

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
: Ana Flávia Magalhães Pinto
: Andrey Rosenthal Schlee
: César Lignelli
: Fernando César Lima Leite
: Gabriela Neves Delgado
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
: Liliane de Almeida Maia
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira
: Roberto Brandão Cavalcanti
: Sely Maria de Souza Costa

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 

Coordenação de produção editorial

Assistência editorial

Revisão

Projeto gráfico, diagramação e capa

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Lara Perpétuo dos Santos

Marina Ávila Birriel

Cláudia Dias

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar.

Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70302-907.

Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

L755 Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania /
Kleber Aparecido da Silva (org.). – Brasília : Editora
Universidade de Brasília, 2022.
320 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-133-3.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Cidadania. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Kleber Aparecido da (org.).

CDU 81'243



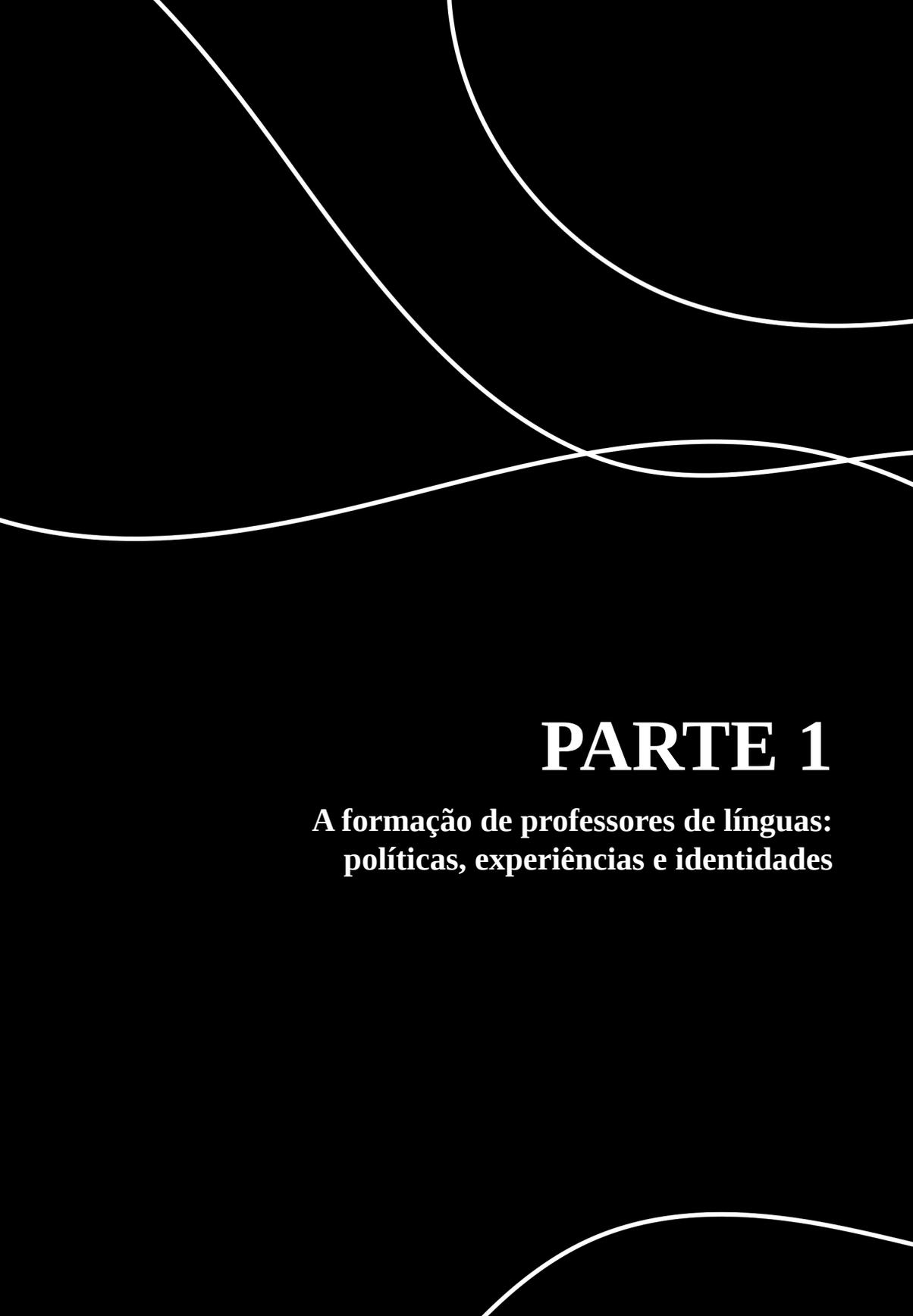
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

- 9** | **PREFÁCIO**
Viviane Heberle – UFSC
- 13** | **APRESENTAÇÃO**
Kleber Aparecido da Silva – UnB
- 15** | **PARTE 1**
**A formação de professores de línguas:
políticas, experiências e identidades**
- 17** | **CAPÍTULO 1**
**Políticas linguísticas em educação:
o lugar incerto da formação docente**
Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP
- 31** | **CAPÍTULO 2**
**A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras:
confrontando discursos e práticas estatais**
Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG
- 49** | **CAPÍTULO 3**
**Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em
formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais**
Fabrizia Lúcia da Cosa – UEG
Kleber Aparecido da Silva – UnB

- 81** | **CAPÍTULO 4**
Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos
Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB
Ana Castello – UnB
Gabriel Nascimento – UFSB
- 105** | **CAPÍTULO 5**
O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas
Olena Kovalek – UFSCar
- 123** | **CAPÍTULO 6**
O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada
Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA
Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA
- 149** | **CAPÍTULO 7**
Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino
Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT
- 177** | **CAPÍTULO 8**
O Projeto Cecla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor
Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT

- 211** | **PARTE 2**
**Ensino e aprendizagem de línguas:
tecnologias, avaliação e diretrizes**
- 213** | **CAPÍTULO 9**
**“Aprender sem fronteiras”:
experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa**
Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU
- 247** | **CAPÍTULO 10**
**Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira
para crianças**
Myriam Crestian Cunha – UFPA
Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed-Castanhal /PA
- 269** | **CAPÍTULO 11**
**O Ensino Médio Inovador como um dos programas que
pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do
Tocantins em análise**
Neila Nunes de Souza – UFT
- 289** | **CAPÍTULO 12**
**Letramento e discurso: a divulgação de textos por
representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação
social do índio no século XXI**
Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB
Natália Gouveia Moura – UnB
- 312** | **POSFÁCIO**
Fernanda Liberali – PUC-SP/CNPq

The background is black with several white, curved, overlapping lines that create a sense of movement and depth. These lines are positioned in the upper and lower portions of the page, framing the central text.

PARTE 1

**A formação de professores de línguas:
políticas, experiências e identidades**

Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos

Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB

Ana Castello – UnB

Gabriel Nascimento – UFSB

Introdução

Temos vivenciado, nas últimas décadas, uma explosão do interesse em identidade e ensino-aprendizagem de línguas (NORTON; TOOHEY, 2011). Com isso, o termo “identidade” agora aparece na maioria das enciclopédias sobre ensino e aprendizagem de línguas. No campo mais amplo da Linguística Aplicada, o interesse em identidade também tem ganhado espaço, e, no Brasil, encontramos um reconhecimento da importância dos estudos sobre identidade e ensino de línguas, já que, como afirma Ferreira (2009), essas questões vêm sendo discutidas amplamente em seminários, congressos e publicações, como livros e periódicos. Para Irala (2010), não é de hoje que se multiplicam, na área dos estudos da linguagem, obras coletivas de circulação nacional que abordam, em suas temáticas, questões relacionadas a aspectos identitários. Também Blommaert (2005) ressalta que as questões

identitárias estão em constante fluxo, uma vez que as pessoas do globo estão, por opção, desejo ou expulsão, também em movimento contínuo entre as fronteiras.

A questão da identidade tem sido extensamente discutida na teoria social. Stuart Hall (2003), já há algum tempo, argumenta não apenas que a questão da identidade tem recebido atenção especial, mas também que temos vivido uma verdadeira “crise de identidade”. Identidades são atribuídas, negociadas e, sobretudo, compreendidas, no mundo pós-moderno, de maneira extremamente diversa (HALL, 2003).

Diante dessas perspectivas socioculturais a respeito de identidade (BLOMMAERT, 2005), o objetivo da presente pesquisa é discutir como a identidade de professores/as de inglês tem sido construída em reportagens de publicação local e nacional. A justificativa para o foco da análise aqui se volta para a mídia porque, segundo Bourdieu (1997), ela detém o poder de formar opiniões e atitudes em massa, tornando-se especialista ou guardião de valores coletivos. As reportagens foram selecionadas a partir de periódicos virtuais, publicados entre 2012 e 2013, a fim de atender ao objetivo deste capítulo, isto é, problematizar a maneira como os discursos dos meios de comunicação constroem as identidades dos professores/as de língua inglesa e discutir suas possíveis consequências para os processos de ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira.

Considerando então o objetivo explicitado, o trabalho buscou responder às seguintes perguntas: 1) que discursos são veiculados, nos meios de comunicação selecionados, sobre quem é o/a professor/a de inglês hoje?; 2) de que maneira esses discursos constroem a identidade de como é ou deve ser o/a professor/a de inglês?

Antes de apresentar a análise das construções de identidades que aqui propomos, é importante discutir certos aspectos teóricos sobre o conceito de identidade, desde séculos atrás até o tempo presente, bem como tecer algumas reflexões sobre a questão das identidades e a mídia. Ainda serão analisadas certas questões particulares da problemática da identidade no contexto pedagógico – em especial no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas. Após esse percurso teórico, serão apresentadas a metodologia de pesquisa e as análises dos dados selecionados.

Referencial teórico

Identidade: uma construção social

Para explicar a recente instabilidade nos modelos tradicionais de identidade, retornaremos aos trabalhos de Hall (2003), Woodward (2000) e Silva (2000). Os autores argumentam que a pós-modernidade apresenta novas estruturas sociais e novos valores, que rapidamente se modificam e modificam as configurações identitárias pelo mundo. Nesse sentido, Hall (2003) enfatiza que a sociedade pós-moderna não apenas rompeu com a maneira fixa de entender identidades, mas também está em constante processo de transformação, vivenciando deslocamentos. Para explicar tais conclusões, o autor descreve a evolução histórica do conceito de identidade.

Segundo ele, o sujeito do Iluminismo nasceu das profundas mudanças sociais do século XVIII. Fenômenos como a Reforma Protestante enfraqueceram a sujeição do indivíduo à sociedade. Acreditava-se, até então, que a estrutura da sociedade era divinamente estabelecida, e, por isso, o indivíduo não poderia se desvincular dela, tampouco alterar sua posição nela. A ruptura moderna, porém, gerou um sujeito individualista, autônomo e soberano; um sujeito cognoscente e cognoscível, centrado na razão.

Contudo, essa soberania individualista que o sujeito iluminista parecia ter conquistado não se consolidou porque o sujeito se tornou indissociavelmente ligado ao Estado moderno, preso em suas maquinarias burocráticas como principal sustentáculo do capital e da produção industrial. Essa nova concepção que então despontava, o sujeito sociológico, foi firmada por acontecimentos como o surgimento de novas ciências sociais. Enfim, o sujeito sociológico era interativo: formava a sociedade e era formado por ela. Finalmente, Hall (2003) explica a gênese do nosso sujeito final, fragmentado e pós-moderno, apresentando cinco avanços nas Ciências Humanas que participaram do descentramento dos sujeitos anteriores, a saber: 1) releituras do pensamento marxista, que destacava a ausência de alguma noção de “homem” no centro de seu sistema teórico; 2) a descoberta do inconsciente por Freud, a qual

desafia o paradigma de que o ser humano estaria em completo domínio sobre suas ações; 3) o trabalho do linguista Saussure, que afirmava que não somos autores/as dos significados que expressamos, apenas nos posicionamos nas regras da língua, sendo ela social; 4) o trabalho do historiador Foucault, o qual sugere que o poder se exerce, não se possui, e que os discursos formam realidades; 5) o movimento feminista, que deslocou para a abordagem política temas que eram limitados ao plano pessoal ou íntimo e abordou profundamente conceitos a respeito de identidade. Esses foram os fatores que, segundo Hall (2003), contribuíram para o descentramento do sujeito, isto é, levaram a uma compreensão do indivíduo não como essencializado, unificado e centrado na razão, mas sim construído discursiva e socialmente, portanto, fragmentado, dando, assim, origem à nova compreensão das identidades na pós-modernidade.

Também Woodward (2000) traz questões importantes sobre os porquês da crise de definição das identidades. A autora (2000, p. 22) analisa fatores da contemporaneidade que contribuíram para a desestabilização desse conceito, com destaque para a globalização: “essa dispersão de pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares”. Com isso, toda essa pluralidade de referências culturais confunde os indivíduos no processo de identificação com o repertório de identidades que lhes são disponibilizadas. Por exemplo, com a fragilidade das fronteiras, torna-se muito mais delicada a adesão estável a uma identidade nacional definida e determinada, ao passo que essas mesmas fronteiras são reforçadas à medida que as identidades locais são reivindicadas (BLOOMMAERT, 2005).

Por meio desse raciocínio, Woodward (2000), Maalouf (2000) e Blommaert (2005) esclarecem um aspecto importantíssimo da crise de identidade. Ela não se dá apenas em níveis globais, ou teóricos e conceituais, mas também em níveis pessoais, internos: o sujeito pós-moderno consegue sentir a vivência de suas identidades em crise. A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo

que é exigido por uma identidade interfere nas exigências de outra. Um exemplo é o conflito existente entre nossas identidades como pai ou mãe e nossa identidade como assalariado/a e profissional (WOODWARD, 2000). Com base na discussão apresentada, assim compreendemos o chamado sujeito pós-moderno, um sujeito de identidades fluidas, deslocadas e frequentemente contraditórias.

Sendo essas identidades, social e discursivamente construídas, Woodward (2000) discute pelos menos dois aspectos decisivos para a compreensão da relevância dos meios de comunicação (ou da mídia) na sua construção: seu aspecto relacional e sua ligação com os sistemas de representação socioculturais.

Dizer que a identidade é relacional implica dizer que ela é construída na relação com a diferença, ou seja, ela se constrói a partir de esquemas de comparação e diferenciação. Em seu trabalho, Woodward (2000) explica isso por meio de um episódio descrito pelo escritor Michael Ignatieff. No episódio, que se passa durante a guerra que dividiu a antiga Iugoslávia, um soldado sérvio é inquirido sobre o que faz os sérvios pensarem que são diferentes dos croatas. O soldado responde que cada um dos dois povos fuma os cigarros de sua própria cultura. “Vê isto? São cigarros sérvios. Do outro lado, eles fumam cigarros croatas” (IGNATIEFF, 1994 *apud* Woodward, 2000, p. 2). Isso remete à ideia de que a reivindicação da identidade sérvia é o mesmo, nesse caso, que a negação da identidade croata. Ser sérvio é ser não croata.

Esse exemplo também serve de subsídio para explicar o fato de a identidade ser construída com base nos sistemas classificatórios/representativos socioculturais, aqui marcado pelo fato de o cigarro ter sido apresentado como símbolo da diferença entre sérvios e croata. Isso acontece porque o cigarro, nesse caso, não é meramente um cigarro, mas um símbolo que porta informações sobre a pessoa que o consome. Assim, fumar um cigarro sérvio, por ele ser sérvio, significa um investimento na identidade nacional sérvia: “existe uma relação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa. O cigarro funciona [...] como um significante importante da diferença e da identidade” (WOODWARD, 2000, p. 10).

Compreender o fato de a identidade ser construída de maneira relacional e mediante associações simbólicas – depois de termos entendido que as identidades hoje não são fixas, mas múltiplas e negociáveis – é o que nos indica por que a mídia é, hoje, fundamental na construção da identidade de indivíduos e grupos. Os meios de comunicação de massa, por um lado, reúnem infinitos símbolos culturais (com seus respectivos valores sociais) e, por outro, disponibilizam ao espectador uma gama de perfis e estereótipos nos quais o espectador se apoia para adotar e rejeitar identidades, por meio de processos de comparação (“identificação”) e diferenciação, ou distanciamento.

Considerando esses movimentos de construção identitária, os meios de comunicação em massa (*mass media*) atuam como simulacro na construção de identidades. A palavra “simulacro” aqui:

[...] vem de *similis*, que significa o semelhante. De *similis* vem as palavras *simul*, fazer junto, mas também competir, rivalizar, e *similitudo*, semelhança, analogia, comparação. De *similis* vem o verbo *simulare*, que significa representar exatamente, copiar, tomar aparência de; este último significado leva o verbo a significar também fingir, simular. Ou seja, *simulacrum* tanto pode significar uma representação ou cópia exata como um fingimento, uma simulação. [...] Em outras palavras, o simulacro é a imagem de uma imagem percebida, ou seja, passamos da percepção de uma imagem de uma coisa à sua representação ou reprodução em uma outra imagem, como pintura, na escultura, no retrato. (CHAUÍ, 2006, p. 82, grifos da autora).

Ao enquadrar a lógica dos *mass media* dentro da ideia de simulacro, Chauí (2006) traz contribuições importantes para entendermos os meios de comunicação como o que Derrida (1973) chama de provisoriade constante do sentido, levando-nos a pensar a representação como “representação de outra representação”.

Dessa forma, como simulacro, os meios de comunicação em massa representam interesses e criam identidades, pois a indústria cultural:

Inventa figuras chamadas “espectador médio”, “ouvinte médio” e “leitor médio”, aos quais são atribuídas certas capacidades mentais “médias”, certos conhecimentos “médios” e certos gostos “médios”,

oferecendo-lhes produtos culturais “médios”. Que significa isso? A indústria cultural vende cultura. Para vendê-la, deve seduzir e agradar o consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, trazer-lhe informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez. A “mídia” é o senso comum cristalizado, que a indústria cultural devolve com cara de coisa nova. (CHAUÍ, 2006, p. 30).

É indispensável notar que existem sempre motivações sociais nesses processos de negociação de identidades por meio da interação do sujeito com a mídia. O que nos influencia a optar por essa ou aquela identidade entre as que estão disponíveis a nós depende das relações de poder que permeiam – muitas vezes, implicitamente – as identidades: “a mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular – o adolescente ‘esperto’, o trabalhador em ascensão ou a mãe sensível” (WOODWARD, 2000, p. 17-18).¹ Os estereótipos aqui exemplificados sugerem perfis de prestígio em seu ambiente sociogeográfico e cultural – na nossa sociedade ocidental contemporânea – e, portanto, oferecem maior poder e respeito social aos indivíduos que o adotam: “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Dessa maneira, é importante atentar para o modo como as identidades estão sendo construídas nos meios de comunicação, especialmente no que diz respeito a identidades minoritárias ou de menor prestígio social, pois “se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais” (WOODWARD, p. 14). Por outro lado, da mesma forma que a mídia pode servir à exclusão, também pode servir à inclusão, mediante a valorização de grupos identitários desprestigiados. Para Ferreira (2009, p. 193), “imagens publicadas pelos meios de comunicação são ferramentas que podemos utilizar como uma forma de letramento crítico e, assim, colaborar para uma leitura que possibilita a formação de cidadãos críticos”.

¹ Isso não significa, de forma alguma, que as identidades são uma simples questão de opção dos indivíduos (WOODWARD, 2000).

Levando a teoria à sala de aula: identidade e ensino-aprendizagem de línguas

Norton e Toohey (2011) argumentam que teorias contemporâneas de identidade possibilitam a compreensão do aprendiz Situado em seu contexto social, uma vez que agora a identidade é compreendida como múltipla e instável. As autoras também explicam que, assim como algumas posições identitárias podem limitar as oportunidades de os aprendizes falarem, escutarem, lerem ou escreverem, outras posições podem oferecer melhores possibilidades (NORTON; TOOHEY, 2011). Isso confirma a ideia – já anteriormente vista aqui – de que as posições de identidade são permeadas de relações de poder. A respeito da questão do poder, as autoras afirmam que as teorias e pesquisas na área de aprendizagem de línguas precisam abordar a maneira com que a posse de poder social afeta o acesso de aprendizes às comunidades linguísticas que eles têm por alvo.

Outro ponto destacado pelas autoras é que a aprendizagem de uma segunda língua não é inteiramente determinada por condições estruturais e contextos sociais, inclusive porque tais elementos não são fixos, mas estão sempre em estado de produção (NORTON; TOOHEY, 2011). Nessa perspectiva, esse constante estado de produção implica na impossibilidade de uma estruturação fixa dos contextos de ensino e aprendizagem, os quais devem ser considerados em suas especificidades locais, tendo em vista a natureza cambiante das identidades e sua dependência social, cultural e discursiva.

Um exemplo da relevância das questões identitárias para a compreensão do que ocorre no processo de ensino e aprendizagem de línguas é o caso da noção de investimento, cunhadopor Norton-Pierce (1995) como uma alternativa à ideia de motivação. Tradicionalmente, no campo de ensino e aprendizagem de línguas, alunos têm sido classificados como “motivados” e “desmotivados”, que podem ser categorizações identitárias taxativas e limitadoras. Além disso, o conceito de motivação pode sugerir que a responsabilidade pelo aprendizado dependeria prioritariamente de motivações inerentes aos alunos. No lugar desse conceito, Norton-Peirce

(1995) fala de investimento: “o construto investimento procura fazer uma conexão significativa entre o desejo e o comprometimento do aprendiz para aprender uma língua e as práticas de uso da língua da sala de aula ou da comunidade” (NORTON; TOOONEY, 2011, p. 415).

É necessário ressaltar, também, que a questão da identidade é especialmente importante no contexto do ensino e aprendizagem de línguas porque, no exercício da linguagem, identidades são formadas e movimentadas, como explica Moita Lopes (2002, p. 37): “identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados”. Se considerarmos que ensinar e aprender línguas depende em grande medida do envolvimento em interações e práticas linguísticas, temos, novamente, um lugar de relevância para as questões identitárias, que são constitutivas desse processo e constituídas nele. Nesse sentido, cabe-nos então levantar as seguintes indagações como: quem são os sujeitos que habitam a sala de aula? O que lhes dá ou nega acesso às interações? Que identidades essas interações constroem? Quais são valorizadas ou desprestigiadas?

Também Kumaravadivelu (2012) e Zacharias (2010) discutem a respeito da problemática da identidade no ensino-aprendizagem de línguas e problematizam o enquadramento de alunos/as e professores/as em identidades limitadoras, nesse caso, em especial, a dicotomia “falante nativo” e “falante não nativo”:

Apesar das múltiplas identidades (dos alunos), a pedagogia de ensino da língua inglesa continua a reduzir essas diversas identidades dentro de um único grupo linguístico rotulado de falantes não-nativos. O rótulo persiste porque as sugestões têm sido acompanhadas de técnicas pedagógicas que tratam de acomodar as variadas identidades dos alunos em sala de aula. (ZACHARIAS, 2011, p. 1).

Tendo em vista as questões teóricas apresentadas e discutidas até aqui, passamos, a seguir, para as seções que descrevem a metodologia da pesquisa aqui relatada e a análise dos dados.

Metodologia da pesquisa

Uma vez explicitado o arcabouço teórico que embasa este capítulo, trataremos, nesta seção, da metodologia seguida para a construção das análises do trabalho. Primeiramente, é necessário apresentar a perspectiva da pesquisa interpretativista, a qual embasa nossa maneira de escolher e abordar os dados para a investigação aqui em questão. Em seguida, explicitaremos os princípios seguidos para a análise dos dados.

O paradigma interpretativista

De acordo com Moita Lopes (1994), o paradigma interpretativista de pesquisa em Linguística Aplicada traz em si o pressuposto de que o social é fruto de significados e interpretações que são produzidos pelos participantes de um determinado contexto. Assim, pesquisadores/as e sujeitos participantes são envolvidos no processo de interpretação e de atribuição de significado aos eventos analisados. O texto de pesquisa, como resultado, fornece uma explicação cultural dos fenômenos enfocados ou detectados e considerados importantes para virem a ser investigados.

Para Schwandt (2006), ao tratar de metodologias de pesquisa, a pesquisa interpretativista pressupõe que a subjetividade humana contribui de forma definitiva para a construção do conhecimento, o que implica dizer que é o próprio sujeito humano que torna possível o conhecimento da realidade da forma como ele se dá nas diferentes instâncias e culturas em nossas sociedades, negando a existência de realidades existentes em si mesmas sem o olhar, o entendimento e a concepção social humana a seu respeito. Sendo assim, não haveria uma forma única ou objetiva de conhecer que fosse a resposta às indagações das pesquisas. São as próprias interpretações dos/

as pesquisadores/as e dos/as participantes que constroem as teorias que nomeiam e trazem à existência as teorias formadas a partir do que é investigado. Nesse mesmo sentido, não é possível a pesquisadores/as ou aos/as participantes obter um distanciamento dos objetos em investigação a fim de lhes conferir objetividade ou isenção.

O objeto de análise

Conforme vimos discutindo, segundo o paradigma de pesquisa interpretativista, o importante é investigar as ações humanas, seus discursos, inseridos em um contexto particular, isto é, na própria situação na qual as essas ações fazem (ou adquirem) sentido (SCHWANDT, 2006). Assim, buscamos analisar aqui a maneira como as identidades de professores/as de inglês são construídas em reportagens da mídia veiculadas por jornais que têm sua circulação *on-line*, ou seja, pela internet. Escolhemos, para isso, três reportagens de jornais de diferentes locais do Brasil. A primeira é do Jornal Tribuna do Planalto, do estado de Goiás, publicada em 06/03/2013. A segunda foi publicada no jornal Observatório da Imprensa, na data de 31/07/2012, de circulação nacional. A última reportagem que compõe o *corpus* de análise para as discussões neste capítulo foi publicada no portal G1 de São Carlos, na data de 26 de março de 2013.

A condução das análises

Embasadas no paradigma interpretativista, como já explicitado anteriormente, nossas análises se pautaram na divisão de temáticas que as reportagens apresentam, considerando o modo como as identidades de professores são construídas. Para isso, buscamos analisar, nos textos jornalísticos, a forma como o termo “professores/as” e seus respectivos pronomes foram empregados e a maneira como se deu a adjetivação sobre eles. Também, tomando como base o fato de que as identidades são construídas na relação com a diferença e na alteridade, buscamos termos

que se relacionam e se contrapõem ao papel de professor/a (como “alunos/as”, “aprendizagem”, “ensino”, por exemplo) que, por sua vez, atuam na constituição das próprias identidades a eles relacionadas (WOODWARD, 2000), bem como os termos que são omitidos ou apagados no discurso, como orienta Ferreira (2009).

Análise de dados

Práticas de construção de identidades: quem é o/a professor/a de inglês?

Expostas as ferramentas para podermos compreender o impacto da maneira com que identidades são construídas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, partiremos agora para a análise dos dados. Como já foi dito, o foco aqui será analisar a construção das identidades de professores brasileiros de inglês nos meios de comunicação. As reportagens selecionadas para análise, neste trabalho, serão discutidas individualmente, com a reprodução de alguns de seus trechos.

Ensino de inglês: um engodo?

A primeira reportagem a ser analisada foi publicada no jornal goiano Tribuna do Planalto (2013) e se intitula “Ensino de inglês, um engodo no Brasil”. Por meio do próprio título é possível entender a maneira como a reportagem veicula o discurso que generaliza todo o ensino de inglês brasileiro sob a característica de “engodo”. De forma geral, o termo “engodo” poderia remeter a ações desonestas intencionais, exercidas com o conhecimento prévio de que não trarão os benefícios esperados por aqueles que nelas investem. “Engodo” é um termo essencialmente depreciativo, porque não sugere apenas um engano, mas um engano proposital; portanto, a ideia produzida por seu emprego nesse contexto é de que aquele que opera o ensino de inglês *em todo o Brasil* está não apenas enganando os brasileiros,

mas enganando-os propositalmente. Ou seja, “engodo” constitui-se como nomeação negativa que constrói, da mesma maneira, identidades negativas.

Mas, afinal, quem é o sujeito do engodo? Quem opera tais atitudes supostamente desonestas em todo o Brasil? A utilização da expressão “ensino de inglês” nos remete primeiramente à figura de quem ensina, ou seja, à figura do/a professor/a. Note-se que outras construções seriam possíveis aqui, como “a aprendizagem do inglês” ou “o conhecimento do inglês”. Nesse contexto, considerando que a linguagem não apenas expressa uma realidade anterior a ela, mas também contribui para construí-la (MOITA LOPES, 2002), podemos entender que referenciar o ensino de inglês como um engodo implica fazer também referência aos sujeitos que exercem a ação de ensinar: seriam, então, eles os responsáveis mais diretos pelo exercício e pela prática do que é chamado de “engodo”. Assim, se o ensino de inglês no Brasil caracteriza-se como “engodo” e se o termo “ensino” está relacionado ao sujeito que o realiza, o/a professor/a de inglês seria a figura mais diretamente responsabilizada pelos resultados não atingidos.

De acordo com De Grande (2011, p. 146), em geral, os/as professores/as são distanciados/as da relação com o saber, o que os/as separa e desapropria dos saberes e os/as considera como ilegítimos/as ou despreparados/as “para exercer sua profissão e, conseqüentemente, responsáveis pelos males da educação brasileira”. Essa é, assim, uma consequência identitária sobre os/as professores/as, que advém dos discursos que os/as responsabilizam sempre pela situação atual da educação, desconsiderando em si a estrutura social e política que abriga, constrói e perpetua a realidade educacional do país.

A palavra “engodo” também faz sentido dentro de um conjunto relacional de figuras em que os meios de comunicação em massa mais obrigam o leitor a sentir do que a refletir. Por isso, perguntas como “o que você está sentindo?”, “como você se sente?”, impedem o entrevistado de refletir, explicar ou descrever as práticas (CHAUÍ, 2006). O engodo, no caso do artigo citado, entra nos quadros de sentimento explorados pela imprensa para construir a opinião pública. Conforme Chauí (2006, p. 10):

Nada mais constrangedor e, ao mesmo tempo, nada mais esclarecedor do que os instantes em que o noticiário coloca nas ondas sonoras ou na tela os participantes de um acontecimento falando de seus sentimentos, enquanto locutores explicam e interpretam o que se passa, como se os participantes fossem incapazes de pensar e de emitir juízo sobre aquilo de que foram testemunhas diretas e partes envolvidas. Constrangedor porque o rádio ou a televisão declaram tacitamente a incompetência dos participantes e envolvidos para compreender e explicar fatos e acontecimentos de que são protagonistas. Esclarecedor porque esse procedimento permite, no instante mesmo em que se dão, criar a versão do fato e do acontecimento como se fossem o próprio fato e o próprio acontecimento. Assim, uma partilha é claramente estabelecida: os participantes “sentem”, portanto não sabem nem compreendem (não pensam); em contrapartida, o locutor pensa, portanto sabe e, graças ao seu saber, explica o acontecimento.

Nesse caso, o “engodo” traduz o sentimento do locutor em relação ao ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, contexto no qual a imprensa, como item da indústria cultural e meio de comunicação em massa, usa a percepção do que seja engodo conforme o sentimento do/a leitor/a, nesse caso, seu/sua interlocutor/a. O que está em jogo não é a conjuntura global do ensino de línguas, mas como ele deve ser sentido no jogo das percepções pela população. Ou seja, no jogo de sentidos não são apresentadas opiniões de professores/as ou práticas escolarizadas do ensino de línguas, mas a caracterização e a construção da opinião pública inserida quadro do senso comum.

De maneira geral, as identidades, à primeira vista, são homogêneas e homogeneizantes (SILVA, 2000). Dessa forma, é possível entender, no caso da reportagem aqui analisada, que não seriam apenas alguns/mas professores/as enquadrados/as naquela posição identitária, já que o título faz referência ao ensino de inglês em todo o Brasil. Não aparece, na forma como o título representa os/as professores/as, espaço para outros fatores e agentes envolvidos na realidade do ensino e aprendizagem de inglês no Brasil, como, por exemplo, o espaço na grade curricular designado para aulas de inglês nos ensinos médio e fundamental ou a carência de políticas públicas que visem à melhoria das condições de ensino e aprendizagem de inglês.

Ao longo da reportagem, são discutidas questões relativas às deficiências no ensino brasileiro de inglês, como se pode ver no trecho a seguir:

A Copa do Mundo e as Olimpíadas não acenam com expectativas apenas festivas ao Brasil. Elas também revelam a deficiência em várias áreas no país, mas uma delas chama atenção por se tratar de um requisito básico para nações turísticas e desenvolvidas: a fluência em inglês (ENSINO DE INGLÊS..., 2013).

Aqui, a fluência em inglês é apontada como um “requisito básico para nações turísticas e desenvolvidas”, como aponta a reportagem. Obviamente, “nações” é uma metonímia para as suas populações, afinal, não são as nações que adquirem fluência em uma língua, mas as pessoas, nesse caso, todas as pessoas que pertencem a tais nações. Ademais, uma vez que a fluência em inglês é apontada como um “requisito básico” para as populações de “nações turísticas e desenvolvidas”, caso uma pessoa não possua tal fluência, ou ela não pertence a um país turístico e desenvolvido, ou não possui um “requisito básico” para as pessoas de seu país, algo fundamental para toda a população e esperado dela. Nos dois casos, a identidade do sujeito que não possui fluência em inglês é negativamente marcada. Desse modo, os/as brasileiros/as são incluídos/as justamente nessa posição identitária, na posição inferiorizada daqueles que não são fluentes, o que fica claro pelo emprego do termo “deficiência” para se referir à condição dos brasileiros no tocante à proficiência em inglês.

Mesmo sendo algo considerado “básico”, fundamental, o inglês seria algo que os/as brasileiros/as não dominam. Aqui, as identidades de todos/as os/as brasileiros/as são generalizadas no mesmo grupo de pessoas sem proficiência em inglês. O que está implícito na marcação negativa da identidade de brasileiros/as quanto à fluência em inglês é a marcação negativa da identidade dos/as professores/as de inglês desses/as brasileiros/as. Sendo a identidade construída, muitas vezes, por meio da diferenciação e da comparação entre termos que permeiam os mesmos campos semânticos (WOODWARD, 2000), os conceitos de professor/a e aluno/a são interdependentes: só existe quem ensina porque existe quem é ensinado, e vice-versa.

Portanto, marcar negativamente a identidade de quem aprende ou deveria aprender inglês (nesse caso, brasileiros/as que apresentam fluência insatisfatória) marcaria também negativamente a identidade de quem está ou deveria estar possibilitando esse aprendizado: o/a professor/a de inglês.

Mais adiante, na reportagem, são discutidos os motivos pelos quais o ensino de inglês estaria tão problemático. Entre as principais razões apresentadas para a deficiência, está a qualificação de professores/as, como se vê no seguinte trecho:

Outro indicativo do ranking sobre as dificuldades do aprendizado de inglês envolve a qualificação dos professores, que, segundo o estudo, é deficiente, principalmente no setor público. A professora de inglês do Colégio Estadual José Lobo [...] por exemplo, cursou Letras/Inglês e assume que teve muitas dificuldades em ministrar a disciplina de língua estrangeira no início da carreira. “Eu não saí proficiente em inglês. Tive que fazer cursinho e pós-graduação. Eu não tinha segurança de entrar numa sala de aula e falar com meus alunos. Tive que buscar um apoio”, conta. (ENSINO DE INGLÊS..., 2013).

Aqui, o termo “deficiente” é novamente utilizado na reportagem, agora para descrever a “qualificação” dos professores, mais uma vez também de maneira generalizante. Primeiro, constrói-se o professor (de ensino fundamental e médio) graduado em Letras como um profissional despreparado. Utilizar o suposto despreparo de professores/as como um dos principais motivos da deficiência do ensino de inglês no país é também, de certa forma, responsabilizá-los por essa deficiência. Além disso, nesse mesmo contexto, são implicitamente construídas identidades negativas para formadores de professores.

Professores/as) de inglês: problemas com a formação

A segunda reportagem a ser analisada, publicada no portal de notícias G1 de São Carlos, intitula-se “Escolas têm dificuldade para achar professores de inglês qualificados”. Logo no título há a construção da identidade de *não qualificados*

para um grande grupo de professores: dizer que há dificuldade para encontrar professores/as que sejam qualificados/as com relação ao inglês implica dizer que muitos/as, ou a maioria, não o são. A reportagem, que argumenta justamente ser precária a “qualificação” da maioria dos/as professores/as de inglês, contribui para construir e reproduzir identidades generalizantes e negativamente marcadas, entre as quais aqui destacamos as dos seguintes trechos:

A procura por cursos de inglês aumentou nas escolas de idiomas da região de São Carlos (SP), principalmente devido à Copa do Mundo, em 2014, e as Olimpíadas, em 2016. Mas não há professores suficientes para dar conta dessa demanda. Um dos motivos é a dificuldade em encontrar profissionais qualificados para preencher as vagas à disposição. Apesar da situação nas escolas particulares, a Secretaria de Educação da cidade diz que o problema não ocorre na rede estadual. (ESCOLAS TÊM..., 2013).

A professora Evandra Rodrigues dá aulas e também faz o treinamento dos novos “*teachers*”. Segundo ela, os candidatos quase nunca chegam com o perfil ideal. “Nem sempre é só a formação, porque às vezes o professor tem mestrado, mas não é fluente na língua, não tem a didática de passar o conteúdo para o aluno”, explicou. (G1, 2013).

Nesses fragmentos, podemos notar, mais uma vez, a atribuição da característica de “desqualificados” aos/às professores/as de inglês de maneira geral. Porém, dessa vez, há um contexto: os/as professores/as de inglês de São Carlos, ou pelo menos a sua grande maioria, não têm qualificação suficiente para serem aceitos/as por uma escola. Além disso, ao afirmar que não há professores/as suficientes para suprir as demandas da Copa do Mundo e das Olimpíadas, responsabiliza-se esses profissionais – com sua suposta falta de preparo – por uma insuficiência advinda de questões que são políticas e históricas.

Outra realização de construção identitária muito importante, presente no segundo fragmento transcrito, diz respeito à preparação dos/as professores/as. A declaração de que “nem sempre é só a formação, porque às vezes o professor tem mestrado, mas não é fluente na língua, não tem a didática de passar o conteúdo para o aluno”

sugere que a formação docente é deficiente nas áreas de conhecimentos relacionados às habilidades didáticas e de domínio de línguas. Não há na reportagem menção à falta de estrutura que os cursos de Letras muitas vezes enfrentam para qualificar professores/as, assim como não uma discussão ou qualquer referência à maneira como o ensino de línguas é tratado nos níveis de ensino fundamental e médio da educação básica, os quais têm carências que impedem que o/a aluno/a chegue ao ensino superior com níveis mais avançados de proficiência na língua inglesa para obter ali formação didático-pedagógica nos Cursos de Letras (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Aqui, novamente, a mídia leva o/a leitor/a a identificar itens do senso comum como opinião pública, sem fazer uso de dados e fatos que contrariem o próprio discurso do/a locutor/a, seguindo o que pontua Santos (2000, p. 41) como uma informação que “não vem da interação entre as pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos”.

A falta de políticas públicas de valorização do/a professor/a: possibilidades de contradiscursos

A terceira reportagem a ser analisada intitula-se “Os custos do monolinguismo”, publicada no jornal *Observatório da Imprensa*, em 31 de julho de 2012. A reportagem, que aborda as dificuldades enfrentadas no ensino de inglês no Brasil e do nível de domínio de inglês dos/as brasileiros/as, apresenta o seguinte trecho (sobre a demanda de professores/as por mudanças na prova do Exame Nacional do Ensino Médio [Enem]):

As associações de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB) e de Professores Universitários de Língua Inglesa (Abrapui) consideram que esse tipo de prova tem um “grande efeito retroativo” no ensino de línguas estrangeira no país e sugeriram que o Enem, em suas próximas edições, aplique provas em que todas as questões e alternativas sejam escritas na língua estrangeira (inglês ou espanhol). A questão é saber se o governo ouvirá os professores universitários ou, se mais uma vez, serão ignorados. (CRUZ, 2012).

Segundo esse fragmento, os/as professores/as pedem que as provas de línguas estrangeiras do Enem tenham as questões na própria língua estrangeira (inglês ou espanhol). Ter questões em português para provas de inglês e espanhol ou tê-las na própria língua estrangeira constitui uma polêmica que tem persistido nos debates entre professores de diferentes instituições pelo país. Não é nosso intuito aqui aprofundar a discussão a esse respeito, mas usar o trecho citado para discutir a maneira como os docentes, de forma geral, têm pouca articulação política e não são considerados como os especialistas que poderiam ter a dizer sobre assuntos que lhes são pertinentes.

No trecho citado da reportagem, encontramos que “a questão é saber se o governo ouvirá os professores universitários ou, se mais uma vez, serão ignorados”. Nessa frase, que encerra o parágrafo e o assunto – o que pode lhe conferir destaque entre as demais informações do texto –, é atribuída aos/às docentes uma característica de impotência política. Isso se dá por meio da declaração a qual permite entender que, se os/as professores/as forem ignorados/as a respeito de posicionamentos teóricos que os/as constituem como especialistas da área de ensino-aprendizagem de línguas, isso não será novidade.

É interessante notar também que, diferentemente das reportagens anteriormente analisadas, os/as docentes aqui aparecem como especialistas sobre o processo de ensinar e aprender línguas. Ainda que haja dúvida se de fato serão considerados/as ou ouvidos/as pelo governo (como sugere a reportagem), são eles/elas que teriam a dizer sobre essas questões, o que, de certa maneira, contribui para resistir às práticas que constroem imagens de desvalorização vinculadas aos/às professores/as de línguas.

A reportagem sob o título “Os custos do monolinguismo” ainda apresenta brevemente reflexões sobre o contexto de produção de um ensino precário de inglês. Essas reflexões podem ser entendidas também como espaço de resistência e como contradiscurso às identidades de professores negativamente marcadas que foram analisadas nas reportagens anteriores desta análise, como se vê no trecho a seguir:

Leitores da *Folha de S. Paulo* comentaram, ao ler a reportagem sobre o programa “Inglês sem Fronteiras”, que o brasileiro é preguiçoso para aprender idiomas. Essa atitude de colocar apenas no indivíduo a culpa por um problema que atinge toda a sociedade é preocupante porque desvia o foco do problema e de suas possíveis soluções para o grupo como um todo. [...] o ensino de línguas estrangeiras tem melhores resultados quanto mais cedo se iniciar. É, portanto, no ensino fundamental e no médio que se devem focar os esforços para que um número maior de jovens fale bem línguas estrangeiras. E isso significa também valorizar os profissionais formados nas faculdades de Letras, que se tornarão professores de língua materna e de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas. (CRUZ, 2012).

Nesse fragmento, de maneira diferente das reportagens anteriores, encontramos a figura individual do/a professor/a não como a única a ser responsabilizada pelos problemas da aprendizagem. No trecho “a atitude de colocar apenas no indivíduo a culpa por um problema que atinge toda a sociedade é preocupante porque desvia o foco do problema e de suas possíveis soluções para o grupo como um todo”, temos espaço aberto para pensar sobre as condições de produção dos problemas de ensino de inglês no país. A falta de salários atrativos, a falta de estruturação da carreira docente e a falta de preparação das escolas para abrigar o ensino de línguas (salas de aula cheias, muitas vezes sem material adequado, número de aulas insuficientes na grade curricular, etc.) são fatores a serem considerados para uma análise sobre a falta de políticas públicas de incentivo à aprendizagem de línguas no Brasil.

Sendo a linguagem não um simples veículo de expressão das identidades, mas o próprio espaço no qual elas são construídas, por meio dos discursos e nas relações de poder (WOODWARD, 2000; MOITA LOPES, 2002; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; MAALOUF, 2000), podemos encontrar, no trecho analisado da reportagem, também uma possibilidade de resistência a sucessivas construções identitárias negativas sobre a figura do/a professor/a operadas na mídia.

Considerações finais

A análise das reportagens aqui empreendida ilustram as discussões teóricas que apresentamos no início deste capítulo, especialmente no que diz respeito ao caráter de operação da linguagem e sua relevância na mediação das relações de poder. Isso acontece porque pudemos observar, nos exemplos apresentados, discursos que participam das diferentes construções identitárias referentes aos/as professores/as atuando na construção de imagens que podem integrar o imaginário popular sobre as posições de sujeito que os/as docentes podem ou devem ocupar.

Vimos, ainda, a partir das análises, que tais discursos constroem posições identitárias negativamente marcadas, tais como as de professores/as “incompetentes”, “despreparados/as”, responsáveis por um “engodo”. É importante considerar essa discussão, uma vez que tais posições identitárias podem lhes conferir – e provavelmente lhes conferem – menos acesso a posições privilegiadas em relações de poder, tais como possibilidades de um maior reconhecimento financeiro e social em suas carreiras profissionais, bem como falta de prestígio social. Por essa razão, os/as professores raramente são ouvidos no que se refere às análises sobre as condições de ensino. Isso, muitas vezes, é feito por outros/as profissionais (como os/as da área de administração, por exemplo).

Finalmente, outra constatação importante a respeito dos discursos veiculados sobre professores/as é que, muitas vezes, apresentam estereótipos injustos, distantes das realidades sociais que de fato precisam ser problematizadas. Por exemplo, muito é dito sobre o fato de o suposto despreparo dos/as professores/as ser resultado de uma má ou incompleta formação acadêmica, mas muito pouco é dito sobre as inúmeras dificuldades que os/as professores/as enfrentam em busca dessa formação acadêmica ideal.

Além disso, raramente encontramos nas reportagens da mídia referência às estruturas de trabalho que os/as docentes de inglês enfrentam na grande maioria das escolas, como número de aulas e carga horária incompatíveis com o que seria necessário para um bom desempenho no ensino da língua, alto número de alunos/as em sala de aula e falta de estrutura física adequada às necessidades do ensino.

De acordo com nossas análises, reflexões que analisam também a falta de estruturação do ensino de inglês (e de línguas em geral) e o problema da ausência de políticas públicas de incentivo e valorização da carreira docente para o ensino de línguas podem contribuir para abrir possibilidades de se repensar as identidades de professores/as de inglês, uma vez que a responsabilidade do fracasso não se concentra somente na figura individual do/a professor/a, mas também em todo o contexto de produção das dificuldades do ensino de inglês no país.

Tendo em vista que a mídia detém enorme poder sobre diferentes segmentos, principalmente no que diz respeito à construção de identidades na vida da sociedade (WOODWARD, 2000), é importante analisarmos a maneira como as identidades de professores/as são construídas, a fim de entrevermos possibilidades de contradiscursos que permitam mudanças. Em especial, ressaltamos as identidades de professores/as de línguas, as quais recebem atribuições de desvalor e desprestígio que poucas vezes são questionadas ou problematizadas, resultando sempre em posições políticas desfavoráveis para o/a profissional que ensina línguas no país, em especial, aqui, a língua inglesa.

Referências

BLOMMAERT, J. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CHAUÍ, M. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

CRUZ, A. Os custos do monolinguismo. *Observatório da Imprensa*, 21 jul. 2012. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed705_os_custos_do_monolinguismo. Acesso em: 15 maio 2013.

DE GRANDE, P. B. Construções de Identidades Profissionais na Interação: algumas implicações para a formação continuada do professor. *Forum Linguístico*, v. 8, n. 2, p. 145-158, jul./dez. 2011.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ESCOLAS TÊM dificuldade para achar professores de inglês qualificados. G1, 26 mar. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2013/03/escolas-tem-dificuldade-para-achar-professores-de-ingles-qualificados.html>. Acesso em: 15 maio 2013.

FERREIRA, A. J. Histórias de professores de línguas e experiências com racismo: uma reflexão para a formação de professores. *Espéculo*, v. 43n. 42, 2009.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IRALA, V. B. *Construção de identidade e discurso: implicações no ensino/aprendizagem de língua espanhola*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

ENSINO DE INGLÊS: um engodo no Brasil. *Jornal Tribuna do Planalto*, 06 mar. 2013. Disponível em: http://tribunadoplanalto.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16248:ensino-de-ingles-um-engodo-no-brasil&catid=60:escola&Itemid=8. Acesso em: 15 maio 2013.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. *et al.* (ed.). *Teaching English as an international language: principles and practices*. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 9-27.

MAALOUF, A. *In the name of identity: violence and the need to belong*. Nova Iorque, Penguin Books, 2000.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Quem aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 14/1, p. 345-362, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 303-330.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NORTON-PEIRCE, B. Social identity, investment and language learning. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

NORTON, B; TOOHEY, K. Identity, language learning and social change. *Language Teaching*, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

ZACHARIAS, N T. Acknowledging learner multiple identities in the EFL classroom. *K@ta*, v. 12, n. 1, p. 26-41, 2010.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar dos professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, esta obra realizou um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.