

Ética na perspectiva bakhtiniana e na formação crítica docente: uma experiência no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa / *Ethics in the Bakhtinian Perspective and in Critical English Language Teacher Education: a Practicum Experience*

Viviane Pires Viana Silvestre*
Carla Janaína Figueredo**
Rosane Rocha Pessoa***

RESUMO

Neste texto, procuramos estabelecer um diálogo entre fundamentos bakhtinianos e formação crítica de professores/as de línguas, especialmente a respeito do conceito de *ética*. Para tanto, analisamos as práticas discursivas de três professoras-licenciandas da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, de um curso de Letras Português/Inglês, sobre o trabalho desenvolvido com o filme *Além da sala de aula*. O estudo aponta para a relevância do referencial teórico bakhtiniano sobre ética para a formação crítica docente, uma vez entendido que o/a professor/a em formação universitária precisa problematizar suas próprias concepções, perceber a responsabilidade de seus atos e assumir seu papel de agente.

PALAVRAS-CHAVE: Ética; Fundamentos bakhtinianos; Formação crítica de professores/as de línguas; Estágio supervisionado

ABSTRACT

*In this paper, we aim to establish a dialogue between Bakhtinian foundations and critical language teacher education, mainly regarding the concept of ethics. We analyse the discursive practices of three language student-teachers about the work developed with the film *Beyond the Blackboard* during their English Practicum I lessons. The study indicates the relevance of Bakhtin's theoretical framework on ethics for the area of Critical Language Teacher Education, especially because it is understood that the student-teacher needs to problematize his/her own concepts, perceive the responsibility of his/her actions, and take his/her role as an agent for change.*

KEYWORDS: *Ethics; Bakhtinian foundations; Critical language teacher education; Practicum*

* Universidade Estadual de Goiás – UEG, Inhumas, Goiás, Brasil; vivianepvs@gmail.com

** Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, Goiás, Brasil; cjfigueredo2@hotmail.com

*** Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, Goiás, Brasil; pessoarosane@gmail.com

Introdução

No mundo em que vivemos, torna-se cada vez mais necessário formar professores/as de línguas que consigam vislumbrar suas salas de aula como *lócus* de (re)construção de identidades. Isso se torna ainda mais urgente quando lidamos com professores/as que atuam/atuarão na rede básica de ensino. Acreditamos que o papel da formação universitária e continuada de professores/as de línguas seja, dentre outros, de instigar nesses/as profissionais uma postura *crítica* frente ao seu fazer docente.

Antes de qualquer discussão em torno disso, dois conceitos basilares precisam ser, ainda que brevemente, explicitados: sujeito e língua(gem). Há na literatura uma variedade de perspectivas que discutem esses dois conceitos. Neste estudo, optamos pela perspectiva bakhtiniana¹ por considerá-la pertinente às discussões em torno da formação crítica docente. Cabe ressaltar, no entanto, que esses conceitos não foram explorados explicitamente em uma ou outra obra de Bakhtin e seu Círculo, mas encontram-se diluídos em diferentes momentos de sua produção.

Bakhtin e seu Círculo compreendem o sujeito como um ser-evento único, sócio-historicamente situado e culturalmente impregnado, constituído na relação com outros sujeitos. De acordo com Faraco (2009, p.20), “essa insistência de Bakhtin no trato do singular, do único, do irrepetível tem como base uma extensa reflexão sobre a existência do ser humano concreto” e, nesse sentido, “Bakhtin se posiciona contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de um outro eu com iguais direitos e iguais responsabilidades” (FARACO, 2009, p.76).

Coerente com essa compreensão de sujeito, Bakhtin e seu Círculo advogam em favor de uma concepção *dialógica* de língua(gem), que tem “seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da *intersubjetividade* [...]”² no intercâmbio verbal, ou seja, nas situações concretas de exercício da linguagem, dos atos de linguagem” (SOBRAL, 2008, p.231, grifo no original). Nessa perspectiva, tudo começa pela palavra – “*fenômeno ideológico por excelência*” (BAKHTIN, 2006, p.36, grifo no original) – e o dialogismo se constitui como um entrecruzar de discursos (vozes), explícitos ou não.

¹ Entende-se por *perspectiva bakhtiniana* os estudos de Bakhtin e de seu grupo de amigos e colaboradores, conhecido como *Círculo de Bakhtin*.

² Os comentários e cortes feitos pelas autoras em todos os excertos estão entre colchetes.

Nas palavras de Silva (2013, p.48), “ideologicamente, então, o grupo de Bakhtin pensa a linguagem como um lugar de convergência de diferenças, em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro”.

Seguindo a discussão sobre o papel da formação crítica de professores/as de línguas, Pennycook (2001) delinea as principais características de uma práxis crítica, *grosso modo*: problematiza o que é naturalizado; é consciente de suas próprias limitações; vai além da dicotomia teoria/prática; é, ao mesmo tempo, localizada e em movimento; se pauta pela ética. O presente texto tem como foco esta última característica da ação crítica – pautar-se pela *ética* – e busca traçar um diálogo entre alguns fundamentos bakhtinianos e a formação crítica docente em torno desse construto. Apesar de os estudos de Bakhtin e seu Círculo não terem sido construídos, *a priori*, com viés educacional³, acreditamos que essa proposta de diálogo se justifique, especialmente, pelas peculiaridades do projeto filosófico (filosofia do ato ético) que fundamenta os trabalhos do Círculo. Como bem aponta Silva (2013, p.51, grifo no original),

[o]s enunciados estão sempre ligados a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito que tem um lugar na sociedade e na história, ou seja, um sujeito que sempre está em interação com outros sujeitos. Por isso, o signo para Bakhtin não é linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural. O termo *ético*, então, refere-se à vida do homem, e não ao certo e ao errado.

Tendo isso em vista, procuramos especificamente analisar as práticas discursivas de três professoras-licenciandas da disciplina *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I*, de um curso de Letras Português-Inglês, sobre o filme *Além da sala de aula*⁴. Nosso objetivo é discutir as possíveis contribuições do trabalho com esse longa-metragem para a formação crítica de professores/as de línguas tendo por base a concepção de ética a partir da perspectiva bakhtiniana.

Deste texto, constam esta parte introdutória; uma discussão teórica acerca do possível diálogo entre formação crítica de professores/as de línguas e fundamentos bakhtinianos; uma descrição de como o estudo foi desenvolvido; uma sinopse do filme

³ Uma exceção é a obra *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), traduzido diretamente do russo para o português.

⁴ Título original em inglês *Beyond the Blackboard*.

Além da sala de aula; uma análise das práticas discursivas de três professoras-licenciandas acerca do trabalho com o filme e sua relação com o estágio de língua inglesa; e nossas considerações finais acerca do estudo.

1 Formação crítica docente e fundamentos bakhtinianos: diálogos em torno do construto *ética*

Segundo Pessoa (2011), os estudos sobre formação crítica de professores/as de línguas se fundamentam, principalmente, na Linguística Aplicada Crítica e na Pedagogia Crítica. Neste estudo, ressaltamos as considerações de Pennycook (2001, 2012), Moita Lopes (2006, 2012) e Celani (2009) acerca da formação docente crítica e, sobretudo, de suas concepções do termo *ética*. Acrescentamos a essa discussão alguns fundamentos dos estudos bakhtinianos discutidos por Sobral (2008; 2009; 2013), Faraco (2009), Geraldi (2010) e pelo próprio Bakhtin (1993; 1997; 2010).

Pennycook (2001) alerta que muitos dos trabalhos em Linguística Aplicada tratam as salas de aula como lugares neutros. No entanto, o autor destaca que tudo o que é feito e dito em sala de aula pode ser entendido social e politicamente. Enfatiza, porém, que a sala de aula não é simplesmente um reflexo do que acontece além de suas paredes. O autor utiliza-se do argumento de Canagarajah (1993) de que há uma autonomia relativa (*relative autonomy*) das salas de aula, ou seja, elas são ao mesmo tempo domínios sociais e culturais dentro delas mesmas e são interligadas com o mundo lá fora.

Pennycook (2001) argumenta que é preciso compreender como as salas de aula de línguas estão relacionadas a fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos e, para tanto, é preciso ir além das dicotomias macro e micro. O desafio que se coloca está em entender os contextos das salas de aula sem reduzi-los a simples reflexos da ordem social ou alocá-los como tendo total livre-arbítrio, uma vez que tudo o que dizemos, fazemos e pensamos é afetado por questões sociais de poder. Nesse sentido, a sala de aula é vista como um microcosmo do mundo social e cultural mais amplo, mas que não apenas reflete e reproduz esse mundo como também o muda. Pennycook (2001) defende que é preciso entender que a sala de aula também é um domínio social, em que relações de poder acontecem a todo momento e, dessa forma, tudo o que se passa nesse contexto (do material utilizado aos discursos proferidos) precisa ser visto como práticas sociais e

culturais que têm implicações mais amplas. Sendo assim, a visão de que as paredes das salas de aula de línguas são permeáveis significa que o que é feito e dito nesse contexto tem potencial de provocar mudanças.

Fundamentado em Gee (1993) e Corson (1997), Pennycook (2001) propõe, então, que o trabalho crítico se fundamente em uma concepção de ética que não se reduz à visão superficial ligada à conduta profissional, mas que compreende os efeitos nas outras pessoas daquilo que dizemos e fazemos. Para tanto, sugere três princípios éticos fundamentais: igualdade de tratamento, respeito às pessoas e maximização do benefício. Nesse sentido, precisamos nos voltar para uma visão ética de responsabilidade pelos outros e reconhecer que as decisões éticas não acontecem fora de relações de poder.

De acordo com Pennycook (2001, pp.8-9), o trabalho crítico precisa

operar com um tipo de visão do que é preferível. [...] Tais futuros preferenciais, no entanto, precisam ser fundamentados em argumentos éticos que justifiquem por que possibilidades alternativas podem ser melhores. Por essa razão, ética tem que se tornar um alicerce fundamental da linguística aplicada crítica.⁵

Nas palavras do autor, “isso não significa estabelecer uma posição moral fixa e normativa, mas buscar novas estruturas de pensamento e conduta ética, ou como Kearney (1988⁶) coloca, ‘a exigência ética de imaginar *de outro modo*’ (p.364)” (PENNYCOOK, 2001, p.173, grifo no original).⁷

A postura ética defendida por Pennycook (2001) parece fazer coro com o princípio da alteridade constitutiva do sujeito defendido por Bakhtin e seu Círculo, expresso de modo veemente nas seguintes palavras: “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2010, p.323). Além disso, a filosofia bakhtiniana compreende a vida dos seres humanos “como uma sequência de atos *éticos*,

⁵ Texto original: “to operate with some sort of vision of what is preferable. [...] Such preferred futures, however, need to be grounded in ethical arguments for why alternative possibilities may be better. For this reason, ethics has to become a key building block for critical applied linguistics.”

⁶ KEARNEY, R. *The Wake of imagination*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

⁷ Texto original: “this is not about establishing a fixed and normative moral position but rather of seeking new frames of ethical thought and conduct, or as Kearney (1988) puts it, “the ethical demand to imagine *otherwise*.”

responsáveis e responsivos” (SOBRAL, 2013, p.111, grifo adicionado). Nas palavras do próprio Bakhtin (1993, p.18),

[e]ntender um objeto é entender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, entendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. É apenas de dentro da minha participação que o Ser pode ser compreendido como um evento, mas esse momento de participação única não existe dentro do conteúdo, visto em abstração do ato como ação responsável.⁸

Isso implica dizer que o sujeito – em sua unicidade – age em responsabilidade *por* algo/alguém e em responsividade *a* algo/alguém. Como pontua Sobral (2009, p.124, grifos no original):

Bakhtin destaca o caráter da responsabilidade e da participatividade do agente. O termo “responsabilidade” une o responder *pelos* próprios atos, o responder *por*, e a responsividade, o responder *a* alguém ou a alguma coisa, sendo fiel à palavra russa *otvetstvennost’*, que designa o aspecto responsivo e o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato. O ato “responsável” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato.

Por sua vez, Moita Lopes (2006) afirma que a palavra *ética* talvez seja a mais repetida na literatura atual das ciências sociais e humanas. Sendo assim, defende que ética e poder sejam os novos pilares da Linguística Aplicada. A seu ver, “tendo em vista alternativas e significados existentes, é legítimo preferir uns e refutar outros [...]. Contudo, permanece a questão relativa a quais significados devemos preferir” (MOITA LOPES, 2006, p.103). O autor sugere que “a escolha deve se basear na exclusão de significados que causem sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros” (MOITA LOPES, 2006, p.103).

⁸ Texto original: “To understand an object is to understand my ought in relation to it (the attitude or position I ought to take in relation to it), that is, to understand it in relation to me myself in once-occurrent Being-as-event, and that presupposes my answerable participation, and not an abstracting from myself. It is only from within my participation that Being can be understood as an event, but this moment of once-occurrent participation does not exist inside the content seen in abstraction from the act *qua* answerable deed.”

Em outro momento, Moita Lopes (2012, p.10) aponta que

o que se deseja como professor(a) de línguas é o engajamento do aluno no discurso com a esperança que possa usá-lo para fazer escolhas éticas sobre o mundo social que espelhem a possibilidade de refutar qualquer tipo de sofrimento humano.

Creemos que o mesmo deve ser esperado dos/as formadores/as desses/as professores/as. Como enfatiza Celani (2009, p.11), “quem é responsável pela formação docente precisa conscientizar-se de que o professor deve ser educado para lidar com as tensões éticas e os desafios que encontrará ao longo da profissão”, que, muito frequentemente, não são poucos.

Isso nos remete, mais uma vez, à concepção do ato ético de Bakhtin, que implica assumir responsabilidade por suas ações em relação ao outro. Para o teórico russo, “agir é sempre comprometer-se, agir é sempre ser interpelado pelo outro do ponto de vista ético, agir é sempre ser chamado à responsabilidade e à responsividade” (SOBRAL, 2008, p.232, grifo adicionado). No entender de Bakhtin (1993, p.40), “aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais⁹”, uma vez que somos seres únicos e irrepetíveis. Nesse sentido, Bakhtin defende o *não-álibi no ser* – “que subjaz ao dever concreto e único do ato responsabilmente realizado¹⁰” (1993, p.40). Para Bakhtin (1993, p.42, grifo no original),

[u]m ato ou ação responsável é precisamente aquele ato que é efetivado sob a base de um reconhecimento de minha obrigatória (dever-ser) unicidade. É essa afirmação do meu não-álibi no Ser que constitui a base da minha vida, sendo tanto real e necessariamente dada *como* real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser-alcançado¹¹.

Notamos, então, o papel de *agência* concedido ao sujeito. De acordo com Faraco (2009, p.21, grifos no original), “[a]o se perceber único [...], este sujeito não pode ficar indiferente a esta unicidade; ele é compelido a se posicionar, a responder a ela [...].

⁹ Texto original: “That which can be done by me can never be done by anyone else.”

¹⁰ Texto original: “[...] which underlies the concrete and once-occurrent ought of the answerably performed act [...].”

¹¹ Texto original: “An answerable act or deed is precisely that act which is performed on the basis of an acknowledgment of my obligative (ought-to-be) uniqueness. It is this affirmation of my non-alibi in Being that constitutes the basis of my life being actually and compellingly given *as well as* its being actually and compellingly projected as something-yet-to-be-achieved.”

Nesse sentido, viver é agir e agir em relação a tudo o que não é *eu*, em relação ao *outro*". Como afirma GERALDI (2010, p.289), ao estudar o sujeito bakhtiniano, "somos agentivos: somente agindo somos o que somos".

Outros dois importantes conceitos bakhtinianos que remetem a esse compromisso ético com o outro são *exotopia* (colocar-se no lugar do outro) e *excedente de visão* (contemplar o outro fora de mim). Discutidos, a princípio, para tratar do cuidado estético com o herói pelo autor, esses dois conceitos bakhtinianos nos ajudam a compreender não só a criação estética, mas também as relações humanas. Sobre isso, Bakhtin (1997, p.43, grifo no original) afirma:

Esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim.

Em outras palavras, para Bakhtin, a concepção de exotopia está além da simples ação de se colocar no lugar do outro para buscar compreender sua esfera volitiva e suas axiologias acerca do mundo que o cerca; essa mesma ação também envolve a busca pelo sentir o que o outro sente e, ao mesmo tempo, agir em relação a ele, mostrando, assim, que há uma responsabilidade em relação à sua existência. Nesse sentido, compreender o outro pelo viés de seu próprio olhar representa a visão excedente necessária e indispensável em toda interação social essencialmente única e dialógica.

Percebemos, então, que alguns fundamentos bakhtinianos – ato ético/responsável, unicidade do ser-evento, não-álibi no ser, excedente de visão, exotopia, dentre outros – dialogam com a visão de ética de Pennycook (2001) e Moita Lopes (2006), pois ambos definem ética no sentido de respeitar e se colocar no lugar do outro. É esta concepção de ética que tem fundamentado a área de formação crítica de professores/as de línguas. Fundamentadas nesta concepção, corroboramos a afirmação de Pennycook (2012) de que seu objetivo como formador de professores/as de línguas seja o de ajudar esses/as professores/as a desenvolverem uma prática docente crítica. Dessa forma, o período de estágio, por exemplo, deve ser entendido em termos de *praxicum*¹², "no qual alunos/as-professores/as desenvolvem a contínua integração

¹² Esse termo, cunhado pelo autor, é a junção das palavras "*practicum*" (em inglês, refere-se ao estágio na formação universitária de professores/as) e "*praxis*" (ação reflexiva crítica).

reflexiva de pensamento, desejo e ação” (PENNYCOOK, 2012, p.138)¹³. Isso significa que o/a professor/a em formação universitária precisa ser levado/a a problematizar suas concepções, perceber a responsabilidade de seus atos e, por fim, assumir seu papel de agente.

Na sequência, apresentamos os detalhes do estudo proposto.

2 Contextualização

Neste estudo, apresentamos um recorte de uma pesquisa-ação (ELLIOTT, 1991), cuja problemática central investigada é a necessidade de problematizar a formação universitária crítica de professores/as de línguas. Trata-se de um estudo longitudinal (2012-2017) que a primeira autora deste texto desenvolve em sua própria prática como professora-formadora em um curso de Letras Português-Inglês de uma universidade pública do interior do Estado de Goiás¹⁴. No ano de 2012, foi professora da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I do referido curso¹⁵. No início do ano letivo, a turma era composta por 20 acadêmicas e três acadêmicos, mas, ao longo do ano, três acadêmicas acabaram desistindo do curso.

Como formadoras de professores/as de línguas, sentimo-nos responsáveis por problematizar com nossos/as alunos/as essa postura ética definida anteriormente. Para tanto, ao longo do ano letivo, foram propostas diferentes atividades que almejavam a formação crítica desses/as professores/as-licenciandos/as. Neste texto, focalizamos a discussão sobre um dos recursos utilizados: o filme *Além da sala de aula*. Foi solicitado aos/às acadêmicos/as que assistissem ao filme¹⁶ e, posteriormente, feito um debate em sala. Ao final da discussão, professores/as-licenciandos/as responderam, por escrito, à seguinte questão (doravante Q1): “Relacione o filme ‘Além da sala de aula’ com sua (futura) prática como professor/a de línguas”. Naquele momento, os/as acadêmicos/as

¹³ Texto original: “in which teacher-learners develop the continuous reflexive integration of thought, desire and action.”

¹⁴ O projeto de pesquisa encontra-se suspenso (2014-2015) por motivo de licença integral para aprimoramento.

¹⁵ A disciplina, com carga horária de 2 horas/semanais, é ofertada no 3º ano do curso, que tem a duração de quatro anos e é ministrado no período noturno. Paralelamente, os/as acadêmicos/as devem cumprir 100h de prática de estágio de língua inglesa, sob orientação de uma professora-formadora. Esse é o primeiro momento em que os/as acadêmicos/as vão a campo.

¹⁶ Cada acadêmico/a recebeu uma cópia e assistiu ao filme fora do horário de aula.

iriam iniciar seu primeiro contato com a escola-campo (escolas públicas de Ensino Fundamental II), fazendo as observações do contexto escolar e das aulas de inglês. Na avaliação escrita do segundo bimestre, após terem finalizado o período de observações, responderam a outra questão (doravante Q2): “Relacione o filme ‘Além da sala de aula’ com as observações feitas durante o estágio de língua inglesa. Caso você considere que não seja possível relacioná-los, justifique”. Além disso, por diversas vezes, professores/as-licenciandos/as refletiram sobre a relação do filme com suas (futuras) práticas pedagógicas, mesmo sem a solicitação da professora-formadora. Muitas dessas reflexões não puderam ser registradas por terem ocorrido em conversas informais durante as aulas ou em outros momentos de encontro do grupo, porém há o registro de duas fontes: os relatórios finais produzidos ao final do período de estágio e uma sessão reflexiva (gravada em áudio e, posteriormente, transcrita) feita no último dia de aula, com foco na avaliação da disciplina.

Neste estudo, então, buscamos compreender as práticas discursivas dos/as professores/as-licenciandos/as sobre o filme *Além da sala de aula* e sua relação com a formação crítica docente e com os fundamentos bakhtinianos. Para tanto, utilizamos as respostas às duas questões propostas, os relatórios finais (doravante RF) e a transcrição da sessão reflexiva (doravante SR) como material empírico. Pela extensão deste texto, focalizaremos a análise nas práticas discursivas de três professoras-licenciandas, denominadas Sara, Karen e Tatiane (nomes fictícios). A escolha das três se deu pela recorrência de suas considerações em relação ao filme nas quatro fontes de material empírico, o que não quer dizer que as vozes dos/as demais professores/as-licenciandos/as sejam integralmente consoantes às das três selecionadas ou não sejam relevantes. Pelo contrário, todos/as trouxeram reflexões importantes, cada um/a a seu modo.

3 O filme: uma narrativa redentora?

Baseado em uma história real, *Além da sala de aula* retrata a jovem professora estadunidense Stacey Bess enfrentando seus próprios medos e inseguranças e seu esforço para ganhar a atenção e o respeito de seus/suas alunos/as, dos administradores do conselho escolar e dos pais e mães. Quando recebe seu primeiro emprego como

professora, Stacey percebe que não é aquilo que esperava. Ela havia sido nomeada para atuar na *Escola Sem Nome*, em Salt Lake City, um espaço em um abrigo que deveria funcionar como uma sala de aula. A sala de aula improvisada, porém, carece de suprimentos básicos, como mesas e livros, e a idade de seus/suas jovens alunos/as variam de seis a doze anos. Mesmo diante de tantos desafios, Stacey não desiste do trabalho. Pelo contrário, mostra-se perseverante, reflexiva e sensível, e busca em seus/suas próprios/as alunos/as a força para vencer os obstáculos, que não são poucos. Stacey pode ser considerada um referencial de professora crítica, que percebe sua sala de aula como um microcosmo da sociedade, mantendo uma conduta ética de cuidado com o outro, sensível ao sofrimento alheio e conseguindo transformar seu contexto por meio de seu discurso dialógico e de sua práxis pedagógica.

No entender de Fischman e Sales (2010, p.14, grifo no original), “quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heroicos e ‘orgânicos’”, têm-se uma *narrativa redentora*. De acordo com o autor e a autora, essas narrativas redentoras fornecem a estrutura discursiva basilar de grande parte dos/as personagens de filmes como *To Sir with Love* (Ao mestre, com carinho) e *Dangerous Minds* (Mentes perigosas). De certo modo, é possível que *Além da sala de aula* tenha traços de uma narrativa redentora. No entanto, uma característica fulcral desse filme é ser baseado em uma história real, com o depoimento da professora real ao final da exibição, e que, a nosso ver, aponta muito mais seu compromisso e sede por justiça educacional e social de seus/suas alunos/as reais do que a toda-poderosa professora-heroína própria das narrativas redentoras (FISCHMAN; SALES, 2010).

A seguir, analisamos e discutimos o material empírico em estudo.

4 Além da sala de aula: práticas discursivas de professoras-licenciandas de línguas

Bakhtin (1993, p.32) afirma que “a palavra viva [...] não conhece um objeto como algo totalmente dado: o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude sobre ele – não uma atitude indiferente,

mas uma atitude interessada e efetiva¹⁷”. Com base nessa afirmação, acreditamos que as práticas discursivas (palavras vivas) das professoras-licenciandas sobre o filme (objeto) e sua própria formação docente podem contribuir para o debate sobre a atuação crítica de professores/as de línguas.

De modo geral, a análise das colocações das professoras-licenciandas aponta que o trabalho com o filme *Além da sala de aula* nas aulas de orientação para o estágio de língua inglesa antes do início de suas atividades na realidade escolar mostrou-se importante. O trabalho com o filme as despertou para as dificuldades que possivelmente encontrariam e as fez refletir sobre quais seriam seus posicionamentos frente aos obstáculos. Isso fica evidente nas práticas discursivas de Karen, reiteradas em três momentos diversos:

- [1] [...] *A professora Stacey acabou se tornando um espelho para nós como professores de línguas*, pois enfrentamos muitas barreiras, inclusive a “rejeição” por parte dos alunos com relação a esse idioma. *Caberá a nós, assim como a professora Stacey*, transpor as barreiras e vencer os obstáculos [...]¹⁸. [Q1]
- [2] [...] Ter assistido ao filme antes de iniciarmos nosso estágio foi de grande valia, pois *de certa forma o filme nos preparou para que este primeiro contato com a escola não fosse tão carregado de surpresas* [...]. [Q2]
- [3] O filme deu uma base boa pra gente entrar no estágio porque *a realidade da escola-campo que a gente estava tinha muito a ver com o filme*, tanto em termo de estrutura como em termo de professores regentes também, como a professora anterior à Stacey. [SR]

Os excertos [1], [2] e [3] parecem ressoar as seguintes palavras de Figueredo (2007, p.244, grifo no original): “compreender o ‘outro’, que muitas vezes pode representar uma forma tão distante e estranha da natureza humana, é, talvez, para nós, o caminho para entendermos nossa própria natureza”. Ao tentar compreender as ações de Stacey, protagonista do filme, naquele contexto, Karen acaba compreendendo seu papel de agente na busca por mudanças no contexto que também enfrentaria no período de

¹⁷ Texto original: “[...] the living word [...] does not know an object as something totally given: the mere fact that I have begun speaking about it means that I have already assumed a certain attitude toward it – not an indifferent attitude, but an interested-effective attitude.”

¹⁸ O material empírico analisado encontra-se em português visto que as aulas de Estágio de Língua Inglesa I são ministradas nessa língua devido, principalmente, ao limitado repertório linguístico de língua inglesa da maioria dos/as alunos/as.

estágio. Além disso, Stacey acabou tornando-se uma referência de professora crítica, que imaginava *de outro modo* (PENNYCOOK, 2001) e acreditava no potencial de cada aluno/a, por mais que suas condições sócio-históricas contrariassem suas possibilidades de futuro. A conduta ética de Stacey por vezes serviu de inspiração às professoras-licenciandas durante a prática de estágio, fazendo-as acreditar que seriam capazes de superar as dificuldades encontradas. Os excertos a seguir, oriundos de diferentes momentos de reflexão de Sara, dão indícios dessa análise:

- [4] [...] Vejo também a flexibilidade de Stacey [...], a sensibilidade da professora em perceber as necessidades dos alunos e as reflexões [...]. *São esses os pontos que espero levar para minha prática: flexibilidade, sensibilidade e reflexão.* [Q1]
- [5] O filme pra mim foi um ponto de partida muito importante [...]. *Acho que ver o percurso da Stacey em relação à prática pedagógica dela foi muito interessante, me ajudou muito a refletir durante a minha prática.* [SR]
- [6] [...] Ao conhecer a história de Stacey Bess e seus alunos, através do filme (baseado em uma história real) “Além da sala de aula” (*Beyond the Blackboard*), foi impossível não relacioná-la às nossas expectativas, e mais tarde, às experiências que tivemos na realização do estágio. [...] Stacey tinha uma visão a respeito do que era ser professora e depositou inúmeras expectativas em relação à escola para a qual acabava de ser contratada para lecionar. Mas ficou extremamente surpresa, decepcionada e frustrada [...]. No primeiro instante, ela pensou em desistir. Mas um traço que se tornou essencial em sua prática, *e que me influenciou na minha*, foi sua capacidade de respirar fundo e refletir a respeito das necessidades daqueles que compunham sua sala de aula. [...] *Durante a aplicação de meu projeto, quando passei por algumas dificuldades em relação às aulas que estava aplicando, me lembrei em vários momentos de Stacey. Cheguei a assistir algumas vezes mais ao filme, para relembrar o percurso percorrido por ela, e buscar nas suas reflexões e atitudes durante sua prática, alguma “inspiração” para refletir a minha prática também, e não me acomodar com as situações desagradáveis a que fui exposta.* [RF]

As reflexões de Sara parecem estar em consonância com o argumento de Bakhtin sobre a importância de contemplar o outro fora de mim (*excedente de visão*), deslocando-me do *eu* para o *outro* (*exotopia*), porém com a imperativa necessidade de voltar para mim mesmo. Nas palavras do filósofo russo,

[...] com efeito, vivida internamente, a situação daquele que sofre pode levar a um ato ético — ajuda, reconforto, especulação cognitiva — e, de qualquer modo, após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos, recuperar nosso próprio lugar fora daquele que sofre, sendo somente então que o material recolhido com a identificação poderá ser pensado nos planos ético, cognitivo ou estético. Se não houver essa volta a si mesmo, fica-se diante de um fenômeno patológico que consiste em viver a dor alheia como a própria dor, de um fenômeno de contaminação pela dor alheia, e nada mais (BAKHTIN, 1997, p.46).

Ao contemplar a práxis de Stacey, Sara se vê no lugar da protagonista do filme e consegue trazer para sua própria práxis aquilo que acredita ser essencial na atuação docente crítica: “flexibilidade, sensibilidade e reflexão”. Sara não apenas vivencia a dor alheia, mas volta a si mesma, recuperando seu lugar como (futura) professora de línguas.

O filme parece ainda ter sensibilizado as professoras-licenciandas para a importância de seus papéis como agentes (trans)formadoras na vida de seus/suas (futuros/as) alunos/as, o que corrobora o argumento de Pennycook (2001) de que o que se passa no microcosmo da sala de aula provoca desestabilizações que extrapolam aquele contexto. Corrobora também o argumento bakhtiniano de *não-álibi no Ser*, subjacente à percepção de que cada sujeito é único e, portanto, responsável eticamente por seus atos. As práticas discursivas de Tatiane demonstram o desejo de “fazer a diferença” e o reconhecimento de seu papel agente:

- [7] [...] Vou acreditar que independente do lugar que eu esteja, eu poderei compartilhar conhecimento e *fazer a diferença em sala de aula*. [Q1]
- [8] O filme me inspirou bastante ao escolher as turmas que irei desenvolver o estágio, pois as turmas são muito difíceis, mas me desafiaram como profissional e isso corrobora para *uma vontade de acertar, de fazer a diferença na vida daqueles/as alunos/as, que a meu ver, precisam muito de um/a profissional que os/as veja, além de alunos/as, mas como pessoas*. [Q2]
- [9] Esse filme foi um marco na minha vida pessoal e profissional, [...] foi como uma inspiração para mim, pois *eu tive um olhar diferente sobre os/as meus/minhas alunos/as*. Quando eu entrava em sala de aula, eu não via os/as alunos/as somente como estudantes, que estavam ali para aprender, *eu os via como sujeitos que sentiam as mesmas coisas que eu, que tinham uma história, uma ideologia e uma subjetividade que os/as difere de cada um*. Percebo que por trás de cada olhar, cada

gesto, pode-se dizer muita coisa, e *cabe ao professor/a transformador/a ter esse olhar mais sensível*. [RF]

Concordamos com o argumento de Vitanova (2005) de que o reconhecimento da agência humana – da qual a docência é parte integrante – dada pela concepção bakhtiniana de sujeito instaura a esperança de que mudanças são possíveis. Como coloca o próprio Bakhtin (1993, p.42), “[o] dever torna-se possível pela primeira vez onde existe um reconhecimento da existência singular de uma pessoa a partir do interior mesmo dessa pessoa; [...] onde eu aceito a responsividade por minha própria singularidade, por meu próprio ser¹⁹”. Os excertos [7], [8] e [9] dão indícios de que Tatiane reconhece sua *unicidade* e, conseqüentemente, sua responsabilidade como sujeito-professora de línguas.

Creemos que o trabalho com o filme, aliado a outras atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo e que não foram mencionadas aqui, despertou nas professoras-licenciandas a necessidade de ter um compromisso ético, que exige respeito, responsabilidade e cuidado com o outro. Os trechos a seguir, retirados dos relatórios finais de Karen, Sara e Tatiane, ilustram a postura crítica que elas demonstraram em suas vivências durante o estágio:

- [10] Na semirregência, me desesperarei ao ver os modelos de aulas que eram dadas, ao ver a indisciplina dos alunos, a falta de jeito da professora ao conversar com os alunos. Fiquei um pouco chocada com aquilo tudo e a cada semirregência eu me desesperava mais, mas foi na semirregência que *senti a necessidade de ser diferente. Percebi que aqueles alunos precisavam conhecer “realmente” o que era o ensino de língua inglesa, que não só aquela “decodificação de códigos” a que eles estavam habituados*. [...] O estágio de língua inglesa me fez ter uma outra perspectiva quanto a minha formação em língua estrangeira. Apesar das minhas limitações [proficiência na língua inglesa], percebi o quanto podemos fazer a diferença na vida das pessoas. [Karen]
- [11] Fico feliz por ter mostrado a eles não apenas algumas formas diferentes de se aprender uma LE [língua estrangeira], mas também uma postura diferente de outras que eles estão (infelizmente!) acostumados a ver dentro da escola entre os que estão ao redor deles. Algo que, a propósito, me fez refletir muito, é a forma como esses alunos são tratados no contexto em que vivem. Em alguns momentos

¹⁹ Texto original: “The ought becomes possible for the first time where there is an acknowledgement of the fact of a unique person’s being from within that person; [...] where I assume answerability for my own uniqueness, for my own being.”

me surpreendia com a falta de organização e disciplina dos alunos da escola em geral, e após observar e refletir um pouco mais, cheguei à conclusão de que o contexto social [recursos materiais e culturais] em que eles vivem não é, especificamente, o único culpado pela forma como eles se comportam, por vezes. *O comportamento e tratamento que eles dão às pessoas é um reflexo da forma como eles são tratados.* Não adianta esperar um comportamento exemplar de alguém tão acostumado a ser tratado com grosserias. Não adianta exigir respeito de quem não é respeitado. [...] Creio que esses alunos percebem que não são tratados como deveriam. E a forma como tratam os que os cercam é só um reflexo disso. Pude perceber isso durante minhas observações, mais tarde em minhas regências, e tudo me foi confirmado quando, no questionário final, (felizmente!) alguns alunos destacaram minha “educação” e “prestatividade” como pontos positivos durante as aulas. *Pelo menos nesse ponto, tenho certeza absoluta de que fiz alguma diferença para eles durante os dias em que estivesse com eles em sala de aula.* [Sara]

- [12] [E]nquanto eu estiver em sala de aula, eu sempre terei este olhar crítico e sensível para o meu aluno, pois, às vezes, o que esperamos é que alguém nos olhe e nos ofereça ajuda. É muito fácil julgar o outro sem saber o que se passa ali, dentro de cada um. [...] *Ser professor é trabalhar incansavelmente por um mundo mais justo.* [Tatiane]

Esse *desejo de fazer diferente*, tão recorrente nos discursos das professoras-licenciandas, parece advir de suas percepções daquilo que Bakhtin considera “*forças centrípetas* (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e *forças centrífugas* (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos)” (FARACO, 2009, p.69-70, grifo no original). De modo particular, os excertos [10] e [11] dão indícios de que as professoras-licenciandas perceberam forças centrípetas naquele universo escolar (*a falta de jeito da professora ao conversar com os alunos; alguém tão acostumado a ser tratado com grosserias*), ou seja, perceberam a predominância do discurso monologizante e impositivo da docente ao lidar com os/as discentes. Essas percepções demonstraram o desejo de agir de modo contrário (*O estágio de língua inglesa me fez ter uma outra perspectiva quanto a minha formação em língua estrangeira; (felizmente!) alguns alunos destacaram minha “educação” e “prestatividade” como pontos positivos durante as aulas*), e isso significa que buscaram adotar uma atitude discursiva dialógica e descentralizadora com os/as alunos/as, comum às forças centrífugas.

Por fim, o excerto [12], bem como os demais trazidos ao longo deste texto, reitera o que Ponzio (2010) considera a *revolução bakhtiniana*: deslocar o *eu* do centro e trazer o *outro* da margem. De fato, Tatiane parece perceber a importância de trazer o/a aluno/a para o centro, percebendo-o/a como um sujeito sócio-historicamente situado e culturalmente impregnado. De modo geral, as práticas discursivas das professoras-licenciandas sobre o filme *Além da sala de aula* e suas vivências durante o estágio de língua inglesa (tanto na universidade como na escola-campo) parecem indicar que estão engajadas com o compromisso ético da profissão docente, que envolve uma contínua integração reflexiva de pensamento, desejo e ação (PENNYCOOK, 2012).

Considerações finais

Com este texto, podemos compartilhar uma experiência de prática pedagógica como formadoras de professores/as de línguas que acreditamos ter sido significativa. Como já foi apontado, o trabalho realizado com o filme *Além da sala de aula* na disciplina de *Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I* parece ter trazido problematizações importantes na formação crítica dos/as professores/as-licenciandos/as.

Sabemos que a formação crítica de professores/as de línguas não se limita ao que foi exposto aqui. Pelo contrário, há muitos outros aspectos a serem explorados. No entanto, a ética é um aspecto essencial das perspectivas críticas na educação. Como coloca Santos (2010, p.10):

A educação deve ser ponto inseparável da ética. A ética é caminho obrigatório da educação. O intuito é formar seres humanos novos, capazes de assumirem a responsabilidade pelo seu mundo, mas principalmente pelos outros. Seres humanos conscientes, portadores da verdadeira prática refletida que leva à construção de um mundo mais justo, solidário e mais humano. Seres humanos docentes, que interajam com o mundo e com os outros, sabendo unir realidade, verdade, vida, educação, ética e, acima de tudo, utopias. Pois se a educação não for utópica, o mundo continuará igual, sem avanços e sem metas [...].

A filosofia bakhtiniana do ato ético também sugere, segundo Sobral (2008), um estudo das ações humanas no mundo social e histórico, o qual é suscetível a mudanças. Além disso, a ética sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin aponta, sobretudo, para a

importância de reconhecermos o papel que o outro exerce tanto na constituição de quem somos quanto no encorajamento de atitudes frente ao que nos afeta. Percebemos, então, que o diálogo entre a ética discutida pelos estudos sobre formação crítica de professores/as de línguas e a ética sob o ponto de vista bakhtiniano torna-se ainda mais forte, já que ambas defendem a responsabilidade e a responsividade de nossos atos em relação àqueles que compartilham das mesmas esferas sociais que nós.

É nesse sentido que compreendemos as posições assumidas pelas professoras-licenciandas participantes deste estudo, uma vez que suas concepções acerca da prática docente sofreram desestabilizações significativas a partir do momento em que dialogaram com o universo valorativo representado pelas personagens do filme assistido. Percebemos que as práticas discursivas de Sara, Karen e Tatiane apontam para o desejo de promover ações que demonstram não somente uma postura responsável e responsiva, mas, acima de tudo, uma postura *ética* frente ao fazer docente.

Como sinaliza Vitanova (2005), é na unicidade do Ser que se dá a agência humana e, assim, a esperança de futuro. Por isso, não deixamos de acreditar no potencial de ações micro e isoladas. Se conseguirmos trazer mudanças em nossos contextos, nossas salas de aula, que potencialmente poderão se multiplicar nas práticas dos/as nossos/as alunos/as-professores/as, cremos que valerá todo esforço. Diante de todo o exposto, finalizamos nossas reflexões enfatizando a importância de que mais diálogos sejam estabelecidos entre as perspectivas bakhtinianas e a área de formação crítica de professores/as de línguas.

REFERÊNCIAS

ALÉM DA SALA DE AULA (*Beyond the Blackboard*). Direção de Jeff Bleckner. Hallmark Hall of Fame Productions. Estados Unidos da América: 2011. [DVD]. (95 minutos), colorido. Legendas em port. Baseado no livro “Nobody Don't Love Nobody” (sem tradução), de Stacey Bess.

BAKHTIN, M. M. *Toward a Philosophy of the Act*. Translated by Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.23-220.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- CANAGARAJAH, S. Critical Ethnography of a Sri Lanka Classroom: Ambiguities in Student Opposition to Reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, Vol. 27, p.601-626, 1993.
- CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p.9-12.
- CORSON, D. Critical Realism: An Emancipatory Philosophy for Applied Linguistics? *Applied Linguistics*, 18, pp.166-188, 1997.
- ELLIOTT, J. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 5, n. 43, p.7-20, jan./abr. 2010.
- GEE, J.P. Postmodernism and Literacies. In: LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. (Eds.). *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993, pp.271-296.
- GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p.279-292.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.85-107.
- _____. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, A. de J. (Org.) *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes, 2012, p.9-12.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, A. *Language and Mobility: Unexpected Places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANETO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.).

A formação de professores de línguas: novos olhares – Volume I. Campinas: Pontes, 2011, p.31-47.

PONZIO, A. Entrevista concedida à UnB TV, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TjhYMoQUoNY>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SANTOS, S. G. O ambiente em sala de aula e a ética no trabalho docente. *Revista Iberoamericana de Educação*. n. 54, v. 1, p.1-12, 2010. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/3401Goncalves.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SILVA, A. P. P. de F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.) *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.45-69.

SOBRAL, A. O ato “responsível”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum*, Londrina, n. 11, v. 1, p.219-235, jul. 2008.

_____. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikos*. n. 3, v. 1, p.121-126, 2009.

_____. Ético e estético – na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013, p.103-121.

VITANOVA, G. Authoring the Self in a Non-Native Language: A Dialogic Approach to Agency and Subjectivity. In: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (Ed.). *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, pp.149-170.

Recebido em 16/02/2015

Aprovado em 07/06/2015