



Nonada: Letras em Revista

E-ISSN: 2176-9893

nonada@uniritter.edu.br

Laureate International Universities  
Brasil

Machado Pereira, Lauro Sérgio; Mastrella-de-Andrade, Mariana R.  
CINEMA E IDENTIDADES: MEDIAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DE  
PROFESSORES DE LÍNGUAS  
Nonada: Letras em Revista, vol. 1, núm. 24, enero-junio, 2015, pp. 188-203  
Laureate International Universities  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451510014>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## CINEMA E IDENTIDADES: MEDIAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

### CINEMA AND IDENTITIES: MEDIATIONS FOR CRITICAL LANGUAGE TEACHER EDUCATION

Lauro Sérgio Machado Pereira<sup>1</sup>  
Mariana R. Mastrella-de-Andrade<sup>2</sup>

**Resumo:** O cinema é potencialmente um mediador de processos de letramento e de construção de identidades para a formação crítico-reflexiva de professores de línguas. Nesse sentido, colocamos em foco trechos do filme ‘O Substituto’ (2011), o qual apresenta um professor de língua inglesa. As análises mostram que é possível desenvolver reflexões críticas que entendam a natureza das identidades construídas e, assim, fornecer aos professores possibilidades reconstruir positivamente suas identidades.

**Palavras-chave:** Cinema/ Identidades de professores/ Formação de professores de línguas

**Abstract:** Cinema is potentially a mediator of literacy processes and of identity construction in language teachers’ critical-reflective education. In that sense, we focus on excerpts of the movie “Detachment” (2011), which shows a teacher of English. The analyses suggest that it is possible to develop critical thinking to understand the constructed identities and thus provide basis on which teachers can positively reconstruct their identities.

**Keywords:** Cinema/ Teacher identities/ Language teacher education

#### Introdução

A perspectiva do cinema como um meio altamente significativo e ideológico tem influenciado cada vez mais o reconhecimento por parte de professores e pesquisadores quanto a sua pertinência pedagógica. Esse interesse reflete nas pesquisas acerca da relação do cinema com a educação (FABRIS, 2008; LOURO, 2000; DUARTE, 2002; NAPOLITANO, 2006, entre outros), com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (GOMES, 2006; GARCIA DE STEFANI, 2010; VIGATA, 2011; LIMA, 2012, entre outros), bem como do seu papel na formação identitária e profissional de professores (DALTON, 1996; FERREIRA, 2003; MAYRINK, 2007; FELIPE, 2009; CHALUH, 2012; SOUZA; LINHARES; MENDONÇA, 2012 entre outros).

Tendo em vista que o cinema pode influenciar na construção de identidades de quem ensina e de quem aprende línguas (Lima, 2012), acreditamos que ele possa ser ferramenta útil no processo de formação de professores de línguas, provendo oportunidades para que o professor em formação – sujeito espectador ativo<sup>3</sup> –

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada (UnB). Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2007). Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB).

<sup>3</sup> O espectador ativo é definido por Alea (1984, p. 48) como “aquele que, tomando como ponto de partida o momento da contemplação viva, gera um processo de compreensão crítica [...] e, conseqüentemente, uma ação prática transformadora” diante do diálogo que estabelece entre o plano ideológico e político do filme e a sua realidade sócio-histórica concreta.

problematize a si mesmo como agente capaz de resistir a legitimação de ideologias de dominação veiculadas pelos filmes. Como consequência, o uso de filmes possui também o potencial de promover o desenvolvimento da cidadania através de processos de letramento crítico, uma vez que, no cenário, é urgente que se promova uma formação de professores de línguas pautada em práticas significativas de linguagem e em oportunidades de se refletir criticamente sobre a profissão (GIL; VIEIRA-ABRAHÃO, 2008).

Nesse sentido, este trabalho objetiva discutir as potencialidades do cinema, enquanto mediador de processos de letramento (KLEIMAN, 1995; SIGNORINI, 2001; BAMFORD, 2013; ALLRED, 2008) e de construção de identidades (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000), para a formação crítico-reflexiva de professores de línguas. Para isso, com base no referencial teórico que aqui apresentamos e discutimos, colocamos em foco o filme ‘O Substituto’ (*Detachment*, 2011), o qual apresenta um personagem professor de língua inglesa como língua materna, e analisamos as maneiras como identidades de ser professor são construídas no filme e, assim, como o cinema pode contribuir como mediador para que a formação de professores de línguas seja espaço aberto para reflexões críticas sobre a profissão e o fazer docentes. Tendo em vista o objeto de análise ‘filme’, optamos por utilizar a metodologia de análise proveniente da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; RAMALHO; RESENDE, 2011), sendo o filme aqui tratado como um texto que suscita discussões em torno das noções de discurso, poder e ideologia que envolvem os sistemas simbólicos de representação das práticas sociais.

## 1. A problemática da identidade

Dentre os teóricos dos Estudos Culturais que discutem questões de identidade, Hall (2005) desenvolve suas reflexões a partir da premissa de que de fato existe uma “crise de identidade” nas sociedades pós-modernas devido às próprias transformações ocorridas a partir do século XX. Em decorrência disso passa-se a ter um deslocamento dos indivíduos de si e de seu mundo sócio-cultural. Dessa forma, os sujeitos são então entendidos como descentrados, fragmentados, contraditórios e múltiplos. Tem-se uma “celebração móvel” da identidade, pois o indivíduo é interpelado a todo o momento, o que constitui e transforma suas identidades por meio das muitas representações identitárias disponíveis nos sistemas culturais (HALL, 2005, p. 13).

Se, então, as identidades não são fixas, é importante também questionar sobre a maneira como elas são construídas. A identidade e a diferença não são naturalmente dadas, mas sim produzidas, criadas. Para Woodward (2000) a identidade é marcada pela diferença porque sempre necessita de algo fora dela para existir. Por exemplo, ao dizer que se é “brasileiro”, o sujeito se distingue por aquilo que ele não é, ou seja, o outro, uma identidade “não-brasileira”. Mas o que cria a identidade e a diferença e de que modo elas são criadas? Ambas são produtos da língua: é na língua e por meio da língua que elas se constituem (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007).

Aqui, como exemplo da relação entre identidade e diferença, bastante útil para nossas análises posteriormente, o trabalho de Bauman (1998), para quem a identidade sempre terá sua diferença; é a diferença que a constitui. Nesse sentido, o autor fala de duas figuras que povoam o mundo pós-moderno – os turistas e os vagabundos – frutos de uma sociedade de consumo na qual a velocidade desenfreada move os desejos e a

liberdade de escolha é o bem mais precioso. A velocidade é responsável por comportamentos e expectativas, ao contrário da fixidez que caracteriza a modernidade.

Os turistas e os vagabundos são habitantes do contemporâneo que, segundo Bauman (1998, p. 110), retratam os heróis e as vítimas de nosso tempo. Os turistas são os que podem se mover porque assim o desejam; recusam qualquer forma de fixação e movimentam-se, saem e chegam a qualquer tempo e espaço para realizar seus sonhos, suas necessidades de consumo. É assim seu estilo de vida. Os vagabundos também se movem, mas porque obrigados a perambular por ruas anônimas de inúmeras cidades. São empurrados por uma questão de sobrevivência e sofrem as restrições severas nos espaços de suas perambulações. Sustentam-se do sonho de um emprego qualquer, aceitam tarefas consideradas indesejáveis ou indignas pelos turistas, mas que alguém precisa fazer.

Para Woodward (2000), conceituar ‘identidade’ é importante a partir do momento em que se propõe a examinar a forma como ela se insere no circuito da cultura<sup>4</sup>, bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre a representação. O sujeito dá sentido à sua experiência e àquilo que ele é por meio dos significados produzidos pelas representações. Assim, “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p. 17). Isso pode ser aplicado aos filmes, os quais contribuem para a construção de identidade de professores, uma vez que neles os sujeitos são interpelados<sup>5</sup> consciente ou inconscientemente por vários discursos<sup>6</sup>.

Atualmente, teorizar sobre identidade implica reservar um lugar central ao papel que a representação ocupa nesse processo. Na perspectiva dos Estudos Culturais, ou seja, de acordo com o pós-estruturalismo, o conceito mais adequado de representação está em conexão com a teorização em torno da identidade e da diferença, no sentido de que se contrapõe a uma noção clássica de representação tida como interna ou mental ou que concebe o real no nível da consciência (SILVA, 2000). Portanto,

No registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior [...] o conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. (SILVA, 2000, pp. 90-91)

A representação como algo que ocorre no interior dos signos e que sempre implica um significado discursivo torna pertinente problematizar as representações contidas nos filmes, que podem colaborar para a manutenção de identidades distorcidas

---

<sup>4</sup> Circuito desenvolvido por Paul du Gay et alii (1997) e que indica que para se compreender bem um artefato cultural é necessário fazer análises quanto a processos de identidade, representação, produção, consumo e regulação que imbricam textos ou imagens.

<sup>5</sup> Louis Althusser (1971) utilizou o termo “interpelação” para explicar a forma pela qual os sujeitos – ao se reconhecerem como tais: “sim, esse sou eu” – são recrutados para ocupar certas posições-de-sujeito. Dá-se no nível do inconsciente.

<sup>6</sup> Para mais sobre a teoria da interpelação, ver Althusser (1971).

de professores de línguas, dificultando uma visão crítica de identidade e diferença. Desse modo, ao serem usados na formação de professores os filmes devem ser discutidos na perspectiva da prática crítico-reflexiva e de questionamento dos sistemas dominadores. Silva (2000, p. 92) propõe um currículo pedagógico em que haja oportunidades se desenvolverem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. Nesse sentido, cremos que o uso de filmes traz a possibilidade de se empreender uma formação crítico-reflexiva de professores de línguas, pois, a partir do momento em que a identidade passa a ser considerada como ato de “tornar-se”, o que implica movimento e transformação, e não apenas como descrição única ou verdadeira, a legitimação das identidades hegemônicas pode ser questionada.

## **2. Cinema, letramento, identidades e formação de professores de línguas**

Segundo alguns autores, a linguagem cinematográfica pode ser um espaço propício para que os sujeitos, através da interação e reflexão crítica, possam ressignificar a consciência que têm de si e dos outros ao mesmo tempo em que reconstruem suas identidades (MAYRINK, 2007, por exemplo). As identidades de professores de línguas apresentadas nos filmes sobre professores podem, assim, servir como um ponto de partida para também serem problematizadas as próprias concepções identitárias de língua nativa, língua estrangeira, falante nativo, falante estrangeiro, professor, aluno, etc., bem como o papel desses profissionais na sociedade ao longo do tempo (MAYRINK, 2007), o que aponta, portanto, para a importância do cinema para o trabalho com identidades na formação crítico-reflexiva de professores de línguas.

Dessa maneira, atendendo ao que sugere Gimenez (2005), tomamos o currículo sob a ótica do conhecimento e o relacionamos com as implicações que ele traz para as questões de identidade e subjetividade dos sujeitos professores de línguas em formação inicial. Com isso, temos então o cinema como uma possibilidade de projetar, entender, problematizar e contestar a maneira como os futuros professores se veem e são vistos na sociedade. Essa é uma prática que caminha na perspectiva de ensino de línguas como letramento (KLEIMAN, 1995; SIGNORINI, 2001), entendendo que a língua não é veículo neutro de transmissão de mensagens, pois

A linguagem em toda sua complexidade torna-se fundamental não somente na produção de significado e de identidades sociais, mas também como uma condição constitutiva para a ação humana. É na linguagem que os seres humanos são inscritos e dão forma àqueles modos de falar que constituem sua percepção do político, do ético, do econômico e do social. (GIROUX, 1999, p. 31)

Essa prática caminha também na perspectiva do chamado letramento crítico midiático (ALLRED, 2008), o qual encoraja discussões em torno de língua e cultura. Sendo vital para desafiar estereótipos, esse processo de letramento pode ser parte das práticas de formação de professores, nas quais é fundamental que o professor se torne sujeito ativo e participativo em relação aos discursos que promovem e reproduzem injustiças e desigualdades, desenvolvendo assim consciência crítica social e transformadora.

Os filmes sobre professores são peça-chave para que as identidades desprestigiadas do professor de línguas sejam desconstruídas. Rossi (2004, p. 163)

verificou em sua pesquisa que os alunos constroem para si três tipos de identidade profissional, a saber: “a de professor idealista e transformador (com desejo de mudar o ensino da escola pública); a de professor realista e prático (ao recusar-se a trabalhar na escola pública devido à baixa remuneração) e, principalmente, a de professor inseguro e limitado (ao julgar seus próprios conhecimentos)”. Desse modo, o trabalho problematizado a partir dos filmes pode ir na contramão da perpetuação dessas identidades, o que contribui para que os futuros profissionais sejam mais seguros de si. Segundo Napolitano (2006, p. 27 e p. 91), “os filmes sobre professores e alunos são especialmente interessantes como elementos de discussão e reflexão sobre práticas pedagógicas” e “os chamados ‘filmes de escola’ propiciam bons debates sobre os problemas que enfrentamos no nosso dia-a-dia da atividade educacional”.

Muitos estudiosos têm procurado refletir acerca da relação entre o cinema e a construção da identidade e da formação de professores. Apresentamos, assim, algumas dessas pesquisas e seus resultados, a fim de construir a relação entre cinema, letramentos, identidades e formação de professores de línguas.

Dalton (1996) concluiu em seu estudo que Hollywood, ao representar identidades idealizadas de professores no cinema, contribui para que seja mantida uma abordagem de currículo amplamente estética, política e ética, abrindo espaço para se pensar as realidades de ensino e de formação profissional docente. Em seus estudos, Ferreira (2003) analisou filmes norte-americanos produzidos em uma década, observando a representação das histórias de professores e o relacionamento deles com os alunos e o ambiente escolar. Como conclusão, foi apontado que o personagem ‘professor’ e a determinação da ideologia do currículo são influenciados pelas tendências históricas e culturais de cada época.

Mayrink (2007), observando a proposta das *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* acerca da importância da universidade como espaço de cultura capaz de intervir na sociedade, investigou o potencial do cinema como signo que contribui para uma formação crítico-reflexiva do futuro professor. Ao constatar que o trabalho com filmes provocou mudanças na percepção que os participantes tinham de si e dos outros, a pesquisadora defende que os filmes deveriam fazer parte do currículo da formação inicial e continuada de professores. Isto porque lhes possibilita estabelecer relação entre teoria e prática, além de desencadear discussões sobre professor, aluno, conteúdo, metodologia e sociedade.

A forma como o uso do cinema pode contribuir para focar a história e a cultura afro-brasileiras na educação básica, o qual é garantido pela Lei 10.639/2003, foi analisada por Felipe (2009). Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação que mostrou que os filmes assistidos possuem alto potencial de estimular reflexões sobre a prática docente. Além de problematizar conceitos de raça, etnia, igualdade, diferença, cultura e conhecimento, os professores participantes puderam discutir questões da atualidade e se sensibilizaram para o exercício da alteridade.

Chaluh (2012), com base nos relatos de seus alunos, acredita que o cinema é um lugar possível de o professor em formação inicial problematizar sua identidade, pois lhe permite indagar sobre qual professor ele que vir a ser. Desse modo, constitui-se como instrumento de sensibilização.

Souza, Linhares e Mendonça (2012) estudaram a utilização de filmes na formação inicial de oito licenciaturas, incluindo Letras-Inglês e Letras-Português, a fim de descobrir se eles exercem influência na formação e na prática docente dos futuros professores. Como resultado, os pesquisadores ressaltam que o cinema na formação de

professores somente poderá fazer diferença se trabalhado de modo mais aprofundado, crítico, e não como um recurso da emoção. Essa afirmação nos conduz, novamente, à necessidade de estreitar a relação entre cinema, letramento, identidades e formação de professores.

### 3. Metodologia

Ao tratar do cinema como objeto de pesquisa em educação, Duarte (2002) considera que nessa perspectiva o filme é muito mais delimitado que o cinema e que, portanto, pode ser analisado como um texto passível de leitura e interpretações descritivas diferentes. Além disso, ao interpretar o filme, o pesquisador deve observar tanto sua estrutura interna quanto externa, uma vez que sua significação é construída a partir da sua vinculação com o universo cultural no qual é veiculado, ou seja, o filme é sempre um produto cultural. Portanto,

Para se fazer *análise descritiva de filmes* é preciso, então, cruzar os diferentes sistemas de significação dos filmes com os elementos de significação que estão presentes nas culturas em que eles são vistos e produzidos, ou seja, procura-se identificar e descrever o (s) significado (s) de narrativas fílmicas no contexto social de que elas participam. (DUARTE, 2002, p. 99)

Assim, tendo em vista o objeto de análise ‘filme’, optamos aqui por uma metodologia de pesquisa que leva em consideração as teorias já apresentadas no referencial teórico sobre cinema, identidade e formação de professores de línguas. Nesse sentido, a teoria da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001; RAMALHO; RESENDE, 2011) nos parece útil para nossas análises porque sua interdisciplinaridade teórico-metodológica permite que o pesquisador analise seu objeto no intuito de questionar perspectivas particulares de mundo que são tomadas como universais nas modalidades discursivo-midiáticas. A pertinência de se analisar os filmes decorre do fato de eles serem gêneros discursivos nos quais podem ser veiculadas ideologias hegemônicas de dominação e relações de poder. Estas precisam, por isso, ser contestadas. Para Ramalho; Resende (2011, p. 21):

[...] o suporte científico oferecido pela ADC, para questionamentos de problemas parcialmente discursivos relacionados a poder, envolve o trabalho com textos, em qualquer modalidade – orais, sonoros, escritos, visuais – e sob qualquer forma – entrevistas, reportagens, publicidades, narrativas de vida, filmes e assim por diante. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 21)

Primeiramente, as imagens dos pôsteres do filme serão analisadas com base no letramento visual, segundo Bamford (2013). Em seguida, como o foco deste estudo é a construção da identidade de professor no cinema, os trechos do filme selecionados para transcrição e análise apresentam o diálogos da personagem do professor Henry Barthes no contexto de sala de aula. Foram selecionados três trechos do filme considerados representativos para análise de questões identitárias, para a qual utilizamos a categoria

analítica ‘identificação’ juntamente com uma leitura dos elementos estético-visuais que compõem seus contextos (RAMALHO; RESENDE, 2011).

A seguir, considerando que não há procedimentos fixos de se fazer análise do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), apresentamos uma análise possível<sup>7</sup> de um filme que pode contribuir como ferramenta para o trabalho na perspectiva crítico-reflexiva de formação de professores de línguas.

#### **4. Análise: “O Substituto” como possibilidade de formação crítico-reflexiva sobre identidades de professores de línguas**

Neste artigo, os pôsteres e os trechos analisados, como já dito anteriormente, são provenientes do filme “O Substituto” (*Detachment*, 2011). Na abertura do filme são mostrados alguns depoimentos de professores sobre suas trajetórias de vida e dificuldades enfrentadas na profissão. Dentre eles está o depoimento do professor de inglês (Sr. Henry Barthes) que, à medida que vai narrando e refletindo sobre a condição de ser professor e a realidade da sociedade e da educação, rememora sua vida pessoal, mostrando como opta por fazer carreira como professor substituto, evitando assim se fixar ou se ligar a qualquer instituição ou sujeitos, numa busca por ser distante ou indiferente àquelas realidades e quem delas fazia parte.

Durante o filme, há *flashbacks* que remontam à infância do personagem e indicam causas de sua constante melancolia: traumas envolvendo a relação com a mãe alcoólatra já falecida e o avô, que está doente no hospital e é sua única família. O professor demonstra ser um profissional brilhante e competente, mas vive em profunda tristeza que o consome a cada dia; mostra-se uma pessoa solitária, mora sozinho em um pequeno apartamento e costuma perambular pelas ruas da cidade à noite.

##### **4.1 Os pôsteres e os títulos**

Após a contextualização do filme, apresentamos primeiramente a análise de dois pôsteres<sup>8</sup> nas versões em inglês e em português.

Ao analisar as imagens dos pôsteres, considerando o letramento visual (BAMFORD, 2013), o qual envolve a habilidade de saber olhar criticamente uma imagem e perceber suas implicações ideológicas, aos professores de línguas em formação deve-se chamar a atenção para mensagens presentes no discurso dos textos, sobre o público a que se destinam, bem como os espaços nos quais circulam. Isso porque, uma vez que a mídia exerce um papel fundamental na representação das identidades e nos modos pelos quais os sujeitos veem a si e aos outros, ela somente irá fornecer mecanismos para que a realidade social seja repensada caso esses sujeitos questionem seus discursos hegemônicos (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Quando de início se observam as duas imagens lado a lado é possível perceber que a primeira versão do pôster do filme é mais problematizadora de uma identidade melancólica e fragilizada de professor do que a versão em português, a qual se apresenta

<sup>7</sup> De acordo com Duarte (2002, p. 99): “Análises desse tipo são sempre parciais e provisórias, pois deixam em aberto a possibilidade de haver outras interpretações”.

<sup>8</sup> Devido a questões de direitos autorais, as imagens dos pôsteres foram omitidas. Caso o leitor queira ter acesso a elas, consultar os endereços: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Detachment>> e <[http://cincartaz.publico.pt/Filme/310752\\_o-substituto](http://cincartaz.publico.pt/Filme/310752_o-substituto)>.

como mais situada no espaço que a constitui – a escola. No primeiro pôster, o professor Henry Barthes é posto em evidência através de um plano em *close-up*, mas em português o mesmo personagem é enquadrado em plano médio, o qual distancia os personagens do observador. No primeiro pôster, a personagem principal, o professor, é o foco a partir da demonstração de tensão e angústia em seu rosto. No segundo, por sua vez, a figura do professor aparece no espaço da sala de aula, com carteiras e livros desarrumados, cenário que permite logo relacionar o título ao papel de professor, que é o substituto.

Também há diferença na questão da tradução dos títulos. Enquanto em inglês o título é *Detachment*, que implica em significados como distanciamento, separação, indiferença, o segundo pôster, em português, traduz o título do filme como “O Substituto”, uma implicação bastante direta sobre a identidade de professor no Brasil<sup>9</sup>, onde vários atuam como substitutos ou com contratos provisórios. Acreditamos que aqui tenhamos também oportunidades de problematizar a noção de provisoriedade por que passa muitas vezes a profissão do professor da educação básica, mesmo quando estável: essa situação se relaciona com a falta de estruturação profissional, de condições de desempenho da profissão e do baixo valor do diploma de professor (ARANHA; SOUZA, 2013).

#### 4.2 Identificação: quem é o professor?

As identidades ou representações presentes nos discursos que circulam na sociedade são construídas através da relação que o indivíduo estabelece com outros atores sociais em diferentes níveis e contextos (RAMALHO; RESENDE, 2011). Assim, a identificação do personagem ‘professor Henry Barthes’ é construída por meio daquilo que, na interação, outros atores sociais, a comunidade, os professores, a diretora, os alunos, dizem sobre ele e como ele reage a isso. O excerto (1) a seguir mostra o personagem se apresentando para a diretora da escola (Sra. Dearden) em seu primeiro dia de trabalho:

Excerto (1)

*Sra. Dearden*: “Barth” ? Ou Barthes?

*Sr. Henry Barthes*: Barthes. Barthes, senhora.

*Sra. Dearden*: Sr. Barthes. Henry Barthes.

*Sra. Dearden*: Então você teve longos períodos em *Locke* e *MacArthur*. [...] A “margem”.

*Henry Barthes*: Bem, é onde está o trabalho.”

*Sra. Dearden*: Esse é um trabalho de um mês, até que possa preenchê-lo permanentemente. Pedi para conhecê-lo porque veio muito recomendado como... o melhor substituto da lista.

*Henry Barthes*: Isso é um endosso meio dúbio.

[Os dois riem discretamente.]

*Sra. Dearden*: Eu concordo, Sr. Barthes. Você encontrará muitos de seus alunos abaixo do nível de suas séries. É sua tarefa tentar fazê-los ficarem em dia. O mais importante é ensinar o currículo. Entendido?

[Sr. Barthes concorda com a cabeça. Em seguida ele aparece caminhando pelo corredor da escola em direção à sala de aula de uma turma do Ensino Médio. Ele entra na sala.]

<sup>9</sup> A trama do filme retrata a questão da educação nos Estados Unidos; para nossas análises, entretanto, trazemos as discussões para os significados discursivos e sócio-culturais que a mesma trama adquire no Brasil.

No excerto citado, encontramos a fala da diretora em elogio ao professor: ele era “o melhor substituto da lista”. Quais os significados embutidos em ser substituto? Por definição, seria alguém que está no lugar e na função de outrem, que seria então o “legítimo” ocupante da posição. Ser professor substituto é sempre estar em um lugar de não pertencimento – aquele que não pertence legitimamente a lugar algum. No filme, o professor parece optar por isso: não pertencer. Parece ser também uma opção por não fixar-se, estar sempre em movimento.

Trazemos então aqui as metáforas utilizadas por Bauman (1998). Para o autor, dois personagens estruturam a vida social contemporânea: turistas e vagabundos. Como já vimos no referencial teórico deste trabalho, os dois se constituem como identidade e diferença (WOODWARD, 2000). Os dois se movimentam; um por escolha, o outro por necessidade. O turista é aquele que escolhe se movimentar; o vagabundo é aquele que é impelido no mundo a não fixar-se, pois não há lugar para ele, não há “um lar” para o qual ele pode voltar. Segundo Bauman (1998, p. 118), o turista se move por vontade; o vagabundo porque “o mundo é insuportavelmente inóspito”. Essa parece ser a forma de movimentação do professor Henry no filme, que está sempre mudando de escola, sempre como substituto. Aqui podemos problematizar sobre o “mundo inóspito” da profissão do professor de línguas da educação básica no Brasil: a falta de salários atrativos, a falta de estruturação da carreira docente e a falta de preparação das escolas para abrigar o ensino de línguas (salas de aula cheias, muitas vezes sem material adequado, número de aulas insuficientes na grade curricular, etc.).

Como se pode observar no trecho transcrito anteriormente, a diretora se refere ao professor como alguém que veio muito recomendado como o “melhor substituto da lista”, ao que ele mesmo reage comentando que esse é “um endosso meio dúbio”. Ser o melhor, quando se é substituto, não é suficiente e o próprio professor demonstra ter consciência disso, colocando sua identidade em xeque. Entretanto, mesmo estando o termo substituto atrelado ao que é temporário e atrelado também à própria condição de constante provisoriidade da profissão, como já discutimos anteriormente, deve-se aqui perguntar: qual o compromisso do professor? Para continuar a análise, nos baseamos no trecho a seguir (excerto 2), quando o professor entra na sala pela primeira vez após ter se apresentado à diretora:

Excerto (2)

*Sr. Barthes:* Bom dia.

*Turma:* Bom dia.

*Sr. Barthes:* Sou o Sr. Barthes. Para aqueles que não sabem, isso é Inglês 11A. Ouçam, eu tenho uma regra. Apenas uma. Se você não quer estar aqui, não venha.

*Aluno 1 [Marcus, branco]:* Cara, o que isso significa?

*Sr. Barthes:* Não é “cara”, é Sr. Barthes. O “s” é mudo.

*Marcus:* Você é uma porra de um gay.

*Aluna 1 [Meredith]:* Marcus, cala a boca!

*Marcus:* Não, cala a boca você! Sua gorda sapatão.

*Sr. Barthes:* Ei Marcus. Adivinha.

*Marcus:* O quê?

*Sr. Barthes:* Está livre para sair.

*Marcus:* Tipo agora?

*Sr. Barthes:* Tipo agora.

*Marcus:* Certo cara.

*Aluno 2 [nome não identificado, falando para Marcus]:* Te vejo depois, cara.

*Marcus [para o Sr. Barthes]:* Quer que eu vá para a diretoria?

*Sr. Barthes [para Marcus]:* Não me importo aonde vai.

*Sr. Barthes [para a turma]:* Todos, peguem uma folha de papel. Quero saber quais são suas habilidades de escrita.

*Aluno 3 [Jerry, negro]:* E se não tivermos papel?

*Sr. Barthes [ignorando o Aluno ]:* Ok, eis a situação. Você está morto, certo? Escrevam uma breve, mas detalhada dissertação sobre [...]

*Aluno 3 [Jerry, interrompendo o Sr. Barthes]:* Ei, idiota! Eu te fiz uma pergunta!

*Sr. Barthes [continua sem dar atenção a Jerry]:* [...] sobre o que um amigo ou um de seus pais poderia dizer sobre você em um funeral. Ok?

*Aluno 4 [não identificado]:* Lá vem o gorila...

*Sr. Barthes:* Têm 30 minutos.

*Aluno 5 [não identificado]:* Ai, merda...

*Jerry, [agora de pé bem próximo do Sr. Barthes]:* Eu te fiz uma pergunta, não?

[Jerry apanha a maleta do Sr. Barthes de cima da mesa e, em fúria, a joga contra a parede.]

*Sr. Barthes [para Jerry]:* Mais alguma coisa?

*Jerry:* É melhor dar o fora antes que eu acabe com você.

*Sr. Barthes [para Jerry]:* Aquela maleta não tem nenhum sentimento. Está vazia. Eu também não tenho sentimentos que possa ferir. Eu entendo que esteja com raiva. Eu costumava ter muita raiva também. Eu entendo. Não tem nenhuma razão para ter raiva de mim porque sou uma das poucas pessoas aqui tentando te dar uma oportunidade. Agora, vou lhe pedir para apenas se sentar e fazer o seu melhor. E eu te darei uma folha. O que me diz?

*Jerry:* Pode me dar uma maldita caneta, também?

No excerto apresentado, encontramos o professor com duas atitudes diferentes. Ao primeiro aluno (Marcus, branco), o professor manda que saia da sala e diz não se importar para onde ele vai (se para a diretoria ou para fora da escola). O aluno verbaliza preconceitos e estereótipos que segregam, como ao chamá-lo de *gay* e ao dizer a uma colega “cala a boca você! Sua gorda sapatão”. O que podemos ver aqui é o compromisso do professor com uma ética que se recusa a segregar na sala de aula segundo padrões que a sociedade oferece, com base em gênero, sexualidade e padrões de corpo. O professor se compromete com uma ética que rejeita discursos excludentes, como os que o aluno Marcus verbaliza. Assim, é importante, tendo em vista a formação de professores reflexivos, chamar a atenção para o fato de que o ensino de línguas é espaço propício para o trabalho com a problematização e a desconstrução de discursos, já que se ensina ali a língua por meio da própria língua: é preciso “considerar os efeitos/valores que essa língua produz na sociedade, refletindo sobre como nossos discursos colaboram com a perpetuação do preconceito e da discriminação contra as pessoas” (URZEDA-FREITAS, 2012).

O professor não retira da sala de aula o aluno negro, Jerry, mesmo quando ele, enraivecido, joga sua maleta contra a parede. Nesse caso, o professor tenta ignorar o ataque de fúria do aluno e dá a ele um papel para que faça a atividade de escrita e também reafirma sua própria identidade ao dizer-lhe que o aluno não teria nenhuma razão para ter raiva dele, pois é “uma das poucas pessoas aqui tentando te dar uma oportunidade”. Quando termina o ocorrido, o professor explica posteriormente o que fez à aluna que foi chamada de “gorda sapatão”, como mostra o trecho a seguir:

Excerto (3)

[O sinal toca. Todos os alunos saem da sala, com exceção de uma aluna, Meredith, que permanece em sala guardando seus cadernos]

*Meredith:* Por que colocou o Marcus para fora e o Jerry não?

*Henry:* Bem, alguém tinha de servir de exemplo. Sabe, Marcus agrediu você verbalmente. E isso não é permitido nas minhas aulas. E o que eles dizem para mim não é importante. Como se chama?

*Meredith:* Meredith.

*Henry*: Prazer em conhecê-la, Meredith.

*Meredith*: Então, você não liga mesmo para o que os outros dizem para você?

*Henry*: Talvez já tenha me acostumado.

*Meredith*: Gostaria de ser forte assim.

*Henry*: Não precisa de força, Meredith, só precisa entender que, infelizmente, a maioria das pessoas carece de autoconsciência. Deveria ter isso em mente, já que [...] vai encontrá-los novamente, de todas as idades.

Às agressões feitas contra si mesmo o professor se comporta de forma indiferente e distante. Entretanto, como ressaltamos, ele se põe contra agressões estigmatizantes e preconceituosas a outros alunos, o que revela um compromisso muito além de sua posição como substituto. No excerto 3, o professor explica à aluna agredida que o que ela precisa para resistir é entender que “a maioria das pessoas carece de autoconsciência”, afirmando que “o que eles dizem para mim não é importante”. Tendo em vista que a identidade se constitui na relação com a diferença (WOODWARD, 2000), de que maneira podemos analisar a identidade do professor mediante a construção do termo “eles” em “o que *eles* dizem para mim não é importante”? Eles, aqui, se refere a alunos – seus alunos, os quais, conforme mostram as cenas, não se identificam com o sistema escolar, não se comportam adequadamente e tornam a escola um ambiente inóspito, depredado, caótico e insuportável. Esses alunos – *eles* – possuem um professor e é nessa relação que eles se constituem enquanto sujeitos com papéis e expectativas socialmente definidas (MASTRELLA, 2007). Entretanto, aparentemente o professor os ignora, pois, poder-se-ia pensar, ele era apenas substituto e assim se mantinha por indiferença. As análises dos excertos 2 e 3, porém, nos conduzem a questionar: será que a indiferença insistente do professor em não se importar com o que os alunos dizem a ele não poderia ser analisada como uma expressão de seu compromisso à medida que assim ele consegue permanecer na convivência com eles enquanto está na escola? Será que o que o professor de fato coloca à distância não seriam seus comportamentos conturbados e incorrigíveis, aparentemente sem esperança de mudança, de maneira que assim ele possa ajudá-los? Entendemos que o professor, ao contrário do que parece, resiste a entender as identidades daqueles alunos como fixas e imutáveis e a categorizá-los, possui um compromisso com seu trabalho e com seus alunos e sabe bem por que se mantém na profissão. Na relação com *eles*, o mesmo eles que aparece em “o que *eles* dizem para mim não tem importância”, o professor demonstra entender o contexto de produção de seus comportamentos e atitudes: ele não resiste aos alunos – não são eles que não importam – mas aos discursos que eles reproduzem, conseguindo, assim, paradoxalmente à sua peregrinação como substituto, manter seu compromisso com a profissão.

O mesmo também pode ser visto no excerto (2), quando o aluno Jerry lança a maleta do professor contra a parede com fúria, além de ameaçá-lo, ao que ele lhe responde: “eu entendo que esteja com raiva. Eu costumava ter muita raiva também. Eu entendo. Não tem nenhuma razão para ter raiva de mim porque sou uma das poucas pessoas aqui tentando te dar uma oportunidade”. Assim, é possível compreender que o professor possui uma noção segura de quem ele mesmo é (apesar de todo o distanciamento e a indiferença com que lida com sua profissão, mudando de escola o tempo todo, recusando-se a fixar-se); possui autoconsciência, como ele mesmo afirma no excerto (3), que positivamente constrói sua identidade.

Sobre isso também é interessante ressaltar que as identidades, não sendo fixas ou homogêneas, mas construídas na língua e nos discursos que circulam “verdades” sobre

os sujeitos da vida social (WOODWARD, 2000), podem ser também resistidas, já que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1988, p. 91). A ideia da resistência aqui não passa exatamente pela extinção de relações desiguais ou assimétricas, mas sim pela problematização dos discursos que formam e sustentam o poder, a partir de perguntas que questionam a fixidez das regras sociais, como, por exemplo: “a quem interessa isso?” ou “por que isso e não outra coisa?” ou “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação e não em outro tempo e lugar de forma diferente?”. Assim, o professor resiste à identidade daquele que, sendo substituto, aceitaria a realidade sem se importar com ela. A identidade da falta de compromisso, que poderia caracterizar o professor, é resistida através da problematização que ele faz dos contextos nos quais ele atua. Acreditamos, assim, que o trabalho com filmes para a formação crítico-reflexiva pode se constituir como espaço de problematização da profissão e da identidade do professor de línguas, sendo, então, espaço para possibilidades de agência, a qual requer que encontremos, dentro das estruturas de poder, formas nas quais podemos “pensar, agir e nos comportar que, por um lado, reconhecem nossos lugares dentro das estruturas sociais, culturais, econômicas, ideológicas, discursivas, mas, por outro lado, nos permitem, pelo menos, alguma possibilidade de liberdade de ação e mudança” (PENNYCOOK, 2001, p 120).

### Considerações finais

Neste artigo, enfocamos a maneira como o uso de filmes pode ser útil para a formação crítico-reflexiva de professores de línguas. Apresentamos uma análise de trechos do filme *O Substituto* (*Detachment*, 2011), que mostra a dificuldade e o drama de um professor que opta por nunca se fixar em uma escola como permanente, estando sempre em movimento e assim se mantendo distante e à parte em uma realidade escolar caótica, reflexo de uma sociedade individualizante e preconceituosa. As análises sobre a maneira como a identidade do professor é construída mostram que, mesmo sendo substituto, ele possui uma ética comprometida com a resistência a posições estigmatizantes dentro da escola e que, na verdade, ele é comprometido com a educação e o ensino ao resistir aos discursos que, aparentemente, o afastam dos alunos, buscando manter espaços abertos de diálogos com eles.

As análises empreendidas se mostram como relevantes para o processo de formação de professores de línguas e a construção de suas identidades, uma vez que “tornar-se professor envolve questões fundamentais de como desenvolver uma identidade e lidar com as difíceis tarefas de construir imagens pessoais que deem conta das realidades complexas de salas de aula e escolas e que possam fornecer uma base para a atuação como professor” (CARTER; DOYLE, 1995 apud ORTENZI; MATEUS; REIS 2002, p. 155).

Tendo em vista toda a trajetória teórica e as análises e a discussão deste artigo, nesta seção julgamos pertinente abordar, como corolário, uma última questão: diante de identidades em geral negativamente marcadas sobre quem é o professor de línguas no Brasil, como lidar, nos cursos de formação, com a desanimadora realidade escolar e o caráter desmoralizado da figura do professor que em geral aparecem nos filmes sobre professores e que reproduzem discursos sobre “verdades” das agruras da profissão e, aparentemente, marcam negativamente suas identidades? Como trabalhar esses filmes na formação de professores sem que eles façam, contrariamente ao que se pretende, simples reafirmação da falta de prestígio e sucesso dos docentes?

Para responder a essa tão difícil questão nos apoiamos em Freire (1997), para quem educar não é simples transferência de conteúdo, mas conscientização e vivência coletivas e compartilhadas. Dessa forma, acreditamos que não adianta mascarar a realidade escolar e da profissão como se somente o amor do professor pelo que ele faz fosse necessário e suficiente para manter seu compromisso (como a noção de professores como sacerdotes que se doam, encontrada em NÓVOA, 1999). O que fazer, então, com as identidades negativas de professores que são construídas nos filmes? Não é possível nem desejável negá-las; é necessário, antes, desconstruí-las, desnaturalizá-las, ou seja, entender porque determinadas identidades são tidas como normais e muito positivas, mediante as quais todas as outras são negativamente marcadas. Acreditamos que seja necessário que as salas de aula de formação reflitam criticamente sobre as condições profissionais e pessoais da atuação docente, buscando entender como as realidades são histórica, cultural e politicamente construídas. Isso possui um efeito importante sobre como os professores são vistos e se veem, sendo então de grande importância para que eles, conhecendo e refletindo sobre suas próprias identidades, se vejam como, “embora assujeitados ao sistema hierárquico em muitos momentos, também capazes de uma agência construída no processo discursivo, nos momentos e espaços ambivalentes e contingentes que caracterizam a formação do sujeito em geral, e a profissionalização do professor em particular” (JORDÃO; BÜHRER, 2013). Acreditamos, como Hooks (1994, p. 207), que “com todas as suas limitações, a sala de aula continua sendo um lugar de possibilidades”, dentro do qual é preciso “abertura de espírito e de coração que permita encarar a realidade, imaginando, coletivamente, caminhos para nos mover além das fronteiras”.

## Referências

- ALEA, T. G. *Dialética do espectador: seis ensaios do mais laureado cineasta cubano*. [Tradução de Itoby Alves Correa Jr.]. São Paulo: Summus, 1984.
- ALLRED, C. Critical media literacy: a 21st century teaching tool. In: GIL, G; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas – os desafios do formador*. Campinas: SP: Pontes Editores, 2008, p. 91-104.
- ALTHUSSER, L. *Lenin and Philosophy, and other Essays*. Londres: Left Books, 1971.
- ARANHA, A. V. S; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 69-86, 2013.
- BAMFORD, A. *The visual literacy white paper*. Disponível em: <http://www.images.adobe.com/www.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2013.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- CHALUH, L. N. Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.28, n.2, pp. 133-152, jun., 2012.

DALTON, M. Currículo de Hollywood: quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora. *Educação & Realidade*, Porto Alegre/RS, v. 21, n. 1, pp. 97-122, 1996.

DONDIS, D. *A sintaxe da linguagem visual*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE, R. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DU GAY, P.; HALL, S.; JANES, L.; MACKAY, H.; NEGUS, K. (orgs.). *Doing Cultural Studies: the story of the Sony Walkman*. Londres: Sage/The Open University, 1997.

FABRIS, E. T. H. Cinema e educação: um caminho metodológico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre/RS, v.4, n.1, p. 117-133, 2008.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. (org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FELIPE, D. A. *Narrativas para alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2009. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

FERREIRA, S. C. *O professor como personagem e a escola como cenário: escola e sociedade em filmes norte-americanos (1955-1974)*. 2003. 200p. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra. Edição de bolso: 1997.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*, Vol. I: a vontade de saber. 10ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GARCIA DE STEFANI, V. C. *O cinema na aula de língua estrangeira: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de espanhol*. 2010. 238p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/inglês. In: TOMITCH, L. M. B. et al. *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, pp. 331-343.

GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES, F. W. B. *O uso de filmes legendados como ferramenta para o desenvolvimento da proficiência oral de aprendizes de Língua Inglesa*. 2006. 132p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HOOKS, B. (1994) *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge.

JORDÃO, C. M.; BÜHRER, E. A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: Estágio, identidade e agência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, pp. 669-682, abr./jun. 2013.

KLEIMAN, ANGELA (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading Images – The Grammar of Visual Design*. Routledge Press London, 1996.

LIMA, L. R. Movies and cartoons in the EFL classroom: for a critical cultural immersion. In: LIMA, D. C. *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 21. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LOURO, G. L. O cinema como pedagogia. In: LOPES, E. M.; FILHO, L. M. F; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 423-446.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MAY, R. *A aventura do cinema*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

MAYRINK, M. F. *Luzes... Câmera... Reflexão: Formação inicial de professores mediada por filmes*. 2007. 286p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

NÓVOA, António. (Org.). *O passado e presente dos professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

ORTENZI, D.I.B.G.; MATEUS, E.F.; REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: Escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajatórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. Memórias de aprendizagem de professores de língua Inglesa. *Contexturas*, n. 9, p.63-78, 2006.

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

RAMALHO, V; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ROSSI, E. C. S. *A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês*. 2004. 184p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

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

SOUZA, A. G.; LINHARES, R. N.; MENDONÇA, E. V. L. Luz, câmera e educação: a pedagogia do cinema na formação de professores. *Interfaces Científicas – Educação*. Aracajú, Aracaju, v.01, n.01, pp.9-20, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/download/108/82>>. Acessado em: 15 jul. 2013.

URZEDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trab. linguist. apl.*, vol.51, n.1, pp. 77-97, 2012.

VIGATA, H. S. *Linguacultura em foco: material audiovisual legendado como mecanismo para o ensino intercultural de espanhol para brasileiros*. 2011. 224p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.