetem a um ensino que promova, a partir disso, a cidadania: o Ministério da Educação (MEC), publicou em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN)⁵⁷ - os quais sugerem a presença de temas transversais - como a Ética, a Saúde, o Meio Ambiente, a Orientação Sexual, o Trabalho e o Consumo e a Pluralidade Cultural – na composição de nossas aulas; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, Brasil, 2006) as quais sugerem que, através de temas transversais, como “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, conflitos, valores”(OCEM, 2006, p.112) as práticas vivenciadas possam possibilitar uma vivência aos aprendizes que vai além da sua própria comunidade linguística e passa por questões sociais, contextuais, sociais e culturais; os Referenciais Curriculares Lições do Rio Grande (RCLRG, Seduc-RS, 2009) que apresentam uma proposta pautada em gêneros textuais diferenciados, tratando os conteúdos em contextos significativos para os estudantes, através de resoluções de situações e/ou problemas que envolvam, de fato, a vida do aluno e ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Básico (DCNEB, MEC, 2013) as quais apresentam diretrizes para os diferenciados contextos educacionais existentes no país: Educação Básica, Infantil, Ensino Fundamental e Médio; Educação Profissional Técnica de Ensino Médio; Educação

⁵⁵ [...] the powerrelations between participants in an interaction have a particular effect on the social meanings of the texts constructed within a given genre, whether oral or written.

⁵⁶ [...] investment is a sociological construct, and seeks to make meaningful connections between a learner's desire and commitment to learn a language and their changing identities.

⁵⁷ Disponível no link <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> – acesso em 17/11/2017.

Básica nas escolas do campo; Educação Especial; Educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; Educação de Jovens e Adultos; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental. Podemos perceber pelas áreas contempladas que o documento está em sintonia com sua proposta de que há uma plenitude que permeia a educação humana e está vinculada à liberdade, à dignidade, ao respeito e à valorização das diferenças. Vale ressaltar que a proposta curricular apresentada pelo documento vê o currículo como um “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes”. (DCNEB, 2013, p. 27).

Como podemos perceber, é latente na sintonia que transparece nesses documentos o caráter sócio-histórico e culturalmente situado que precisamos atribuir às nossas práticas pedagógicas, através de propostas comunicativas que primem por questões significativas aos nossos estudantes: a partir de quem são, de suas necessidades, seus sonhos. Esses temas, presentes cotidianamente em nossas vidas, quando abordados em sala de aula, podem contribuir para nossa formação enquanto cidadãos, seres pensantes e críticos. Seres dispostos a um constante movimento de transformação existencial - o que nos leva ao encontro das questões – também em tons transversais – defendidas por Norton como inerentes ao contexto de ensino e aprendizagem.

Uma delas envolve o termo *investimento*, o qual pode ressignificar toda uma trajetória de aprendizagem, por exemplo, e possibilitar a esse sujeito uma ascensão social. Norton e Toohey (2011) nos lembram que o termo fora aplicado à aquisição de segunda língua por Norton em 2001 e que vários estudiosos utilizam o termo para outras análises. De acordo com as autoras, essas comunidades imaginadas podem apresentar uma realidade de semelhante força àquelas nas quais os aprendizes estão envolvidos cotidianamente, podendo, ainda, impactar de maneira mais significativa o seu investimento na aprendizagem do idioma⁵⁸. É através desse olhar, transversalmente constituído, no qual seres humanos – com todas as suas seguranças, inseguranças, sensações emocionais, dúvidas existenciais, aspirações e desejos – podem ter a possibilidade de vivenciar uma aprendizagem potencializadora. Podem, sim, sentir-se convocados a investir em si próprios e no seu crescimento intelectual – e até, por que não, emocional. Essas comunidades imaginadas propiciam identidades, também, imaginadas, como

⁵⁸ Such imagined communities may well have a reality as strong as those in which learners have current daily engagement, and might even have a stronger impact on their investment in language learning.

evidenciamos no relato de Norton (2010) acerca de uma pesquisa sua envolvendo dois aprendizes de língua imigrantes, adultos: o engajamento dos aprendizes nas práticas propostas expandiam suas comunidades desejadas para além da sala de aula⁵⁹, tamanho é o potencial empoderador que nossas práticas pedagógicas podem assumir.

É possível encontrarmos, disponibilizados *online*, diversos artigos com autoria de Norton *et al* : intenso é o número de estudos desenvolvidos, acompanhados e derivados de sua fundamentação teórica. Wharton e Eslami (2015), por exemplo, apresentam como o investimento pode trazer uma aprendizagem mais significativa a partir de um estudo que desenvolveram com dois adultos. Os autores corroboram da visão de Norton e afirmam, através das descobertas em sua pesquisa, que a aprendizagem e a aquisição são experiências sociais nas quais relações de poder são negociadas⁶⁰. Essas relações de poder podem ser entendidas se pensarmos, como mostra Norton (1995 apud WJARTHON; ESLAMI, 2015), que à medida que seu conhecimento linguístico aumenta, o capital cultural - bens simbólicos (amizades, educação e língua) e materiais (dinheiro, bens capitais e propriedade) que podem adquirir também aumenta.⁶¹ A vivência dessas comunidades imaginadas é essencial pois, como assinala Norton (2010), essa comunidade assume uma identidade imaginada e o investimento do aprendiz na sua aprendizagem precisa ser analisado a partir desse contexto⁶² – e podem decorrer dessas vivências um empoderamento – em termos linguísticos, existenciais, e, conseqüentemente, sociais – dos sujeitos que compartilham esses ambientes.

Norton nos faz refletir, nos deixa inquietos: fica claro que a presença dessas questões – pautadas nas premissas da autora que desenvolvemos até esse momento – é fundamental para que possamos desenvolver práticas pedagógicas de maior teor significativo. A escola é o contexto, presente diariamente na vida dos estudantes e dos professores, que pode promover essas práticas:

Para isso, ela precisaria também, tanto quanto possível, conhecer as experiências extraescolares de seus alunos, o que é que eles fazem, como fazem, como brincam, como trabalham, etc. E adequar o uso desses instrumentos para aguçar a curiosidade

⁵⁹ [...] while the learners were initially actively engaged in classroom practices, the realm of their desired community extended beyond the four walls of the classroom.

⁶⁰ [...] language learning and acquisition is a socially complex experience where the learner must consciously and unconsciously negotiate society's power relations.

⁶¹ Norton Pierce (1995) speaks of language learners increasing cultural capital through the acquisition of material and symbolic goods as their level of language increases, allowing them access to more places and people in society. Symbolic resources refer to assets such as friendship, education and language while material resources speak of money, capital goods and property.

⁶² In essence, an imagined community assumes an imagined identity, and a learner's investment in the target language must be understood within this context.

e possibilitar que as crianças conheçam melhor o que já conhecem, e conheçam o que ainda não conhecem de forma sistematizada. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 72).

Norton transita, pontualmente, nessa seara e para ela três pontos centrais marcam esse lugar sociocultural. No primeiro, como ela sugere, há práticas institucionais maiores que permeiam nossas relações socioculturais⁶³, ou seja, o lugar social que nos marca. No segundo ponto, Norton (2006), apresenta o fato de que várias pesquisas contemporâneas existem sobre identidade e língua e são permeadas por questões socioculturais e relações de poder⁶⁴. E, finalmente, a pesquisadora diz se inserir no contexto sociocultural pois o escopo no qual a aprendizagem de língua e sua relação com a identidade ocorre é sócio-históricos⁶⁵.

Considerarmos esse ser sócio historicamente e culturalmente situado é considerarmos, a partir das vivências e das necessidades que ele traz, quais práticas são mais significativas no ambiente escolar. Caso contrário, vamos condicioná-los ao silêncio existencial e, suprimindo suas vontades, seus desejos e suas paixões, *castrar* seu intelecto. (NIETZSCHE, 2007). É primordial que deixemos de lado esse o ensino que ainda é, como sugerira Freire (2008), compreendido como transferência do saber, pois a escola precisa se colocar a serviço da curiosidade, da criatividade, da capacidade de sentir, de conhecer do educando e não de uma memorização mecânica de dados. Atribuir esse horizonte teórico identitário é uma das considerações importantes que podemos fazer se quisermos ressignificar a educação, enquanto professores.

3.3 As Crenças, as Emoções e o Agir Docente

O que é acreditar? A ciência vem comprovando o potencial energético que temos em nosso cérebro – quando investiga e comprova, por exemplo, os benefícios que a meditação propicia ao nosso corpo. Podemos afirmar, a partir disso, que crer agrega um valor mais significativo a nós e às coisas que nos cercam. Se pensarmos em um contexto de ensino-aprendizagem a partir da teoria sociocultural aliado a essa premissa, podemos vislumbrar um cenário no qual o pensamento de um determinado objeto poderá aparecer por si mesmo e isso

⁶³ Sociocultural relationships must be understood with respect to larger institutional practices in schools, homes, and workplaces (the social) as well as more grounded practices associated with particular groups (the cultural)

⁶⁴ [...] much contemporary research on identity and language learning shares an interest in the complex and dynamic nature of identity, co-constructed in a wide variety of sociocultural relationships, and framed within particular relations of power.

⁶⁵ [...] the relationship between identity and language learning, and to the extent that this theory addresses both institutional and group practices, it can be considered “sociocultural theory”.

significará dizer que nossa aula proporciona o encontro de nossa disposição e estímulos internos com a ocasião exterior (SHOPENHAUER, 2007), ou seja, estamos atentos ao que nossos alunos – e nós, conseqüentemente – somos e as necessidades que apresentamos.

Todos os universos interacionais que compõem o nosso existir nos colocam em contato com artefatos culturais e se ponderarmos, como postula a teoria sociocultural, que as nossas funções mentais se advém das relações sócias que vivenciamos e internalizamos, (VYGOSTKY apud BATTISTELA; LIMA, 2015), estamos, desde os primeiros olhares que lançamos às coisas que nos rodeiam, constituindo-nos enquanto seres. De acordo com as autoras, olhar para o contexto ensino-aprendizagem de L2 como um cenário de aprendizagem pertencente a um lugar socialmente instaurado composto por ações colaborativas pode promover uma transformação acadêmica e social e é, certamente, uma postura que vai influenciar, significativamente, a maneira como conduziremos e propiciaremos diferentes atividades. Isso se tivermos, em nós professores, essas crenças.

Pensando na sala de aula de L2 como um contexto singular composto por universos subjetivos, singulares, podemos perceber as identidades diferentes que aí se encontram e estão em constante movimento de construção a cada nova situação vivenciada. (BARCELOS, 2011). Essa construção é pautada, também, a partir das nossas crenças. Para a autora, existem outros fatores contextuais – como emoções, identidades – que interagem com as crenças. Identidades, essas, compreendidas como algo que flui de acordo com o contexto sócio-histórico e cultural (Norton e Toohey, 2011). Dentro do córrego linguístico sócio-histórico e cultural que estamos a navegar, cabe, neste momento, assumirmos um possível esboço conceitual acerca do termo *crenças* e algumas questões conceituais que constituem seu arcabouço.

Como constata Barcelos (2007), trata-se de um termo muito antigo pois desde que o homem iniciou a pensar, passou a acreditar em algo e, no contexto de LA, como ela assegura, houve a mudança no enfoque atribuído à linguagem enquanto produto para um que primasse pelo processo. Mas, como poderíamos definir um termo tão complexo, composto por questões subjetivas, constituintes da bagagem vivenciada por cada um de nós? Para Barcelos (2004) não existe uma definição única para esse termo dentro da LA. A autora sugere que diferentes concepções estão relacionadas ao fato de que as crenças contem questões cognitivas mas, também, sociais e que isso vai influenciar a maneira como serão investigadas. Barcelos (2004) sugere três momentos, historicamente situados, que ilustram diferentes luzes teóricas conduzindo as investigações de crenças: em um primeiro momento, Horwitz (1985) – como menciona a autora – que, investigando as crenças através de questionários fechados, ignora a perspectiva do aluno; no segundo momento a pesquisa das crenças é aproximada à pesquisa

sobre estratégias de aprendizagem e o interesse é de classificação dessas crenças; e o terceiro momento que incorpora questões de cunho sócio-histórico, a partir de diferentes luzes teóricas, à pesquisa: contexto, identidade, metáforas. A partir dessas questões, podemos assumir, como propõe a autora as crenças como

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006 p.18 *apud* BARCELOS, 2011, p. 23).

São movimentos identitários, portanto, de construção e reconstrução permanente. Esses movimentos estão presentes em diversos momentos durante o desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas no contexto de ensino e aprendizagem e conforme Pirovano (2006) mesmo que as crenças influenciem o que os professores falam quando não estão em aula, é o seu comportamento durante o desenvolvimento da aula que traz as crenças filtradas durante suas experiências, ou seja, a sua prática efetiva demonstra a crença – de uma maneira concreta. Sendo assim, as crenças constituem um forte pilar que sustenta, também, o nosso agir pedagógico e discorrer acerca de algumas questões que constituem esse arcabouço, neste momento, é fundamental. Barcelos (2007) apresenta questões dignas de consideração na observação do fenômeno *crenças* em nossa sala de aula de L2. Dentre elas:

[...] a compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas; a utilização de diferentes abordagens pelo professor, a contribuição – ou não – das crenças para a ansiedade de muitos alunos ao aprender uma LE; a implementação de diferentes métodos pelo professor; a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles; e a formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática. (BARCELOS, 2007, p. 112).

Como podemos perceber, são diversas ações – constituintes do nosso agir pedagógico – que são permeadas pelas crenças, as quais Barcelos (2007) define como dinâmicas, socialmente e contextualmente desenvolvidas. Essas conceituações estão em intenso movimento de transformação que modificam, conseqüentemente, cada momento interativo que vivenciamos. Quanto a esse movimento de transformação, de mudança, Barcelos (2007) reflete que as crenças podem ser interpretadas como uma forma de pensamento humano e se, nós, seres humanos, mudamos, logo elas também mudam. Como a autora sugere, é uma mudança complexa. Para ilustrar tal complexidade, a autora introduz a ideia de Rokeach (1968):

[...] as crenças se agrupam em crenças mais centrais e outras mais periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança. As crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”).(ROKEAACH, 1968 apud BARCELOS, 2007, p. 117)

Logo, as crenças que adquirimos mais cedo e que estão relacionadas às nossas emoções e à nossa identidade são mais difíceis de mudarmos e isso, como defende a estudiosa, requer que fiquemos conscientes de nossas crenças como algo não satisfatório. Contudo, o que implicaria essa mudança? Para contemplar essa reflexão, a autora propõe uma relação entre crenças e ações. Existem três maneiras possíveis de se compreender essa relação:

[...] a primeira é de causa e efeito: para que as ações sejam mudadas seria necessário mudar as crenças primeiro; a segunda é a interativa: crenças influenciam ações e vice-versa; e a hermenêutica: que situa o pensamento e as ações do professor dentro das complexidades dos contextos de ensino. (RICHARDSON, 1996 apud , BARCELOS, 2007, p. 120).

Sendo assim, haveria, como propõe a autora, diferenças entre as ações do professor e as crenças – essencialmente devido a fatores contextuais. A isso podemos agregar as crenças dos estudantes. Barcelos (2004) apresenta algumas crenças – a partir de Ellis (1999) – que os estudantes demonstraram em relação à aprendizagem de línguas: como uma experiência sofrível, que requer esforço e que é exigente. Batista (2013) propõe que desempacotemos as crenças pois isso pode possibilitar que os professores e os estudantes possam ser mais independentes, críticos e reflexivos em relação ao ensino e à aprendizagem de LE. Encontramos em Lima (2003) algumas crenças que permeiam esse contexto de ensino, dentre elas: a necessidade do ensino de leitura aos estudantes brasileiros; a falta de recursos apropriados no contexto escolar; turmas grandes dificultando o aprendizado; alunos periféricos não precisam aprender uma LE; a falta de competência comunicativa da maioria dos professores do ensino fundamental e médio; falantes nativos são mais competentes que os professores brasileiros; professor com sotaque é um problema; a relevância da LI em detrimento das demais línguas. Podemos sentir, no tom das crenças mencionadas, que a presença desses olhares pode influenciar a nossa prática e, ainda, a vivência de ensino e de aprendizagem experienciada pelo aluno – que pode, também, apresentar tais crenças e isso vai impactar na sua trajetória e vivência de estudo. Poderíamos, uma vez conscientes das questões que compõem esse fenômeno, assumir uma postura que contemple um possível quadro de mudanças?

Certamente. Alguns estudos desenvolvidos a partir das crenças e sua relação com o ensino e a aprendizagem de línguas nos mostram que a consciência e a ação perante esse quadro é válida. Barcelos, por exemplo, discorre, no transcorrer de seus escritos, sobre diversos estudos que evidenciaram a presença de crenças e as implicações que surgiram a partir disso. Mencionemos outros estudos – advindos de fontes teóricas e de pesquisa diferenciadas – que tratam das crenças. Em um estudo recente, Sant’ana e Carvalho mostram o contraste entre as crenças de alunos e professores de espanhol identificadas em escolas públicas do Distrito Federal. As autoras apresentam, a partir de Silva (2010) um conceito Bakhtiniano de crenças como “diferentes modos de dar sentido ao mundo, uma vez que esses diferentes modos podem ser direcionados por interações discursivas”. (SANT’ANA; CARVALHO, 2015, p. 1213) e evidenciam, no trajeto investigativo, que essas crenças advêm das experiências vivenciadas por alunos e professores durante seu trajeto de ensino e de aprendizagem e que influenciam o contexto de ensino e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. As pesquisadoras ainda sugerem que as políticas públicas sejam repensadas a fim de reconfigurar o ambiente sala de aula para que professores e alunos possam vivenciar essas experiências – tão relevantes para o sucesso de ambos – de maneira mais intensa, mais próxima, mais significativa. Outro estudo de Borsatti (2015) investiga a influência das crenças em dois ambientes de ensino e aprendizagem de LI – um brasileiro e um português – e conclui que elas podem influenciar o ambiente de ensino e de aprendizagem de LI positiva ou negativamente. No caso do Brasil – no contexto investigado, as crenças foram negativas e a autora sugere ser preciso uma positivação dessas crenças para que um resultado melhor seja obtido no trajeto de ensino-aprendizagem. Mais um estudo, também recente, investiga as crenças de alunos universitários de língua inglesa sobre o seu ensino e aprendizagem. Nesta investigação, Lima e Pires (2014) mostram, através das narrativas dos estudantes participantes do estudo, que eles não vivenciaram trajetórias satisfatórias nas suas caminhadas enquanto aprendizes na escola pública e as suas narrativas e crenças questionam a postura de um bom professor já que vivenciaram profissionais não muito engajados com o ensino-aprendizagem significativo. É possível perceber como as questões vivenciadas pelos alunos influenciam o seu olhar e conceituação quanto à aula, à língua, à linguagem, à aprendizagem e, se futuros professores, à sua prática pedagógica.

Para isso, poderíamos – a partir do momento que detectamos as crenças que nossos estudantes trazem – tentar promover uma mudança. Pirovano (2006), sugere que a tomada da consciência sobre a existência do sistema de crenças pode ajudar em processos reconstrutivos. Portanto, é preciso que o professor possa refletir sobre suas crenças e as de seus estudantes. (LIMA; PIRES, 2014). Barcelos (2007) sugere, a partir de Woods (2003), que

tornemos as crenças explícitas para exame e reflexão; que eventos com sentido para os estudantes os coloquem num lugar de repensar sua crença; que novas experiências sejam criadas e que os objetivos de toda atividade sejam explanados a eles. É uma tarefa digna do ser professor educador que somos, seres que fazem parte de uma realidade em movimentos de transformações contínuos sendo assim, conseqüentemente, um dever, (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), ou seja, “agentes de letramento”. (KLEIMAN, 2007, p. 21). Ancoramos, neste instante, as emoções como outro balizador de nossa práxis pedagógica professoral.

O sentir permeia o nosso existir. Sentimos tudo o que vivenciamos. Quando em contato com nossas emoções, podemos experimentar momentos de profunda introspecção existencial – nos quais novas sensações, sentidos, experiências e ressignificações são vivenciados. O sentir faz-se presente em nossas escolas e pode gerar diferenciadas experiências – de aprendizagem ou de não aprendizagem. Como educadores, precisamos nos ancorar na premissa de que educar é refletir, pensar, repensar e de que a “cultura é toda criação humana”. (FREIRE, 1989, p. 109). Portanto, nos posicionamos enquanto seres reflexivos e assumimos uma visão humanista da cultura (FREIRE, 1989) na qual sentir e relacionar-se com o mundo a partir do que sentimos é premissa fundamental nas nossas práticas.

Para entendermos como as emoções podem ser significativas – e impactantes – na nossa formação intelectual, vamos refletir acerca de algumas situações políticas que tem acontecido em nosso país. As vibrações sentidas por essas decisões impactam diretamente o nosso direito de sentir, enquanto cidadãos, assim como impactam as emoções que são suscitadas pelas propostas pedagógicas que desenvolvemos com os alunos, afinal, são ambientes sociais que são apenas diferentes, mas constituídos por seres emocionalmente constituídos. Estamos falando de questões vitais como o aborto, o conceito de arte, de cunho racial, de ideologia de gênero, questões educacionais e trabalhistas, para mencionar algumas, as quais estão dando voz ativa a um preconceito que tem violado, significativamente, um dos direitos fundamentais do ser humano – o sentir. Não podemos sentir-nos cansados – precisamos trabalhar alguns consideráveis anos a mais para termos nossos direitos trabalhistas finalmente assumidos. Acontecimentos sociais contemporâneos suscitam diferenciados sentimentos em nós. Tememos, por exemplo, quando vemos fotos de ‘manifestantes’ queimando bonecos com a imagem da filósofa Judith Butler⁶⁶, que esteve no Brasil recentemente. No mencionado artigo, Gisele Pereira – historiadora, cientista da religião e professora de ensino básico – salienta que a vinda da filósofa ao país proporcionou-lhe ‘sentir na pele os tempos sombrios’ que vivemos. É

⁶⁶ Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/judith-butler-e-o-medo-da-igualdade> – acesso em 10/11/2017.

realmente assustador pensar que o direito do outro sentir e de pensar e se posicionar a partir desse sentimento, pode desconfortar muitas pessoas. Nas demonstrações que mencionamos, podemos trazer, para tentarmos tecer uma possível compreensão dessa postura social, como sugerido por Freire e Faundez (2017): um entendimento crítico do que é diferente é essencial senão corremos o risco de atribuir juízos de valor deficitários à cultura que desconhecemos. Educar – através de um viés sociocultural – é considerar questões políticas como essas que produzem vibrações emocionais desconfortáveis em nós, em nossos estudantes e no seu direito de sentir.

Sentir é existencial. Gerenciarmos o que sentimos, também. Barcelos (2015) advoga que, ao gerenciar bem suas emoções, o aluno pode ter um aprendizado bem-sucedido. Viver as emoções que sentimos é uma oportunidade libertadora pois, trata-se, nas palavras de Freire e Faundez (2017) de vivermos de maneira autêntica a nossa liberdade e isso implica experienciarmos aventuras, riscos e criações. Ou seja, evoluir – intelectualmente, humanamente. Ser livre para sermos, a partir de nossa genuína essência, espíritos cujo potencial desperta e, uma vez despertado, segue sua jornada evolutiva. Podemos, enquanto educadores, atuar como agentes transformadores quando estamos atentos à relevância que as emoções têm – podemos aprender a ouvi-las, senti-las, vivenciá-las, questioná-las, interpretá-las. Deixá-las fluir – por trás delas, às vezes – como algumas experiências vivenciadas em salas de aula nos mostram – existem histórias de opressão, silenciamento, libertação, construção e reconstrução de identidades. Saber ouvir o sentir significa ressignificar nosso papel enquanto educadores, uma vez que a prática educativa perpassa afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico. (FREIRE, 2008). O autor acredita que, como professores, precisamos compreender o valor dos sentimentos, das emoções – sensibilidade, afetividade, intuição, desejo, segurança. Conduzir nossas práticas considerando as emoções que se fazem presentes é ressignificar – completamente – o papel da educação. Como o filósofo disse – é uma prática especificamente humana e, portanto, não pode ser fria, sem alma, pois os sentimentos, emoções, desejos e sonhos jamais podem ser reprimidos por uma ditadura racionalista.

As emoções sempre ilustrarão o sentir que se faz presente nas vivências de ensino e de aprendizagem que vivenciamos. Elas influenciam nosso agir, sendo parte integrante fundamental do letramento – que como tentamos ilustrar nas linhas que precedem este momento – atribui um olhar político existencial e holístico ao ato de ensinar. Essa aproximação com as emoções nos possibilita conduzir o termo ‘letramento’ ao encontro do termo ‘emocional’. Para Barcelos (2015), o termo letramento emocional não está tão presente nas discussões científicas e ainda não pertence à Linguística Aplicada, mas à educação. Para a autora, não podemos

separar cognição de emoção, e a pergunta que podemos nos fazer, enquanto professores, é como estamos notando a presença emocional dos nossos estudantes dentro das nossas salas de aula e se estamos com esse olhar empático direcionado a eles e a elas – as emoções. Elas nos constituem, também, e tem um papel determinante no fluir do nosso aprendizado. Como propõe a autora,

[...] as emoções são sentidas devido a interações com outras pessoas. Assim, o letramento emocional é um processo social que acontece em um contexto social; nunca é atingido e deve ser visto em conjunto com outros. É um processo contínuo. Os componentes-chave do letramento emocional são o diálogo, a tolerância à ambiguidade e a capacidade de reflexão. (MATTEWS, 2006 apud BARCELOS, 2015).

Nossas emoções fluem, significativamente, em lugares sociais diferenciados. Na escola, especialmente, as interações que vivenciamos com as pessoas que compartilham desse ambiente conosco suscitam sensações, que permeiam nossas vivências de ensino-aprendizagem. Precisamos, como defendem Assis-Peterson e Silva (2011), conceber nossos alunos como seres que trazem desejos, crenças, atitudes e cujas identidades apresentam traços sociais de gênero, etnia e classe social, seres sócio historicamente e politicamente situados. Logo, seres emocionalmente existenciais, que participam de uma aprendizagem promovida através de práticas sociais pautadas em quem são. Ser professor é encontrar essa identidade em si e assumir, também, que nossas identidades estão em movimentos de transformação contínuos, uma vez que a cada aula planejada e executada, novas vivências pedagógicas suscitam e ressignificam várias questões quanto a nossa abordagem e quanto a nós mesmos.

Ser professor requer questionamentos, movimentos, inquietações, investigações as quais são essenciais para a nossa ascensão – enquanto profissionais em formação constante. Se observarmos questões como as propostas por Norton (2016): que relação o professor tem com o universo da sala de aula, da instituição e da comunidade e como ela é estruturada no tempo e no espaço, em diferenciados contextos sociais e educacionais? Quais expectativas dos professores quanto ao seu futuro?⁶⁷, é impreterível que a nossa “bagagem cultural”(Kleiman, 2007) - a qual constitui nossa identidade – constitua, também, as nossas práticas.

A partir disso, podemos alinhar a nossa práxis às intervenções/mudanças/necessidades presentes – e dignas de ação – no *status quo* escolar. Também somos seres humanos, participantes de práticas humanas: a educação é uma prática que nos inclui como agentes ativos,

⁶⁷ What is the relationship of the teacher to the world of the classroom, the institution, and the community? How is that relationship structured across time, and in diverse social and educational contexts? What are the teacher’s hopes and possibilities for the future?

também em processos de transformação, durante o ato ensinar – aprender. É no momento que assumimos a nossa identidade com todo seu constructo sócio-histórico e cultural que estaremos aptos e atentos às práticas pedagógicas necessárias nos contextos que atuamos. Somos responsáveis pelos movimentos identitários que podemos proporcionar aos nossos estudantes, a partir de quem eles são e dos lugares que almejam para si através das comunidades imaginadas e das identidades, também imaginadas Norton e Toohey (2011).

Se pautarmos nossas práticas pedagógicas a partir de práticas discursivas permeadas pela leitura e pela escrita, oriundas dos contextos sociais (KLEIMAN, 2007) é imprescindível questionarmos por que, em alguns contextos escolares, ainda temos professores cujas práticas são pautadas em conteúdos, como observado pela autora, como critério organizador das atividades desenvolvidas. Até quando algumas escolas ainda tratarão o ensino como “transferência do saber”? (FREIRE, 2008, p. 42). É visceral nos posicionarmos perante esse quadro pois, só assim, poderemos agir e transformar essa realidade. Pensemos, a fins exemplificadores, no ensino de gêneros textuais. Como sugere Kleiman (2007), as práticas sociais viabilizam o ensino do gênero pois é o conhecimento de como se constituem que dá sentido ao seu uso. Trata-se, como apresenta a pesquisadora, de os professores se engajarem na prática social como premissa organizadora do ensino para poderem, então, nas palavras da estudiosa, “perturbar o tecido social”.(KLEIMAN, 2007, p. 15). Não é uma empreitada dócil pois, como sabemos, é algo instaurado culturalmente e socialmente e isso requer que sejamos fortes e corajosos – por isso a importância de também nos assumirmos, a partir do conhecimento de nós mesmos, nossos desejos, vontades, medos, como seres potencial e espiritualmente fortes e que, em vista disso, são determinados e potencializados para poderem construir uma trajetória pedagógica desse quilate.

Não são movimentos fáceis. Eles vão gerando muitos questionamentos mas que, por isso mesmo, potencializam e atribuem um sentido mais significativo às nossas práticas e às vivências de ensino e de aprendizagem que compartilhamos com nossos estudantes. Podemos mencionar como exemplo os *projetos de letramento*, propostos por Kleiman. São vivências de letramento compostas por

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (KLEIMAN, 2000, p. 238 apud KLEIMAN, 1995, p. 16).

Evidenciamos que são práticas que florescem a partir de um engajamento social real e, portanto, que nos movimentam, nos inquietam e requerem de nós uma postura reflexiva. Como demonstra Miccoli (2012), quando estimulados à reflexão sobre as suas experiências em sala de aula os professores podem pensar em ações mais pertinentes que não necessitam de receitas prontas. O termo utilizado pela autora “receitas prontas” é digno de reflexão. Ao iniciarmos nosso trajeto como professores – se primamos por um viés comunicativo, sócio-histórico e culturalmente situado – muitas são as dúvidas que temos em relação a nossa prática pedagógica. Nesse momento é recorrente buscarmos atividades pedagógicas que, através de tarefas, propulsionem práticas interativas aos nossos estudantes. Como nos mostram Assis-Peterson e Silva (2011), é muito recorrente que os professores iniciantes vivenciem experiências primeiras de ensino-aprendizagem que atribuam um tom complexo a nossa profissão. É tão complexo e, ao mesmo tempo, instigante pois é nessa prática diária de preparações de aula, de descobertas em relação a atividades mais e menos relevantes que contribuimos para atribuir um tom mais significativo ao aprendizado desses estudantes – e o nosso próprio. Acreditamos, como dissera Freire que

O próprio momento de confeccionar um material é altamente pedagógico, político, enquanto prática. A prática de fazer, de criar, de pensar, de projetar um material adequado, que corresponda melhor às condições concretas, sociais, da população de uma área; a prática de executar, de avaliar, de medir a utilidade e a eficiência de um material é uma prática profundamente pedagógica. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 131).

Nessas experiências criadoras que constituem a nossa profissão vamos aprendendo que a grande questão para que essas práticas pedagógicas tenham sentido reside no quão significativo as mesmas são para os estudantes. Esse tom de significância só acontece no momento em que conseguimos proporcionar momentos nos quais os estudantes sejam quem, essencialmente, são na língua que estão aprendendo – questão muito bem articulada por Shopenhauer (2005). Para o filósofo alemão, dominamos adequadamente uma língua quando somos capazes de traduzirmos a nós mesmos. Ademais, acreditamos – essencialmente – no potencial dos seres humanos e seus espíritos – no sentido Nietzscheano⁶⁸ de existência. Nas palavras proferidas por Strindberg (2010), um espírito que é potencializado por uma energia e uma segurança que o conduzem a realizações empoderadoras. Despertar forças dessa grandeza, movimentar energias advindas da essência de quem somos pode ressignificar o valor de uma aula de L2 – ou qualquer outra área do conhecimento.

⁶⁸ Aquele que chega no auge de sua grandeza no momento que aprende a contemplar a si mesmo.

Percebemos que o nosso agir é constituído por vários detalhes, várias questões que precisam ser consideradas desde o momento que planejamos nossas aulas até o momento no qual desenvolvemos e acompanhamos essas práticas com nossos estudantes. Ademais, somos professores educadores e, em especial, professores de língua(s). Vale lembrar que é através do estudo da língua – em práticas socialmente situadas, colaborativamente desenvolvidas, tendo como elemento mediador a linguagem – enquanto organismo vivo, culturalmente e sócio historicamente situado que, de acordo com Kress (1993, p. 31), as

[...] habilidades, conhecimentos, hábitos e disposições necessárias suscitadas serão analíticas e críticas; de entendimento e aceitação da heterogeneidade e da diferença, e, ainda, da habilidade de responder às mudanças sociais produzindo as formas linguísticas necessárias, ou afetar mudanças sociais na medida que usamos as formas linguísticas para produzir mensagens que ajudam a promover a mudança social⁶⁹.

Ou seja, temos perante nós um contexto universalmente rico e propício à aprendizagem e, ainda mais significativamente, à possibilidade de trocarmos saberes, vivenciarmos experiências significativamente edificantes e transformadoras, nas palavras de Norton e Toohey, “os professores por vocação objetivam empoderar seus estudantes”⁷⁰. (NORTON; TOOHEY, 2011, p. 418). Aliarmos questões pilares como essas às crenças e termos a possibilidade de gerar reflexões nesse mar de sentidos pode ressignificar nossas práticas e possibilitar que jardins ainda mais floridos ilustrem as nossas salas de aula. Como Barcelos (2007) defende, é preciso que os professores de línguas fiquem conscientes do que acreditam em relação à linguagem, ensino e aprendizagem de línguas pois isso se reflete no seu desempenho, na sua identidade enquanto professor. Uma das maneiras de vislumbrarmos o agir docente de professores é através de suas narrativas – suas histórias enquanto alunos, enquanto aprendizes. Elas podem ilustrar sua percepção perante esse agir e denotar a existência de um quadro esculpido a partir das crenças e o quão consciente o professor direciona seu olhar a ele. Determinadas ações podem ser compreendidas quando o professor consegue se distanciar do seu agir e reflete sobre ele e o ensino se pauta em ação x reflexão x reação. (LEURQUIN, 2013).

Podemos perceber a relevância das questões que discutimos até o momento – se consideradas como constituintes de um ambiente de ensino-aprendizagem de L2: as diferentes identidades, os diferentes movimentos identitários presentes e o investimento que essas

⁶⁹ The skills, knowledges, habits and dispositions needed will be those of analysis and critique: understanding and acceptance of heterogeneity and difference; the ability to respond to social changes by producing the requisite linguistic forms, or conversely to affect social changes by productively using the linguistic forms of language to produce forms which aid the production of social change.

⁷⁰ [...] vocational teachers often aim at empowering their students.

vivências podem propiciar aos estudantes; como as crenças e as emoções nos fazem refletir sobre o termo letramento e o olhar sociocultural que esse arcabouço teórico traz/propõe. Discorreremos, a seguir, sobre as narrativas pois acreditamos, como sugere Barcelos (2006), que elas são uma maneira de trazermos as experiências e crenças dos alunos (e professores, conseqüentemente), ⁷¹ dentre outras questões decorrentes dos movimentos interativos vivenciados em uma aula de L2.

⁷¹ Narratives have allowed the uncovering of students' experiences, beliefs about themselves and the places for language learning in Brazil, as well as a better understanding of the interaction between their previous, present and future experiences.

4 AS NARRATIVAS, AS PESQUISAS NARRATIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As narrativas têm grande relevância neste estudo como procedimento metodológico. Para entender sua relevância, é necessário considerar seu histórico e desenvolvimento nas pesquisas empreendidas com seres humanos expressando seus sentimentos e impressões ao longo de suas vidas pessoais e profissionais.

Como seres sócio historicamente e culturalmente situados, somos parte de um quadro cujas cores, tons, profundidades, paisagens e sentidos constituem, ao longo da nossa existência, diversas histórias. Somos constituídos, também, por essas criações que conseguem ilustrar, intensamente, diferenciadas vivências e significam, ressignificam, enfim, movimentam a nossa trajetória existencial. Contar essas histórias é algo que nos acompanha, enquanto seres humanos, desde que nossas famílias iniciam a nossa imersão no mágico mundo das histórias infantis, por exemplo. Ao decorrer da nossa vida, diferentes maneiras de contarmos – e ouvirmos – essas histórias vão acontecendo: livros, audiolivros, músicas, pinturas, monumentos, marcos históricos, enfim, todos os artefatos culturais constituintes dos lugares pelos quais passamos nos contam algo e nos permitem, mais tarde, recontar essas aventuras, ressignificando – a partir dessa prática narrativa – quem somos. Narrar, torna-se, assim, uma das maneiras pelas quais podemos organizar, reorganizar, significar, ressignificar a nós mesmos. Conforme Paiva (2008) essas narrativas podem circular de formas orais, escritas, visuais e podem relatar eventos conectados, uma sequência de eventos que já ocorreram – que podem ser lógicos, cronológicos. Contar histórias é uma maneira de presenciarmos a nossa própria existência, inclusive – e, essencialmente – enquanto professores.

Lima e Pires (2014) reforçam que o interesse crescente que a LA tem nas histórias dos aprendizes de línguas – tanto no Brasil como no mundo – conforme sugerira Barcelos (2006), continua latente. As autoras mencionam um nome protagonista desse cenário em contexto nacional que é a Professora Dra. Vera Paiva (UFMG) a qual, como pontuam, coordena o projeto AMFALE. Trata-se de uma coletânea de narrativas de aprendizagem de L2 (inglês, francês, alemão, italiano, português)⁷²que, como as autoras mostram, recebe narrativas de pesquisadores brasileiros e internacionais. No artigo de Paiva e Gomes encontramos o papel do outro – enquanto um agente interativo nos processos de constituição do conhecimento de si mesmo e do outro – fenômeno esse evidenciado e estudado a partir de narrativas em língua inglesa. Para

⁷² Hospedada no site <http://veramenezes.com/amfale.htm> (PAIVA; GOMES, 2009, p.63). Acesso em 25/11/2017.

Oss (2015), formarmo-nos professores requer ações reflexivas. A autora menciona que, através das nossas histórias podemos acessar experiências que vivenciamos – inclusive nossas aprendizagens pessoais, profissionais. (cf. BRUNER, 1997 apud OSS, 2015). Ela apresenta uma trajetória histórica na qual encontramos a origem do papel do professor e o seu fazer docente na Psicologia que conduz à reflexão das diferenças entre o professor cujo comportamento é pautado a partir de um pensamento exterior e aquele guiado pela sua experiência, seu conhecimento, de modo contextualizado. Essa questão fez com que os pesquisadores buscassem, como apresenta a autora, instrumentos investigativos que pudessem demonstrar o que somente os professores poderiam informar, ou seja, a constituição epistemológica da docência que contempla a voz do docente através da pesquisa narrativa. (CLANDININ; CONELLY, 1985; ELBAZ, 1981).

A pesquisa narrativa é um fato reconhecido há mais de quinze anos dentro da LA, como nos mostra Barkhuizen (2013). Segundo o autor, a narrativa pode ser estudada enquanto forma e é também a configuração utilizada para essa abordagem dentro da LA⁷³, pois as “narrativas são um excelente método de capturar a essência da experiência humana”⁷⁴. (BARCELOS, 2015, p. 37). Como ilustra Aragão (2008), o pesquisador consegue mergulhar nas histórias e vive, também, sua própria história e busca sentidos, conexões, experiências vividas e observadas. Trata-se, realmente, de um mergulho de autoconhecimento: as palavras, trazendo sua mais genuína essência, vão compondo um quadro de significados e sentidos advindos do arcabouço existencial que nos forma. Vários são os estudos, os autores e as linhas de pesquisa que se desenvolvem a partir da pesquisa narrativa, e isso pode ser evidenciado por uma busca na plataforma Google, por exemplo. Entretanto, mencionaremos – a fins de exemplificar – apenas alguns. Barcelos (2006) faz referência aos estudos de Telles (2000, 2002, 2004), os quais, conforme a estudiosa, pontuam que as pesquisas narrativas são uma forma de os professores reconstruírem conhecimentos pessoais e suas representações e a consciência disso pode torná-los agentes de sua própria prática. A pesquisadora relata um estudo desenvolvido com acadêmicos de inglês que visou investigar suas experiências e crenças em relação à sua aprendizagem de inglês, através de narrativas. Através da pesquisa narrativa, Lima e Pires (2014) – visando contribuir para reflexões acerca do ensino e aprendizagem de segunda língua – investigam as experiências de alunos universitários na escola regular e as crenças que

⁷³ [...] the *study of narrative* (as form) and *narrative inquiry* (as method, particularly influenced by work in general education) have grown into legitimate approaches to doing research in applied linguistics.

⁷⁴ Narratives are an excellent method to capture the essence of human experience, and of human learning and change.

permeiam essas vivências de aprendizagem do idioma. Galvão (2005) apresenta – a partir de histórias proferidas por professoras em início de carreira – a constatação de que a narrativa é um potente método investigativo em educação. A autora sugere, a partir de Elbaz (1990), razões que sustentam as narrativas como uma das maneiras mais eficientes para que as vozes dos professores sejam ouvidas:

[...] as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência. (GALVÃO, 2005, p. 331).

Ouvir essas vozes, tendo como elemento potencializador a ação é uma prática investigativa que pode contribuir, de maneira significativa, à formação de professores. Em outro estudo (GALVÃO; REIS; FREIRE, 2011), os autores apresentam, através da pesquisa narrativa – composta por 29 professores formandos de um mestrado em Educação – que os professores não desenvolvem práticas que visem engajar seus alunos na aprendizagem de ciências de uma maneira significativa. As narrativas constituem um poderoso instrumento de pesquisa. As histórias podem apresentar características e informações que podem contribuir para a formação de professores. Sousa e Cabral (2015) defendem, no artigo intitulado *A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores*, a tese de que como ferramenta de pesquisa, a pesquisa narrativa – através de diferentes técnicas e instrumentos – permite compreender os processos desencadeadores das práticas docentes e contribui – a partir da leitura, análise e discussão presentes nas etapas diferentes de formação de professores – para o processo de profissionalização docente. Como podemos perceber na linha investigativa que conduz esses estudos, as narrativas são uma ferramenta de pesquisa de suma importância para reflexões acerca do contexto de ensino e de aprendizagem. Assumirmos esse viés investigativo requer que olhemos algumas concepções que definem o termo *narrativa* uma vez que diferentes luzes teóricas podem assumir diferenciadas construções de sentido.

Paiva (2008) cita alguns nomes exponenciais dentro da conceituação acerca do termo. A pesquisadora menciona que, no viés cognitivista, Bruner (2002) assume que há uma sequência distinta de eventos, estados mentais que envolve os seres humanos como participantes, também. Apresenta, ainda, o conceito de narrativa a partir de Labov (1997): como um relato de eventos sequenciados que integram a biografia de quem fala e apresentam a ordem dos eventos em si e conclui, dessa forma, que a narrativa já integra a biografia do falante e está

situada emocional e socialmente – tornou-se experiência, como acredita a estudiosa. Para Barkhuizen (2013), atribuímos sentido às histórias pois elas ressignificam nossas experiências e podemos, conseqüentemente, entendê-las melhor⁷⁵. Na construção – a partir das identidades dos presentes em um contexto de ensino e de aprendizagem – que estamos tecendo, mencionamos, ainda, o que apontam De costa e Norton (2016): para os estudiosos, é possível visualizarmos, através da pesquisa narrativa, as formações sócio-históricas que atravessam as identidades⁷⁶. É latente o quão significativa – em termos de investigação e aprendizagem – a pesquisa narrativa é e o potencial transformador que tem, a partir disso. Segundo Paiva (2008), as pesquisas narrativas apresentam-se como uma abordagem para a coleta de histórias que possibilita a compreensão de determinados fenômenos. É uma ferramenta que pode possibilitar vermos, nas palavras de Clandinin e Connelly (2000), como as histórias individuais, socialmente instauradas, dos professores transparecem na maneira como ensinam, no seu conhecimento⁷⁷. Nas palavras de Oss (2015), há uma colaboração entre os envolvidos que possibilita a compreensão das dimensões – que envolvem tempo, e contexto sócio-histórico – nas quais o experimento acontece.

A pesquisadora Laura Miccoli (UFMG) pauta seus estudos sobre experiências, essencialmente, em Dewey (1916, 1938). Para Miccoli (2007), as experiências são um processo individual mas que interage com o ambiente sócio-histórico no qual o indivíduo está inserido, ou seja, como acredita a linguista, os seres humanos têm características e hábitos comuns, mas também têm a sua intersubjetividade e, portanto, é difícil traçar uma linha entre a experiência individual e a social. Em um de seus estudos, intitulado *A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa*, a estudiosa demonstra como o pensamento de Dewey (1916, 1938) – fora fortemente influenciado pela filosofia Hegeliana (1991). Suas reflexões apontam que as experiências são orgânicas – pois incluem o meio, o pensamento, o sentimento – e transformam tanto os seres envolvidos quanto o meio pois são experiências individuais nas quais a linguagem e as emoções estão imbricadas contextualmente.(MICCOLI, 2006). A estudiosa cita vários outros pesquisadores que desenvolvem estudos tendo como horizonte a *experiência* como um aspecto relevante na formação de professores e dicorre, então, sobre esses estudos: Abrahão (2002, 2004); Aragão (2005, 2007); Barcelos (2000, 2001 *et al.* 2004); Dutra; Mello (2004);

⁷⁵ In other words, stories re-shape our experiences so that we can make meaning from them. Stories bring coherence to these experiences and so we are better able to understand them.

⁷⁶ [...] narrative inquiry can illuminate how identity is negotiated, given that narratives are co-constructed and shaped by social, cultural and historical conventions.

⁷⁷ We see teaching and teacher knowledge as expressions of embodied individual and social stories [...]

Miccoli (2000, 2001, 2003, 2004, 2006); Oliveira (2004); Paiva (2001, 2005) Telles (1995, 2002, 2004 a, 2004 b) - (Miccoli, 2006, p.225) - para mencionarmos alguns.

Podemos, através das reflexões acerca das narrativas e das pesquisas narrativas que traçamos até o momento perceber que, como postulado por Clandinin e Connelly, as narrativas se apresentam como “o fenômeno que está sendo estudado e como método de estudo”⁷⁸. (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 4). Segundo os autores, quando narramos uma experiência temos essa experiência narrada como fenômeno investigado e é enquanto narramos que refletimos acerca de tal fenômeno e produzimos, conseqüentemente, sentido sobre ele. Somos e passamos a ser, a renascer, a partir desses sentidos. Narrativas compõem um discurso que é construído enquanto contamos histórias em diferentes contextos (BASTOS; BIAR, 2015) e podem ocorrer espontaneamente ou em situação de entrevista e, segundo as autoras, engajar-se nessa prática discursiva pode possibilitar a produção e a interpretação das mesmas. Como advogam Norton e Toohey (2011), as narrativas pessoais podem ilustrar áreas pessoais, íntimas⁷⁹ e, como salienta Creswell (2010), o pesquisador tem a possibilidade de ouvir essas histórias – ricas, singulares, emocionantes – através das narrativas e poder oportunizar reflexões plausíveis no contexto de formação de professores, por exemplo.

As características da pesquisa narrativa nos permitem contribuir, potencialmente, para a formação de professores. Podemos evidenciar, através delas, por exemplo, como aponta Norton (2017), o quanto os professores propiciam atividades nas quais o aprendiz possa investir no seu aprendizado e se conseguem a partir disso, expandir a gama de identidades disponíveis ao estudante⁸⁰. Reiteramos essa identidade como múltipla, em transição, um lugar de luta e que inclui a maneira como a pessoa entende o seu relacionamento – no tempo e espaço – com o mundo⁸¹, e com as ideologias nele presentes. (NORTON, 2017).

Teremos acesso a questões teóricas pontuais como essas se nos mantivermos em constante movimento de formação profissional. Para Miccoli (2007), a reflexão quanto ao agir professoral é pertinente para professores em exercício ou em formação pois pode ressignificar as trajetórias formativas desses profissionais, quando vivenciada continuamente. Johnson (2009a apud ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011) atribui um olhar sociocultural à formação de

⁷⁸ [...] a rough sense of narrative as both phenomena under study *and* method of study.

⁷⁹ It is possible that only personal narratives provide a glimpse into areas só private, personal and intimate [...]

⁸⁰ [...] the extent to which language teachers promote learner investment in the language practices of their classrooms, and whether the teacher can expand the range of identities available to language learners.

⁸¹ [...] the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future (Norton, 2013, p. 4). [...] while identity is conceptualized as multiple, changing and a site of struggle.

professores, no qual as práticas sociais de ensino-aprendizagem já vivenciadas podem ser um processo de reconstrução que atende a diferentes necessidades locais, individuais, em outras palavras, é inegável a construção sócio histórica que acompanha o nosso crescimento intelectual, enquanto seres em mutação cognitiva permanente. Precisamos dialogar, ler, questionar, pontuar, refletir acerca de quem somos, nossa identidade enquanto professores e qual postura mais adequada, perante esse cenário, podemos assumir. Isso é válido tanto para nós que já atuamos há alguns anos nos contextos escolares e precisamos estar nesse constante movimento fomentado pelas descobertas científicas quanto para os nossos colegas que estão iniciando esse percurso profissional. Como nos mostram Assis-Peterson e Silva (2011) os futuros professores aprendem a ser professores quando, também, vivenciam a cultura escolar – através de experiências interativas com colegas, mentores, alunos, acesso às comunidades de prática já estabelecidas, aos recursos já presentes nesse escopo. Relacionado a esse escopo teórico está, também, o professor de L2. Nas palavras proferidas por Norton (2017, p. 25):

[...] os programas de formação de professores de L2 deveriam oportunizar que os professores explorassem a língua como um sistema linguístico e uma prática social. Esses programas deveriam encorajar os professores a aproveitar o capital linguístico, cultural e social que os aprendizes de língua já possuem para entenderem melhor suas expectativas quanto ao futuro”⁸².

E para que ele esteja ciente dessas necessidades, precisa inserir-se numa formação docente contínua: olhar para o contexto escolar, investigá-lo, acompanhá-lo, tentando sentir essas nuances pedagógicas, buscar aporte teórico, discutir essas questões com outros colegas professores. Não esqueçamos que tecemos uma prática educativa que respeita cada ser humano presente em aula, inclusive nós, professores pois, a autenticidade que é premissa na nossa prática ensinar-aprender é constituída por uma experiência ideológica, pedagógica, política. (FREIRE, 2008).

Observar as práticas docentes e escutar os professores verbalizarem seu conhecimento acerca das habilidades e conhecimentos que envolvem seu agir pedagógico mostra-se como uma excelente oportunidade de constatação teórico metodológica. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Não esqueçamos: “a educação é um ato de amor, por isso de coragem”. (FREIRE, 1989, p. 96). Sendo assim, ter coragem de nos ouvirmos, enquanto educadores, questionadores das realidades que vivenciamos é um ato transformador.

⁸² English teacher education programs are encouraged to provide language teachers with greater opportunities to explore language as both a linguistic system and a social practice. Such programs should encourage teachers to harness the social, cultural, and linguistic capital that language learners already possess, and to better understand their hopes for the future.

Guiados por essas luzes do conhecimento, nos propomos a analisar um dos contextos – advindo das múltiplas esferas que permeiam os contextos de ensino e de aprendizagem de L2 no país. Apresentamos, a seguir, as características metodológicas deste estudo.

5 AS QUESTÕES METODOLÓGICAS

Dentre os cenários contextuais multifacetados e diferenciados que compõem o dia a dia da prática docente de nós professores, muitas questões nos são apresentadas – preparações/planejamentos de aulas, confecção de materiais didáticos, elaboração de avaliações e, também, o agir docente em sala de aula que suscita de todas essas práticas prévias, das nossas crenças, das emoções que estão envolvidas – advindas de nós, dos alunos, da turma como um grupo. O que está por trás das práticas pedagógicas que desenvolvemos? Como lidamos com as situações que surgem durante o desenvolvimento de nossas atividades planejadas, no momento que as interações – desenvolvidas a partir das necessidades contextuais de nossos estudantes – estão em desenvolvimento? O que influencia esse nosso agir? Para tentar contemplar essas reflexões, nos propomos responder às seguintes perguntas nesta pesquisa:

- a) Como os professores de L2 percebem e explicam o seu agir docente?
- b) O que revelam as narrativas de professores enquanto aprendizes de L2?
- c) Como essas percepções/experiências se refletem na sua prática docente?

Pensar sobre o lugar do qual viemos, por que viemos e quais mudanças podemos operar a partir do (re)conhecimento de quem somos e do papel que temos perante o mundo é o que pode contribuir, também, para o despertar dessa nova consciência empoderada em nós. Com vistas a contemplar esse universo de saberes trazidos e oportunizados pelos professores de L2 em um dado contexto de ensino-aprendizagem, esta pesquisa caracteriza-se como narrativa. Incluir o ponto de vista êmico dos participantes, dando-lhes a oportunidade de narrarem sua trajetória pessoal e profissional pode atribuir um sentido mais amplo a uma pesquisa. Creswell (2010) assevera que, por tratar-se de uma investigação na qual o pesquisador tem a possibilidade de acompanhar, estudar a vida dos indivíduos e tem, ainda, a oportunidade de ouvir o relato de suas histórias de vida, as narrativas apresentam-se como a metodologia de pesquisa mais coerente a este estudo, pois, pretendemos investigar o agir professoral de professores.

5.1 O Contexto Investigado

A instituição de ensino profissionalizante pesquisada situa-se em Porto Alegre, no estado do Rio grande do Sul. Além de línguas estrangeiras, ensina cursos técnicos, também, promovendo qualificação em diferentes áreas do conhecimento. Possui um Plano Político Pedagógico e prima por um ensino com vistas ao desenvolvimento de competências profissionais – e pessoais também: pois seu currículo visa a promover a emancipação, autonomia e transformação do aluno durante sua formação. Oferece as línguas: Inglesa, Francesa, Espanhola e Alemã. Para tanto, a carga horária é de 3 horas/aula semanais, totalizando 54 horas no semestre. Suas aulas são desenvolvidas a partir de um viés comunicativo e seu sistema avaliativo é continuado. As aulas advém de um material didático internacional e o professor tem autonomia para adaptar as atividades às necessidades apresentadas pelas turmas e pode, através do viés teórico que desenvolve, contemplar habilidades diferenciadas na aula, trazer assuntos que vão ao encontro da realidade e interesse dos estudantes. A grade curricular é pautada nesse material didático.

5.2 Os Participantes da Pesquisa

Originalmente, três docentes foram convidados a participar desta pesquisa. A narrativa da docente Joana⁸³ nos possibilita um olhar singular à sua trajetória de formação: iniciou os estudos na L2 com oito anos de idade e estudou a língua por oito anos, complementando sua formação linguística com exames de proficiência internacionais. Começou como docente aos dezessete anos pois, como narrou, precisava começar a trabalhar e era sua melhor habilidade na época. Formou-se em publicidade e propaganda, mas, como disse, retomou as atividades professorais, pois sentiu que era isso que, realmente, gostava. Possui uma caminhada educacional intensa – chegando ao cargo de coordenadora, em nível nacional, de uma rede de ensino privada – curso de línguas – e já realizou viagens pelo país todo formando professores. Decidiu, a partir da necessidade profissional constatada, fazer um MBA em gestão de pessoas. Iniciou a trabalhar na instituição presente como instrutora de idiomas e hoje ocupa o cargo de coordenadora. Defendeu seu mestrado no final do ano de 2016 – em Linguística Aplicada – pois era um sonho que possuía. Atualmente também é professora de nível superior – em Línguas Inglesa e Espanhola – em uma instituição privada da cidade. Atua com adolescentes e adultos. Possui graduação em Publicidade e Propaganda, MBA em Gestão de Pessoas e Mestrado em Linguística Aplicada.

⁸³ Os participantes deste estudo possuem um nome fictício, pois preservaremos suas identidades – conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A docente Lena solicitou se poderia fazer seu relato por escrito, pois se sentia mais à vontade. Ela relata que residiu nos Estados Unidos por sete anos e, ao retornar ao Brasil, só depois de muito tempo residindo aqui novamente, decidiu tornar-se professora. Estudou, então, Letras-Inglês numa universidade privada da região Sul, e diz que, apesar da fluência que tinha no idioma, sabia que somente falar a língua não era suficiente para lecionar. Relata que durante o curso se apaixonou por dar aulas e que amar o que faz é relevante para que os professores não lecionem uma aula ‘mais ou menos’. Menciona, também, que, apesar do tempo gasto para a preparação das aulas e o salário, aquém do que os professores merecem, o que compensa é ter o reconhecimento dos alunos e sentir-se gratificada no final de cada aula. No momento estuda uma pós-graduação em Gestão Escolar, coordenação e orientação. Quanto às suas aulas, menciona que são preparadas de acordo com o perfil da turma – com atividades que sentirão prazer em fazer. A turma visitada era composta por quatro estudantes adolescentes e um adulto.

O terceiro docente que participaria deste estudo, Carlos, não realizou as entrevistas narrativas. Assisti suas aulas, coletei os dados, mas sem sua narrativa acerca de sua trajetória de formação docente e profissional e a sua narrativa discorrendo sobre a maneira pela qual desenvolveu sua aula, não foi possível desenvolver a análise à qual me proponho.

5.3 Instrumentos de Pesquisa e Geração de Dados

Esta é uma pesquisa qualitativa e caracteriza-se como um estudo de caso. Como instrumentos para geração de dados, utilizamos a gravação de áudio de narrativas orais de duas professoras – uma sendo o relato da sua trajetória enquanto estudantes de línguas e sua formação acadêmica na área e a outra na qual discorreram sobre o seu agir pedagógico. Foram observadas duas aulas de cada professora, cada uma composta por dois períodos de quarenta e cinco minutos cada, tentando acompanhar o roteiro da aula – a forma como cada docente desenvolveu sua aula. Durante a permanência na aula, notas de campo foram feitas para que, se necessário, na hora das entrevistas narrativas o professor pudesse falar sobre o seu agir e a pesquisadora pudesse auxiliar para relembrarmos algum fato. Importante ressaltar que a pesquisadora elaborou algumas questões – de acordo com o que observara em aula – para auxiliar as docentes a lembrarem das suas ações e para que pudessem discorrer, mais especificamente, sobre elas. As narrativas orais foram transcritas, posteriormente, para análise. A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2017.

Para a realização deste estudo, a pesquisadora necessitou realizar a sua inscrição na Plataforma Brasil e submeter seu projeto ao Comitê de Ética da universidade à qual pertence.

Alguns documentos lhe foram solicitados, dentre eles o TCLE (Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido) – elaborado pela pesquisadora com vistas a informar os participantes sobre as questões éticas em relação à preservação de suas identidades, ao cuidado com os dados coletados e, também, em relação à instituição pesquisada – que solicitou o envio de documentos semelhantes para aprovar a realização da pesquisa. A pesquisadora enfatizou no referido termo, ainda, que nomes e/ou informações seriam preservados e que nenhum risco de qualquer natureza ocorreria aos participantes, pontuando que poderiam desistir do estudo a qualquer momento. Após a aprovação da pesquisa (modelo 004/2014) os professores foram convidados a participar. O TCLE foi entregue em mãos para que eles pudessem ler e assinar (apêndice A apresenta o modelo utilizado). A pesquisadora também disponibilizou seus contatos – email/telefone – e os da instituição à qual está vinculada caso algum contato fosse necessário.

Iniciamos esta investigação conversando, informalmente, com as professoras e comentando acerca do estudo, perguntando se teriam interesse em participar. O passo seguinte foi conduzir a entrevista narrativa sobre a trajetória de formação acadêmica e profissional – realizado com duas docentes. O terceiro perguntou se poderia realizar a entrevista depois da aula assistida. Em seguida, foram observados dois períodos de aula de cada docente e feitas notas em diário de campo, com observações relativas às suas práticas pedagógicas durante a aula. A primeira turma visitada que era composta por quatorze adolescentes – entre doze e quinze – e demonstraram-se dispostos a participar das atividades propostas pela professora. A turma da segunda docente era composta por cinco alunos, quatro adolescentes e um adulto. Todas as turmas têm aulas duas vezes por semana, totalizando três horas de aula semanais. Após acompanhar as aulas dos docentes, realizei uma entrevista em áudio para que pudessem discorrer acerca da aula com uma pergunta elaborada genericamente: por que desenvolveu a aula daquela maneira?

6 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os dados de duas docentes – a partir das narrativas e observações *in loco*. As premissas teóricas apresentadas até o momento serão utilizadas como luz para o trajeto que pretendemos prosseguir para responder às questões de pesquisa apresentadas no início do capítulo 5.

6.1 As Narrativas de Joana

Iniciamos esta caminhada com a docente Joana. Ao triangular as informações obtidas – advindas das narrativas pessoais, das observações de aula *in loco*, as respectivas anotações feitas em diário de campo e, ainda, da narrativa da professora em relação ao seu agir pedagógico, percebemos uma relevância atribuída pela docente ao engajamento inicial dos estudantes na proposta que pretende desenvolver no desenvolvimento da aula. Logo que entra em sala de aula, após cumprimentar os estudantes, ela projeta, em uma lâmina de *power point*, algumas perguntas e pede para que eles discutam, em pequenos grupos. As perguntas abordam questões relacionadas à família: “*Do you have a big family? Who lives in your house? Who’s not a relative of yours but is part of your family? Why do you consider them as a part of your family? What is your opinion about adoption? Do you know any children who were adopted? Who do you think should be able to adopt a child/children?*”. Em relação a esse momento, ela narra que

[1]

Bem, eu pedi para que eles DISCUTISSEM aquelas perguntas antes de >entrar no assunto> pra::: eles se ambientarem já no assunto (2.2) que era sobre a família, °apesar° da >gente já ter discutido isso na aula anterior> (2.3)eu:: acho sempre interessante (?) fazer uma discussão no começo da aula pra:: eles já começarem a falar em inglês, né (?). E:: pra eles se ambientarem no assunto.⁸⁴

A percepção da docente denota uma disposição sua em engajar os estudantes, de maneira quase espontânea, a fazerem uma troca comunicativa a partir das questões que lhes propõe. Também, em relação ao assunto que será abordado no decorrer da aula, já que essa atividade pode ser considerada como uma preparação para o tópico que será lido e discutido posteriormente. Fica clara, assim, a coerência da sua percepção, da sua crença, em relação ao evento aula com o seu agir pedagógico. Também cabe salientar, pela maneira como a docente conduzia a aula, interagiu com os pares, enquanto eles discutiam as questões propostas, por

exemplo, que ela realmente gosta de lecionar e como as emoções também encontram-se presentes no agir professoral:

[2]

[...] fui me apaixonando por isso (2.3) e descobrindo que ERA o que eu queria fazer, mesmo, pra::: minha VIDA toda.

É possível evidenciar, em outro momento, o quanto a professora está envolvida no engajamento dos estudantes durante a execução das suas práticas. Encontramos menção a isso em seu excerto, quando ela menciona as atividades que pensou para a aula e a relevância da diversificação das mesmas, já que sua turma era composta por vários adolescentes e propor atividades diversificadas pode ser uma maneira de engajá-los mais:

[3]

[...] eu acho:: que quanto mais recurso a gente tiver (2.6) mais >diversificada< fica a aula::, mais fácil é (1.5) de prender a atenção dos adolescentes, né:::. Então (2.4) fazer uma atividade com áudio (?), uma atividade com leitura (?), uma atividade de conversação e::: ir diversificando durante a aula (1.5) acho::: que ajuda a >prender< a atenção deles, também.

Outra crença que fica clara em sua prática e é narrada pela docente, esta relacionada à visão que atribui a uma aula de L2:

[4]

Uma aula:: de LE para mim é < um> espaço pra oportunizar aos alunos situações de aprendizagem. Eu vejo como um espaço em que a gente:: pode:: trazer assuntos e situações em que eles ah (0.2) os alunos vão se engajar pra usar a língua da maneira mais REAL possível.

Tanto no relato acima quanto em sua prática, fica clara a sua crença em relação ao evento aula: oportunizar situações de aprendizagem. Após esse primeiro momento no qual os estudantes discutiram as questões propostas, Joana distribuiu-lhes textos que havia encontrado em um site de adoções norte-americano. Cada estudante recebeu um relato de história verídica diferente e precisava, após uma rápida leitura, reportar para o seu grupo e discutir as diferenças apresentadas em cada história, colocando o seu ponto de vista. Os estudantes apreciaram a atividade, pois eram histórias verídicas de outros adolescentes – em uma situação social com a qual eles poderiam se identificar. Segundo Donato (2000), quando uma vivência de aprendizagem é socioculturalmente situada, os aprendizes encontram espaços para

compartilharem suas histórias pessoais – que ilustram crenças, direitos, deveres⁸⁵. Isso significa trazer o olhar individual e todo seu arcabouço existencial para debate com os colegas: colocar-se – enquanto um ser singular – perante grandes questões existenciais. O que sou e o que penso perante o mundo. Como postulou Freire (2008, p. 53):

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Entretanto, algumas questões podem ser levantadas acerca da escolha do gênero textual trazido pela docente. Acerca disso, ela diz que

[5]
Escolhi os relatos sobre adoções (.) e eu procurei eles naquele site adoptuskids.org e eu acho interessante trazer textos originais, né::, textos autênticos, (3.3) embora> eu tenha adaptado algumas coisas do TEXTO - cortei algumas partes (2) por causa do tamanho e adaptei> também (.) a linguagem para que ficasse mais acessível para:: eles. Eu escolhi (,) esse gênero relato porque eu acho::: que envolve> as pessoas com as histórias (?).

A docente trouxe, para aquela comunidade de prática, um texto autêntico – com algumas modificações realizadas por ela, mas que, como sabemos, está de acordo com a autenticidade que ela acredita pertencer àquele grupo. É autêntico naquela realidade, para aquele fim. Em relação à escolha do gênero, ela acredita que esse tipo de texto envolve as pessoas.

No decorrer da prática leitora interativa proposta, os estudantes pediam auxílio ao colega quando não sabiam como expressar algum termo/dizer alguma ideia, em relação aos textos lidos, em inglês. Uma aula interativa, na qual o aprendizado sociohistoricamente situado, ou seja, “a consciência da estrutura e função da linguagem é desenvolvida quando a usamos socialmente”⁸⁶. (DONATO, 2000, p. 46). Os estudantes interagiam com os colegas, perguntando algum termo que não entendiam no texto, por exemplo, e esse é um potente evento de letramento uma vez que temos um texto permeando uma atividade social (KLEIMAN, 1995). Contudo, as manifestações dos adolescentes estavam mais relacionadas às histórias que haviam lido e compartilhado do que à sua própria história. Sabemos quão relevante é nos colocarmos, de maneira significativa, perante o mundo que existe. Quem sou e o que penso – a partir do lugar

⁸⁵ That is, learners bring to interactions their own personal histories, replete with values, assumptions, beliefs, rights, duties, and obligations.

⁸⁶ Since sociocultural theory emphasizes that during instruction awareness of the structure and function of language is developed by using it socially.

que venho e da bagagem que trago comigo – fazem a diferença. Porém, poder me fazer ouvir, a partir da minha vivência, também. Quando a docente narra que:

[6]

Minha ideia de fazer aquela aula:: daquela maneira foi de trazer (.) um tema que envolvesse os alunos (0.3) eu trouxe textos ali:: em que os protagonistas eram adolescentes, né (.) >As crianças adotadas todas tinham a mesma idade ou idades parecidas com os alunos daquela turma, < né. Então eu acho que eles se sentiram envolvidos por serem adolescentes da sua idade (.) Eu acho que eles também, ah (.), se sentiram >envolvidos (.) por serem questões familiares que as vezes estão:: presentes nas casas deles, né.

A partir da sua narrativa, fica evidente que ela está consciente da presença que determinadas questões familiares teriam na vida dos estudantes.

Além disso, é possível inferir que algumas crenças apresentadas pela docente em relação ao quadro que compõe uma aula de L2 perpassam sua prática e sustentam o que Pirovano (2006) assevera em relação a isso: diversos aspectos do agir pedagógico do professor são permeados pelas crenças, dentre eles, a metodologia, a adaptação do material, o desenvolvimento da aula. Quando a docente menciona que

[7]

Embora não seja um contexto de uso autêntico da língua (0.3) a gente tá forçando:: né:: aquela (0.2) situação > de comunicação < pra:: tornar um **ambiente** pra gente oportunizar aos alunos essas > situações < de aprendizagem da maneira mais (.) autêntica possível.

Ela demonstra um empenho em propiciar uma situação semelhante à vida real: afinal, falar de histórias que lemos é um ato que acontece em nossa vida cotidiana. Essa crença que perpassa sua prática pode ser evidenciada, também, quando ela solicita que os estudantes pensem e criem, em pequenos grupos, critérios de adoção que um casal – multigênero, composto pela configuração que desejassem – deveria apresentar se quisesse adotar uma criança. Ela diz que

[8]

Meu primeiro objetivo:: era que a gente fizesse uma: reflexão (2.2) sobre as pessoas (.) que estavam aptas a adotar uma:: criança:, que não precisava >ser um casal PAI e MÃE<. Quando:: pedi os critérios, era para >criar< uma tarefa que eles(3.1) pudessem usar(.) as próprias palavras deles(.) e se >sentirem envolvidos<, que:: pudessem se <ajudar> para criar o texto deles. Pedi:: para que discutissem esses critérios (.) utilizando o ‘*should*’ (2.5) para poderem dar sua: opinião.

A proposta desse casal ‘diferenciado’ quebra o paradigma casal = homem e mulher e isso remete a questões muito presentes na vivência atual de alguns adolescentes cujos pais não

aceitam, por exemplo, que gostem de pessoas do mesmo sexo. Esse prisma transversal potencializa sua prática pedagógica. A própria escolha dos textos trazidos pela docente – dentre os quais, um tratava de um adolescente que fora adotado por um casal homossexual – traz a possibilidade de aceitarmos o que é visto como ‘diferente’ ou até ‘anormal’ por alguns pais que carregam traços culturais homofóbicos e marcam seus filhos, transformando em tabu uma questão que alguns deles podem estar vivenciando e, conseqüentemente, sofrendo por não ter essa aceitação familiar. Vivenciar questões como essas, em uma aula de L2 é uma tentativa – válida – de simulação de uma situação que poderia ser real e, conseqüentemente, pode tocar alguns corações e mostrar que eles podem ter ali um lugar que os aceita e entende. Além disso, é uma proposta de letramento interativa e como afirma Lantolf (2000): é na ZDP que a imitação e a colaboração são vivenciadas e fomentam o desenvolvimento⁸⁷, ou seja, essa interação colaborativa propicia, também, o desenvolvimento intelectual. A partir de propostas socialmente relevantes como essa, a aprendizagem assume uma identidade histórico-social e vai além das questões linguísticas que eles vivenciam, já que os inclui enquanto seres humanos e movimenta suas diferentes identidades.

Na seqüência, ela solicita que peguem o material didático – utilizado na instituição – e em relação a esse momento, relata o seguinte:

[9]

Eu entrei no conteúdo> do livro: porque o próximo tema:: gramatical que (2.8) a gente tinha para estudar lá> era os futuros, né, as >formas de:: futuro. E >eles já iam () o::: material do livro (2) quando explica LÁ a gramática, vai:: usando:: aquele vocabulário> que está naquele texto, (3.3) então tem que >usar aquele:: texto pra ficar ? mais fácil de entender (.) os conteúdos gramaticais, os verbos e o restante do > vocabulário que está lá naquele texto.

O roteiro de aula desenvolvido pela docente finaliza com uma introdução aos futuros, como ela narra acima, e esse é o conteúdo que será vivenciado – a partir das atividades gramaticais propostas pelo livro – no segundo momento de sua aula, o qual os estudantes desenvolvem em pequenos grupos.

Também percebemos que a docente apresenta uma segurança quanto ao conhecimento linguístico e ao ato lecionar. Isso se confirma quando observamos na sua narrativa pessoal a sua trajetória formativa, os cursos de formação acadêmica – incluindo um mestrado em LA – e

⁸⁷ [...] rather they transform what the experts offer them as they appropriate it. The key to transformation resides in *imitation*, which along with collaboration in the ZDP, ‘is the source of all the specifically human characteristics’ of development (Vygotsky 1987:210).

as escolas pelas quais lecionou e formou professores, incluindo a razão pela qual iniciou na profissão:

[10]

[...] Comecei a dar aula quando::: eu tinha 17 anos (2.4) e eu me TORNEI professora de inglês porque precisava trabalhar e era a >única< coisa que eu sabia:: fazer bem (2) até aquele <momento> – era falar inglês.

É possível notar, também, como a presença das emoções pode ser significativa no nosso trajeto formativo – a emoção pode tornar-se, realmente, uma conduta. (SARTRE, 2009):

[11]

E aí, (2.4) então, como eu disse antes eu me TORNEI professora >porque era o que eu sabia fazer<, mas(2.6) pouco a pouco, fui me apaixonando por isso e descobrimo que era o que eu queria fazer MESMO, pra:: minha vida.

Finalmente, cabe mencionar que a docente narrou que considerava importante, na sua formação, estudar para tornar-se professora. Ressaltamos aqui a relevância da formação continuada para os professores terem possibilidades de estar em contato com estudos, através de trocas significativas com outros colegas com vistas ao entendimento dos porquês determinadas abordagens apresentam-se, muitas vezes, como as mais adequadas ao contexto de ensino-aprendizagem de L2. Joana diz que:

[12]

Lá:: eu estava exclusivamente dentro da sala de aula e aí (2.6), eu tinha o sonho de fazer o <mestrado> e então resolvi que naquela oportunidade eu TERIA como organizar o meu tempo (2.2) e a minha situação (?) financeira para fazer um mestrado e:: me especializar dentro dessa área, já que não tinha:: me especializado (1.5) dentro da área da LA, né.

As narrativas da docente Joana nos permitem algumas reflexões. Inicialmente, podemos mencionar as diferentes identidades vivenciadas por ela durante a sua trajetória formativa – que iniciou cedo, aos oito anos de idade. Em sala de aula, a docente demonstra uma prática coerente com a sua percepção quanto ao evento aula e isso demonstra o que Leurquin (2013) menciona: durante o seu agir professoral em sala de aula há um conjunto de *saberes* e um *saber-fazer* gerenciados pelo professor. Ainda, podemos relacionar o agir pedagógico da docente – desde o início até a sua conclusão – como um *repertório didático* (CICUREL, 2011 apud LEURQUIN, 2013), que, de acordo com a autora, é constituído por diversificados conhecimentos vivenciados em distintas situações de interação – instigados por crenças, princípios, experiências desejos, idealismos.

Discorremos, neste momento, acerca das perguntas investigativas propostas no início deste percurso científico: 1) Como os professores de L2 percebem e explicam seu agir docente? A docente apresentou uma percepção consciente acerca da sua prática – enquanto uma atividade socialmente estruturada e que precisa engajar os estudantes, com propostas sócio-históricas situadas que primam, através de textos autênticos, por interações significativas entre os participantes e promovem, dessa forma, uma proposta de letramento – enquanto prática social, de acordo com o que discorremos no arcabouço teórico deste estudo; 2) O que revelam as narrativas de professores enquanto aprendizes de L2? Há uma valorização do conhecimento linguístico quando a docente relata, por exemplo, que iniciou sua carreira profissional ensinando a língua adequadamente, o idioma. Podemos inferir dessa colocação que seu ensino foi significativo na sua trajetória de formação do idioma, porém, não conseguimos adentrar, com mais intensidade, numa seara que possa contemplar melhor essa questão. Também nos é revelado, através das narrativas da docente, que algumas crenças permeiam o seu agir professoral; e 3) Como essas percepções/experiências se refletem na sua prática docente? A prática pedagógica da docente está em coerência com a sua percepção em relação a isso e é refletida durante as propostas desenvolvidas por ela em aula. Percebemos traços fundamentais da teoria sociocultural – interações significativas, vivenciadas comunicativamente – do letramento – com o texto permeando uma prática social e das formações identitárias quando questões transversais – de gênero, no caso – são propostas para que os estudantes discutam. Outro aspecto que evidenciamos na sua prática envolve as crenças: oportunizar aos estudantes que falem em inglês, familiarizá-los com o assunto a ser discutido em aula – que é vista e desenvolvida pela docente como um ambiente com atividades diversificadas e, ainda, como um espaço que oportuniza situações de aprendizagem da maneira mais autêntica possível. Isso podemos visualizar nas interações propostas a partir da leitura de um relato sobre adolescentes desenvolvida pelos estudantes em aula, também adolescentes.

A análise das narrativas de Joana e a observação do seu agir professoral denotam uma valorização da nossa área profissional, também. Além das questões mencionadas pela docente, percebemos como valoriza o conhecimento vivenciado na sua formação acadêmica e isso reitera o que defendemos neste trajeto investigativo: uma formação continuada que possibilite aos professores vivências como as mencionadas neste estudo, dentre diversas outras, que podem ressignificar os contextos de ensino-aprendizagem brasileiros, atribuindo um sentido bem mais significativo às aprendizagens vivenciadas pelos estudantes – e pelos professores.

6.2 As Narrativas de Lena

No caso da docente Lena, também foram realizadas uma entrevista narrativa – que ela preferiu escrever – sobre a sua trajetória enquanto aprendiz e professora de línguas, a observação de suas aulas, com notas em diário de campo e uma entrevista narrativa – também escrita – na qual a professora discorre sobre o seu agir durante as observações.

As aulas assistidas foram precedidas por uma sequência de atividades. Ao iniciar seu relato, ela menciona que:

[1]
[...] nas duas aulas anteriores trabalhamos com uma história que envolvia leitura, *listening*, vídeo e discussão sobre o assunto crime, espíritos e fantasmas. Como a unidade que ia ser trabalhada ainda estava relacionada ao que havíamos visto, pedi para os alunos falarem sobre o que havíamos trabalhado anteriormente.

A docente chegou na aula, correspondente a um nível básico II, composta por quatro adolescentes e um adulto, interagindo oralmente com eles em inglês: perguntando como estavam, explicando o conteúdo e mencionando exemplos em língua inglesa. Os estudantes mostraram-se confortáveis, enquanto ouvintes. Contudo, no momento que ela interage com eles, perguntando o que lembram da aula anterior, uma aluna começa o relato em português e o colega o interrompe, dizendo: “*in English*” mas ela segue na língua mãe.

É possível relacionarmos essa postura do estudante com questões analisadas por Ellis (2000) em relação à maneira a qual os aprendizes veem a aprendizagem de línguas: uma experiência dolorosa que requer um esforço para que as questões encontradas sejam superadas e uma tarefa que requer elaborada – e complexa – atividade intelectual. Observamos que falar em português era o lugar seguro que protegia a estudante desse empenho intelectual sofrível. E isso também podemos relacionar à formação identitária desta estudante, pois, como evidenciamos neste percurso teórico, os movimentos dos aprendizes (silenciar, escrever, falar, ler ou resistir) revelam o quanto estão dispostos a investir na sua aprendizagem e o quanto se sentem representados nas interações propostas. (NORTON, 2010). É pertinente, portanto, nos perguntarmos até que ponto os procedimentos desenvolvidos pelas docentes são adequados aos propósitos esperados pelo curso – cujos documentos norteadores são pautado, como mencionamos, na teoria sociocultural. Lembremos, estamos em um ambiente de ensino-aprendizagem de inglês no qual, a partir da teoria defendida por nós, acreditamos que interações significativas podem fomentar a aprendizagem. A postura da estudante – responder à professora em português – acompanhada do comentário do colega “*in English*” nos remetem ao pensamento de Miccoli (2000), também. Para a autora, os movimentos que se apresentam em uma sala de aula – não responder, não interagir devido aos colegas, da percepção da aula como

um todo e da pressão que o grupo pode estar exercendo – podem ser fatores negativos à aprendizagem, pois, como ressaltam Lima e Pires: “a comunicação entre os participantes é vital para que eles consigam, de fato, apropriar-se do uso da língua”. (LIMA; PIRES, 2014, p. 297). Como educadores, é fundamental assumirmos, como revelado por Miccoli (2010), que o ato *educar* é um convite à criatividade, a qual deve ser o horizonte dos processos interacionais educativos que propomos. A educação é, significativamente, potencializadora da formação intelectual, emocional dos nossos estudantes e de nós mesmos. Ela é evolução e quando as propostas pedagógicas são permeadas pela interação, estamos acreditando na capacidade dos estudantes de superar suas dificuldades. (MICCOLI, 2007).

No trecho a seguir, a docente relata que

[2]

Um diferencial deste grupo, mesmo sendo um *Basic 2*, é que eles entendem quando falo inglês, não sendo necessário o uso do português mesmo sendo nível básico. Mesmo com o ótimo entendimento que eles tem, eles costumam responder em português; pelo fato de falar ser mais difícil e porque adolescentes geralmente agem desta forma.

Assumindo que muitas crenças são consideradas a origem das decisões tomadas pelos professores (PIROVANO, 2006), podemos relacionar a problemática que acabamos de discutir à crença observada na prática da professora (transcrita no trecho acima): falar somente em inglês é propício à aprendizagem de uma L2. Possivelmente, o fato de a docente ter residido por sete anos nos Estados Unidos, ouvindo e vivenciando a LI, coloca seus alunos – perante a sua prática – como ouvintes e essa postura ecoa nas palavras de Miccoli (2007): as crenças advém, também, das experiências que os docentes vivenciaram na sua trajetória pessoal e profissional e fomentam muitas dos movimentos pedagógicos desenvolvidos, em aula, pelos docentes.

Ao final desta atividade introdutória, a docente revisa, escrevendo no quadro, exemplos do tópico gramatical *there to be* e pede, então, para que os estudantes criem exemplos afirmativos, negativos e interrogativos, perguntando aos estudantes: “*When do you use any/some ?*”. Depois dessa dinâmica, ela pergunta para eles “*How to transform the sentences on the board into the past form?*” e realiza, com as sugestões dos alunos, as adequações gramaticais necessárias. Em relação a esse momento, ela discorre que:

[3]

Também coloquei no quadro a estrutura gramatical aprendida pois estava relacionada ao que veríamos no dia da aula. A estrutura *there is/are* foi trabalhada na aula anterior e neste dia trabalharíamos *there was/were*. Na aula anterior foi dado como *homework*

uma redação e o aluno teria de descrever onde mora e o seu *favorite room*; fazendo uso da gramática e vocabulário aprendido.

Neste excerto e na abordagem desenvolvida pela professora, é possível constatar que a docente traz uma abordagem estruturalista, com enfoque gramatical. E, como mostra um estudo realizado por Barcelos, um número significativo de professores vê a LI como um conteúdo (BARCELOS, 2008)⁸⁸, contudo, como postulam Lima, Barcellos e Spada (2016), apesar de existirem, ainda, docentes que primam por um enfoque nas formas da língua – por acreditarem que seja uma maneira efetiva de aprendizagem de uma L2 – os estudos científicos não sustentam essa ideia⁸⁹.

A próxima atividade proposta pela docente é que leiam, em voz alta, um trecho de um texto que está no material didático que usam. O texto fala sobre lugares mal assombrados. Quanto a esse momento, ela diz que

[4]

Eu em alguns momentos peço que leiam os textos em voz alta, desta forma posso avaliar pronúncia e eles também praticam a parte oral, além do fato de eles gostarem de ler em grupo.

Se o objetivo é avaliar a pronúncia, essa pode ser uma das possibilidades. Porém, para “*praticar a parte oral*”, como ela menciona, acreditamos que uma atividade na qual os estudantes fossem desafiados em situações que simulassem algum contexto de uso real de uso da língua traria oportunidades de prática da língua, num viés social, de maneira mais significativa. Como explicitado por Swain (200, p. 99):

Para produzir, os aprendizes precisam fazer algo. Eles precisam criar forma linguística e sentido e, assim, descobrir o que podem e não podem fazer. O *output* pode estimular os aprendizes a um movimento de um processamento estratégico, inconclusivo e semântico prevalente na compreensão a uma compreensão do completo processamento gramatical necessário para a produção precisa. Uma produção significativa de língua dos estudantes - *output* - teria, assim, um papel significativamente potente no desenvolvimento linguístico.⁹⁰

⁸⁸ English is seen as *only a subject at school*.

⁸⁹ Nonetheless, there are still many teachers who believe that an exclusive focus on language forms is the most effective way to teach a second/foreign language and the research findings do not support this.

⁹⁰ To produce, learners need to do something. They need to create linguistic form and meaning, and in so doing, discover what they can and cannot do. Output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Students’ meaningful production of language – output – would thus seem to have a potentially significant role in language development.

Ou seja, desenvolver tais práticas orais em uma abordagem mais adequada – sob o arcabouço teórico que suporta nossa postura investigativa – como a comunicativa, uma vez que prima por uma comunicação suscitada durante interações sociais entre os envolvidos. Na atividade seguinte, a docente solicita que os estudantes leiam, em voz alta também, as palavras que estão destacadas em amarelo, no texto. Esses seriam novos vocábulos e a professora pergunta aos estudantes se entenderam o significado. Quanto a essa prática, ela menciona que

[5]

Logo em seguida, trabalhamos com o vocabulário usado no texto para não deixar dúvidas no entendimento do mesmo.

Em seguida, ela diz aos estudantes que vai revisar as preposições e pede que procurem, numa determinada página do livro, a lista de preposições. Então, utilizando uma caneta, ela posiciona o objeto em diferenciados lugares (sob a mesa, embaixo da mesa, atrás da cadeira, etc.) e vai perguntando para os estudantes, em inglês, onde a caneta se encontra. Após essa introdução, pede que realizem determinada atividade na página orientada no início da prática. A atividade traz imagens que mostram fantasmas ‘escondidos’ em lugares diferentes e os estudantes têm de descrever, utilizando as preposições adequadas, onde os fantasmas se encontram. Os estudantes realizam a atividade e ela faz uma correção oral. Quanto a essa prática, ela diz que

[6]

Nesta aula, introduzi as preposições de lugar e demonstrei com uma caneta fazendo perguntas para sondar o quanto sabiam. Depois de sondar, fomos para os exercícios do *vocabulary bank* com as mesmas preposições, reforçando o conhecimento com gravuras. Corrigi o exercício pedindo um pouco mais do que solicitado no livro, pedi para que formassem frases conforme o exemplo que eu tinha dado.

É possível constatar, em seu relato, um ensino-aprendizagem pautado em estruturas sintáticas da L2. E, apesar de dizer que não fica dependente do livro, é possível perceber que seu roteiro de aula é, estruturalmente, organizado de acordo com o material didático. Ainda, sua concepção de produção condiz com estruturas descontextualizadas, que primam pela organização gramatical, embora ela diga que

[7]

Não me limito as atividades como elas são apresentadas no livro, se os alunos puderem produzir mais, melhor.

Pirovano (2006) já mencionara, em um de seus estudos, no qual observou práticas professorais, que o livro tinha muita relevância no desenvolvimento do trabalho, através dos exercícios, praticamente um roteiro para o evento aula no qual as atividades, encadeadas umas nas outras, apresentam uma reciclagem do que já foi visto. Reiteramos que não condiz com nosso papel de professor, nas palavras de Freire (2008), ensinar determinados conteúdos, mas, proporcionar percepções subjetivas dos mesmos, para que o aluno se aproprie, já que, segundo o autor, ensinar e aprender estão relacionados ao esforço crítico do professor ao proporcionar vivências, igualmente críticas, aos estudantes para que possam ir *entrando* como sujeitos na aprendizagem. Lembremos que o livro didático pode ser uma ferramenta de consulta, de início, meio ou fim de determinada atividade; nas palavras de Miccoli (2007) o livro é uma das possibilidades para o ensino de LI e não uma determinação do que fazer em aula.

Evidenciamos a abordagem estruturalista, novamente, no jogo proposto em seguida. A docente liga o aparelho televisivo e projeta um jogo de detetive – os estudantes visualizam uma cena por alguns segundos e depois respondem uma sequência de afirmações, dizendo se as mesmas são verdadeiras ou falsas: “*There was a flower pot on the table. TRUE – FALSE*”. Quanto a essa prática, ela diz que

[8]

Depois do *vocabulary bank* ainda trouxe um game no *power point* usando as preposições e mobília, uma forma de revisar, reforçar usando uma atividade que a turma gosta, que é jogo.

O mesmo padrão segue na próxima proposta, na qual os estudantes receberam tiras de papel com atividades estruturais que apresentavam questões como: *Name three places you can go in; you can jump over/in a void*. E precisam ler, responder e mencionar em voz alta a resposta.

A docente solicita que os estudantes acompanhem, em determinada página do material didático, uma atividade de escuta, na qual haverá um jornalista discorrendo sobre uma investigação diferente que lhe fora proposta: passar a noite em um hotel mal assombrado. Os alunos precisam escutar e corrigir as informações que estão diferentes no texto escrito no livro didático. A professora inicia a atividade lendo, em voz alta, antes de tocar o áudio. Quanto a esse momento, ela diz que:

[9]

Quando fiz o exercício de *listening* sempre leio as perguntas do exercício em voz alta para que o aluno saiba o que é esperado dele enquanto ouve e desta forma não ficar “perdido”.

A professora reproduz o material de áudio duas vezes, corrige em voz alta, e pede para que os alunos vão até a seção de gramática do livro e realizem as atividades propostas – as quais apresentam frases que os alunos precisam colocar em na sequência gramaticalmente correta.

Quanto a esse momento, ela diz que

[10]

Por último reforçamos a gramática mais diretamente usando o *grammar bank*.

A questão estrutural gramatical é, mais uma vez, ressaltada pela docente – e transparece, aqui, sua crença de que aprender uma língua é aprender estruturas gramaticais. No segundo momento da aula, a professora propõe uma atividade com gravuras e os alunos precisam ler as imagens e descrevê-las, utilizando o tópico gramatical e o vocabulário que estão estudando, o que visualizam na gravura. Podemos constatar, como sugere Pirovano (2006), que as práticas desenvolvidas pela docente e o seu bom domínio da língua a caracterizam como uma boa técnica de LI: domina a língua estruturalmente. Também percebemos, como aponta Miccoli (2007, p.53), um “ensino centrado no professor”, no qual os estudantes não vivenciam oportunidades de protagonismo e uso significativo do idioma, pois como ilustra Miccoli (2007, p. 61):

Nas experiências pedagógicas vimos o professor como aquele que está no controle da sala de aula, como aquele que centraliza tudo o que acontece. Os alunos respondem ao que ele pede, fazem o que propõe e se dirigem sempre a ele. Dessa forma, o professor não permite ao estudante um papel mais ativo e autônomo na sala de aula. Esse papel controlador do professor deve ser discutido para que o próprio professor use melhor suas habilidades e energia. Abrir mão do controle, adotar um papel que permita aos estudantes uma contribuição mais significativa às atividades de sala de aula, deixar de ser o ator na sala de aula para ser o observador das realizações dos estudantes são iniciativas que devem ser encorajadas para que os estudantes sejam mais bem-sucedidos, revendo inclusive seu papel passivo em sala de aula.

São mudanças na postura e, conseqüentemente, na abordagem do professor que podem ressignificar as práticas vivenciadas pelos estudantes de L2 – tornando a aprendizagem mais prazerosa, mais interessante e, conseqüentemente, mais significativa para eles.

Emerge, ainda, a crença de que para aprender o idioma, a prática de estruturas gramaticais é essencial:

[11]

Também coloquei no quadro a estrutura gramatical aprendida pois estava relacionada com a que veríamos na aula do dia. A estrutura *there is/are* foi trabalhada na aula anterior e neste dia trabalharíamos *there was/were*.

Não estamos defendendo, contudo, o não uso de estruturas gramaticais. Elas podem, sim, auxiliar na compreensão e assimilação de uma nova língua, mas não são o ponto de partida para isso. Elas podem ser um ponto experienciado no trajeto e até o horizonte de chegada, dependendo da construção metodológica desenvolvida pelo professor. Lantolf (2000) já mencionara, há dezoito anos, que essa é uma prática recorrente nas escolas na qual a interação – através da ZDP – não é vivenciada comunicativamente:

Como acontece frequentemente em ambientes escolares tradicionais, o perito (por exemplo, o professor de línguas) pode insistir para que o novato/menos experiente (por exemplo, o aluno) produza uma cópia exata do que é oferecido. Nessas circunstâncias, não há quase nenhuma consideração da ZDP do estudante. Além disso, a interface perito/novato, nessa situação, é raramente comunicativa.”⁹¹ .(LANTOLF, 2000, p. 18).

Perceptível nas narrativas de Lena, é a sua paixão por ensinar, pela profissão, e sua identificação com a identidade de professora, como mostra o excerto:

[12]

Na faculdade, me apaixonei pelo curso e mais ainda depois que comecei a dar aula. Dar aula pra mim é apaixonante, acho que pra ser professora tem que se amar o que se faz, senão damos aquelas aulas “mais ou menos”.

As narrativas de Lena confirmam sua sintonia consigo mesma na profissão e que, valoriza, também, a formação profissional na área:

[13]

[...] depois de muitos anos que voltei para o Brasil que decidi ser professora e fazer Letras pensando em não perder o que aprendi. Apesar da fluência na língua, resolvi ir para a faculdade pois sempre achei que falar inglês não bastasse, senão seria professora de português.

Nas análises das narrativas e do agir professoral da docente Lena, algumas questões reflexivas surgem. Primeiramente, fica claro no transcorrer investigativo de seus excertos narrativos, a presença das crenças que conduzem seu agir da docente e que parecem, como sugere Pirovano (2006), conduzir diversos aspectos do agir pedagógico da professora: a crença de que falar em LI é mais difícil para os estudantes; de que ler em voz alta é uma prática oral da língua – até seria se o enfoque fosse pronúncia, entonação; de que o ensino de L2 é pautado

⁹¹ As often happens in traditional school settings, however, the expert (for example, language teacher) may well insist that the novice (for example, student) produce an exact copy of what is offered. In such circumstances, little if any account is taken of the student’s ZPD [...] Moreover, the expert/novice interface in such situation is rarely if ever communicative.

em conteúdos e estruturas sintáticas, de que o ato de a professora interagir, somente em LI, com os estudantes é uma ambientação adequada para que a aprendizagem deles ocorra; de que a professora precisa amar o que faz para lecionar adequadamente.

Em relação às nossas perguntas de pesquisa, poderíamos discorrer que: 1) Como os professores de L2 percebem e explicam seu agir docente? No caso da docente Lena, sua narrativa acerca do seu agir professoral está coerente com a sua prática, também, e denota – pontualmente – as atividades desenvolvidas pela docente e os possíveis porquês; 2) O que revelam as narrativas de professores enquanto aprendizes de L2? Poderíamos dizer que há uma possibilidade de a postura da docente – quanto a falar somente em LI – estar relacionada à sua vivência de sete anos em um país falante desse idioma. Isso não fica, contudo, claro. Não teríamos um escopo mais denso para contemplar, mais refinadamente, essa questão e quanto à pergunta 3) Como essas percepções/experiências se refletem na sua prática docente? Bem, essa pergunta pode ser evidenciada na presença das crenças mencionadas, indiretamente, na narrativa da docente e presentes na sua prática pedagógica – concretizando, assim, o pontual horizonte norteador que as mesmas atribuem à aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos de ensino-aprendizagem de L2 que contemplamos neste estudo científico nos proporcionaram diferenciadas aprendizagens. Primeiramente, que, embora pertencendo a uma mesma instituição com um viés comunicativo defendido no documento que norteia as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, diferenças foram evidenciadas durante o agir dessas docentes em sala de aula. Obviamente, um estudo longitudinal etnográfico poderia trazer à tona os demais docentes e traçar, durante determinado período, um perfil mais específico em relação às questões que observamos.

Algumas questões mencionadas durante a nossa análise nos possibilitaram compreender como diferenciadas identidades perpassam o ambiente escolar, se os professores estão atentos a esse movimento e como conduzem sua aula contemplando isso, já que as teorias nos trazem que na aprendizagem de uma L2 passamos por processos de redefinições identitárias e estamos em constante movimento de transformação. Quando o professor está com o olhar atento a isso, sua prática transparece esse olhar. Por outro lado, sente-se a consequência da falta que uma abordagem dessa maneira traz, quando visualizamos uma aula ensinando a língua pela língua, com práticas não socializadas dentre os participantes, permeada por textos, com propostas interativas e comunicativas. Decorrente disso, reforçamos a importância da presença de atividades que possibilitem aos estudantes utilizarem a língua para comunicar algo – nas palavras de Swain (2000) a aprendizagem da língua sendo mediada pelo uso. Evidenciamos, *in loco*, como a interação entre os estudantes ocorrera quando a proposta exigia uma troca com os colegas, e nesse momento construções linguísticas com o auxílio dos envolvidos ocorriam, contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais significativa e em sintonia com a teoria sociocultural: interações sendo mediadas pela linguagem, estudantes auxiliando os colegas durante as interações e uma comunicação sendo guiada por uma situação mais próxima do real.

A partir das perguntas norteadoras deste estudo, conseguimos – como demonstramos nas análises conclusivas das narrativas das duas docentes – tecer reflexões significativas.

A primeira pergunta: 1) Como os professores de L2 percebem e explicam seu agir docente? Nos possibilitou o visionamento de uma relação direta entre a percepção das docentes e suas práticas pedagógicas, por exemplo, quando mencionado que acreditavam no evento aula como um ambiente de ensino significativo, que simule situações comunicativas quase reais; quando as práticas orais descritas pela docente se refletiam na sua prática pedagógica exatamente como ela percebera: uma reprodução de estruturas gramaticais; quando

adolescentes são vistos como adolescentes e isso, na percepção da docente, significa que vão falar em português na aula de LI.

Quanto à segunda pergunta: O que revelam as narrativas de professores enquanto aprendizes de L2? No caso da docente Joana, por exemplo, encontramos a valorização do conhecimento linguístico experienciado, ainda na infância, e servindo como propulsor do seu início profissional e, no caso da docente Lena, o conhecimento linguístico que adquirira durante sua estadia fora do país, por alguns anos, como propulsor da sua escolha profissional: estudar Letras e tornar-se professora. Cabe ressaltar que as narrativas relevam, também, que as crenças movem o agir dessas professoras, influenciando, assim, as práticas pedagógicas que são desenvolvidas por elas – como discorreremos nas análises.

E quanto à última pergunta: 3) Como essas percepções/experiências se refletem na sua prática docente? Ficou claro, em ambos os casos, que as docentes estão conscientes do seu agir professoral dentro de sala de aula. Ainda, foi possível notar que as práticas desenvolvidas por elas estavam pautadas em suas crenças em relação a um contexto de ensino e aprendizagem de L2.

Podemos ressaltar, a partir das reflexões desenvolvidas, que quando há um envolvimento dos estudantes na sua aprendizagem, é possível que se sintam mais à vontade com as propostas vivenciadas e possam desfrutar das mesmas a partir de suas identidades, de quem são. Participar, inclusive, das comunidades e identidades imaginadas – como presenciamos na proposta leitora cujo tema estava em sintonia com o grupo. É um uso mais natural, espontâneo da língua sendo vivenciado em um dos casos que acompanhamos, enquanto no outro a professora ainda coloca-se como balizadora das práticas desenvolvidas e a língua é, estruturalmente, um conteúdo a ser ensinado.

O arcabouço teórico que nos acompanha até o momento, pontua, dentre outras coisas, que dar protagonismo aos estudantes é priorizar que, a partir da autonomia que sentem nesse movimento, eles sejam capazes de potencializar seu aprendizado, significativamente. Descentralizar o professor nas práticas é premissa para isso. O fluir de uma aula leve, que considere questões que podem ressignificar o *ser* daqueles presentes e envolvidos, depende única e exclusivamente da abordagem do professor, da sua percepção holística do evento aula e de todas as questões que estão permeando qualquer atividade proposta aos estudantes, afinal, se acreditamos no ensino-aprendizagem pelo viés do letramento, primamos por práticas sociais de leitura e escrita que sirvam para algo, efetivamente. A prática da docente Joana, em alguns momentos, permitiu-nos visualizar a presença desse horizonte teórico.

O aporte teórico analítico que construímos nesta dissertação nos conduz a algumas reflexões dignas de nosso olhar no início do caminho conclusivo ao qual nos movimentamos. Há, certamente, questões dignas das reflexões analíticas que tecemos que permeiam o nosso agir professoral e compreendermos o que vivenciamos, a partir desse viés, é, como sugere Miccoli (2010), uma possibilidade de criação de mudanças, melhorias, motivações para alunos e professores. O que nos leva ao encontro da relevância e da necessidade – como já apontado por Miccoli há dez anos – de projetos de educação continuada, pois, como corroborado por Batista (2013), é difícil, para a maioria dos professores, transpor para a prática uma vivência comunicativa de aprendizagem de línguas. É um movimento reflexivo que precisa ser pautado em palestras, cursos de formação, nas escolas, inclusive – e essencialmente – nas próprias universidades. Todavia, não se trata de atualização metodológica, como assevera Barcelos (2008), mas, atribuir um sentido mais significativo às suas práticas que significa, também, um crescimento através desse processo reflexivo⁹². Uma das questões que também podem sustentar essas reflexões é como as crenças influenciam o agir pedagógico do professor, como evidenciado em nosso estudo. Nas palavras de Barcelos (2004, p. 145):

Precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). Nós precisamos aprender a trabalhar com crenças em sala, já que ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos.

Esse reconhecimento pode gerar diferenciados objetivos e ações pedagógicas que podem conduzir os professores a reconhecerem as crenças e, futuramente, superá-las. (GIMENEZ, 2000, p. 138 apud BATISTA, 2013, p. 101). É um movimento importante se quisermos ressignificar, transformar e oportunizar, engajados aos nossos estudantes, um ensino-aprendizagem de L2 com mais sentido. Para isso, reforçamos o que Barcelos (2007) postulava: existe a necessidade de oportunidades de reflexões que englobem os aspectos relativos aos processos de aprendizagem, desafiando alunos e alunos professores, afinal, o professor que queremos, como proferido por Almeida Filho “é o educador que constrói a cidadania, o humanizador, o formador da consciência crítica, é aquele que ensina o sistema e o uso da língua

⁹² The teacher is not seen as someone who is always simply in need of being updated with the most current methodologies on language teaching, but mainly someone who can make sense of his/her practices and who grows professionally in the process of reflection.

adequadamente, que reflete sobre a sua prática e transforma o meio em que vive”.(ALMEIDA FILHO, 2000, apud PIROVANO, 2006, p. 22).

As percepções vivenciadas durante o mergulho teórico analítico percorrido impactaram, diretamente, a minha formação enquanto professora. Vários questionamentos em mim foram suscitados: alguns reforçando a minha postura enquanto educadora, outros relembando alguns detalhes que às vezes acabamos esquecendo. Detalhes, mas tão significativos e potencialmente propulsores de novas reflexões. Por isso ler, refletir, investigar é algo que precisa estar presente na nossa trajetória enquanto professores educadores em constante formação. Sempre ressignificamos saberes nessas oportunidades. E, assim como fui questionada ao iniciar este trajeto investigativo quanto ao porquê decidira investigar isso, reitero visceralmente a minha posição: sou professora. Sinto que essa identidade e a consciência da mesma pode oportunizar semelhantes reflexões, questionamentos, ressignificações em outros educadores, também.

Com vistas a futuros estudos, sugiro como complementação: acompanhar um número maior de aulas, coletar mais dados; averiguar se as docentes possuem um roteiro de aula, produzido antecipadamente. Além disso, também acredito que uma pesquisa longitudinal etnográfica poderia coletar dados de outros docentes, de mais aulas, e fornecer um panorama mais eficaz do perfil das aulas e dos profissionais que atuam nesse ambiente educacional. Futuras reflexões podem trazer os termos destacados por nós neste estudo, dentre eles: identidade, crenças, agir professoral – para rodas de conversa, trocas leitoras entre esses e outros profissionais em atuação ou formação que pode contribuir, ainda mais, para a sua formação profissional. Lembremos, que

Temos, por razões históricas, de criar sonhos possíveis. A vida humana é entre outras coisas, a criação de sonhos possíveis, a luta por realizar, cristalizar esses sonhos possíveis, recriar novos sonhos possíveis à medida que esse sonho possível de alguma forma escape a sua realização absoluta. Assim, a origem do sonho possível é fundamental para determinar como esse novo sonho intelectual deve participar; não deve, então, participar da realização do sonho, mas da *origem do sonho*. (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 104).

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural.** *Signum*, v. 5. n. 2, p. 457-480, 2012.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** V.8, n.2, p.295-320, 2008.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p.357-394, jul./dez.2011.
- BAKHTIN, M.M. **Speech genres & other late essays.** Austin, TX: University of Texas Press, 1986.
- BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13ª edição. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C.; STURM, L. **Letramento: práticas de leitura e escrita.** Campinas, SP: Pontes Editores, p.65-78,2015.
- BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138. 2007.
- BARCELOS, A.M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para inclusão. In: CONCEIÇÃO, M. P. Org. **Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem.** Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n.1, p.123-156, jan./jul. 2004
- BARCELOS, AN.F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês.** *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006.
- BARCELOS, A.M.F.**Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol.7, n.2, pp.109-138. 2007
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. in: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henrique (Org.) **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de língua.** Campinas, SP: Pontes,p. 57-81, 2010.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, p.301-325, 2015.
- BARCELLOS. P. S.C.C. **Mineração textual e produção de FANFICTIONS: processos**

- desencadeadores de oportunidades de letramento no ensino de LE.** 2013. 190 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Instituto de Pós Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2013.
- BARCELOS, A.M.F. ; COELHO, H.S.H (orgs.) Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- BARKHUIZEN, G. Introduction: Narrative research in applied linguistics. In BARKHUIZEN, G. (Org). **Narrative Research in Applied Linguistics.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, p. 1-16, 2013.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A**, v.38, especial, p.97-126, 2015.
- BATISTA. L. O. Crenças de professores recém-formados sobre a avaliação em língua estrangeira (inglês): da elicitación à conscientização. **Horizontes de Linguística Aplicada**, n. 1, p. 95-113, 2013.
- BATTISTELLA, Tarsila Rubin; LIMA, Marília dos Santos. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.15, n.1, p.281-302, 2015.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo – fatos e mitos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BORSATTI, D.A. A Influência das Crenças no Aprendizado de Língua Inglesa: um Estudo Comparativo entre Estudantes Brasileiros e Portugueses. **Competência**, v. 8, n.2, p. 107-124. Porto Alegre, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio.* Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros curriculares nacionais: línguas estrangeiras. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- COMPERNOLLE, R.A.V.; WILLIAMS, Lawrence. **Sociocultural theory and second language pedagogy.** Language Teaching Research. Editorial. USA, p.277-281, 2013.
- CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DE COSTA, P; NORTON, B. **Identity in language learning and teaching: Research agendas for the future.** In: S Preece (Ed). The Routledge handbook of language and identity.

Abingdon: Routledge. P. 586-601, 2016.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. Editor. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. New York, USA: Oxford, p. 27-50, 2000.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Self-observation and reconceptualisation through narratives and reflective practice. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave Macmillan, p. 49-63, 2008.

ELLIS, R. **Task-based research and language pedagogy**. Arnold. University of Auchland. 2000.

FAHIM, M.; HAGHANI, M. Sociocultural Perspectives on Foreign Language Learning. **Journal of Language Teaching and Research**. Vol. 3, No. 4, pp. 693-699. Finland. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia – novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, L.M; GHEDIN, E.L. NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: ORIGENS, SIGNIFICADOS E USOS NA PESQUISA-FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 111 a 131, jul. 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v.11, n.2, p.327-345, 2005.

HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.14, n.1, p.161-174, 2014.

HESSE, H. **Demian**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

KALAJA, P.; MENEZES, V; BARCELOS, A. M. F. (Ed) **Narratives of learning and teaching EFL**. London: Palgrave Macmillan, 2008.

KANT, E. **CRÍTICA DA RAZÃO PURA** – São Paulo: Ediouro, [23-].271 p.:il – (Coleção Universidade. Série Coroa; 1995).

KLEIMAN, A. O que é letramento? In: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 15-61.1995.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**,32(53): p. 1-25,2007.

KRESS, G. Genre as Social Process. In: COPE, B.; KALANTZIS, D. (Ed). **The powers of literacy: A genre approach to teaching writing**. Pittsburg: University of Pittsburg, p.22 – 37.1993.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York, USA: Oxford, 2000.

LANTOLF, J; THORNE, S. Sociocultural theory and second language learning. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in second language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

LEURQUIN, E.V.L.F. **Que dizem os professores sobre seu agir professoral**. In: GERHARDT, A.F.L.M (Org.) *Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIMA, M.; COSTA, P. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.1, p.167-184, Jan./Jun. 2010.

LIMA, M. S. Crenças e inquietações na cultura de sala de aula de língua estrangeira. IV Fórum de Línguas Estrangeiras da Unisinos, 2003.

LIMA, M. S. ; PIRES, T. L. S. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. **Domínios da Linguagem**, v. 8, n. 1, p. 294-315, 2014.

LIMA, M. S.; BARCELLOS, P.S.C. Interview: Paths in Applied Linguistics: A conversation with Nina Spada. **Calidoscópico** (Unisinos), v.14, n.1, p.176-179, 2016.

MARCON, T.; DOURADO, I.P. *Paulo Freire um clássico da educação: contribuições epistêmicas, políticas e pedagógicas*. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.25, n.2. p.84-100, Maio/Ago.2017.

MICCOLI, L. . Experiência de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 10, p. 47-86, 2007.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A.M.F; COELHO, H.S.H. (Orgs). **Emoções, Reflexões e (Trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas. Pontes Editora, p. 27-42, 2010..

MICCOLI, L. A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n.2, 2006.

NIEDERAUER, M. Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53.2, p. 403-424, 2014.

- NIETZSCHE, F. A Genealogia da Moral. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 20. São Paulo, 2007.
- NORTON, B. Social Identity, Investment, and Language Learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, 1995.
- NORTON, B. Identity and language learning. In: KAPLAN, R.B (org), **The study of second language learning**. The Oxford Handbook of Applied Linguistics. Oxford/New York, Oxford University Press, p.115-123,2002.
- NORTON, B. Identity as a sociocultural construct in second language education. In K.C; KO'R. (Eds). **TESOL in context**. [Special Issue], p.22-33, 2006.
- NORTON, B. **Language and Identity**. In: HORNBERGER, N; MCKAY, S. *Sociolinguistics and language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. **Language teaching**, 44.4, p.412-446, 2011.
- NORTON, B. Learner investment and language teacher identity. In: BARKHUIZEN, G. (Ed) **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge, p. 80-86,2017.
- NORTON, B. Identity and English language learners across global sites. In: WONG, L. & HYLAND, K. (Eds). **Faces of English Education Students, Teachers and Pedagogy**. Oxon: Routledge, p. 13-27,2017.
- OSS, D.I.B. *O profissional do ensino de língua inglesa e o seu objeto de ensino: “do you know what I mean?”*.2013. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira E. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008.
- PAIVA, V.L.M.O.E; GOMES, I.F.A. **O outro em narrativas de aprendizagem de língua inglesa**. Polifonia (UFMT), v.19, p.59-80, 2009.
- PINHO, I. C.; LIMA, M. S. O uso da fala privada na colaboração entre aprendizes de inglês como língua estrangeira. In: Ferreira, M. M.; Martinelli, L. M. F.; Souza, J. A. R. de. **Ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade**. São Paulo: Humanitas, p.179-204,2015.
- PINHO, I. C. **A tarefa colaborativa em inglês como LE no ambiente virtual**. 2013. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS. 2013.
- PIROVANO, Maria V.da S. Professores de Língua Inglesa na Rede Pública Estadual de Ensino e Suas Crenças sobre o Evento Aula. In: Niura, M.F; Lima, M. dos S. **Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria da Educação. Referencial Curricular – Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Rio Grande do Sul, V.1,2009.

SANT'ANA, R.A.; CARVALHO, J.P. Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira: Contraste entre Crenças de Professores e Alunos de Escolas Públicas no Distrito Federal. **International Congress of Critical Applied Linguistics – ICCAL**. p. 1213-1230. Brasília, 2015.

SARTRE, J.P. **Esboço para uma teoria das emoções**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2009.

SCHLATTER, M. O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11 – 23, 2009.

SHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2007.

SHOPENHAUER, A. **A vontade de amar**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1993.

STRINDBERG, A. **Inferno**. São Paulo: Hedra, 2010.

SWAIN, M. Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency. In Byrnes H. (Ed.), **Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky**, London-New York: Continuum, p.95-108, 2006.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. Editor. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. New York, USA: Oxford, p. 97-114,2000.

SOUZA; M.G.S.; CABRAL, C.L.O. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, v.33, n.2, p.149-158, 2015.

TOLSTÓI, L. **Os últimos dias**. São Paulo: SP. Penguin Classics: Companhia das Letras, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.V. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2010.

WHARTON, A.; ESLAMI, Z.R. Investment and Benefits of Adult Female English Language learners. **International Journal of Business and Social Science**. Vol. 6, n.1. USA, 2015.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR**

TCLE – PROFESSOR

**PROJETO DE PESQUISA: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOBRE SUAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS?**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada professora,

Sou aluna do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – e estou realizando um estudo sobre as práticas pedagógicas de professores de línguas estrangeiras. O estudo busca conhecer, primeiramente, a sua trajetória – enquanto aluno e professor de língua estrangeira. Em seguida, entender a forma como você desenvolve suas práticas pedagógicas e qual a sua percepção em relação às mesmas. Esse estudo é conduzido por mim, Juliana L. da Cunha, e orientado pela professora doutora Marília dos Santos Lima. O estudo envolverá as seguintes atividades: 1) entrevista – informal – com cada professor, na qual serão convidados a narrar sua trajetória acadêmica/profissional – gravada em áudio (total de 3); 2) observação de duas aulas; 3) entrevista com você, professora, acerca da sua percepção em relação ao seu agir pedagógico. Também gravada em áudio. A entrevista e as observações serão agendadas conforme a sua disponibilidade. O foco das observações de aula, contudo, será o seu agir pedagógico – a maneira como desenvolve atividades em sua aula.

As informações disponibilizadas através das observações serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, e as identidades dos participantes serão todas preservadas – todos os nomes serão trocados por nomes fictícios. Os dados coletados ficarão sob minha responsabilidade.

Se você tiver dúvidas, ou necessitar conversar comigo por qualquer motivo relacionado à sua participação na pesquisa, estarei à disposição pelo telefone (51) 998073209, ou mesmo pelo e-mail judacunha@outlook.com. Você recebeu uma cópia deste documento de consentimento que ficará em seu poder.

Cordialmente, Juliana L. da Cunha.

Mestranda em Linguística Aplicada – UNISINOS.

Profa. Dra. Responsável: Marília dos Santos Lima.

LI O TERMO DESCRITO ACIMA E AFIRMO QUE CONCORDO COM A MINHA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DE FORMA DESCRITA.

NOME DA PROFESSORA: _____

ASSINATURA: _____

DATA: _____

APÊNDICE B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO*

Símbolos	Especificação
.	Descida leve na entonação: fim de enunciado
?	Subida rápida na entonação: interrogação
,	Descida leve na entonação
-	Corte abrupto no enunciado
::	Prolongamento de som de vogal
<u>Nunca</u>	Ênfase em sílaba ou palavra
PALAVRA	Fala mais alta
◦ palavra ◦	Fala mais baixa
> palavra <	Fala mais rápida
< palavra >	Fala mais devagar
[]	Fala simultânea ou sobreposta
=	Enunciados contínuos
(2.4)	Duração de pausa
(.)	Micropausa, 2/10 segundos ou menos
()	Segmento de fala incompreensível
(palavra)	Hipóteses, dúvidas em relação à transcrição
((olhando para o teto))	Descrição de atividades não-verbais

* Convenções de transcrição sugeridas pelo periódico *Research on Language and Social Interaction*, 33(1), 2000, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.