

Práticas de letramento na escola pública como espaço de (re)construção identitária para professores/as de inglês em formação

Mariana Marcell Damacena (G/UnB)

Mariana R. Mastrella-de-Andrade (UnB)

Resumo : Neste artigo discutimos a maneira como a perspectiva de letramentos sociais e letramento crítico para o ensino de inglês na escola pública se apresenta como um espaço para a reconstrução identitária de futuras/os professoras/es. Nossos posicionamentos teóricos entendem identidade como construção social (WOODWARD, 2000; HALL, 2000) e como formas de viver a profissão docente (NÓVOA, 2007); práticas de letramento como uso situado de linguagem para a vida social (KLEIMAN, 2005) e letramento crítico como impossibilidade de uso neutro da linguagem e, por isso mesmo, como construção de significados que requer posicionamento crítico e reflexão constante em uma sociedade desigual e naturalizada (MENEZES DE SOUSA, 2011). Nesse sentido, nesta pesquisa qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) discutimos como licenciandas/os em Letras: Inglês desenvolvem e entendem as práticas de letramento no ensino dessa língua e a maneira como esses usos e compreensões promovem a construção de identidades propositivas para o ensino de inglês na escola pública e para a profissão docente.

Palavras-Chaves: Identidades, letramento crítico, formação de professores de inglês.

Introdução

De modo geral, os currículos de cursos de Letras: Inglês (Licenciatura) de diversas universidades brasileiras conferem um grau de relevância maior aos conhecimentos supostamente “teóricos”, negligenciando e relegando muitas vezes os saberes pedagógicos e a práxis do ensino de línguas aos momentos e disciplinas de estágio, conforme discutem Castro

¹ Graduada em Letras Inglês pela Universidade de Brasília. (Endereço eletrônico: mmarcelidamacena@gmail.com)

² Professora doutora curso de Letras Inglês da Universidade de Brasília. (Endereço eletrônico: marianamastrella@gmail.com)

(2008) e Jordão e Bühner (2013). Essa separação mantém disciplinas, no curso de formação, isoladas de seus contextos e sujeitos, isto é, das realidades que lhes dão sentido como parte do currículo formativo de professoras/es (MATEUS, 2009; PIMENTA; LIMA, 2012). É comum, portanto, encontrarmos declarações de que as/os professoras/es não se sentem preparadas/os para estar na escola, que os estudos na universidade não preparam para a realidade do ensino na escola regular e que o que se vê no curso de formação é uma abstração que não toca a concretude da sala de aula fora dela (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011; CELANI, 2003; KADER; RICHTER, 2012; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019; PESSOA; ANDRADE; FERREIRA, 2017; BORELLI, 2018).

A formação na universidade, assim, nem sempre se constitui como espaço para uma construção positiva e engajada de identidades de professoras/es de línguas que se apropriam da profissão, uma vez que o discurso do “despreparo”, que mencionamos acima, desmobiliza as identidades docentes (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019). Tomamos aqui as identidades como construção (HALL, 2000; WOODWARD, 2000), isto é, não como entidades naturais, fixas ou pré-definidas, como ainda vamos argumentar mais tarde. Acreditando, assim como Nóvoa (2007, p. 16), que a identidade é “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, com consequências diferenciadas para os diferentes contextos. As investigações sobre questões identitárias na formação docente se tornam relevantes à medida que consideramos, como o faz Kumaravadivelu (2012, p. 10), que a capacidade e o desejo de agência estão imbricados na formação de nossas identidades.

Nesse sentido, como então promover espaços para uma construção identitária docente propositiva, em que professoras/es em formação se vejam como agentes do ensino de língua, não como meras/os repetidoras/es, para suas/seus futuras/os alunas/os, de conteúdos que receberam sobre línguas dentro e fora das universidades? Entendemos aqui que o ensino na perspectiva de letramentos sociais (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2009) e do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011) promove espaços para agência docente, à medida que língua é tomada como repertórios e prática social semiótica (BLOMMAERT, 2005), não como sistema de regras a serem aprendidas como habilidade. As práticas de ensino na perspectiva dos letramentos sociais são importantes como forma de situar e contextualizar o conhecimento supostamente teórico das/os professoras/es em formação e conectá-lo à vivência das/os alunas/os, contribuindo para um ensino relevante na escola (SCHLATTER, 2009) a partir de temáticas sociais, que tocam o interesse e as necessidades locais das comunidades escolares.

Com base nessa contextualização, objetivamos neste trabalho discutir como o estágio supervisionado em inglês na escola pública, com ênfase em práxis segundo a perspectiva dos letramentos sociais e do letramento crítico, se torna espaço para a construção de identidades propositivas para professoras/es de inglês em formação. Buscamos, assim, discutir a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira o ensino de inglês na escola pública durante o estágio supervisionado, na perspectiva de letramentos sociais e de letramento crítico, (re)constrói as identidades das/os professoras/es em formação? Para sustentar essa discussão, apresentamos a seguir o referencial teórico, a metodologia da pesquisa e as discussões do material empírico gerado.

O que é identidade?

A concepção de identidade essencialista, do “sujeito do Iluminismo” (HALL, 2003, p. 10), entende o indivíduo como um ser unificado, racional, dotado de uma essência que se mantém a mesma ao longo de toda sua existência, de maneira fixa. Entretanto, a complexidade das relações humanas aponta como nossas identidades são, nos diversos contextos sociais que habitamos, fluidas. Vários/as autores/as têm apontado como as identidades, não sendo fixas, são socialmente construídas.

A concepção do sujeito pós-moderno (HALL, 2003, p. 13) traz à tona a visão não-essencialista das identidades, uma vez que defende que as identidades são fragmentadas, interpeladas e influenciadas pelos sistemas culturais em que o sujeito está inserido. Segundo Woodward (2000, p. 55), cujo trabalho enfoca identidades também enquanto identificações, essas são constituídas na relação com a diferença. O Outro é todo aquele que não faz parte de um determinado grupo, o que é diferente do “eu”, do “nós”. Para a autora, a diferença é o outro da identidade, não o oposto dela. De acordo com Hall:

As identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” [...], sempre que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos. (HALL, 2000, p. 112)

As identidades na modernidade encontram-se descentradas e deslocadas (HALL, 2003, p.8), moldadas e modificadas a partir da construção do sujeito na história, na cultura, na

sociedade. Nesse sentido, a identidade é relacional (WOODWARD, 2000), sendo construída e reconstruída nos discursos que circulam e produzem as verdades que constituem a vida social.

Sabendo que os discursos exercem um poder simbólico, legitimado pela posição social de quem o profere (BOURDIEU, 1989) e, por isto, não são isentos de posições políticas e de relações de poder, ocorre um constante movimento de sobreposição de uma identidade perante a outra. Portanto, esta tentativa de hierarquização das identidades se dá por meio de um processo de normalização, em que privilegia-se a norma e nomeia-se o que não é norma como desvios, ou seja, privilegiando o “nós” em detrimento do “elas/es”. Assim, de acordo com Woodward (2000), concebemos a identidade, o que “somos”, como sendo a norma, e a diferença como uma derivação, um desvio da norma. Para Silva (2000, p.81), as identidades “não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”. Assim, a homogeneização, ao mesmo tempo que é uma tendência, também é uma impossibilidade (SILVA, 2000), pois forças que propõem fixar e estabilizar determinada identidade coexistem e contrapõem-se às forças de subversão, já que “onde há resistência, coexiste o poder” (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Práticas de letramento e letramento crítico

Para entender o conceito de letramento, é necessário diferenciá-lo do conceito de alfabetização. O processo de alfabetização tem como objetivo ensinar o aprendiz a decodificar e utilizar a língua de modo a habilitá-lo a ler e escrever. O letramento vai além disso, pois entende leitura e escrita como jamais descontextualizadas, como práticas sociais com significados diversos dentro de uma sociedade. Soares (2009) afirma que o letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Dessa forma, “o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 40), ou seja, trata-se de um sujeito que saiba não só decodificar como também interpretar e produzir sentidos na língua. Janks (2010) discute três fatores importantes para os processos de letramento: a habilidade de decodificar o texto, a capacidade de extrair significado da linguagem escrita e o desenvolvimento de pensamento crítico acerca do conteúdo textual. A habilidade de decodificar relaciona-se diretamente com a alfabetização e as habilidades

de interpretar e criticar são voltadas para a vivência do indivíduo e seu histórico sociocultural, ou seja, sua identidade. Kleiman (2005) também enfatiza o caráter social e socializante do letramento como prática social. Para a autora, assim como para Janks (2010), letramento, porém, não se refere apenas a práticas escritas, mas todo o uso social da língua em suas diversas modalidades.

Práticas de letramento requerem ir além da decodificação, da mecanização da linguagem, pois envolvem questões pragmáticas e subjetivas, como cultura e identidade. Incluir as práticas de letramento na escola significa conhecer o/a aluno/a e atrelar o ensino à sua realidade, fazendo com que aquilo que ele/a aprende em sala de aula seja verdadeiramente relevante e útil para sua vida e seu entorno. Para Schlatter (2009), ensinar línguas estrangeiras, na perspectiva dos letramentos,

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 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 em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão. (SCHLATTER, 2009, p.12)

Tal reflexão e aprofundamento demandam uma não dissociação entre o conteúdo, o conhecimento pedagógico e didático e as necessidades individuais e coletivas que se fazem presentes no ambiente escolar. Segundo Schlatter (2009), a perspectiva dos letramentos, no contexto de ensino de línguas estrangeiras se faz presente por meio de atividades que conciliam temas norteadores relevantes e coerentes, a seleção de gêneros adequados, delimitando o enfoque em habilidades específicas, e a elaboração de atividades e projetos que promovam o uso da língua de maneira atraente e não dissociada do mundo social no qual vivemos.

Baseando-se nas práticas de letramento, o/a professor/a de línguas tem a possibilidade de integrar o uso da língua estrangeira e a vivência do aluno às práxis da sala de aula, tornando-a assim espaço para temáticas relevantes e não apenas para assuntos idealizados ou triviais por meio dos quais se ensina ou aprende língua. Esse fato muitas vezes serve como meio de enfatizar a importância do ensino de línguas na escola, já que o/a aluno/a se torna capaz de

utilizar e interpretar a linguagem a partir de sua inserção em diversos contextos reais, que de fato se identificam com suas realidades (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Nesse sentido, o letramento precisa ser, também, crítico, isto é, entender que os usos que fazemos da linguagem não são neutros em sua constituição e, por isso mesmo, produzem realidades desiguais e naturalizadas. Assim, é necessário que as aulas de línguas tenham em perspectiva a “necessidade de posicionamento crítico e reflexividade, chamando as pessoas para que se percebam como interpretadoras (não *intérpretes*, interpretadoras mesmo), como leitoras da palavra-mundo” (FOGAÇA et al., 2017, p. 191, grifo das/os autoras/es). Para isso, o letramento crítico também nos convida a

sair do papel de fonte do conhecimento e assumir nossa incompletude e a necessidade que temos de interagir a fim de podermos construir novos conhecimentos, encontrar soluções (sempre contingentes) para nossos problemas, vislumbrar alternativas de sujeito, de práticas, de vida enfim. (FOGAÇA et al, 2017, p. 189).

Entendemos que a perspectiva do letramento crítico é importante na formação de professoras/es de maneira geral e também nos estágios supervisionados, quando licenciandas/os em inglês constroem suas práxis de ensino da língua. Mais uma vez, como Fogaça et al (2017), concordamos que o letramento crítico

pode levar à transformação da perspectiva da docência como uma prática autômata de “aplicação de teorias”, para uma perspectiva da docência como um espaço criativo, sensível aos contextos locais e globais, resistente a pensamentos únicos (lembrei do “Perigo de uma História Única”, da Chimamanda Adichie), totalizadores e inibidores de ações que considerem a contingencialidade dos espaços de enunciação (FOGAÇA et al, 2017, p. 189).

Identidade docente e formação de professores

Segundo Selma Pimenta (1996, p.7), a identidade docente é construída a partir dos significados sociais da profissão. Ela afirma que essa identidade docente é composta por três tipos de saberes: os saberes da experiência, que estão relacionadas à própria vivência e valores do docente; os saberes da docência, adquiridos ao longo da experiência enquanto alunos; e os saberes pedagógicos, que abrangem os conteúdos e teorias didáticas. Com essa classificação proposta pela autora, fica nítido que a identidade docente (assim como todas as identidades) é

influenciada por diversos fatores de ordem sociocultural e histórica e, assim sendo, não deve se restringir apenas à formação acadêmica.

De acordo com Jordão e Buhner (2013), a formação de professoras/es nos cursos de graduação possui uma ampla carga de conhecimentos específicos e aborda apenas superficialmente os conteúdos pedagógicos, desarticulando os dois pilares da formação docente. Tal fato se dá pela percepção tecnicista do papel do professor, em que um/a bom/boa professor/a é aquele/a que possui vasto conhecimento da sua área específica. Muitas vezes, devido a esse enfoque na “instrumentalização técnica” (PIMENTA E LIMA apud BORELLI, 2018) durante o curso de graduação, a/o futura/o professor/a se identifica – e é identificada/o – apenas como aluna/o, em que seu papel primordial seria absorver o máximo do conhecimento específico para seu curso.

Durante o estágio, no entanto, esse entendimento da sua própria identidade entra em crise, pois agora a/o aluna/o assume, segundo as autoras, uma “identidade de fronteira” e passa a possuir uma identidade híbrida (BHABHA, 1998) de aluno-professor, que é “aprendente e ensinante” (JORDÃO; BUHRER, 2013, p. 670):

[...] o posicionamento do aluno-professor durante o estágio é contingente e hierárquico, seja em relação ao seu lugar de aprendente – subordinado ao professor regente e às hierarquias institucionais, subordinado às escolas (professores regentes, horários) – seja pela relação de poder que a língua inglesa representa no entendimento de que dominá-la é ter a possibilidade de ascender socialmente. (JORDÃO; BUHRER, 2013, p. 679).

Ainda segundo as mesmas autoras, em um modelo de educação bancária (FREIRE, 1987), a/o aluna/o seria aquela/e que nada sabe e a/o professor/a é aquela/e que sabe, o que coloca o/a educador/a em posição privilegiada em relação ao/a educando/a, que ocupa uma posição passiva no processo de aprendizagem. O/a aluna/o-professor/a, portanto, ocupa simultaneamente as duas posições e, a partir dessa crise originada no contato com o contexto escolar, enfrenta suas maiores dificuldades para reposicionar sua identidade, uma vez que não é meramente um/a “receptor/a” e nem totalmente um/a “transmissor/a” de conhecimento.

Colonialidade na relação universidade-escola

Uma questão importante já discutida por várias/os autoras/es em suas pesquisas é o distanciamento da formação docente do espaço e da vivência escolar (MATEUS, 2009). Se-

gundo Borelli (2018, p.60), a inexperience com o ambiente escolar “não é suprida pelas disciplinas da universidade em que professores/as não costumam relacionar suas discussões ao contexto de ensino”, o que provoca um profundo estranhamento das/os licenciandas/os com as práticas adotadas nas escolas. Segundo Pimenta e Lima (2012), tal distanciamento origina ainda uma intensa análise negativa acerca da escola na disciplina de estágio, que na maioria das vezes busca apenas apontar as falhas das abordagens adotadas pelas/os professoras/es da escola. De maneira geral, licenciandas/os estagiárias/os apontam falhas e não conseguem vivenciar o espaço escolar com abertura para aprender (BORELLI, 2017), o que reflete a reprodução de uma relação de colonialidade entre universidade e escola, sendo a primeira representante da teoria e da produção de conhecimento e a segunda o espaço da prática (BORELLI, 2018; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019).

Percebe-se, com isso, uma desvalorização dos saberes da docência (PIMENTA, 1996) e, em contrapartida, uma valorização dos conhecimentos técnicos, foco da academia no contexto de formação de professoras/es (CASTRO, 2008). Essa hierarquização de conhecimentos confere à universidade uma postura colonial, ou seja, dominante em relação à escola, ao passo que “subalterniza professores/as frente a outros/as professores/as, que justifica privilégios e desvalorização, que invisibiliza saberes e nos impede de conhecer a força que teríamos se agíssemos conjuntamente” (BORELLI, 2018, p. 65). Essa colonialidade se evidencia no momento em que o “pesquisador colonizador [...] vai à escola mudar o trabalho do professor, sempre “primitivo”, ou [...] busca no encontro com o *outro* um modo de transmitir sua cultura” (MATEUS, 2009, p.317), o que perpetua o privilégio dos conhecimentos validados pela instituição colonialista – a universidade (como discute Borelli, 2018).

É neste momento que é criado outro conflito: a/o licencianda/o chega à escola com um entendimento a respeito dela que se baseia em sua própria experiência enquanto aluna/o e na sua formação acadêmica, mas se depara com questões que não lhe foram apresentadas pela prestigiada academia. Assim, surge “nos/as professores/as licenciandos/as o sentimento de que não há correspondência entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na prática em sala de aula” (BORELLI, 2018, p. 67). Mateus (2009) aponta que a solução para esse conflito está na resignificação das hierarquias dos conhecimentos técnicos e práticos, para assim aproximar os contextos de universidade-escola. A autora afirma que

“a lacuna entre a descrição da prática feita por acadêmicos e a prática propriamente dita, vivida por professores, diminui na medida em que aquilo que se fala sobre o

mundo da vida e sobre as demandas da sala de aula decorre do esforço real de pessoas reais envolvidas na transformação de contextos também reais”. (MATEUS, 2009, p. 317).

Dado o exposto, neste trabalho, discutiremos a respeito do modo como as identidades dos professores de Inglês em formação são (re)construídas a partir da perspectiva de letramentos para ensinar na escola pública. Buscamos aqui discutir, a partir do discurso dos/as licenciandos/as em Letras Inglês, futuros/as professores/as de LE, como as práticas de letramento se aproximam ou distanciam do seu entendimento do que é ser professor/a e como suas percepções sobre si mesmos/as e sobre sua identidade profissional pode ser modificada ou impactada de alguma maneira após o contato com as teorias de letramento e a experiência de ensino na escola campo de estágio nessa perspectiva.

A partir do referencial teórico abordado e das questões sobre identidade que foram discutidas ao longo do texto, a seguir será discutido o material empírico gerado por meio de entrevistas com alguns/mas licenciandos/as a respeito de suas experiências de estágio em uma escola pública.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, segundo a qual, para Burns (1999), os fatores sociais não são vistos como fixos, mas sempre numa diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos. O material empírico que aqui discutimos foi gerado a partir de entrevistas semiestruturadas (com um roteiro prévio sobre a experiência dos/as licenciandos/as como professores/as na escola pública nas práticas de ensino de inglês do estágio). Todos/as os/as participantes eram licenciandos/as em Letras: Inglês em uma universidade pública do Brasil. Eles e elas foram convidadas/os a participar porque haviam cursado a disciplina de estágio supervisionado em inglês na escola pública, cuja perspectiva enfocada foi a de ensino de línguas para letramentos. Durante o semestre letivo em que cursaram a disciplina, a professora orientadora de estágio organizou um tempo para que lessem sobre letramentos sociais e letramento crítico e orientou seus planejamentos de aula nessa perspectiva de ensino. No quadro abaixo, apresentamos informações a respeito do semestre em que as/os participantes estavam no curso de

Letras Inglês, o tempo de experiência em docência na escola pública, e para quais níveis de escolaridade já haviam ensinado inglês.

Pseudônimo¹	Idade	Semestre do curso de Letras Inglês	Tempo de docência em escola pública	Nível para o/os qual/quais deu aula	Experiência de ensino de inglês
Alice	22	8º	1 semestre	Ensino Médio	Estágio
Luna	20	7º	1 ano	Ensino Médio	Estágio e projeto voluntário
Eduardo	23	8º	1 ano	Ensino Fundamental e Médio	Estágio e projeto voluntário
Suzana	23	8º	1 semestre	Ensino Fundamental e Médio	Estágio

Desenvolvemos esta pesquisa em uma perspectiva interpretativista (MOITA LOPES, 1994), segundo a qual a/o pesquisador/a é sujeito social que interpreta, isto é, participa da geração, da organização e do olhar que atribui significado sobre o material empírico em que se constrói a pesquisa. Nesse sentido, apresentamos a seguir nossa discussão.

Discussão do material empírico

Segundo Assis-Peterson (2007), “o discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores” (ASSIS-PETERSON, 2007, p. 10). Ao longo dos anos, têm sido difundidas imagens muitas vezes negativas a respeito da escola pública; no caso das aulas de línguas, o quadro é ainda mais preocupante pois, como reforçado por alguns/mas dos/as licenciandos/as entrevistados/as, considera-se que o inglês seja uma matéria secundária, que a disciplina seja negligenciada e que o/a professor/a se sinta desmotivado/a e impotente. Essa visão também aparece nas falas das/os participantes desta pesquisa quando ouvimos, por exemplo, Alice dizer que, antes do estágio,

¹ Os nomes utilizados como pseudônimos foram escolhidos pelos/as próprios/as participantes da pesquisa.

“[...] via o professor de inglês como aquele que ensina só o verbo *to be* e reproduz as regras gramaticais de forma descontextualizada” (ALICE, 30/05/2018).

Na afirmação de Alice, vemos que ela inicia um processo de mudança na maneira como vê a docência em inglês. Antes, ela a entendia como um espaço de ensino de gramática: essa concepção coloca a/o professor/a de inglês como quem precisa saber regras para repassá-las para suas/seus alunas/os, vendo o ensino como transmissão de conhecimento e a identidade docente como pautada pelo conhecimento primordial de regras da língua. No entanto, tendo em vista nossas sociedades semiotizadas, nas quais os significados são construídos e reconstruídos a todo o tempo por diversas modalidades (JORDÃO; BÜHRER, 2013), as regras gramaticais precisam ser vistas a serviço dos sentidos, e não o contrário. Acreditamos que a perspectiva de letramentos sociais e letramento crítico são importantes para nos ajudar a compreender, na profissão, que, assim como na vida social as regras não estão dissociadas dos sentidos e dos contextos que produzem, na sala de aula elas também não devem estar. Essa é uma questão importante para a formação docente de línguas, pois, à “medida em que regras de participação são recriadas, seja na universidade, seja nas escolas, e que diferentes bases de conhecimento são deliberadamente incorporadas ao processo de aprendizagem dos professores, identidades são transformadas de modo significativo” (MATEUS, 2009, p. 320). Nesse aspecto, o ensino pela via dos letramentos propõe uma mudança – o foco na gramática descontextualizada diminui à medida que a vida social ganha espaço nas práxis de ensino de inglês, o que provoca o surgimento de questionamentos a respeito dessas identidades que eram, até então, bem definidas e fixas.

Como já dissemos, durante o estágio supervisionado as/os participantes da pesquisa tiveram contato com as teorias de letramento, que foi o foco da prática de ensino na escola pública. Em diversos momentos, elas/es buscaram ressaltar as contribuições trazidas pela perspectiva de letramentos para o ensino de LE. Quando foram questionadas/os a respeito da definição de letramento, afirmaram que:

“Letramento é um conjunto de práticas de ensino na escola, não só como forma de transmissão de conhecimento, mas como uma troca entre o professor e os alunos. São práticas mesmo, você pega as teorias que você aprendeu na graduação e coloca em algo mais concreto para passar para os alunos de uma forma mais coletiva, sem enxergar o aluno como um depositário. [...] é você contextualizar. Não só jogar o conteúdo, você contextualiza o que você tá ensinando para trazer para a realidade dos alunos, sem simplesmente passar no quadro as regrinhas e teorias que talvez eles nunca vão saber aplicar na vida.” (LUNA, 04/06/2018)

“[...] letramento é ensinar o aluno a ler o mundo de uma maneira diferente. Uma coisa é você ensinar o aluno as letras ‘isso aqui é o A, B e C’, outra coisa é você en-

siná-lo a reconhecer diferentes camadas de significado, por exemplo um banner ou um letreiro de ônibus. [...] é tirar a ideia de que é só decodificar. É fazer eles entenderem, interpretarem, é fazer eles irem além do que tá escrito ali e trazer para o mundo deles.” (ALICE, 30/05/2018)

“Bem, o que eu entendo é que o ensino não se trata simplesmente de ensinar algo, mas como esse ‘algo’ pode ser útil na vida da pessoa. Não é simplesmente a técnica, mas como a pessoa vai se apropriar dela de uma forma mais particular para fazer uso de uma forma significativa para sua própria vivência. A aula tem que ser baseada em práticas sociais reais, que tenha a ver com o contexto dos meus alunos, não simplesmente pegar o que tá no livro e trazer, mas muitas das vezes adaptar, modificar para tornar o material algo realmente significativo para os meus alunos.” (EDUARDO, 04/06/2018)

É interessante observar nas falas das/os participantes, conforme descrito acima, o uso de termos como “contextualizar”, “significativo”, “práticas sociais reais”. São termos que influenciam na maneira como a identidade da/o professor/a se distancia do papel de transmissor de regras da língua (como vimos anteriormente na fala da participante Alice). A identidade docente, nas falas de Luna, Alice e Eduardo, transcritas acima, se inter-relaciona com aquele/a que traz para seu ensino a realidade das/os alunas/os, isto é, que precisa dialogar com elas/es constantemente a fim de entender o que é chamado de *realidade*. Nesse sentido, a identidade docente se reconstrói, à medida que o papel socialmente esperado e as interações que a constituem (como afirma Woodward, 2000, sobre a formação da identidade) vão se diferenciando.

Retomando a definição de letramento por Kleiman (2005), que o alinha a uma perspectiva social de uso da linguagem, considerando as práticas sociais que nos cercam, entendemos que essa perspectiva influencia na construção da identidade docente, pois traz uma visão diferente sobre seu papel no ensino de línguas que, ao invés de se basear na transmissão de regras linguísticas abstratas, põe em foco a maneira como a língua participa na construção social do mundo ao nosso redor, que deve nortear as práxis que chegam à sala de aula. Nesse sentido, a relação entre letramento e identidade se faz indissociável no ensino de línguas. Isso também se pode ver na afirmação de Eduardo que apresentamos a seguir. Para ele, a perspectiva de letramentos

“mudou a minha visão e me inspirou a continuar nessa carreira de ser professor, [sendo] uma forma de tornar o ensino uma ferramenta útil e de uso significativo para os alunos” (EDUARDO, 04/06/2018)

É importante ressaltar que todos/as eles/as contrastam a perspectiva de letramentos com o ensino tradicional uma vez que na abordagem mais tradicional há o hábito de considerar apenas os conteúdos técnicos (ênfatisados pela academia), enquanto na perspectiva dos le-

tramentos busca-se aliar o conhecimento à vivência e às práticas sociais em que a linguagem está presente. Para Luna,

“a perspectiva de letramentos é uma forma de mudar, é uma forma de melhorar porque percebeu-se que não funciona mais como era antes no ensino tradicional” (LUNA, 04/06/2018).

Novamente, vemos que a perspectiva de letramentos interpela e agencia identidades no fazer docente. Em sua fala, Luna menciona uma mudança no que se refere ao ensino de LE. Nessa perspectiva, o papel do/a professor/a também sofre mudanças, uma vez que “não se trata apenas de transferir conhecimentos, mas sim de construir competências linguísticas e culturais da língua alvo junto com um letramento cultural, informacional e tecnológico adequado” (WEININGER, 2001, p. 57). Conseqüentemente, o papel do/a aluno/a também muda pois ele/a ganha espaço para sua voz no contexto escolar e, na mesma medida em que conquista esse espaço, também assume “[...] sua parte de responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Não poderá ficar mais no papel passivo de cruzar os braços e “consumir” a aula do professor” (WEININGER, 2001, p. 57). Suzana e Eduardo ainda acrescentam que

“letramento é não só ensinar os símbolos e as regras de determinada língua como foi o ensino por bastante tempo, mas também ajudar a desenvolver a autonomia do aluno o fazendo pensar, criar e desenvolver seus conhecimentos sozinho” (SUZANA, 06/06/2018).

Eduardo concorda com a fala de ambas as colegas para referir-se às possibilidades de mudança trazidas pela perspectiva dos letramentos, as quais transformam o olhar a respeito dos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo ele,

“[...] o letramento traz discussões a respeito de identidade mesmo, o que antes não era levado em consideração. Por meio do letramento, os estudantes começaram a se apropriar daquilo que eles estavam aprendendo e não simplesmente repetindo as regras da sala de aula, mas assim, investigando as regras e assim tendo suas próprias conclusões, sendo capazes de interpretar a língua e se expressar nela” (EDUARDO, 04/06/2018)

O licenciando, portanto, ressalta a importância das discussões sobre identidade na perspectiva dos letramentos, já que há a necessidade de que o professor conheça seus alunos para assim poder contextualizar o conteúdo de forma compatível com suas vivências. No entanto, Eduardo afirma que enfrentou certa dificuldade para articular a teoria dos letramentos em sua sala de aula:

“Antes de ir para a sala de aula eu imaginava coisas a respeito dos alunos e até ficava um pouco mirabolante, sobre o que eu pensava que ia poder fazer na aula. Na prática, a questão de chamar a atenção dos alunos era a mais difícil porque muitas vezes eu abordava algo de uma maneira muito técnica e isso não favorecia porque eu não conseguia essa atenção que eu precisava. Isso foi uma coisa que me pegou de surpresa porque a gente vai para aula pensando que a atenção já é nossa, mas a gente tinha que conquistar primeiro. Eu encontrei dificuldade em contextualizar os conteúdos porque eu cheguei assumindo que todos eles tinham interesse [na temática sobre] ir para a graduação [em uma universidade] e por isso tentei relacionar o conteúdo a isso, mas não era o caso, grande parte da turma não pensava sobre isso. Demorei um pouco para me ajustar.” (EDUARDO, 04/06/2018)

A partir da fala de Eduardo, pode-se perceber que é preciso que a/o professor/a esteja aberto a dialogar com as/os alunas/os, deixando de ser a figura que detém todo o conhecimento; passa a ter que dialogar, entender, relacionar-se com as/os alunas/os a fim de ganhar espaço para suas propostas de ensino. A identidade docente, portanto, sendo relacional (WOODWARD, 2000; NÓVOA, 2007), constrói-se na relação com alunas/os da escola. A perspectiva de letramentos no ensino de inglês enfoca essa relação, isto é, rejeita uma concepção de professor/a como transmissor de regras, requerendo participação, engajamento e diálogo ao ensinar e para ensinar. Alice também relatou dificuldades para desenvolver a teoria dos letramentos em sala de aula:

“a maior dificuldade que enfrentei no estágio foi a questão da adaptabilidade ao público, assim, ver até onde eles iriam conseguir me acompanhar ou não. No começo, eu e a minha parceira subestimamos eles demais, a gente pensava “eles não vão conseguir fazer isso”, mas depois com o *feedback* da professora do estágio e com a experiência que a gente foi ganhando, vimos que eles tinham capacidade de fazer as atividades que a gente tentava propor. Eles também traziam ideias super incríveis, eles iam além, eram muito mais do que a gente esperava.” (ALICE, 30/05/2018)

Na fala de Alice, observa-se que o conflito também se ligava diretamente às identidades das/os alunas/os, pois a licencianda, ao afiliar-se a verdades preconcebidas a respeito das/os alunas/os da escola pública como menos participativas/os, julgou que eles/as teriam pouco a acrescentar. O contato com a realidade escolar e com os/alunos/as fez com que ela passasse a vê-los/as de maneira diferente, à medida que ganhavam espaço para participar mais. Entendemos, assim, que professoras/es mais dialógicas/os no ensino dão espaço para alunas/os mais dialógicas/os na aprendizagem.

Alguns/mas licenciandas/os também encontraram dificuldades em atuar como professoras/es no estágio, relatando que não se sentiam preparadas/os pelas disciplinas da universidade. Segundo Suzana, por exemplo,

“a universidade não oferece matérias específicas para criação de materiais para os diversos públicos na escola, criação de avaliações ou até mesmo como abordar alunos problemas em sala” (SUZANA, 06/06/2018)

Relatos sobre a sensação de “despreparo” para ensinar na escola não são raros, como discutem Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019). De modo geral, a preparação para a docência é idealizada e a formação que se dá no distanciamento entre universidade e escola não promove abertura para saber dialogar com as/os alunos/as quando se vai para o estágio supervisionado. Há, como se pode notar, uma falta de integração entre as disciplinas do curso de formação e as realidades escolares do país. Nesse sentido, o enfoque em metodologias fixas (no curso de formação) sobre como ensinar a língua parece impedir que o contexto de ensino (no caso, as escolas) tenha preponderância sobre o que e como ensinar (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019). A respeito do currículo de licenciatura, Alice afirma:

“Eu acho que, pelo menos o currículo da forma que ele é agora, ele não é muito voltado para o ensino em geral, mesmo na licenciatura. Eu acho que ele é muito deficiente nisso, porque, querendo ou não, você vai começar a pensar em dar aula de verdade, na prática, quando você faz metodologia, no sexto ou sétimo semestre, e dependendo ainda do professor da disciplina, às vezes você não tem uma abordagem tão prática... é muito mais teórica.” (ALICE, 30/05/2018)

Tal fato corrobora a crítica de Jordão e Buhner (2013) a respeito do currículo tecnicista dos cursos de licenciatura, que não prepara as/os licenciandas/os para um contexto real de sala de aula, o que contribui muitas vezes para o sentimento de despreparo do/a professor/a ao chegar na escola. Luna ressalta que as matérias técnicas são importantes para a formação de professoras/es, mas reconhece que há uma carência de disciplinas que discutam sobre as práticas de ensino e, com isso, sugere uma adaptação no currículo, para

“que tanto a técnica quanto a prática sejam contempladas satisfatoriamente para a preparar os futuros professores de uma forma mais completa” (LUNA, 04/06/2018).

Luna chama a atenção para o fato de que a separação entre teoria e prática não é útil para a formação docente, já que muitas vezes põe a/o professor/a como mero aplicador/a de teorias, e não como profissional que atua criticamente e se relaciona com a escola, a fim de construir com a comunidade escolar as propostas de ensino e aprendizagem de línguas por meio de uma práxis consciente, engajada e ativa (BORELLI, 208).

Quando questionado a respeito do papel do/a professor/a em sala de aula, Eduardo relata que:

“tive exemplos de professores bastante conteudistas, assim, eles sabiam na ponta da língua falar sobre qualquer assunto relacionado à língua, mas por meio do que conheci com a teoria de letramento eu descobri que às vezes a gente pode não ser tão conteudista e dedicar uma aula a um tema relevante para os alunos. Às vezes a gente precisa deixar de lado o que foi planejado para a aula para atender uma demanda dos alunos e ensinar, por exemplo, como fazer um currículo em inglês.” (EDUARDO, 04/06/2018)

Eduardo novamente enfatiza em seu discurso as mudanças no papel do professor. Ele descreve que as teorias de letramento o fizeram refletir a respeito de alternativas coerentes e interessantes para adaptar os conteúdos às demandas dos/as alunos/as. Por sua vez, Suzana relata:

“Anteriormente, eu acreditava que não existiam formas de aproximar os alunos dos conteúdos. Cresci com o típico modelo de ensino onde o professor é autoridade, é o modelo principal em sala e os alunos que devem se adequar a ele. Hoje em sala, eu faço o possível diariamente para que os alunos interajam com o material de igual para igual e criem vontade de estudar, não só obrigação.” (SUZANA, 06/06/2018)

Ambos trazem em suas respostas influências do ensino tradicional, modalidade na qual se pautou grande parte de seu próprio processo de aprendizagem e suas experiências na escola enquanto alunos, ou seja, seus saberes da experiência, que formam suas identidades (PIMENTA, 1996). No entanto, ao terem entrado em contato com as teorias de letramento e letramento crítico durante o estágio supervisionado, palavras-chave tais como contextualização, realidade social e temas relevantes para a vida social passam a se relacionar com suas práticas: começam a repensar a visão tradicional do ensino de inglês para vê-lo como uma possibilidade de ampliação da participação dos/as alunos/as nas práticas sociais, nos contextos culturais e linguísticos em que estão inseridos/as (SCHLATTER, 2009). Essa nova perspectiva, por sua vez, põe em xeque o papel do professor, já que o/a educador/a deixa de ser visto como um professor autoritário (SUZANA, 06/06/2018) e meramente conteudista (EDUARDO, 04/06/2018). Portanto, a identidade docente passa por uma ressignificação, como é explicitado na fala de Luna:

“Antes eu via o professor muito como protagonista na sala, mas depois que eu tive contato com a perspectiva de letramento, eu vi que não é bem assim. Na verdade, o professor ali é só um assessor ou organizador, os alunos é que fazem todo resto. Não adianta o professor saber horrores e chegar no final do semestre sem os alunos terem aprendido nada, justamente porque o aprendizado parte do aluno. A minha aula mais produtiva no estágio foi uma aula que demos sobre o feminismo, porque nós apresentamos vocabulário e alguns conceitos básicos e depois fizemos o debate. Os alunos realmente usaram a língua para discutir algo que os interessava, então assim, eles que fizeram a aula, nós só direcionamos.” (LUNA, 04/06/2018)

No exemplo citado por Luna, vê-se que a licencianda encontra sentido na teoria dos letramentos quando optou por trabalhar com um tema atual, que interessava os alunos: o feminismo. Dessa forma, a futura professora conseguiu chamar a atenção de suas/seus alunas/os para aspectos da língua inglesa, como vocabulário e pronúncia, convidando-os/as a utilizar os termos que aprenderam em sala em um debate. Essa atividade ilustra bem a perspectiva dos letramentos ao aliar conteúdo e contextualização, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo e aproximar a língua inglesa da realidade dos alunos.

Além disso, a licencianda também enfatizou que a postura que ela adotou enquanto professora foi diferente. Weininger (2001, p. 59) afirma que o/a professor/a, na perspectiva dos letramentos, “organiza e gerencia eventos nos quais a aprendizagem dos seus alunos pode ocorrer, na integração em contextos reais da língua e cultura alvo”. Portanto, à medida que a futura professora fornecia aos alunos as ferramentas linguísticas que precisavam para se comunicar e produzir significado naquele determinado contexto e deixava-as/os livres para expressar suas opiniões e utilizar a língua, as/os alunas/os “construíam a aula” (LUNA, 04/06/2018), moldando o aprendizado de língua inglesa às suas próprias necessidades de uso. Essa é uma perspectiva que também contribui para decolonizar (BORELLI, 2018) as aulas de inglês e trazê-las para uma perspectiva crítica, situada e localizada (MENEZES DE SOUZA, 2011; JANKS, 2010; KLEIMAN, 2005).

Sendo assim, faz-se cada vez mais necessário promover uma reflexão a respeito do ensino de línguas e de sua função na escola pública. Nesse aspecto, as práticas de letramento são importantes para promover um novo olhar para as identidades de professoras/es e alunas/os, o que ajuda a ressignificar não somente o papel dos sujeitos, mas também do ensino de línguas nos contextos escolares.

Considerações finais

Como apresentamos no início deste artigo, buscamos discutir neste trabalho a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira o ensino de inglês na escola pública nas práticas de estágio supervisionado segundo a perspectiva de letramentos sociais e de letramento crítico, (re)constrói as identidades das/os professoras/es em formação?

Para sustentar essa discussão, baseamos nosso referencial teórico em perspectivas críticas sobre a construção de identidades, entendendo-as como produção, em processo, não como produto estável ou fixo. Entendemos também aqui a identidade docente como maneiras de ser na profissão, porém não sem consequências. Nesse sentido, o material empírico gerado para a discussão neste trabalho nos guiou para entender as práticas de ensino na perspectiva de letramentos como espaço para reconstrução propositiva de identidade docente, isto é, em que as/os professoras/es começam a se ver como agentes do processo de ensino, como agentes relacionais em sala de aula e não como meras transmissoras/es de informações ou de regras linguísticas.

A partir de uma perspectiva de ensino pautada nos letramentos sociais e letramento crítico, as/os participantes desta pesquisa, professoras/es licenciandas/os em Letras: Inglês, relataram um crescente desejo pela profissão, por passarem a se ver como sujeitos relacionais que dialogam com suas/seus alunas/os a fim de encontrar espaços para contextualizar suas aulas. A visão tradicional de professoras/es como transmissoras/es de regras, que em geral se frustram por não atenderem as necessidades das/os alunas/os no ensino de inglês, dá lugar a papéis mais interativos para a profissão de quem ensina línguas.

Entendemos que, a partir da perspectiva de letramentos, os/as licenciandos/as se depararam com a necessidade de repensar o papel do/a professor/a e das/os alunas/os, das práticas de ensino de inglês na escola, dos materiais didáticos e de estratégias metodológicas escolhidas para o ensino de inglês, o que sugere uma constante resignificação de suas identidades, postas em xeque em vários momentos. Dessa forma, as práticas de letramento nas aulas de inglês se mostraram bastante produtivas, reconhecidas pelas/os professoras/es estagiárias/os como importantes para impedir que o ensino se mantenha na relação tradicional de transmissão de informações e regras linguísticas e, assim, seja resignificado a partir do próprio contexto das/os alunas/os da escola pública.

Em resumo, o presente artigo mostrou como o contato com as perspectivas de letramento promoveu reflexões por parte dos/as futuros/as professore/as de inglês a respeito de diversas questões sobre o ensino e a escola, o que possibilitou, durante o estágio, um momento de resignificação de identidades e conceitos que as/os licenciandas/os traziam consigo durante sua trajetória escolar e acadêmica.

Referências Bibliográficas

- ASSIS-PETERSON, A. COX, M. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.
- ASSIS-PETERSON, A.; SILVA, Eladyr M. N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 357-394, 2011.
- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. BRASIL.
- BLOMMAERT, J. *Discourse*. A critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 203-233.
- BORELLI, Julma D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*, 2018. 223f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CASTRO, S. T. R. 2008. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, Vilson. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT: 307-322.
- CELANI, M. Um programa de formação contínua. In: CELANI, Maria Antonieta A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 19-35.
- FOGAÇA, F. C.; HIBARINO, D.; KLUGE, D.; JORDÃO, C. M. Entrevista com Clarissa Jordão. *REVISTA X*, v. 12, n. 1, p. 187-194, 2017.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade, Vol. I: a vontade de saber*. 10ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, p. 343-348, 1987.
- HALL, S. A. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HALL, S. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- JANKS, Hilary. *Literacy and power*. Nova Iorque: Routledge, 2010.
- JORDÃO, C.; BÜHRER, E. *A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência*. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 2, p. 669-682, 2013.

KADER, Cárla C. C.; RICHTER, Marcos Gustavo. Formação e identidade do professor de línguas: uma análise sociodiscursiva de narrativas. *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 1-11.

KLEIMAN, A. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? *Série Linguagem e Letramento em Foco*. Campinas: Unicamp, IEL, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge, 2012.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2009.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PESSOA, Rosane Rocha. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S.l.], v. 35, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/44219>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval F.; ARAUJO, Vanessa de A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011, p. 128-140.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 2007, p. 11- 30.

PESSOA, R., ANDRADE, M.; FERREIRA, E. A critical teacher education experience in the state of Goiás, Brazil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 339-366, 2017.

PIMENTA, S. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

SILVA, T. *A produção social da identidade e diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

WEININGER, M. J. *Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno*. In: O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: Educat, v. 1, p. 41-68, 2001.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

Literacy practices in public schools as a space for english teachers' identity (re)construction

Abstract : In this article we discuss how critical literacies perspectives for the teaching of English in public schools present themselves as a space for future teachers' identity reconstruction. Our theoretical positions understand identity as social construction (WOODWARD, 2000; HALL, 2000) and as ways of living the teaching profession (NÓVOA, 2007); literacy practices as a situated language use in social life (KLEIMAN, 2005); and critical literacy as the impossibility of neutral language use and, therefore, as a construction of meanings that require critical positioning and constant reflection in our unequal and naturalized society (MENEZES DE SOUSA, 2011). In this sense, in this qualitative interpretive research (MOITA LOPES, 1994), we discuss how future English teachers develop and understand literacy practices in English teaching and how such understandings promote the construction of propositional identities for the teaching of English in the public school and for the teaching profession.

Keywords: Identity, Critical literacy, English teacher education