



Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios

Identity studies and critical language teacher education: decolonizing practices and facing challenges

*Walesca Afonso Alves PÔRTO**

*Mariana Rosa MASTRELLA-DE-ANDRADE***

RESUMO: Neste artigo, propomos e discutimos a inserção dos estudos identitários nos currículos de formação de professores/as de línguas. Partimos de uma compreensão de linguagem como prática social e identidades como construção (BLOMMAERT, 2005; HALL, 2014; NORTON; TOOHEY, 2001). Esta pesquisa qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994), feita com professores/as em formação, discute como os estudos identitários, em uma perspectiva pós-estruturalista, podem ser relevantes para decolonizar práticas de ensino de línguas e de formação docente. Mostramos, em nossas discussões, que os estudos identitários na formação docente abrem espaço para desnaturalizar identidades, questionar e decolonizar discursos dos livros didáticos e para entender o ensino de línguas como uma possibilidade de formação cidadã crítica. Contudo, foram apontados desafios relativos à complexidade das questões contemporâneas, ao tempo em sala de

ABSTRACT: In this article, we propose and discuss the insertion of identity studies in language teacher education curriculum. We start from an understanding of language as social practice and identities as construction (BLOMMAERT, 2005; HALL, 2014; NORTON; TOOHEY, 2001). This qualitative and interpretative research (MOITA LOPES, 1994), carried out with language teachers, discusses how identity studies, in a poststructuralist perspective, may be relevant to decolonize language teaching practices and teacher education. We have shown in our discussions that identity studies in teacher education open up space for denaturalizing identities, questioning and decolonizing textbook discourses, and understanding language teaching as a possibility for critical citizenship. However, challenges arose in relation to the complexity of contemporary issues, the time in the classroom and students' language levels.

* Mestrado em Linguística Aplicada. Professora da SEEDF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0843-7648>. walescaporto@gmail.com.

** Doutorado em Letras e Linguística. Professora Adjunta da UnB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0539-0293>. marianamastrella@gmail.com.

aula e ao nível linguístico dos/as alunos/as.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos identitários. Formação crítica de professores/as. Decolonialidade.

KEYWORDS: Identity studies. Critical language teacher education. Decoloniality.

1 Para contextualizar o problema

Questões identitárias vêm sendo enfocadas, já há algumas décadas, na educação linguística e também na formação de professores/as de línguas. Essa temática tem sido desenvolvida em nossos trabalhos em relação aos processos de ensino-aprendizagem, a relações de poder, bem como aos sujeitos – alunos/as e professores/as, sempre dentro de uma perspectiva de identidades como construção (MASTRELLA, 2007; PÔRTO, 2016). Nesse percurso, temos refletido sobre a grande relevância desses estudos para a formação inicial e contínua de professores/as de línguas, o que nem sempre encontramos de maneira oficialmente inclusa nos currículos dos cursos de Letras. A partir disso, podemos nos questionar: de que maneira as disciplinas ministradas nesses cursos tocam questões identitárias de forma sistemática a fim de que possamos trabalhar com elas nas diferentes práticas da sala de aula? Neste artigo buscamos uma discussão inicial para essa questão.

Considerando a multiplicidade de contextos sociais dos quais participamos e dos discursos aos quais nos afiliamos, é possível dizer que nossas identidades podem ser transformadas e recebem diferentes ênfases a depender dos contextos que nos nomeiam (BLOMMAERT, 2005; HALL, 2000; MAALOUF, 2000). Nesse sentido, a sala de aula de línguas se torna, de muitas maneiras, um espaço privilegiado para reflexões sobre identidades, uma vez que ensinar e aprender novas línguas põe em evidência os diferentes contextos sociais nos quais elas se encontram: na escola, na rua, na mídia, na família etc. Entretanto, na prática cotidiana da vida social, as categorizações que constroem identidades são compreendidas como essências pré-determinadas, fixando umas às outras de diferentes formas, a partir de padrões previamente estabelecidos

com, por vezes, pouca abertura para a diferença. Além disso, essas categorizações nem sempre são questionadas no dia a dia das pessoas. Por essa razão, este trabalho busca discutir o modo como o foco em questões identitárias, em uma perspectiva pós-estruturalista e de globalização (KUMARAVADIVELU, 2012), pode ser útil e relevante para decolonizar a formação inicial de professores/as de línguas, assim como para promover práticas críticas de ensino nos contextos educacionais.

Voltamo-nos, assim, para os postulados da Linguística Aplicada Crítica (LAC), um campo de estudos que busca vincular os domínios da Linguística Aplicada a questões mais abrangentes da sociedade (PENNYCOOK, 2001) e que prevê uma perspectiva mais holística e politizada para o ensino de línguas. Para Pennycook (2001), ser uma área crítica envolve relacionar aspectos de uso da língua com questões sociais, políticas e culturais mais amplas, buscando compreender como as relações sociais são historicamente construídas.

Isso implica entender a educação linguística sempre como espaço de problematização, buscando questionar aspectos sociais que envolvem a vida dos/as próprios/as educandos/as e professores/as. Requer ainda entender a sala de aula como espaço social de construção de identidades regido por relações assimétricas de poder (NORTON; MCKNNEY, 2011, MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Nessa perspectiva, a sala de aula se torna um espaço propício para que professores/as desnaturalizem e problematizem identidades sociais, bem como as práticas discursivas que as constroem, a fim de que seus/suas alunos/as tenham um olhar crítico para o mundo, entendendo que, o que concebemos como natural em nossa sociedade é, na verdade, histórica, social e culturalmente construído. Assim, ao invés de reproduzir discursos legitimados na sociedade, cabe também aos/às professores/as trazer perspectivas de contradiscurso, com foco em transformações, por meio de constantes reflexões conjuntas com seus/suas alunos/as

sobre como as pessoas são categorizadas, desestabilizando preconceitos e injustiças sociais.

Esta pesquisa foi realizada com professores/as de línguas que cursaram uma disciplina sobre identidades ministrada por uma das pesquisadoras deste artigo. Dois/Duas professores/as cursaram a disciplina no curso de Letras em uma universidade pública do Centro-Oeste. Os/As outros/as dois/duas tiveram acesso à disciplina ao cursarem o Mestrado em Linguística Aplicada na mesma universidade. Foram coletadas narrativas desses/as professores/as por meio de entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio.

Diante desse contexto, propomos discutir a inserção dos estudos identitários na formação inicial docente, buscando uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a fim de influenciar suas formas de ver identidades e diferença, bem como problematizar suas maneiras de compreender como elas são construídas e, assim, possibilitar que professores/as de línguas possam entendê-las em sala de aula. Consideramos que essa compreensão de identidades pode ser útil para uma opção decolonial de ensino de línguas, que busca formar alunos/as e professores/as com olhares críticos sobre teorias advindas de países do eixo Europa-Estados Unidos, como a supremacia do/a falante nativo/a, por exemplo, que impõe posições de déficit ou inferioridade para professoras/es e aprendizes de línguas ao redor do mundo (KUMARAVADIVELU, 2012).

Dessa maneira, nos guiamos neste artigo pelos seguintes questionamentos: 1) Qual a relevância da inserção dos estudos identitários para a prática pedagógica de professores/as de línguas?; 2) Quais os desafios e as dificuldades encontrados por eles/as ao trabalharem identidades em sala de aula?; 3) De que maneira entender identidades como construção social, e não como categorizações fixas e pré-determinadas, pode ser útil para uma postura decolonial de educação linguística?

Este artigo está dividido em três partes. Primeiramente, apresentamos nossos entendimentos sobre linguagem, identidade e diferença na educação linguística. Em seguida apresentamos a metodologia utilizada para a realização deste estudo, seguida da discussão que fazemos a partir dos relatos dos/as professores/as participantes e das considerações finais.

2 Linguagem e identidade

A língua traz consigo aspectos sociais que influenciam na maneira como determinada sociedade compreende e interpreta o mundo. Ela não é um simples meio de comunicação neutro. Ela é prática social, uma maneira de agir sobre o mundo, sobre nós e sobre os/as outros/as (FAIRCLOUGH, 2008). Por meio dela e nela identidades e diferenças são construídas em determinado contexto social e discursivo dentro das relações sociais. A linguagem constrói, assim, identidades múltiplas e fragmentadas (BLOMMAERT, 2005; SILVA, 2014) perpassadas por ideologias e relações de poder.

Nessa perspectiva, Hall (2014) entende que, enquanto sujeitos pós-modernos, participamos de diversos contextos sociais, os quais nos nomeiam de maneiras diferentes, com discursos que produzem verdades sobre quem somos, muitas vezes contraditórias. Nessa mesma linha, Woodward (2014), assevera que as identidades dizem respeito às diferentes posições sociais que assumimos e com as quais nos identificamos ou somos identificados/as. Elas são construídas na e pela linguagem, dentro dos discursos, ganhando sentido nas relações sociais. Segundo a autora, a identidade é também relacional, pois, para existir, ela depende também de algo que está fora dela, ou seja, de outra identidade: a diferença.

Dentro dessa perspectiva, segundo Silva (2014), a identidade e a diferença são interdependentes, sendo construídas ativamente nas relações culturais e sociais por meio de atos de linguagem. Elas estão sujeitas a relações de poder, sendo, portanto, disputadas. A legitimação da identidade em detrimento da diferença restringe e limita

os espaços ocupados pelos diferentes grupos situados em relações assimétricas de poder. Sobre isso, consideramos importante também acrescentar o que Skliar (2006, p. 24) discute a respeito da nomeação da diferença. Para ele, o ato linguístico de nomeação e designação “não é nem mais nem menos que uma das típicas estratégias coloniais para manter intactos os modos de ver e de representar os outros”.

Em seu estudo, Brenneisen e Tarini (2008) discutem sobre o apagamento das diferenças na sala de aula e a importância de trabalhar com as diversidades encontradas nesse contexto de ensino, de maneira que a diferença não seja vista como problema a ser solucionado, mas, sim, como algo necessário para definir a própria identidade. Para tanto, é fundamental que o/a professor/a leve em conta as diferentes realidades dos/as alunos/as e que possam problematizar conceitos construídos na própria sala de aula, como sugerem Ferreira e Brigolla (2013), além de ajudá-los/as a estarem atentos/as aos múltiplos contextos que as/os constituem, como ressalta Zacharias (2010). Sendo assim, é primordial que nós professores/as possamos compreender as relações de poder presentes na sala de aula, além de questionar os discursos construtores de categorizações que abrem ou limitam acessos à vida social, oportunizando que nossos/as alunos/as compreendam como as coisas vieram a se encontrar da forma como estão, enfocando seu caráter de construção (MENEZES DE SOUSA, 2011). A nosso ver, problematizar questões identitárias alia-se ao que Skliar (2006, p. 36) chama de “assumir-se também responsável pelo outro” e ainda “entender a educação como uma experiência de conversação com os outros” (p. 29).

Nesse sentido, desenvolver um trabalho dentro de uma perspectiva crítica de formação docente envolve repensar a concepção que temos de língua e linguagem a fim de compreendê-la como prática social e não apenas como sistema abstrato usado para comunicação. Concordamos com Moita Lopes (2012), quando afirma ser

necessário formar professores ensinando-os a entender que linguagem é prática social. É lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana

e que, portanto, pensar somente a língua como base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político (MOITA LOPES, 2012, p. 12).

Para o autor, a educação envolve formação social, consciência de quem somos e como somos representados/as na sociedade. Trabalhar nessa perspectiva crítica de ensino demanda do/a professor/a um constante questionamento sobre a sua prática pedagógica no intuito de problematizar questões sociais que foram histórica e culturalmente construídas na sociedade. Da mesma forma, para Reis, D'almas e Mantovani (2014), discutir tais questões pode causar incômodo, desconforto e resistência. Daí a importância de que a formação se dê a partir da vivência com contextos, temas e situações próprias do local de atuação educacional, com abertura para o diálogo. Isso significa, a nosso ver, que as questões identitárias, tão próprias dos espaços educacionais (NORTON, 2000), precisam figurar também nos processos de formação de professores/as.

3 Uma opção decolonial na educação linguística e na formação docente

Como já afirmamos anteriormente, buscamos discutir, neste artigo, uma formação docente na perspectiva da LAC, segundo a qual a possibilidade de desconstruir objetos fixos na área de ensinar e aprender línguas implica em olhar historicamente para esses mesmos objetos (PENNYCOOK, 2001). Consideramos aqui que, se tomarmos a prática de ensino de línguas no Brasil contemporâneo e a colocarmos historicamente em contraposição a questões de acesso, poder e disparidades, podemos desconstruir noções fixas do que vêm a ser as chamadas “línguas estrangeiras” e podemos romper com homogeneidades que as fixam (BLOMMAERT, 2005; PENNYCOOK, 2001; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016). É nesse sentido que ressaltamos a importância de um trabalho crítico, que, segundo Pennycook (2001), deve buscar uma compreensão histórica das questões sociais que nos cercam e a maneira como elas mantêm e reproduzem injustiças.

Na intenção de pensar historicamente a vida social, enfocamos a importância dos estudos decoloniais, que têm destacado a manutenção de uma mentalidade de colonialidade mesmo após o fim de colonizações territoriais. Segundo Lander (2005, p. 13), as ciências sociais têm se constituído, nos países ocidentais (diga-se, europeus), numa “necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos”. Nesse sentido, uma opção decolonial de educação linguística implica colocar em xeque conceitos, identidades, categorias com as quais convivemos (KUMARAVADIVELU, 2012). Isso porque, em uma visão colonialista, segundo Lander (2005, p. 13),

[a]s categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades. (LANDER, 2005, p. 13).

A ideia de colonialidade refere-se às relações hierarquizadas, injustas, desiguais e escravizantes entre saberes (epistemologias), raças/etnias, culturas, povos, línguas, em nome de uma ideia de progresso e de modernidade (LANDER, 2005). Kumaravadivelu (2012) considera a colonialidade como marca do ensino de inglês em tempos de globalização¹⁹ e, assim, ressalta que uma opção decolonial para professores/as de países fora do Norte global dependeria de uma ruptura epistêmica, que envolve três aspectos. Em primeiro lugar, envolve romper com as terminologias do Norte colonizador que servem para preservar o que ele denomina de “episteme do

¹⁹ Acreditamos que não apenas o inglês, mas também outras línguas, como o espanhol e o francês podem ser línguas que marcam e mantêm a colonialidade na contemporaneidade, uma vez que foram também impostas por nações colonizadoras.

falante nativo”: “nós facilmente nos tornamos prisioneiros de rótulos, com nossos pensamentos e ações ditados por eles” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 16). São formas de conhecimento que, de uma maneira ou de outra, sempre foram criadas tendo como referência o falante nativo enquanto identidade essencializada imutável – rótulos tais como língua estrangeira, língua internacional etc. Os/As demais falantes estão sempre orbitando ao redor do/a falante nativo/a nessas siglas e identificações.

Em segundo lugar, o autor ressalta a necessidade de se romper com a dependência da produção ocidental de conhecimento. Também nossos conceitos, aprendidos com as pesquisas do Norte, enfocam conhecimento construído a partir do falante nativo: competência comunicativa, competência cultural, fossilização, para citar apenas alguns que o próprio autor levanta. Segundo ele,

estudiosos/as da periferia têm que fazer pesquisa proativa – isso envolve prestar atenção às particularidades do ensino/aprendizagem em países periféricos, identificar questões pesquisáveis, investigá-las usando métodos de pesquisa apropriados, produzir conhecimento original e aplicá-lo nos contextos de sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 17).

Em último lugar, para o autor, é preciso romper com a dependência dos métodos pedagógicos dos países do Norte ocidental. Para ele, “os métodos produzidos por países de centro são baseados em conceitos idealizados gerados a partir de contextos idealizados” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 17). Por essa razão, é preciso que desenvolvamos formas localizadas de ensinar, baseadas nas especificidades e necessidades que nós identificamos juntamente com nossa comunidade pedagógica. Concordamos com Kumaravadivelu (2012) e, buscando, assim, refletir sobre como nosso ensino pode ser localizado e contextual, propomos aqui enfocar as questões identitárias como parte integrante e necessária ao currículo do curso de Letras, isto é, de formação inicial de professores/as de línguas. Acreditamos que os estudos identitários – o entendimento de que as identidades são construções sociais – são

relevantes para que nós professores/as de línguas possamos romper com dependências de terminologias, de métodos, de materiais didáticos, desenvolvendo perspectivas localmente situadas de fazer educação linguística e formar professores/as de línguas.

4 Sobre esta pesquisa

Desenvolvemos este estudo segundo o paradigma interpretativista de pesquisa (MOITA LOPES, 1994), que propõe um olhar qualitativo e exploratório do material empírico gerado. Assim, enquanto sujeitos sociais, nossa interpretação foi guiada pelos significados que atribuímos a partir dos sentidos construídos pelos/as professores/as participantes, conforme relataram em suas experiências.

Como já afirmamos, buscamos refletir sobre as contribuições dos estudos identitários para a prática pedagógica de professores/as de línguas, discutindo que mudanças eles/as podem relatar em sua práxis²⁰, bem como as dificuldades e os desafios que ainda persistem ao discutir identidades e outras temáticas em sala de aula. A partir disso, buscamos ressaltar a relevância desses estudos para a formação inicial de professores/as de línguas.

Os/As participantes desta pesquisa foram escolhidos/as por terem tido acesso aos estudos sobre identidades em uma universidade pública do Centro-Oeste, seja na formação inicial docente, no curso de Letras, seja na formação continuada, no curso de Mestrado. Em ambas as situações, os/as participantes eram alunos/as de uma das pesquisadoras deste artigo e tiveram acesso aos seguintes conteúdos em seus estudos: a narrativa da modernidade; a contemporaneidade, a pós-modernidade e suas consequências para as práticas identitárias; as perspectivas teóricas sobre identidade

²⁰ Entendemos práxis aqui como a relação constante entre teoria (o que acreditamos) e prática (o que buscamos fazer) e a maneira como em todo o tempo nós professores/as podemos relacioná-las (FREIRE, 1987).

nos estudos culturais; a relação língua/linguagem e identidade e suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas dentro e fora dos contextos educacionais formais; o caráter de sócioconstrução das identidades; metodologias de estudo sobre identidade e ensino-aprendizagem de línguas.

A pesquisa foi realizada com quatro professores/as de línguas estrangeiras – inglês, francês e espanhol. O objetivo, ao selecionar esses/as participantes, foi ter acesso à maneira como eles/as compreendiam identidades, como as relacionavam com a linguagem e com as suas práticas pedagógicas, uma vez que haviam estudado sobre identidades anteriormente. Os/As participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso de material empírico na pesquisa, e escolheram para si pseudônimos. As informações sobre os/as participantes podem ser vistas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Participantes.

Professores/as Participantes	Idade	Escolaridade	Profissão	Local de atuação à época da pesquisa	Como começou a estudar sobre identidades
Michel	29 anos	Mestrado em Linguística Aplicada	Professor de Francês	Escola de idiomas da UnB	Mestrado (disciplina de 60 horas: Identidade e ensino de línguas)
Pedro	26 anos	Graduação em Letras-Inglês	Professor de Inglês	Wizard	Graduação em Letras por meio do PIBIC ²¹
Maria	21 anos	Cursando graduação em Letras-inglês	Professora de Inglês	Idiomas sem fronteiras – UnB	Graduação em Letras por meio do PIBIC
Rojo	31 anos	Mestrado em Linguística Aplicada	Professora de Espanhol	Instituto Federal Goiano	Mestrado (disciplina de 60 horas: Identidade e ensino de línguas)

Fonte: elaborado pelas autoras.

²¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Para ter acesso aos seus discursos, foram coletadas narrativas dos/as professores/as sobre suas experiências pedagógicas por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. Foi realizada uma entrevista com cada professor/a na qual foram feitas as seguintes perguntas norteadoras: 1) O que são identidades para você?; 2) Você já trabalhou identidades e diferenças na sua sala de aula? Porquê? De que maneira?; 3) Você acha importante esses estudos para a formação docente? Por quê? De que maneira?

As narrativas foram analisadas dentro da perspectiva das identidades sociais. Foram selecionados os excertos que se fizeram importantes para responder às perguntas de pesquisa. Para a transcrição das entrevistas, foram adotados alguns símbolos para marcar as funções aqui necessárias.²²

Usamos a maneira como os/as participantes narram suas experiências, entendendo, como Flick (2009), que as narrativas permitem ao/à pesquisador/a abordar o mundo empírico do/a entrevistado/a, fornecendo informações contextuais necessárias para a compreensão do evento narrado. As técnicas de entrevistas semiestruturadas vão ao encontro dos objetivos deste estudo, pois permitem que se façam correções, esclarecimentos e adaptações junto aos/às participantes (LÜDKE e ANDRÉ, 2013). Assim, apresentamos e discutimos, a seguir, o material empírico gerado para esta pesquisa.

5 Os estudos identitários na formação docente: desconstruindo conceitos e decolonizando práticas

Como já foi dito anteriormente, as identidades não são jamais unificadas ou homogêneas. Pelo contrário, elas são multiplamente construídas na e pela língua, no interior de práticas discursivas (HALL, 2014). Para o autor, elas são produzidas em

²² ... Indicam declínio na entonação da fala seguido de pausa.

[...] Indicam corte de parte de fala.

[] Indicam comentário sobre a qualidade das falas e/ou explicações a respeito do contexto.

contextos históricos e institucionais específicos e estão em constante processo de mudança e transformação. Nem sempre, porém, nós as enxergamos dessa forma; por vezes, podemos achar que somos as categorizações que recebemos sem qualquer espécie de crítica. Nem sempre aprendemos a questionar os processos construtivos por que passam os rótulos e categorias que nos constroem, isto é, as identidades em nós fixadas. No excerto a seguir, mostramos a maneira como Michel, após estudar sobre identidade e ensino de línguas, começa a entender o termo identidades:

são construções discursivas que a gente faz, que são feitas também pelos outros sobre nós e que a gente assume [...]Elas são discursivas, históricas e sociais e culturais também [...] São questões que você assume pra você e que vão definindo o seu 'eu' talvez, e que a gente vai formando a partir dos discursos dos outros, a partir dos discursos que estão na sociedade, nos livros didáticos, nos meio de comunicação, na escola, na vida da gente mesmo [...] [Michel, entrevista em 09/06/2015] – Excerto 1.

Assim como afirma Hall (2014), Michel entende identidades como as construções discursivas que nos constroem: a maneira como nos vemos a partir das ideias “dos outros sobre nós”, ou como eles/as nos veem. É interessante notar que o professor reconhece que as identidades não são fixas ou naturais, mas socialmente formadas em diferentes contextos. Sobre isso, julgamos pertinente ressaltar que essa compreensão parece bastante útil à educação linguística, uma vez que ela pode ajudar a desnaturalizar e decolonizar identidades que, em geral, aparecem de maneira normatizada nos livros didáticos e nos espaços de ensino-aprendizagem de línguas. O professor Michel também resalta, no excerto citado, que as identidades são formadas pelos discursos “que estão na sociedade, nos livros didáticos, nos meios de comunicação, na escola, na vida da gente”. Pode-se entender, assim, que o professor não possui uma visão fixa de identidades, como se elas estivessem nos sujeitos, naturalmente pertencendo a eles; sua visão, porém, se aproxima de um entendimento de que as identidades são construídas, o que lhe permite voltar um olhar crítico para

elementos aparentemente fixos da vida social – a sociedade, o livro didático, a escola, a vida. Consideramos importante essa visão para profissionais da educação linguística, uma vez que, como já dissemos, a sala de aula de línguas é permeada por identidades – nomes (John, Mary?), pessoas (americanas? Francesas?), rostos (brancos? Sempre sorridentes?), lugares (cidades de países do Norte global? Centros turísticos?), que poderiam ser vistas como estando sempre ali por serem as únicas “normais”. Uma visão de identidades como construção faz-se, assim, necessária para que os discursos em sala de aula possam ser problematizados.

Para Maria, por sua vez, as identidades são:

[...] as construções feitas pela linguagem por meio da linguagem e da diferença entre mim e o outro, a alteridade, a linguagem, sobre as pessoas, sobre como as pessoas podem construir a si mesmas. Então a sociedade como um todo e a linguagem elas constroem essas identidades do que é ser homem, do que é ser mulher, ser negro, ser branco, ser brasileiro, esse tipo de coisa e aí, de certa forma, você acaba tendo contato com isso durante toda a vida e você assume essas identidades de acordo com a adequação com a situação que você tá e você age de acordo com o que a identidade constrói. [Maria, entrevista em 11/06/2015] – Excerto 2.

É interessante observar no excerto transcrito que, além de se apropriar de uma concepção discursiva de identidade, Maria faz referência a como as identidades estão presentes em nossas práticas sociais. Ela traz, no trecho transcrito, o papel da língua e da sociedade na construção das identidades sociais de gênero, raça e nacionalidade e sua relevância para ações futuras, o que nos remete a Norton (2000, p. 5), que entende a identidade “em referência a como uma pessoa entende sua relação com o mundo social, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa entende possibilidades para o futuro”. Isso se torna relevante uma vez que a identidade não é simplesmente individual, pois não criamos as noções que temos de nós mesmos/as somente com base em nossa própria opinião. Nossas visões de mundo

são sempre socialmente formadas ao longo do tempo e do espaço, seja concordando ou resistindo a algo em vigência.

Tendo em vista que a sala de aula é espaço social que nos constitui como sujeitos e que constrói identidades, por vezes com rótulos e categorias estigmatizantes, os estudos identitários se tornam relevantes para a formação de professores/as, pois, à medida que o/a professor/a entende identidade não como algo fixo ou natural, ele/a pode trabalhar os diversos discursos da sala de aula que nos constituem e que, muitas vezes, podem promover e manter injustiças e preconceitos. Em Norton (2000), vemos que muitos discursos constroem identidades negativas para aprendizes de línguas – como “incapazes” de aprender, como ilegítimos ao usar a língua em função de pronúncia não-nativa, como “sem talentos” para aprender línguas, dentre outras predicções. Essas identidades podem ser desnaturalizadas em sala de aula à medida que entendemos como certas construções discursivas e políticas participam para formá-las.

Ao ser questionado sobre o trabalho com identidades em sala de aula, o professor Pedro narra sobre usar o momento da prática para problematizar identidades naturalizadas:

[...] eu não tenho momento pedagógico, assim suficiente para trabalhar, no método que a gente adota, [...] tem muito áudio-lingual e repetição também, então acaba que a minha intervenção é no momento da prática [...] por exemplo [...] quando eu leio, eu já leio com essa visão, com essa fenda crítica de fazer uma alteração para não propagar as identidades, como essa que eu falei pra você: ‘Have you ever been to the EUA?’ Então, ‘Have you ever been to [South] Africa?’ ou ‘[Would] you like to go to Africa?’ [...] [Pedro, entrevista em 22/06/2015] – Excerto 3.

É interessante notar que o professor Pedro, ao usar o livro didático, decide alterar discursos que em geral propagam e normatizam identidades comumente aceitas. Em sala de aula, como pode ser visto no trecho transcrito anteriormente, ele

decide fazer menção a lugares como a África ao invés dos Estados Unidos, por exemplo. Ao perguntar aos/às alunos/as para onde gostariam de viajar, ele pergunta se a África do Sul seria uma opção, já que também é um país de língua inglesa. Usar de agência para trocar exemplos consagrados, como a tradicional menção a países como os Estados Unidos no ensino de inglês, parece mostrar uma preocupação com quais identidades vão ganhar espaço na sala de aula e, ainda, de que maneira novas identidades podem ser trazidas para o ensino-aprendizagem e como as identidades já naturalmente concebidas como pertencentes a esse espaço podem ser questionadas. O livro didático é também um importante construtor de identidades (TÍLIO, 2010) e faz parte dos elementos colonizadores do ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2012). Sem um olhar crítico sobre os discursos nele encontrados, reforçamos identidades já veiculadas nos discursos de poder e presentes no imaginário das pessoas. Os estudos sobre identidades parecem ter possibilitado ao professor Pedro desconstruir tais representações de falantes de inglês, buscando diferentes alternativas em diferentes momentos da prática de ensino.

A esse respeito, Ferreira e Brigolla (2013) ressaltam que, muitas vezes, os/as professores/as de línguas se limitam a trabalhar com livros ou manuais com o objetivo de conseguir cumprir o planejamento anual, deixando passar despercebidos temas relevantes que poderiam auxiliar na compreensão das dificuldades dos/as seus/suas alunos/as. Sobre isso, Maria diz fazer uso dos textos e dos temas presentes no próprio livro didático para trazer outros documentos a serem problematizados. Segundo ela,

[...] a gente tenta usar o que está nos materiais didáticos e algo além, usar o tema, por exemplo, que está lá no livro, no capítulo do livro e trazer alguma coisa, ou fomentar alguma discussão com relação a esse tema que envolva identidades. [Maria, entrevista em 11/06/2015] – Excerto 4.

Dessa forma, a professora relata que, em um dado momento do curso, o tema da lição versava sobre pessoas com necessidades especiais. Ela afirma ter aproveitado a oportunidade levando outro documento sobre o assunto:

[...] a gente levou pra sala de aula uma palestra de uma comediante portadora de ELA (Esclerose Lateral Amiotrófica) [...] e ela fala sobre a representatividade das pessoas com deficiência, com necessidades especiais nos filmes, nos programas de TV, da necessidade de ter a representatividade deles na mídia para que as pessoas olhem para eles de uma forma diferente. [Maria, entrevista em 11/06/2015] – Excerto 5.

No excerto 5, percebe-se a preocupação da professora em dar espaço ainda maior em sua sala de aula, a partir do tema da lição do próprio livro didático, para identidades menos privilegiadas. Ao trazer um vídeo com uma palestra discutindo a representatividade de identidades consideradas “deficientes”, a professora, por sua vez, decide dar espaço para a diferença. Se entendermos, como Woodward (2014), que a identidade se constitui na relação com a diferença e não de forma autônoma ou independente dela, é interessante notar que, ao não privilegiar as identidades tradicionalmente normalizadas, a professora Maria procura romper com lógicas discursivas que, em geral, marginalizam o que não se encaixa no que denominamos padrão. Ao trazer o olhar do/a outro/a, tido como diferente, de alguém que não se encontra devidamente presente nos filmes, na televisão, Maria reitera a necessidade de a mídia representá-los/as mais e de forma positiva. É possível observar que os estudos sobre identidades se mostram relevantes para a prática pedagógica da professora no que tange à seleção dos materiais didáticos, bem como nas escolhas de foco temático a ser trabalhado em sala de aula.

Ao se falar em identidades, falamos necessariamente em diferença, já que, como afirma Silva (2014), identidade e diferença são tão interdependentes que, no fim, “o

que de fato existe é a diferença”. É o que pode ser visto no relato a seguir da professora Rojo ao narrar sua percepção quanto à diferença de aprendizado dos/as alunos/as:

[...] Então, antes, eu tinha aquela visão de que o aluno, ele tinha que falar bem, tinha que falar certinho, ele tinha que ter uma certa perfeição na hora de falar [...], hoje eu já consigo perceber essa diferença. [...] Eu consigo diferenciar mais do que igualar esses alunos... [Rojo, entrevista em 20/06/2015] – Excerto 6.

Percebe-se, no excerto 6, que a professora parecia não considerar variedades de uso da língua, desvinculando o/a aluno/a de todo o seu universo sociocultural e mantendo um padrão único para o uso da língua espanhola, o qual seria então considerado “perfeito”. Vemos, nessa questão, a supremacia do/a falante nativo/a enquanto padrão a ser imitado, diante do qual tudo mais, todos/as mais, seriam de alguma forma inferiores, incompletos/as ou deficientes (JORDÃO, 2016). Nesse sentido, Zacharias (2010) ressalta que os/as aprendizes precisam ter consciência das múltiplas identidades possíveis envolvidas no uso das línguas, não privilegiando a identidade de um/a determinado/a falante (nativo/a) como padrão unificado e normatizado, diante do qual as demais variedades seriam categorizadas e consideradas menos valorizadas e desejadas.

Antes de seus estudos sobre identidades, a professora afirmou ter como referência o/a falante nativo/a, como se houvesse uma maneira “correta” única de falar uma língua. Após esses estudos, a professora relata ter maior sensibilidade para perceber as diferentes identidades possíveis que fazem uso de uma língua estrangeira. Nessa perspectiva, Brenneisen e Tarini (2008) chamam a atenção para o fato de que a escola tende a homogeneizar e tratar os/as alunos/as como se fossem todos/as iguais e não diferentes. Daí a importância de enfocarmos questões identitárias na formação de professores/as. Ressaltamos que a diferença não é o oposto da identidade (SILVA, 2014), ou seja, ver a identidade não significa apenas aceitar ou tolerar que o diferente

tem seu lugar. Antes, entender de fato o que é a diferença em sala de aula implica reconhecer que não há um padrão único, uma identidade legítima diante do qual os/as alunos/as devam ser avaliados/as, julgados/as ou identificados/as, já que, como afirma Silva (2014), identidade e diferença são inter-relacionais, uma não existe sem a outra. Essa é uma questão importante, especialmente se considerarmos que a sala de aula de línguas é espaço de manifestação de diferenças em todo o tempo – nos falares, nos saberes, nos corpos (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019; PESSOA; SILVESTRE; MONTE-MÓR, 2018).

6 Desafios e dificuldades do trabalho com identidades em sala de aula

Tendo em vista os relatos dos/as professores/as, como discutimos até aqui, é possível afirmar que os estudos identitários têm o potencial de trazer impactos positivos para suas práticas pedagógicas. Contudo, o desenvolvimento de um trabalho crítico em sala de aula, conforme apresentaremos nas discussões a seguir, oferece também conflitos, tensões e dificuldades, que aqui buscamos problematizar como desafios.

Ao falar sobre como já trabalhou questões de identidades e diferenças com seus/suas alunos/as, Michel responde:

Não, não trabalhei, mas talvez porque eu prefiro não enfatizar talvez a diferença. [...] Talvez fosse necessário ter certas discussões em sala de aula, às vezes por falta de tempo. Às vezes também porque até agora eu não tive muita oportunidade, eu só tive turmas de nível básico, então às vezes o aluno não tem como discutir isso sem usar a língua materna. Então, talvez não fosse tão interessante, mas é possível, mas seria mais difícil no nível mais básico também. [Michel, entrevista em 09/06/2015] – Excerto 7.

De acordo com o excerto 7, o professor parece evitar trabalhar questões de identidade em sala de aula, pois prefere não “enfatizar a diferença”. Silva (2014) e Reis, D’Almas e Mantovani (2014) discutem a maneira como buscamos homogeneizar as

identidades, já que trazer certas temáticas para a sala de aula requer discutir questões por vezes desconfortáveis e polêmicas, questões que envolvem ideologias e relações de poder. Discuti-las requer desestabilizar crenças e valores que nos constituem como sujeitos; envolve encarar as injustiças que nos cercam e das quais fazemos parte, algo igualmente desafiador para professores/as e alunos/as.

É interessante notar que no excerto 1 o professor Michel fala sobre o que são identidades: “construções discursivas que a gente faz, que são feitas também pelos outros sobre nós e que a gente assume”. Mesmo com essa definição que mostra uma compreensão que desnaturaliza as identidades, pois as considera como construção e não como dado natural, Michel relata evitar trabalhar a questão da diferença com seus/suas alunos/as “por falta de tempo” e por acreditar que em turmas de “nível básico” não é possível discutir temáticas identitárias. Essa dificuldade relatada se constitui, a nosso ver, como um desafio para o trabalho com identidades em sala de aula, pois mostra um entendimento de que só seriam de fato problematização de identidades discussões que enfoquem diretamente questões de raça ou classe, por exemplo.

É possível perceber que, apesar de trazer uma concepção de identidade como construção social, Michel parece, ao mesmo tempo, desvinculá-la da linguagem. Em vista disso, talvez seja ainda necessário, na formação de professores/as, desenvolver e debater ainda mais a concepção de que as identidades estão, como afirma Blommaert (2005), em todas as interações que vivenciamos e em tudo o que nos define. Dessa maneira, desde os níveis iniciantes estamos lidando com aspectos identitários: nos exemplos que usamos, no vocabulário que ensinamos, nas funções da língua que desenvolvemos. Assim, esse trabalho pode ser feito em toda sala de aula de línguas (LIMA NETO, 2017; PESSOA; HOELZLE, 2017).

Outro aspecto apontado pelo professor no excerto 7 foi o tempo em sala de aula. De maneira geral, os/as professores/as dispõem de pouco tempo para discussões e

atividades extras, tendo em vista o conteúdo programático previamente estipulado e previsto para ser ministrado. Muitas vezes, o/a professor/a se vê atrelado/a ao livro didático, não conseguindo se desvencilhar dele. Porém, como já foi visto anteriormente no relato da professora Maria, é possível trazer um olhar crítico e reflexivo partindo dos próprios textos presentes no livro didático. Como lembra Ferreira (2006, p. 35), o ensino crítico de línguas “relaciona-se com a forma como se ensina em sala de aula, seus objetivos, seu papel na sociedade e a habilidade de agir reflexivamente”, ou seja, não se trata de uma metodologia a ser seguida, mas de uma forma de agir, de uma postura a ser tomada, sempre tendo em mente o papel da escola e do/a professor/a de educar e proporcionar problematizações de questões sociais que produzem, reproduzem e mantêm injustiças e desigualdades. Nesse sentido, é possível questionar as imagens e os discursos presentes no próprio livro didático, buscando problematizar questões identitárias e trazer as diversas situações encontradas para a realidade dos/as alunos/as.

No seu relato, a professora Rojo afirma já ter discutido questões polêmicas em sala de aula. Para ela, as identidades devem ser exploradas, embora não seja algo simples de se fazer, como se pode ver no relato a seguir:

Eu já cheguei a problematizar em algumas aulas, mas eu acredito que seja um problema sim, porque desafios para o professor é problematizar em sala de aula aquilo que gera diferentes vertentes, diferentes ideias e que também tem relação com a religião. Então quando você fala de identidades, de algo que caracteriza a pessoa, que identifica [incompreensível] você vai esbarrar com questões muito próprias e muito pessoais e religiosas [...] Então é um problema para o professor problematizar isso porque ele tem [...] de mostrar um caminho, de talvez construir um caminho de respeito nessa problematização. Então eu acho que o maior desafio do professor é como construir esse caminho, porque durante a problematização são levantadas questões que talvez o professor não esteja preparado, ou que não tenha pensado antes de problematizar. [Rojo, entrevista em 20/06/2015] – Excerto 8.

No excerto 8, Rojo reconhece a dificuldade em relação à problematização de identidades em sala de aula e à maneira sobre como fazê-lo. Para ela, discutir identidades implica refletir sobre questões religiosas, éticas e familiares, ou seja, questões que constituem as próprias identidades dos/as alunos/as, a maneira como se veem inseridos/as no mundo social. Logo, um grande desafio estaria em como conduzir a discussão, que questões levantar, como problematizar os discursos, pois, muitas vezes, “o professor não está preparado” para lidar com tal situação, como Rojo afirma no excerto 8. Sem dúvida, discutir questões identitárias e as relações de poder nelas imbuídas requer formação que auxilie no processo de condução da problematização. Sobre a noção de preparo, nesse contexto de complexidade tão desafiadora, entendemos que ele compreende a abertura para o que Skliar (2006, p. 32) chama de “conversar” com a diferença e “possibilitar a conversação dos outros entre si”. Essa conversa, segundo o autor, não envolve simplesmente conhecer o/a outro/a racionalmente, por meio de um saber científico, ou conhecê-lo/a textualmente (a partir do que manuais e livros nos dizem), mas reconhecê-lo/a em suas experiências e assumir-se também responsável por ele/a, como também discutem Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019). A nosso ver, isso requer o entendimento de que, em nossas salas de aula, nossos discursos estão em ação e movimentam nossas identidades. Isso traz, também, como consequência, a necessidade de questionarmos esses discursos, conversando com as diferenças e entendendo-as mais como propriedades constantes da existência humana do que como categorizações fixas. Como discute Skliar (2006, p. 23), é preciso “conversar” com *as diferenças*, o que não significa marcar *os diferentes*, uma vez que essa nomeação poderia ser um processo colonialista de designar bons e ruins, melhores e piores dentro da sala de aula de línguas.

Ainda sobre a ideia de que “o professor não esteja preparado”, como ressaltou Rojo no excerto 8, acreditamos que, muitas vezes, a ideia de preparo é a idealização de uma formação que deva dar conta de todas as complexidades da vida social presentes

na escola, tendo respostas certas e fixas para todas as questões e todos os contextos. Isso seria, de fato, impossível de ser alcançado na formação docente, como discutem Lopes e Borges (2015) e Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019). Muitas vezes, o/a professor/a procura informações e possíveis respostas com receio de deixar lacunas, como se fosse possível preencher todos os vazios que as discussões fatalmente vão evidenciar. Vazios esses que se tornam importantes no momento em que nos levam a outros questionamentos (PÔRTO, 2016). Entretanto, entendemos aqui que os estudos identitários, ao enfocarem as identidades – rotulações, categorizações – enquanto construção e não naturalmente dadas, podem contribuir para promover a abertura necessária da parte do/a professor/a para acolher essas questões em sala de aula, dar espaços para o diálogo, compreender os discursos que participam na construção das identidades e a que interesses servem, de maneira que, não apenas os pontos de vista dos/as alunos/as possam ser problematizados, mas também os do/a próprio/a professor/a.

7. Reflexões finais

Neste artigo, refletimos sobre a contribuição dos estudos identitários em uma perspectiva cultural e pós-estruturalista sobre a prática pedagógica de professores/as de línguas, enfocando os desafios e as dificuldades de problematizar questões identitárias em sala de aula, bem como sua importância para uma formação cidadã com vistas à transformação social.

A partir das falas dos/as professores/as participantes, entendemos que os estudos identitários trazem contribuições positivas para suas práticas pedagógicas, em relação a: entender que as identidades são construídas na linguagem, ou seja, elas não são naturais; ter consciência das múltiplas identidades possíveis ao se falar uma língua, não somente a do/a falante nativo/a; trabalhar criticamente com o livro didático, questionando e reconstruindo as identidades ali encontradas; optar por

materiais didáticos que abordam temas sociais capazes de fomentar discussões, desnaturalizar identidades, romper com legitimações impostas e democratizar o acesso e a fala na sala de aula; perceber a sala de aula como espaço de construção de identidades nas interações que ali se dão em todo o tempo; ver no ensino a possibilidade de formação cidadã crítica dos/as aprendizes e questionar o ensino de línguas como espaço de neutralidade, abrindo oportunidades para decolonizá-lo e torná-lo mais relevante para seus próprios contextos.

Quanto aos desafios para problematizar identidades em sala de aula, o tempo e o nível da língua foram apontados como fatores impeditivos ou que criam dificuldades, na compreensão dos/as professores/as participantes. De fato, ao trabalhar com o livro didático, o conteúdo a ser ministrado é previamente definido, restando pouco tempo para atividades extras. Porém, foi possível observar que podemos desenvolver uma abordagem crítica no próprio material de apoio, como também aponta Kumaravadivelu (2012).

O nível dos/as alunos/as foi outro ponto citado pelos/as professores/as como dificuldade para trazer os estudos identitários para a sala de aula. Acreditamos que, desde os níveis iniciais, podemos sensibilizar nossos/as alunos/as para a reflexão e o posicionamento crítico, buscando compreender por que as coisas vieram a se dar da forma como estão (PENNYCOOK, 2001), além de proporcionar outras imagens sobre as relações sociais, diferentes das tradicionalmente encontradas nos materiais de ensino. Isso pode ser visto em pesquisas contemporâneas cujo foco está no trabalho com educação linguística crítica em turmas iniciantes, apontando para o favorecimento de reflexões e visões menos cristalizadas sobre identidades sociais, além de possibilitar desenvolver o nível linguístico dos/as alunos/as, bem como o seu agenciamento (LIMA NETO, 2017; PESSOA, 2014).

Outro desafio (e dificuldade) apontado pelos/as professores/as participantes foi quanto à maneira de problematizar identidades, em como desnaturalizá-las. Nesse

sentido, é importante destacar que não há regras fixas sobre esse agir pedagógico, uma vez que não é possível prever os discursos e os questionamentos que possam surgir nas discussões, e que nosso papel como professor/a não envolve ter respostas para todas as situações, mas, sim, desnaturalizar as identidades, ou seja, questionar práticas sociais, desconstruir o que já está dado de antemão, refletindo sobre o processo de construção dessas práticas, o que requer perpassar por questões históricas, sociais, culturais e políticas (PÔRTO, 2016). Para tanto, é primordial que o/a professor/a proporcione ambiente favorável a fim de que os/as alunos/as possam expor seus pontos de vista de maneira segura e confortável.

Dessa maneira, acreditamos que a formação inicial e continuada de professores/as com foco em identidades se mostra um caminho possível. Tais estudos são fundamentais para que possamos repensar o conceito de língua e sua função social. Eles possibilitam desenvolver reflexões críticas para repensarmos as próprias práticas sociais que nos constituem.

Tendo discutido aqui o potencial impacto dos estudos identitários para a formação docente, com este estudo buscamos também pensar e propor que as questões identitárias sejam, de maneira sistematizada e propositada, inseridas nos programas e currículos de formação de professores/as de línguas.

Referências bibliográficas

BLOMMAERT, J. **Discourse: A critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>

BRENNEISEN, E.; TARINI, A. M. F. Identidade, diferença e pluralidade: um olhar para a sala de aula. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 81-89, 2008. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/127/96>. Acesso em: 26 jun. 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FERREIRA, A. J. **Formação de professores: raça/etnia**. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, A. J.; BRIGOLLA, F. C. A representação do gênero feminino em livros didáticos de língua inglesa. **Revista Uniabeu**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 14, p. 1-19, 2013. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/841>. Acesso em: 12 dez. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

JORDÃO, C. Decolonizing identities: English for internalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7683>. Acesso em: 03 fev. 2017.

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. (ed.). **Teaching English as an international language: Principles and practices**, New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LANDER, E. Ciências sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 8-23.

LIMA NETO, L. M. de. **Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa**. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação Docente: Um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000300486&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/198053143065>.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MASTRELLA, M. R. **Inglês com língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão.** 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2007.

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**, v. 14, n. 1, p. 345-362, 2011. DOI <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p345>

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 102-117, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/813/702> Acesso em: 18 jan. 2015. DOI <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i1.813>

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. A Critical, Decolonial Glance at Language Teacher Education in Brazil: On Being Prepared to Teach. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, [S.l.], v. 35, n. 3, maio 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/44219>. Acesso em: 11 ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350306>.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (org.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco editorial, 2011.

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

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/315214851/MOITA-LOPES-Pesquisa-Interpretativista-Em-LA-1994>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. *In*: FERREIRA, A. J. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 9-12.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.** Harlow, England: Pearson Education, 2000.

NORTON, B.; MCKNNEY. An identity approach to second language acquisition. *In*: ATKINSON, D. **Alternative approaches to second language acquisition**. London; New York: Routledge, 2011, p. 73-94.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. DOI <https://doi.org/10.4324/9781410600790>

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 353 - 372, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000005>

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982016000100133&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 jun. 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-639820158394>.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. L. R. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada** - Unicamp. v. 56, n. 3, p. 781-800, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649840/0>. Acesso em: 20 jan. 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/010318138649840291441>.

PÔRTO, W. A. A. **Letramento crítico na sala de aula de francês: foco em identidades sociais de gênero e raça/etnia**. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

REIS, S; D'ALMAS. J. MANTOVANI, L. Leituras críticas para transformação do cotidiano. *In*: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (org.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: Propostas didáticas para a educação básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 125-150.

SILVA, T. T. (org.). A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, C. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

TILIO, R. C. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. **The Specialist**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 167-192, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/7167>. Acesso em: 27 mai. 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736>. Acesso em: 26 set. 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n2p457>.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

ZACHARIAS, N. T. Acknowledging Learner, Multiple Identities in the EFL Classroom. **K@ata**, Indonésia, v. 12, n. 1, p. 26-41, 2010. DOI <https://doi.org/10.9744/kata.12.1.26-41>.

Artigo recebido em: 30.03.2019

Artigo aprovado em: 25.11.2019