

Me empresta o lápis cor de pele? O uso de Incidentes Críticos na Formação de Professores de Língua Inglesa para crianças

Can I borrow the skin-colored pencil? The use of Critical Incidents in the Training of English Language Teachers for children

Mariana Guedes Seccato*

**Colégio Celtas de Votuporanga (SP)*

Resumo: A formação de professores de LI (Língua Inglesa) para crianças é um processo complexo em que lacunas expõem deficiências sobre a efetiva preparação de futuros profissionais diante das realidades que irão encontrar nas salas de aula. Segundo Seccato (2020), os IC (Incidentes Críticos) são elementos valiosos e relevantes para serem tratados durante a formação visando à preparação dos professores com respeito aos IC que poderão surgir nas suas vidas, seja na posição de indivíduos objetos ou agentes. Eles possibilitam a verbalização, reflexão e questionamento de suas características, causas, consequências e reações. O presente trabalho tem como objetivo discutir a utilização dos IC na formação de professores de LI para crianças, a partir da discussão de um relato (IC) de uma professora de LI. A consideração e reflexão sobre os tipos de IC que ocorrem na vida dos professores em formação possibilitam a recontextualização de suas futuras práticas. Assim como, o desenvolvimento de agentes sociais críticos por meio de uma linguística que também tem o papel de representar e defender esferas sociais excluídas e oprimidas (PENNYCOOK, 2001).

Palavras-chave: LI para crianças. Incidentes Críticos. Formação crítica de professores.

Abstract: The ESL teacher education for children is a complex process in which gaps expose deficiencies in the effective preparation of future professionals in the face of the realities they will find in the classroom. According to Seccato (2020), CI (Critical Incidents) are valuable and relevant elements to be deal with during education aim in gather preparation of teachers with respect to CI that may arise in their lives, whether in the position of individual objects or agents. They enable verbalization, reflection and questioning of its characteristics, causes, consequences and reactions. This paper aims to discuss the use of CI in the training of ESL teachers for children, based on the discussion of a report (CI) of an ESL teacher. The consideration and reflection on the types of CI that occur in the life of teachers in training enable the recontextualization of their future practices. As well as, the development of critical social agents through a linguistics that also has the role of representing and defending excluded and oppressed social spheres (PENNYCOOK, 2001).

Keywords: ELS for children. Critical Incidents. Critical Teacher Education.

Introdução

O Ensino de Língua Inglesa (LI) para crianças está tomando proporções cada vez mais amplas, em decorrência das necessidades de um mundo globalizado, e que se globalizou por meio dessa língua. Dessa maneira, tem-se discutido sobre o ensino de LI desde o início da escolarização, como forma de ampliar as possibilidades e oportunidades de aprendizagem.

No entanto, é inegável a necessidade do enfrentamento de alguns obstáculos, para que seja possível alcançar a equidade de oportunidades de aprendizagem a todas as crianças brasileiras.

Primeiramente, há o problema sobre a concepção da LI no Brasil. Há uma tomada de consciência da expansão da LI como língua internacional¹. Porém, essa concepção está relacionada a implicações político-pedagógicas referentes a um modelo americano que nos influencia politicamente, economicamente e culturalmente (SÁ; SECCATO, 2016). Para Siqueira (2011), faltam iniciativas para que inicie a consideração da existência do que se possa chamar de *Brazilian English*.

Como consequência política e pedagógica há a consolidação de uma prática docente, resistente em aprender e ensinar uma língua híbrida. A LI acaba sendo um objeto de estudo sem referências culturais específicas.

Em âmbito nacional essa resistência pode ser acentuada diante da falta de legislação quanto ao ensino de LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. O desenvolvimento de uma legislação que promovesse a interação, o dialogismo e a aprendizagem de uma língua estrangeira, possibilitaria a transgressão de qualquer regra ou modelo imposto de língua(gem), permitindo a formação de indivíduos por meio da própria cultura, abertos ao conhecimento alheio.

Contudo, no presente texto entendo focar na formação de professores como forma de possibilitar maior reflexão em suas práticas docentes, com o objetivo de torná-las ferramentas de modificação de um sistema educacional que ainda exclui, em prol, de uma formação que seja capaz de olhar o seu objeto de estudo (LI) como dispositivos de uma educação libertadora, inclusiva e transgressiva (PENNYCOOK, 2001).

Para tanto, discorro sobre a utilização de Incidentes Críticos (IC) na formação de professores de LI para crianças, por meio da reflexão sobre um relato de uma professora em

¹ Utilizo o termo 'Língua Internacional' para me referir à LI, porém enfatizo minha consciência sobre a variedade de rótulos ao tratamento da utilização da LI na perspectiva mundial. Portanto, enquadram-se aqui os termos 'Inglês Global', 'Língua Franca', 'Língua Global', 'Língua Internacional', dentre outros.

formação. Esse relato faz parte de minha tese de doutorado defendida em abril de 2020².

Assim, apresento os IC para depois discorrer sobre o relato e discutir sobre as possíveis formas de formação de professores de LI para crianças, que os IC podem promover.

1 Formação Crítica de Professores de LI para crianças

Apesar de ser consciente sobre a importância da discussão de quem deve ensinar inglês às crianças da primeira etapa do ensino fundamental brasileiro, evidencio a prioridade em tratar a educação dos professores como algo indissociável da perspectiva reflexiva e prática. Principalmente, tratando-se da primeira etapa do Ensino Fundamental, já que estamos falando de cores, cheiros, emoções e sons que mudam, preenchem nossos espaços e nos transformam.

Corroboro Freire (1996), ao afirmar que nós nos ‘formamos’ quando tomamos consciência do “ser e do fazer”. É a consciência da dimensão subjetiva, que constituem nossos valores morais (consciência ética), a sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética) e a sensibilidade aos valores políticos (consciência social). Dessa maneira, do ponto de vista profissional, a formação está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão.

Nóvoa (2007) reflete sobre a importância da relação entre a prática e a formação teórica do professor:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm corpo e cabeça cheios de teorias, de livro, de testes, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática docente (NÓVOA, 2007, p. 14).

²SECCATO, Mariana Guedes. *Incidentes Críticos na Formação de Professores de Língua Inglesa: Conceitos, características e reações*. 2020. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

Para Garcia (1999), a formação de professores realiza-se em um continuum. A formação não se configura como algo pronto, mas realiza-se como um processo, pois há uma interação entre as fases que compõem todo o processo, principalmente no que tange a relação entre formação inicial e formação continuada. Segundo o autor, a formação configura-se como processo que guarda princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. Dessa maneira, em qualquer período, a formação do professor é sinônimo de “aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem”.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996), ao abordar sobre formação de professores, afirma que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p. 41). Acredito que o conceito principal de sua fala, relaciona-se à assunção:

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos como professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 42).

Segundo o estudioso, a questão de identidade cultural faz parte da dimensão cultural dos educandos e dos educadores. Porém, ele admite que o processo de aceitação de nós e dos outros se perde no treinamento estreitamente pragmático do professor.

Ao considerar somente os fatos do dia-a-dia da sala de aula, o professor tende a ampliar os obstáculos e conflitos, enfatizando as relações de poder que oprimem. Para Freire (1996) a formação docente deve acontecer visando a solidariedade social e política, configurando-se como uma formação democrática e uma prática de real importância.

Para Fatemi et al. (2011), a pedagogia pós-moderna no campo do ensino de LI como LE preconiza uma relação dicotômica entre teorizar o que é praticado e praticar o que é teorizado. Para os autores, essa relação pressupõe um dos deveres mais importantes de um professor de LI: a reflexão.

Kumaravadelu (2006) corrobora a ênfase na ação reflexiva do professor pós-moderno. Para ele, os professores que agem de forma autônoma diante das restrições e problemas que encontram em suas práticas, são aqueles que conseguem desenvolver uma abordagem reflexiva sobre o próprio ensino, promovendo mudanças (KUMARAVADIVELU, 2006).

Shandomo (2010) acredita que o pensamento reflexivo leva educadores a agirem deliberada e intencionalmente, em vez de forma aleatória e reativa. Segundo o autor, é difícil desenvolver o pensamento reflexivo em futuros professores, se o que se espera é que o professor repita as respostas "certas" que aprenderam em suas formações, ou leram na literatura. Para desenvolver a reflexão, é importante que os alunos tenham oportunidades suficientes para pensar por conta própria.

Choy e Oo (2012) elucidam quatro possibilidades de abordagens reflexivas durante a prática docente, a saber: a) reflexão retrospectiva que consente uma autoavaliação; b) reflexão como solução de problemas, c) reflexão crítica do eu; e d) reflexão sobre crenças e sobre auto eficácia.

Na reflexão retrospectiva, os pensamentos são flexíveis para incorporar experiências e como elas podem influenciar as práticas atuais dos professores, permitindo a autoavaliação. A reflexão do professor pode ser pensada como uma medida necessária para analisar e articular problemas antes de agir. Isso permite ações construtivas a serem tomadas, em vez de implementar uma solução rápida. O desafio é ser capaz de demonstrar em ação o que é ensinado na sala de aula.

Para Gimenez (1994), os professores são altamente influenciados por suas crenças, que estão intimamente ligadas aos seus valores e visões de mundo. Os sentimentos e crenças que eles têm em relação a si mesmos e aos outros terão um papel na maneira como ensinam. Assim, fica evidente a importância do desenvolvimento da habilidade do pensamento crítico, para a futura formação de seres criticamente reflexivos, atuantes em salas de aulas.

Segundo Brookfield (1988), para ser criticamente reflexivo, existem quatro processos de aprendizagem que podem ser envolvidos: 1. análise de suposições; 2. consciência; 3. especulação imaginativa e 4. ceticismo reflexivo. Quanto à suposição, a análise descreve atividades que trazem consciência contextual. Isto é, como os professores percebem as realidades que governam seu comportamento e seus relacionamentos, o que leva ao desenvolvimento da consciência de suas atitudes. A especulação imaginativa fornece maneiras alternativas de agir desafiando os métodos existentes. A partir do ceticismo, há o questionamento de padrões de interação não examinados.

Portanto, é importante levar em consideração que o pensamento crítico é um processo disciplinado intelectualmente para conceituar, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar informações ativamente e habilmente, geradas por observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação. Funciona como um guia para crença e ação.

Evidencio a associação da reflexão à ação, levando em consideração o contexto tradicional de formação de professores, que ainda se baseia em teóricos da aprendizagem cognitiva que enfatizam os processos mentais do indivíduo, argumentando que o aumento do

conhecimento (por exemplo, através de leituras, livros ou palestras) sobre a prática do ensino leva ao aprendizado do indivíduo para ensinar.

Corroboro a crítica à formação tradicional de professores de línguas, que perpetua processos cujas informações raramente chegam às salas de aula para transformar as práticas pedagógicas dos professores (BAIR, 2014) e muitas vezes deixa os professores desanimados (SMITH, 2017).

Concordo com Myers (1986) sobre o pensamento crítico basear-se em valores intelectuais universais que transcendem os obstáculos, criando oportunidades de clareza, exatidão, precisão, consistência, relevância, evidências sólidas, boas razões, profundidade, amplitude e justiça. Valores, que a meu ver deveriam ser basilares no processo de formação de professores.

Enfatizo assim, uma estrutura de aprendizado sociocultural, acreditando nos estudiosos que argumentam sobre os processos sociais do aluno precederem suas oportunidades de aprendizado (VYGOTSKY, 1978), o que significa conseqüentemente que “é preciso olhar para as atividades sociais que o indivíduo se envolve para ver como reaparecem em suas atividades mentais” (JOHNSON, 2006, p. 237).

Essa visão conceitua a aprendizagem como um processo social complexo, em que os professores de línguas começam a repensar sua identidade, crenças sobre os alunos e a atividade de ensino real. Com a participação em atividades sociais, por meio da linguagem, os professores tornam visíveis e renovam seus entendimentos. Esse é um processo dinâmico que transforma a atividade de ensino e leva à aprendizagem.

A abordagem mais dinâmica da formação de professores de LI favorece o desenvolvimento da agência, enquanto capacidade de se adaptar e agir em seus contextos de ensino-aprendizagem. Segundo Ahearn (2011), a agência refere-se à capacidade das pessoas de fazer escolhas, assumir o controle, autorregular e, assim, perseguir seus objetivos como indivíduos levando, potencialmente, à transformação pessoal ou social.

Diante das considerações apresentadas, passo a abordar os IC (Incidentes Críticos) como uma possibilidade de formação crítica e reflexiva de professores de LI para crianças.

2 IC na formação reflexiva de professores de LI para crianças

Como mencionado anteriormente, apresento um relato de uma professora de LI em formação que foi utilizado como parte de meu corpus de análise de minha tese. O intuito é demonstrar como os IC podem ajudar no processo de autorreflexão de professores de LI para

crianças.

Um dos objetivos de minha pesquisa doutoral foi definir o que é um IC. Diante da análise de três contextos, sendo eles: Formação inicial de professores de LI, Formação Continuada de Professores de LI e Literatura especializada sobre IC, cheguei à seguinte definição de IC:

Perante o exposto, compreende-se que as consequências graves e negativas dos IC originam-se de práticas abusivas em situações didáticas opressoras, de discriminação sexual, racial, linguística e de gênero. Assim, os IC aparecem como memórias marcantes que causam sofrimento e representam, muitas vezes, a falta de possibilidade dos participantes em superar as situações e a si mesmos (SECCATO, 2020, p. 281).

Tendo apresentado a definição de IC, passo ao relato da professora de LI em formação para em seguida, justificar a utilização dos IC no processo de formação de professores.

O relato foi dado em um minicurso de um congresso internacional de Linguística Aplicada Crítica, que aconteceu no Brasil. Em um momento do minicurso, o ministrante solicitou que os participantes, todos professores de LI, relatassem alguma experiência durante suas práticas. Uma das ouvintes relatou:

Sim, eu tive uma experiência diferente quando ensinava crianças de 3 a 6 a 7 anos, há quatro anos, e quando elas estavam desenhando ou pintando algo e sempre pediam a mim ou a seus amigos o lápis da cor da pele, e é como um lápis rosa. E eu sempre dizia a eles: 'O que você quer dizer com cor da pele?' Porque a minha cor é diferente [da] sua cor, que é diferente da cor dele e aí eu tentei fazer [eles] olharem para os amigos e dizerem: 'Nós são todos diferentes, sim, quer dizer, tipo rosa'. Essa é a minha experiência e acho que se pensasse no que eu teria feito de forma diferente nessa situação, talvez pudesse abrir para toda a turma essa discussão, porque fiz isso apenas com os alunos que me pediram pelo lápis. Acho que deveria [ter] falado [ed] com todos. Eles são muito novos para entender, mas talvez eles deveriam começar a mudar o nome do lápis, sabe? E veja outras cores como cores de pele também como marrom ou cores diferentes (Tradução minha).³

³Yes, I had a different experience when I was teaching children from 3 to 6-7 years like four years ago, and

O episódio foi classificado como ‘Discriminação de etnia’, pois a expressão ‘lápiz cor de pele’, referindo-se a somente um tom, rosado, se não discutida e repensada, pode reforçar práticas racistas veladas.

A definição de racismo apresentada pela UNESCO (2017) coloca a abrangência de seu significado.

[...] a crença de que existem grupos humanos com características particulares (geralmente físicas) que os tornam superiores ou inferiores a outros. O comportamento racista pode ser não apenas aberto, como tratar algumas pessoas de acordo com sua raça ou cor, mas também secretas, quando a sociedade trata sistematicamente os grupos de acordo com alguma forma de julgamento discriminatório (UNESCO, Ciências Humanas e Raciais, 2017)⁴.

Concordo com Araújo e Ferreira (2018), sobre o fato de considerarem a ênfase em estudos que demonstram as vantagens consolidadas historicamente, sobre o que seria “certo” na atuação das identidades raciais, de gênero e de sexualidade, e as graves consequências dessas concepções para os alunos, como:

[...] isolamento, racismo, preconceito racial, depressão, homofobia, ansiedade, baixa autoestima, sentimentos de inferioridade, exclusão, negação de si mesma/o, incompreensão, violência física, verbal, psicológica, disputas entre o feminismo e o masculino, no qual o masculino se sobressai perante o feminino. (ARAÚJO; FERREIRA, 2018, p. 310).

Ignorar práticas excludentes que, a princípio, podem parecer sutis, gera o reforço da

when they were drawing or painting something and they always asked me or their friends for the skin color pencil, and it's like a pink pencil. And I always told them: 'What do you mean by skin color?' Because my color is different [from] your color, which is different from his color and then I tried make [them] look at their friends and say: 'We're all different, yeah teacher, I mean, like pink'. This is my experience and I think If would think about what I'd have done differently in this situation, maybe I could open to the whole class this discussion, because I did this only with students who asked me or for the pencil. I think I should [have] talk[ed] to everybody. They are really young to understand but maybe they could start changing the name of the pencil, you know? And see other colors as skin colors too like brown or different colors.

⁴ Racism is the belief that there are human groups with particular (usually physical) characteristics that make them superior or inferior to others. Racist behaviour can be not just overt, such as treating some people according to their race or colour, but also covert, when society systematically treats groups according to some form of discriminating judgement. (UNESCO, Social and human sciences, 2017).

permanência do que Conti e Mastrella-de-Andrade (2015) consideram racismo velado, que acarreta a invisibilidade dos negros, discursos liberais sobre a diversidade e a fuga constante a questões que encarem a realidade do racismo no Brasil.

Ferreira (2006) considera importante o preparo de professores para o ensino de raça/etnia nas aulas de LI como LE. Para tanto, a autora enfatiza a valorização seja a o conhecimento recebido pelo professor em formação, seja o seu conhecimento experiencial, onde os professores têm a oportunidade de reflexão sobre o conhecimento em ação.

Enfatizo a seguinte definição de IC dada por dois autores analisados no contexto da literatura especializada:

Um incidente crítico é qualquer evento não planejado que ocorre durante a carreira de um professor, mas é vividamente lembrado. Os incidentes apenas realmente tornam-se críticos quando eles estão sujeitos à reflexão consciente. Quando os professores de línguas analisam formalmente estes incidentes críticos, eles podem despertar novos entendimentos de sua prática' (FARRELL; BAECHER, 2018, p. 13)⁵.

Levando em consideração o relato da professora, nota-se antes de tudo, que se trata de uma lembrança marcante, que, apesar de representar um momento de “conflito”, ao mesmo tempo, obtiveram-se consequências positivas, como a reflexão sobre a situação e amadurecimento sobre as circunstâncias dos acontecimentos pessoais e profissionais.

O professor formado diante das perspectivas reflexivas age preocupando-se com as consequências éticas e morais em suas ações em práticas sociais. Ele dá voz a seus alunos que, conseqüentemente, passam a agir pautados em uma aprendizagem que faça sentido para que possam atuar na escola e na sociedade.

Borelli e Pessoa (2011) ressaltam a formação emancipatória de professores, entendendo que o ambiente da sala de aula dever representar a realidade social. O ensino de línguas deve colocar seu objeto de ensino não apenas um instrumento de aprendizagem, mas uma ferramenta de compreensão e transformação social (RAJAGOPALAN, 2003). Um professor de línguas crítico é capaz de promover por meio do discurso, contextos emancipatórios em que indivíduos possam compreender sua existência em dimensões políticas, podendo ser agentes e modificadores de realidades.

⁵ “A critical incident is any unplanned event that occurs during a teacher's career, but is vividly remembered. Incidents only really become critical when they are subjugated to conscious reflection. When language teachers formally analyze these critical incidents, they can awaken new understandings of their practice.” (p. 13).

Formar professores em uma sociedade heterogênea, híbrida, globalizada e tecnológica vai além do ensino e utilização de fundamentos técnicos e metodológicos (URZDEDA-FREITAS; PESSOA, 2014). É importante considerar a sala de aula como espaço social em que as práticas discursivas são guiadas por relações de poder entre os sujeitos. Não é possível considerar práticas pedagógicas estruturais, idealizadas por um processo ‘limpo’, em que tudo o que é ensinado e absorvido por todos, da mesma forma.

A partir do momento em que a crítica é instaurada no contexto de formação de professores de LE passa-se a entender os inúmeros processos discursivos que circundam as relações humanas e a questionar algumas verdades impostas, algumas atitudes e analisar indícios que denunciam o porquê de alguns tipos de comportamentos.

Para Pennycook (1999), perceber os múltiplos alunos construídos em diferentes tipos de discurso é ter a noção das relações de poder que transitam em uma sala de aula.

A reflexão crítica na formação dos professores concebe a noção do desenvolvimento de soluções para os imprevistos que evocam ações políticas, negociações de significado em sala de aula.

Por essa razão, é impossível desconsiderar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de uma língua estrangeira. Onde há seres humanos, há diferentes culturas, discursos e intenções. Dessa maneira, os professores de línguas são também agentes políticos e devem ter a habilidade de construir discursos alternativos que colaborem na luta contra a hegemonia e a favor da diversidade e igualdade de oportunidades.

Ressalto as práticas reflexivas, sugerindo os IC como construção de possibilidades de ações políticas durante a formação de professores.

Conclusão

Concluo minha exposição sobre a formação crítica de professores de LI para crianças por meio da utilização de IC, citando o poema de Loris Malaguzzi⁶, intitulado ‘A criança é feita de cem’ (GANDINI, 1999):

⁶*Loris Malaguzzi, professor italiano que criou a abordagem educativa mais tarde nomeada como “abordagem Reggio Emilia”, nome homônimo à cidade onde foi concebida. Para o educador, não só o que a criança pensa é válido, mas válidas são também as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento.

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e
de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e
no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e
a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
as cem existem.

Lidar com indivíduos tão lindos em suas complexidades requer uma responsabilidade imensa em entender que devemos estar sempre em estado de transformação para conseguir entender uma fase da vida humana em que as mudanças são as mais intensas e reveladoras.

Considero a LE uma dessas cem linguagens que as crianças aprendem. Para ensinar a LI que carrega em si a globalidade de um mundo contemporâneo, conectado apesar de suas diversidades, torna-se imprescindível mestres que transgridam e que consigam enxergar o amor em suas centenas formas de expressão.

Canagarajah (2004) afirma a necessidade em considerar como os alunos negociam posições de sujeitos em comunidades discursivas conflitantes e como essas lutas moldam

suas práticas de aprendizado de idiomas. Para tanto, o autor afirma que são necessários construtos de outras disciplinas como Filosofia, Retórica, Letramento Crítico e Ciências Sociais. É importante a consideração de diferentes posições teóricas que abrangem estudos feministas, acadêmicos, de socialização de idiomas, semiótica bakhtiniana e pós-estruturalismo foucaultiano. Segundo o autor, essas escolas ajudaram no entendimento das identidades como múltiplas, conflitantes, negociadas e evolutivas. Ou seja, é pertinente um distanciamento das considerações tradicionais dos estudos linguísticos que consideram a língua estática, unitária, discreta e pronta.

Assim, para a elaboração das novas concepções sobre estudos linguísticos, segundo o autor foram necessários o Eu moldado pela linguagem e pelos discursos, composto de múltiplos sujeitos derivados dos códigos, registros e discursos heterogêneos encontrados na sociedade.

Esses sujeitos gozam de status e poder desiguais, se originam de contextos socioeconômicos diversos e, devido a essas desigualdades, há conflito entre os objetos. Dessa forma, para encontrar coerência e empoderamento, o sujeito deve negociar essas identidades e posições concorrentes.

Para o autor, é importante considerar que o Eu não é imutável ou inato, mas é reconstruído em relação aos contextos discursivos que sempre estão em mudança. (CANAGARAJAH, 2004).

Concordo com Canagarajah (2004), diante de sua consideração às identidades subversivas nos processos de ensino-aprendizagem de LI como LE. Enxergo-as como possibilidade de conscientização em situações discriminatórias. Dessa maneira, o que motiva a aprendizagem de uma língua são as identidades que assumimos e as comunidades que queremos fazer parte, com o intuito de comunicação e vida social. Para tanto, é necessário tratar o aprendiz como um ser humano complexo.

Acredito, os IC são elementos valiosos e relevantes para serem tratados na formação dos professores que ensinam LI para crianças, visando à preparação aos IC que poderão surgir nas suas vidas, seja na posição de indivíduos objetos ou agentes. Conclui-se que os IC são elementos valiosos na formação do professor quando possibilitam sua verbalização, reflexão e questionamento de suas características, causas, consequências e reações.

Assim, o professor em formação pode analisar e examinar seus valores, crenças e percepções que sustentam suas ações no ensino de línguas por meio de reflexões. Os IC podem fazer parte do repertório de habilidades e técnicas que utilizam para refletirem sobre incidentes que possam ser facilmente desconsiderados ou incidentes que podem ser importantes.

Os IC são memoráveis e até mesmo contundentes, pois nos proporcionam algo para

refletir e também algo a ser aprendido. Muitas vezes, as emoções fazem parte desses IC e fornecem uma caixa de ressonância para a discussão de diversos temas, como identidade, desenvolvimento de professores, desafios e inovação.

Referências

CANAGARAJAH, S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.116-137.

CONTI, L. F. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 27-41, 2015.

FARRELL, T. S. C.; BAECHEER, L. *Reflecting on critical incidents in language education: 40 dilemmas for novice TESOL professionals*. New York: Bloomsbury, 2018.

FERREIRA, A. J. Formação de professores de Língua Inglesa e o preparo para o exercício do Letramento Crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Língua & Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187, 2006. DOI <https://doi.org/10.5935/rl&l.v7i12.897>.

_____. Educação Linguística Crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Peres Viana Silvestre; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). *Perspectivas Crítica de Educação Linguística no Brasil: Trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 41-48

BAIR, M. A. Restricted professionalism of teachers: Implications for collaboration. In: CONLEY, S.; COOPER, B. (ed.). *Moving from teacher isolation to collaboration: Enhancing professionalism and school quality*. Lanham, MD: Roman & Littlefield Education, 2014. p. 27-34.

BROOKFIELD, S. *Training Educators of Adults*. New York: Routledge, 1988.

CHOY, S. C.; OO, P. S. Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom? *International Journal of Instruction*, v. 5, n. 1, p. 167-182, jan. 2012.

FATEMI, A. H.; SHIRVAN, M. E.; REZVANI, Y. The Effect of Teachers' Self-reflection on EFL Learners' Writing Achievement. *Cross-Cultural Communication*, v. 7, n. 3, p. 175-181, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3968/j.ccc.1923670020110703.250>. Acesso em: 03 out. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 145-158.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers – an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese de doutoramento. Universidade de Lancaster, 1994.

JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 235–257, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.2307/40264518>. Acesso em: 06 out. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to post method*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

NOVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

_____. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 9- 30.

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

SÁ, R. L.; SECCATO, M. G. Políticas linguísticas e vozes silenciadas: um olhar sob as lentes da linguística crítica. In: SÁ, R. L.; SOUZA, E. M. F.; MORAES, E. M. A. *Políticas de ensino-aprendizagem enfoques nos objetos e na formação docente*. Campinas: Pontes, 2016.

SHANDOMO, H. M. The role of critical reflection in teacher education. *School–University Partnerships*, v. 4, n. 1, p. 101–113, 2010. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ915885.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Salles (org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 87-115.

SMITH, K. *Teachers as self-directed learners: Active positioning through professional learning*. Singapore: Springer, 2017.

UNESCO. *Social and Human Sciences: Racism*, 2016. Disponível em: www.unesco.org. Acesso em: 03 dez. 2019.

URZEDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Discursos de identidades, ensino crítico e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. (org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 365-395.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

MARIANA GUEDES SECCATO

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental do Colégio Celtas de Votuporanga (SP).

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7930368889825482>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7062-464X>

E-mail: mariseccato@gmail.com