



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

LEDIANE MANFÉ DE SOUZA

**“MAS DAÍ VOCÊ TRABALHA TAMBÉM O ‘I LIKE’, O ‘I DON’T LIKE’?”:
ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS E RESSIGNIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS
LOCAIS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**CASCADEL – PR
2021**

LEDIANE MANFÉ DE SOUZA

**“MAS DAÍ VOCÊ TRABALHA TAMBÉM O ‘I LIKE’, O ‘I DON’T LIKE’?”:
ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS E RESSIGNIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS
LOCAIS EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Trabalho apresentado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Teresinha Baumgärtner

CASCADEL – PR
2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da
Unioeste.

M" Manfê de Souza, Lediane
"Mas daí você trabalha também o 'I like', o 'I
don't like'?: ensino crítico de inglês e
ressignificação de conhecimentos locais em curso de
formação continuada / Lediane Manfê de Souza;
orientadora Carmen Teresinha Baumgärtner. --
Cascavel, 2021.
166 p.

Tese (Campus de Cascavel) -- Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.


1. Formação continuada . 2. Ensino crítico de
inglês. 3. Conhecimento local . 4. Ressignificação.
I. Baumgärtner, Carmen Teresinha , orient. II.
Titulo.

TERMO DE APROVAÇÃO

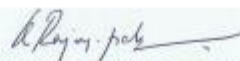
Título da tese: "Mas daí você trabalha também o *I like*, o *I don't like*?": ensino crítico de inglês e ressignificação de conhecimentos locais em um curso de formação continuada"

Autora: LEDIANE MANFÉ DE SOUZA

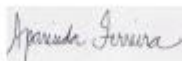
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, APROVADA pela seguinte banca examinadora:



Prof^oDr^a Carmen Teresinha Baumgartner
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



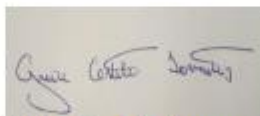
Prof. Dr. Kanavilli Rajagopalan
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



Prof^oDr^a Aparecida de Jesus Ferreira
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)



Prof^oDr^a Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Greice Castella Torrentes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 13 de abril de 2021

À memória de meus filhos, Martin e Betina.

“Tem mais presença em mim, o que me falta.”
(Manoel de Barros)

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses anos de estudo, fiz muitas vezes esses agradecimentos mentalmente, pensando em tantas pessoas que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui. Certamente, não poderei nomear cada uma delas, mas no meu coração só há gratidão.

Em primeiro lugar, e não poderia ser diferente, agradeço às professoras e professores participantes deste estudo, sem os quais nada seria possível. Obrigada pela entrega e abertura para novas experiências durante o curso e, principalmente, pelos caminhos reflexivos que percorremos em favor do ensino crítico de inglês na escola pública.

Sou grata à minha orientadora, professora Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner, pela presença constante durante todo o processo de doutoramento, pelo olhar cuidadoso, reflexivo e crítico para este trabalho e, principalmente, pela confiança e desprendimento em aceitar caminhar ao meu lado durante meu processo de desenvolvimento como formadora de professores e pesquisadora etnógrafa. Obrigada por me ensinar que também posso sonhar o sonho dos meus alunos.

Minha admiração e gratidão aos professores da banca examinadora de qualificação e de defesa pelas contribuições valorosas e irrestritas para a lapidação e melhoria deste estudo: professora Dra. Aparecida de Jesus Ferreira, professora Dra. Greice Silva Castela Torrentes, professora Dra. Maria Elena Pires Santos, professor Dr. Kanavillil Rajagopalan, professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora de mestrado e amiga, professora Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson, por me apresentar os caminhos da etnografia e do ensino crítico de inglês, onde me reconheço e quero permanecer.

Às professoras, professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguagem em Sociedade, agradeço pelas discussões significativas, cafezinhos e apoio durante momentos desta caminhada. Obrigada pela compreensão de minha ausência em um momento difícil, mas que foi repleto de cuidados de todos vocês.

Às minhas colegas de trabalho e amigas, professoras Millene, Jéssica, Franciele, Márcia, Poliana e Regina, agradeço pela parceria e pelas trocas diárias que me permitem crescer como profissional e ser humano.

Voltando para onde tudo começou, quero agradecer à minha professora alfabetizadora, Maria Darci Maikot, pelo olhar amoroso para cada linha que eu escrevia, incentivando minha vontade de contar histórias. Isso fez toda a diferença.

Com saudade, agradeço a todas as professoras e professores que participaram de minha educação desde a pré-escola até o ensino médio no Colégio Estadual José de Alencar, uma escola aos moldes freireanos, onde pude fazer amigos, aprender e ser feliz.

À minha mãe Gersi, por todo amor, dedicação e zelo. Obrigada por sua resiliência, pela dedicação incansável à docência e à família, por ser minha inspiração profissional e referência como mulher.

Ao meu pai Dalvino, por todo amor, por todas as lições que silenciosamente me ensinou em cada madrugada fria em que eu apenas ouvia o barulho do portão. Obrigada pelo exemplo de perseverança, resiliência e honestidade.

Aos meus irmãos, Mariéle e Eduardo, obrigada por todas as risadas, pelas broncas coletivas, pelas descobertas, por sonharem os meus sonhos mesmo sem entender os porquês.

Aos meus sobrinhos João Henrique e Luísa, obrigada por trazerem luz aos meus dias mais escuros, por encherem todos os espaços com o amor mais genuíno.

Ao meu esposo Fernando, com quem compartilho a vida, obrigada por ser abrigo, por me amar como sou, por me apoiar e ficar feliz a cada conquista minha, que na verdade são nossas.

A todos sou muito grata.

MANFÉ DE SOUZA, Lediane. “**Mas daí você trabalha também o ‘I like’, o ‘I don’t like’?**”: ensino crítico de inglês e ressignificação de conhecimentos locais em um curso de formação continuada. 2021. 166f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2021.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em um curso de formação continuada ofertado a professores de inglês da Educação Básica por uma instituição de ensino técnico e tecnológico. Neste estudo, foram investigadas reações de professoras e professores de língua inglesa à problematizações do curso de formação continuada orientado pelo letramento crítico, possibilitando ressignificações do conhecimento local (CANAGARAJAH, 2004), tendo em vista os seguintes objetivos: a) discutir sobre momentos de choques culturais (rich points, AGAR, 1996) que emergiram de professoras e professores frente às temáticas abordadas sob o viés do letramento crítico durante o curso; b) refletir sobre reações no que tange a compreensões quanto ao ensino-aprendizagem de inglês orientado pelo letramento crítico; c) refletir sobre o processo de ressignificações de conhecimentos locais a partir das discussões aportadas no letramento crítico, desencadeadas durante o curso de formação continuada. Para que essas reflexões fossem possíveis, foram observados e interpretados acontecimentos do curso, no qual atuei como formadora e convivi com 9 professoras e 2 professores de inglês de escola pública do centro-sul e sudoeste do estado do Paraná. À luz das teorias culturais, as discussões focalizaram o processo de reflexividade nas reações das/dos participantes às problematizações, permitindo a identificação de conhecimentos locais e a compreensão de como o diálogo problematizador freireano contribuiu com a negociação de sentidos. Inicialmente, emergiram significados relativos a percepções das professoras e professores sobre cursos de formação continuada, seguidos de entendimentos sobre os documentos oficiais e a relação teoria e prática, além de sentimentos relacionados à identidade do professor de inglês e à “eficácia” do ensino-aprendizagem dessa língua. Conforme o andamento do curso, movimentos de deslocamento relativos a métodos de ensino foram percebidos, o que desencadeou conflitos com os sentidos do “ser crítico” e preocupações sobre o lugar do conteúdo e do código linguístico no letramento crítico, demonstrando a presença de histórias corporificadas (PENNYCOOK, 2004) que não podem ser apagadas com a chegada de novos aprendizados, mas ressignificadas, acomodadas e acionadas quando o professor considerar conveniente a seus contextos de atuação. Essa constatação foi recorrente na apresentação dos planejamentos elaborados pelas/pelos participantes, nos quais o conhecimento local foi negociado e ressignificado considerando as problematizações do curso. Com base nessas reflexões, argumento em favor de experiências de problematização na formação continuada, que podem gerar movimentos semelhantes nas contingências da sala de aula por meio da expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2009; 2011; 2018a) e da ampliação de possibilidades de ensino-aprendizagem em práticas que considere a pluralidade, a diversidade, a heterogeneidade, o dissenso e a criticidade nas aulas de inglês.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino crítico de inglês. Conhecimento local. Ressignificação.

MANFÉ DE SOUZA, Lediane. “**But then, do you also teach the ‘I like’, the ‘I don’t like’?**”: critical English teaching and re-signifying of local knowledge in a continuing education course. 2021. 166 p. Doctoral Thesis (PHD in Language Arts). – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2021.

ABSTRACT

This work is the result of an ethnographic research developed in a continuing education course offered to English teachers in Basic Education by a technical and technological education institution. In this study, the reactions of English language teachers to the problematizations of the continuing education course guided by critical literacy were investigated, enabling re-significations of local knowledge (CANAGARAJAH, 2004) with the following objectives in mind: a) discuss moments of cultural shocks (rich points, AGAR, 1996) that emerged from teachers in face of the themes addressed under the bias of critical literacy during the course; b) reflect on reactions regarding understandings of English teaching and learning guided by critical literacy; c) reflect on the re-signification process of local knowledge from the discussions based on critical literacy, triggered during the continuing education course. To enable these reflections, events of the course, in which I acted as a teacher educator and lived with 9 teachers and 2 English teachers from public schools in the south-central and southwestern state of Paraná, were observed and interpreted. In the light of cultural theories, the discussions focused on the reflexivity process in the participants' reactions to the problematizations, allowing the identification of local knowledge and the understanding of how the Freirean problematizing dialogue contributed to the negotiation of meanings. As the course progressed, displacement movements related to teaching methods were perceived, which triggered conflicts with the meanings of "being critical" and concerns about the place of the content and the linguistic code in critical literacy, demonstrating the presence of embodied histories (PENNYCOOK, 2004) that cannot be erased with the arrival of new learning, but re-signified, accommodated and activated when the teacher considers it convenient to their contexts of action. This finding was recurrent in the presentation of plans prepared by the participants, in which local knowledge was negotiated and re-signified considering the problematizations of the course. Based on these reflections, I argue in favor of problematizing experiences in English teachers' continuing education, which can generate similar movements in classroom contingencies by means of the expansion of perspectives (MONTE MÓR, 2009; 2011; 2018a) and the enlargement of teaching and learning possibilities in practices that consider plurality, diversity, heterogeneity, dissent and criticality in English classes.

Keywords: Continuing education. Critical English teaching. Local knowledge. Re-signification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo “3D” de letramento	121
Figura 2 – Pedido de socorro enviado em compra por site.....	138
Figura 3 – Texto utilizado no planejamento do grupo de Consuelo, Estevan e Lolitta	139
Figura 4 – Texto utilizado no planejamento do grupo de Consuelo, Estevan e Lolitta	140
Figura 5 – Movimento de problematização e reação de professoras, professores e professora formadora.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre formação continuada; língua inglesa; ensino crítico (2013 - 2017).....	30
Quadro 2 – Encontro 1	80
Quadro 3 – Encontros 2 e 3	81
Quadro 4 – Encontros 4 e 5	82
Quadro 5 – Encontros 6,7,8	83
Quadro 6 – Encontros 9, 10, 11.....	85

LISTA DE SIGLAS

APLIEMT – Associação de professores de inglês de Mato Grosso

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica de Jovens Adultos

CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas das escolas estaduais

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná

E – Encontro

EFL – English as a Foreign Language

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ELCP – English Language Certificate Program

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LAEL – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

LC – Línguacultura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação

NC – Notas de Campo

NRE – Núcleo Regional de Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PDPI – Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEED-PR – Secretaria de Estado de Educação do Paraná

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso

USP – Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: PARTIDAS E DESTINO	25
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	25
1.1.1 UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO	26
1.1.2 PESQUISAS RECENTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS	29
1.2 ETNOGRAFIA: UMA TEORIA QUE NASCE DOS DADOS	33
1.2.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	45
1.2.2 O CONTEXTO DO CURSO	49
1.2.3 CONHECENDO AS PROFESSORAS E PROFESSORES PARTICIPANTES	51
1.2.4 <i>EXPANDING HORIZONS</i>	56
2 FORMAÇÃO CONTINUADA: PARA QUÊ?	60
2.1 DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR E REFLEXIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	66
2.1.1 CONFLUÊNCIAS: FORMAÇÃO CONTINUADA, LETRAMENTO CRÍTICO E PÓS-MÉTODO	70
3 UM DESTINO, MUITOS CAMINHOS: CONEXÕES	77
3.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES: PROTEGENDO O “TESOURO” DA ACADEMIA?	78
3.2 “EU CHEGO A PENSAR ATÉ QUE A FORMAÇÃO É UMA FARSA”: AS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES	87
3.2.1 “A GENTE FICA PERDIDO NESSE EMARANHADO”: ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O DESEJO DOS ALUNOS	96
3.3 “EU ME SENTIA UMA CHARLATÃ”: O PROFESSOR DE INGLÊS E A SÍNDROME DO IMPOSTOR	101
3.3.1 “NÓS ESTAMOS REMEDIANDO, NÉ? REMEDIANDO...”: O SENTIMENTO DE FRAUDE E O PLACEBO DO INGLÊS	105
4 CRUZANDO AS FRONTEIRAS: RUPTURAS	112
4.1 “QUE MÉTODO? QUAL É O CORRETO?” “QUAL A RECEITA CORRETA?": O DESEJO DE UM “REMÉDIO” PARA A “CURA”	112
4.1.1 “EU NÃO CONSIGO ACREDITAR MUITO”: OS SENTIDOS DO SER “CRÍTICO”	115
4.1.2 “SE O ALUNO DOMINASSE O CÓDIGO DA LÍNGUA, AÍ SIM, VOCÊ CONSEGUE TRABALHAR MELHOR ESSAS COISAS”: O LUGAR DO CÓDIGO NO ENSINO CRÍTICO	118

4.2 “[...] EU SEMPRE TIVE ESSE PÉ MUITO ATRÁS COM ESSA TEORIA NOVA”:	
PROFESSORES SUJEITOS SÓCIO-HISTÓRICOS	123
4.2.1 “MAS DAÍ VOCÊ TRABALHA TAMBÉM O / LIKE, O / DON'T LIKE?”: O LUGAR DO CONTEÚDO	126
4.2.2 “[...] A IMPRESSÃO QUE EU TENHO É QUE EU NÃO ESTOU TRABALHANDO O CONTEÚDO”: LETRAMENTO CRÍTICO PARA ALÉM DO CONTEÚDO	131
4.3 LETRAMENTO CRÍTICO E RESSIGNIFICAÇÃO: <i>EXPANDING HORIZONS</i>	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS – DE VOLTA AO PONTO DE PARTIDA:	
REFLEXÕES	145
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – FICHA – PERFIL DOS PARTICIPANTES	163
APÊNDICE B – BIBLIOGRAFIA INICIAL DO CURSO	164
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	165

INTRODUÇÃO

Eu decidi participar do curso porque as mudanças no ensino–aprendizagem de língua (inglesa) são constantes e há poucos cursos/encontros nos quais educadores possam discutir as mudanças que estão ocorrendo. Além disso, podemos fazer troca de experiências que são muito necessárias/importantes em nosso dia a dia em sala de aula. (Professora Cice)¹

Busco nas palavras da professora Cice argumentos para iniciar esta tese e convido o leitor a participar desta discussão a partir da expectativa da professora com relação ao curso que se iniciava e a refletir sobre para que, afinal, servem os cursos de formação continuada.

Cice foi uma das 11(onze) participantes da pesquisa realizada no curso de extensão “Educação linguística², letramento crítico³ e interculturalidade⁴: *expanding horizons in English classes*”, no qual atuei como formadora. O curso foi ofertado a professores de inglês da Educação Básica por uma instituição federal de ensino técnico e tecnológico, onde sou professora de língua portuguesa e língua inglesa desde 2015. O *campus* em que ocorreu o curso fica localizado no centro-sul do estado do Paraná. Pensado para dialogar com os professores e problematizar conhecimentos que levassem à ampliação das possibilidades de trabalho nas aulas de língua inglesa, o curso buscou viabilizar a educação linguística em língua estrangeira/adicional⁵ por meio do letramento crítico.

Uma das motivações para a realização deste estudo no contexto da formação continuada de professores para o ensino crítico de inglês deu-se pela compreensão,

¹ Os nomes foram escolhidos pelos participantes e são fictícios.

² A educação linguística é entendida por Bagno; Rangel (2005) como um conjunto de fatores socioculturais que fazem parte da vida dos estudantes e que podem contribuir para o desenvolvimento de seu conhecimento sobre línguas (materna ou estrangeira) e linguagem de um modo geral.

³ O letramento crítico tem como base a criação de oportunidades para a problematização e o questionamento do *status quo*, bem como a preocupação com os processos de identidade, diferença e construção/negociação de sentidos. Sendo epistemologicamente importante neste trabalho, será discutido na seção 2.1.1. e nos capítulos de análise (capítulo 3 e capítulo 4).

⁴ Segundo Corbett (2003), a abordagem intercultural deve considerar a construção de identidades, o entendimento e a mediação das diferenças culturais de modo que o aprendiz não desvalorize sua cultura e se abra para outras perspectivas. Nesse sentido, o diálogo com epistemologia do letramento crítico está intrínseco.

⁵ O termo língua adicional vem sendo usado no ensino de línguas para enfatizar “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127). Nesta tese, os termos língua estrangeira e língua adicional serão usados de modo intercambiável. No entanto, saliento que o termo discutido por Schlatter e Garcez (2009) apresenta-se mais alinhado ao ensino e aprendizagem de línguas com base na educação linguística.

como professora de inglês da Educação Básica, da necessidade de momentos de encontros nos quais pudéssemos repensar o papel do professor de línguas, a fim de ressignificar práticas, levando em conta as experiências de sala de aula das professoras e professores participantes. Isso implicaria, portanto, estar disposta a compreender e aprender deles seu conhecimento local, entendido na perspectiva de Canagarajah (2004, p. 4) como um conhecimento “vinculado ao contexto, específico da comunidade, e não sistemático porque é gerado a partir da prática social na vida cotidiana”^{6 7}. Assim, significados circunstanciados sobre o ensino-aprendizagem de inglês são os insumos para a negociação e ressignificação de sentidos a partir das problematizações orientadas por estudos de letramento crítico.

Voltando à epígrafe que dá início a esta introdução, ao escrever sobre suas expectativas atendendo a meu primeiro pedido ao grupo, a professora Cice demonstra o desejo de ter oportunidades de discutir sobre as mudanças no ensino de inglês e de estar com outros professores para trocar experiências e falar sobre o dia a dia da sala de aula. Em um momento no qual o entendimento sobre o papel das línguas estrangeiras/adicionais e as metodologias para o ensino dessas línguas continuam sendo questionados e repensados (KUMARAVADIVELU, 2003a), o professor necessita (re)examinar questões que atravessam a sala de aula, a fim de reavaliar suas práticas e decidir se são necessárias mudanças (MANFÉ DE SOUZA, 2014). Do contrário, reflexões contemporâneas para o ensino de línguas permanecerão confinadas no território da academia.

Partindo do pressuposto de que a língua, por si só, pode tanto empoderar quanto marginalizar, Hawkins e Norton (2009), alinhadas ao pensamento freireano, evidenciam a importância de uma formação continuada crítica do professor de inglês, o que possibilita chegarmos, conseqüentemente, a uma educação linguística crítica, que tem suas bases na linguística aplicada crítica, defendida por Rajagopalan (2003) como uma linguística voltada para questões práticas de relevância social e definida por Pennycook (2006, p. 67) como “uma abordagem mutável e dinâmica para questões de linguagem em contextos múltiplos [...]”.

Consonante a essa perspectiva, Ferreira (2018, p. 43) entende que, por meio de reflexões sobre as práticas sociais, a educação linguística crítica pode confrontar

⁶ No original: “[...] is context-bound, community-specific, and nonsystematic because it is generated ground-up through social practice in everyday life.”

⁷ Todas as traduções são da autora.

o *status quo* com a desconstrução de “discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas”. Por essa razão, concordo com a afirmação de Mattos (2018, p. 30) de que essa seja “uma nova tendência no ensino de línguas que inclui o letramento crítico como possibilidade”, ampliando o campo de atuação docente com práticas pedagógicas sensíveis ao contexto, que dialoguem com um mundo em transformação.

Norton (2010) ressalta a necessidade de uma educação linguística local, em que professores e alunos desenvolvam aspectos identitários ao ensinar e aprender outra língua. Especificamente em língua estrangeira/adicional, Garcez (2008, p. 52) defende o ponto de vista de que a prática de educação linguística não deve prender-se à busca da proficiência linguística, mas orientar-se pelo que chama de parâmetros de formação de um cidadão “apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado”, capaz de se mover *no* e *com* o mundo (FREIRE, 2011b).

Nessa perspectiva educacional, a sala de aula é concebida como um espaço de conflito e transformação da realidade (FREIRE, 2011b). Assim sendo, nós, professoras e professores de línguas, temos um papel importante, mas precisamos estar preparados para extrapolar as formas e os conteúdos, e trabalhar em favor da constituição da autonomia de nossos alunos e alunas, o que, segundo Freire (2011a, p. 105, grifo do autor) acontece “enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser”.

Na mesma direção, e diante da instabilidade e efemeridade dos acontecimentos nas sociedades contemporâneas, considero que o ensino de qualquer língua estrangeira/adicional na escola deve visar à formação integral do aluno, o que inclui o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e a abertura para novos conhecimentos. Assim, chegamos a um propósito no ensino de línguas pertinente a um mundo globalizado, que, cada vez mais, necessita de cidadãos críticos, capazes de compreender suas realidades e capacitados para transformá-las, se for preciso. Esse propósito só poderá ser alcançado quando passarmos a refletir sobre o porquê e para quê nós ensinamos línguas (RAJAGOPALAN, 2017, comunicação pessoal) ⁸.

⁸ Chamo de comunicação pessoal as discussões realizadas durante o Seminário Avançado “O ensino de línguas como parte integral da política linguística: A necessidade de uma abordagem crítica”,

Durante muito tempo, eu não soube disso. Nos primeiros seis anos de profissão, em escolas de inglês e na escola regular com turmas de séries variadas, tinha a convicção de que atividades centradas em gramática, vocabulário e repetição eram o bastante para o ensino da língua. Só queria dar conta de ensinar inglês para turmas heterogêneas e achava aquela a melhor maneira de garantir o aprendizado, o modo mais confortável, no qual eu sentia estar em terra firme e que representava algo “palpável” dessa língua para os alunos. As experiências como aprendiz de inglês me levaram a acreditar que só se aprendia daquele jeito, independentemente do contexto.

Passados alguns anos após o término da minha graduação, em uma noite normal e cansativa de trabalho na escola (porque seria meu terceiro turno naquele dia), vi-me explicando palavras de vocabulário para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) bastante heterogênea, composta por jovens, adultos e idosos, em sua maioria, trabalhadores braçais. Não consigo lembrar que palavras eram, pois talvez nem importassem naquele momento. Lembro-me que estava escrevendo no quadro quando me volvei para os alunos e vi todos em silêncio em suas fileiras, com rostos curiosos que demonstravam espanto diante daquelas palavras difíceis de copiar e de entender. Questionei-me sobre qual era o sentido daquela aula e, a partir desse conflito, me dei conta de que, embora todos estivessem copiando e tentando aprender aquele sotaque, aquelas palavras desconexas não tinham significado em suas vidas; era apenas uma aula “sobre” inglês.

Foi ali, naquela noite, olhando para meus alunos trabalhadores, que capturei o momento crítico descrito por Pennycook (2004, p. 331, grifo do autor), aquele “em que alguma coisa muda, quando alguém ‘pega’”⁹, entende algo importante. Foi quando eu me dei conta, instintivamente, de que precisava criar sentidos, de que ensinar uma língua deveria ser mais do que repetir palavras e decorar uma gramática condenada a ficar no papel. Era preciso considerar que “[...] os sentidos não estão nas formas linguísticas, nas estruturas gramaticais: os sentidos estão nas situações de uso, nos momentos concretos em que a língua é trazida à existência pelas pessoas.” (JORDÃO, 2017, p. 192).

ministrado pelo prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel, em julho de 2017.

⁹ Texto original: “[...] where someone ‘gets it’ [...]”.

Em um caminho solitário, comecei a pensar em como fazer diferente, como trabalhar para que os alunos fossem sujeitos capazes de usar aquela língua para alguma coisa. Hoje, olhando de longe, vejo que os próprios alunos poderiam ter me ajudado a entender como o inglês faria sentido para eles, mas eu não estava preparada para perguntar. Depois desse momento pessoal de quebra de expectativas, busquei aprender formas de criar sentidos nas minhas aulas. Vieram especializações, um programa de formação de professores no exterior¹⁰, o mestrado. Esse processo me ajudou a olhar para os alunos como agentes, pessoas que sentem, pensam e questionam (também em língua estrangeira/adicional). Nesse tempo, meu status de professora de inglês foi mudando para o que eu chamo de educadora linguística, o que significa dizer que meu objetivo principal já não era mais formar falantes de inglês (GARCEZ, 2008), e junto surgiu a vontade de dialogar com outros professores, para os quais o caminho não precisava ser de todo solitário.

No mestrado, tive essa oportunidade realizando minha pesquisa em um curso de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) para professoras e professores da Educação Básica, intitulado “Formação continuada de professores de inglês: ensino crítico”¹¹. Essa experiência resultou em reflexões sobre formação e prática docente em língua inglesa, bem como sobre os significados implícitos no ato de “formar”, apontando para a necessidade de uma abordagem crítica na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira/adicional. Tais vivências contribuíram para minha escolha de continuar estudando esse contexto, pensando que o aprendizado que tive durante a pesquisa de mestrado pudesse ser aprofundado e vir a colaborar com as discussões sobre o ensino de inglês, sobretudo, as que dizem respeito à escola pública e a seus professores.

Saliento que tanto o curso de formação continuada campo de minha pesquisa de mestrado quanto o contexto de pesquisa desta tese não tiveram a pretensão de formatar ou desformatar professores (JORDÃO; MARTINEZ; HALU, 2011), nem de

¹⁰ *English Language Certificate Program* (ELCP) na Universidade do Oregon: uma parceria entre CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Comissão Fulbright e Embaixada dos Estados Unidos, em 2012.

¹¹ Campo de minha pesquisa de mestrado, o curso foi coordenado por minha então orientadora, profa. Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e fez parte das ações do projeto de pesquisa “Universidade, escola e comunidade: teorizando e redesenhando práticas pedagógicas para novos letramentos no ensino crítico de línguas estrangeiras” (ASSIS-PETERSON, 2011), que, por sua vez, integrava o Projeto Nacional de Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola – da Universidade de São Paulo (USP), desenvolvido em parceria com várias universidades brasileiras.

consertar, remendar, reparar ou mesmo transformar. Exigir dos professores uma mudança seria concordar com a concepção de formação continuada como um produto e não como processo. Também não descarto a possibilidade de que haja mudança ou transformação, o que pode ocorrer sob a ótica da reflexão. Porém, parto do pressuposto de que a formação do professor é um processo subjetivo e contínuo, em que cada um está em um lugar de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, tem objetivos diferentes para estar lá. Portanto, a concepção de formação continuada neste estudo prevê a constante busca pela reflexão e pela escuta como fundamento do diálogo (FREIRE, 2011a), o que reflete a postura interpretativo-responsiva que assumo como professora, pesquisadora e formadora em formação.

Tendo como foco os encontros culturais proporcionados pelo curso de formação continuada, esta pesquisa etnográfica está situada no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA), compreendendo este tipo de formação como necessária para a atuação de professores de inglês, que, para além do domínio de conteúdos e metodologias, demanda a formação de cidadãos críticos e aptos a participar de práticas sociais de linguagem que acontecem em inglês nas sociedades contemporâneas (GARCEZ, 2008). Uma formação continuada cujo foco é o ensino crítico de línguas, que, para Ferreira (2006b, p. 35), “relaciona-se com a forma como se ensina em sala de aula, seus objetivos, seu papel na sociedade e a habilidade de agir reflexivamente”, o que só pode se dar através de práticas de letramento historicamente situadas, que visem o deslocamento, a desconstrução e a reconstrução de significados.

Apesar de esse não ser um contexto naturalístico, como pode se esperar de trabalhos em LA, tal filiação justifica-se pela necessidade da criação de um curso de formação continuada para atender a demandas locais, o que representou também uma oportunidade de pesquisar, sob a ótica de formadora em formação, o processo de planejamento do curso, as particularidades do contexto em questão e suas/seus participantes. Ademais, a oferta de cursos como esse contribui para a criação de contextos interiorizados de formação de professores, uma prática pouco frequente no campo de ensino de língua inglesa, que, na maioria das vezes, fica restrita a universidades localizadas em grandes centros, o que inviabiliza a participação de professoras e professores que vivem e atuam no interior do estado. De qualquer forma, a filiação neste ou naquele campo de pesquisa não pode se tornar uma briga

de latifundiários, como observou Rajagopalan, em entrevista a Tílio (2018, p. 182), advogando em favor da “linguagem como porta de entrada para se pensar uma série de coisas, dentre as quais a condição humana”, e não como algo com um fim em si mesmo.

Como sujeitos historicamente constituídos, as/os participantes do curso traziam consigo experiências plurais vivenciadas em outros contextos de formação. Neste novo contexto, participariam de novos eventos, que, quando emergem, “também estão propondo uma nova história” (SANTOS, 2012, p. 145). Essa constatação alinha-se à interpretação cultural dos acontecimentos proposta pela etnografia, ou seja, o que está acontecendo aqui e agora interessa ao pesquisador etnógrafo e também ao linguista aplicado, de tal forma que, segundo Kleiman, Vianna e De Grande (2019, p. 734), “a característica [dos eventos] de serem sempre novos indica a necessidade e a importância da pesquisa situada para entender o que sujeitos reais fazem com a língua no aqui e agora das interações verbais”, tratando-se, portanto, de interessar-se mais pelo processo do que pelo produto final (BORTONI-RICARDO, 2008).

O que proponho nesta pesquisa etnográfica é estar atenta às reações¹² das/dos participantes como encontros/desencontros culturais ocorridos em um curso orientado pelo letramento crítico a fim de colocar em evidência os conhecimentos locais por meio da análise de acontecimentos observados durante a problematização de temas relativos ao ensino de inglês numa perspectiva pós-colonial, em que a língua é tomada como uma construção social, uma invenção que resulta de movimentos políticos, culturais e sociais (MAKONI; PENNYCOOK, 2007). Depois disso, entendo como necessária a compreensão e discussão do modo como os professores em formação se posicionam diante de tais problemáticas e de quais sentidos são negociados e construídos pelo grupo a partir de seus contextos. Portanto, um ponto fundamental desta pesquisa é que ela se constrói com base no conhecimento local manifestado nas vozes das professoras e professores, que trazem reflexões sobre as práticas culturais de ensino de inglês, carregadas de questões identitárias que as constituem.

¹² Nesta tese utilizo o termo “reação” para fazer referência a toda e qualquer manifestação dos/das participantes da pesquisa às problematizações do curso orientado pelo letramento crítico. Em se tratando de uma pesquisa etnográfica, as “reações” são vistas, analisadas e interpretadas como encontros culturais circunstanciados.

Os acontecimentos do curso de formação continuada, o aqui e agora do campo de pesquisa, são interpretados pelas lentes culturais da pesquisa etnográfica (ERICKSON, 1984), o que autoriza o pesquisador a teorizar sobre eles. Essa abordagem possibilita a construção de novas nuances sobre o tipo de contexto investigado, acrescentando a ele diferentes interpretações, tendo em vista a diversidade de encontros culturais presentes nas interações entre as/os participantes. Em minha pesquisa de mestrado (MANFÉ DE SOUZA, 2014), utilizei o conceito de *languaculture* (línguacultura), criado pelo antropólogo americano Michael H. Agar (2006) para teorizar sobre a língua e cultura como algo inseparável, o que significa que uma língua não é formada apenas por elementos gramaticais, mas carrega conhecimentos anteriores, informações culturais, hábitos, comportamentos.

Em 2017, pouco antes de sua morte, Agar sentiu a necessidade de atualizar esse conceito para a sociedade global contemporânea, escrevendo um livro transdisciplinar denominado “*Culture: How to Make It Work in a World of Hybrids*” (Cultura: Como fazer funcionar em um mundo de híbridos). Na obra lançada em 2019, o autor reconstrói o conceito de cultura desde os primórdios até os dias atuais e problematiza língua e cultura nas relações que acontecem em uma sociedade diversa, globalizada e interconectada.

Em um mundo de múltiplas influências, no qual todos nós compartilhamos experiências, constituindo-nos como seres híbridos, Agar (2019) argumenta que não é mais possível considerar línguaculturas separadamente, mas pensá-las como o resultado da negociação entre os participantes de um acontecimento, de modo que, ao compartilharem uma tarefa, os híbridos compartilham também uma línguacultura, que lhes permite avançar em suas atividades. Nessa perspectiva, para o autor, seres híbridos são “[...] uma mistura e combinação – talvez incompatibilidade – de muitos tipos diferentes de influências sociais, algumas locais, algumas globais, algumas de algum lugar intermediário”¹³ (AGAR, 2019, p. 85).

A partir das reflexões de Agar (2019), esta pesquisa leva em consideração o construto de que cultura é o resultado da negociação entre línguaculturas híbridas, com base no entendimento de que nenhum dos envolvidos pode ser encaixado em um simples modelo línguacultural, mas, ao participarem dos acontecimentos,

¹³ Texto original: “[...] a mix and match – maybe mismatch – of many different kinds of social influences, some local, some global, some from somewhere in between.”

buscam uma línguacultura comum, a fim de realizarem uma tarefa específica naquele momento (AGAR, 2019). Assim,

acabamos com um conceito único de línguacultura e um entendimento de que qualquer tentativa de modelar a perspectiva de outra pessoa envolveria universalidades e diferenças humanas ao mesmo tempo.¹⁴ (AGAR, 2019, p. 107).

No contexto investigado, as professoras e professores negociaram entre si e comigo – também professora da Educação Básica e ali no papel de pesquisadora e formadora em formação – sentidos sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa em momentos nos quais línguaculturas diversas e híbridas estavam em cena, para que juntos construíssemos uma línguacultura comum.

Dessa forma, o trabalho interpretativo das interações do curso de formação continuada constitui-se como elemento norteador da compreensão do conhecimento local das professoras e professores participantes por meio da identificação e análise dos momentos de tensão, aos quais me refiro como choques culturais (*rich points*¹⁵, AGAR, 2006) próprios de encontros e desencontros nos quais múltiplos, diversos e híbridos significados culturais são negociados (AGAR, 2019).

A seguir, apresento a pergunta de pesquisa e os objetivos com os quais explorei um cenário em que professoras e professores de inglês da Educação Básica discutiram questões relativas ao ensino de línguas na contemporaneidade, um mundo em trânsito, em movimento (FABRÍCIO, 2006), que implica também a desestabilização das práticas docentes. O curso de formação continuada possibilitou (re) pensar aspectos que muitas vezes podem passar despercebidos, porque normatizados por crenças ou práticas culturais enraizadas, ou pelo fato de serem sufocados pela rotina da sala de aula. Esses aspectos, tais quais as concepções de língua e os objetivos do ensino de inglês, constituem-se como reflexões necessárias e urgentes para aqueles que ensinam línguas nos dias atuais.

¹⁴ Texto original: “We ended up with a single concept of languaculture and an understanding that any attempt to model another person’s perspective would involve both human universals and differences at same time”.

¹⁵ O termo poderia ser traduzido como “pontos ricos”, “pontos relevantes” (MANFÉ DE SOUZA, 2014) ou como “nós de tensão” (expressão usada por Assis-Peterson em seu projeto de pesquisa “Fricções linguístico-culturais no escopo do ensino e aprendizagem de inglês – Ouvindo e observando participantes da escola, família e comunidade” (2003). Nesta pesquisa, optei por utilizar a expressão “choques culturais” associada ao termo em inglês *rich points* por entender que, assim, agregaria significados à análise dos dados.

Nesse cenário, meu objetivo principal foi investigar reações de professoras e professores de língua inglesa a problematizações ocorridas em um curso de formação continuada orientado pelo letramento crítico, possibilitando ressignificações do conhecimento local (CANAGARAJAH, 2004). A concretização do objetivo geral foi viabilizada por meio dos seguintes objetivos específicos: a) discutir sobre momentos de choques culturais (*rich points*, AGAR, 1996) que emergiram de professoras e professores frente às temáticas abordadas sob o viés do letramento crítico durante o curso; b) refletir sobre reações no que tange a compreensões quanto ao ensino-aprendizagem de inglês orientado pelo letramento crítico; c) refletir sobre o processo de ressignificações de conhecimentos locais a partir das discussões aportadas no letramento crítico, desencadeadas durante o curso de formação continuada.

Por meio desses objetivos, respondi a seguinte pergunta de pesquisa:

- Que reações e ressignificações do conhecimento local de professoras e professores de língua inglesa emergiram durante a participação em um curso de formação continuada orientado por estudos de letramento crítico?

Após esboçar o contexto da pesquisa, apresentar as motivações, os objetivos e a pergunta de pesquisa, descrevo os diferentes capítulos que organizam esta tese. Esclareço que a inspiração para os títulos dos capítulos e das considerações finais surgiu da leitura do texto *Critical moments in a TESOL praxicum*, de Alastair Pennycook (2004). Os termos utilizados pelo autor na entrada de cada seção de seu texto – partidas, destinos, conexões, rupturas e reflexões – compõem a metáfora da viagem, que representa a jornada desta pesquisa.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo – **A trajetória da pesquisa: partidas e destino** – exploro o contexto da pesquisa e problematizo a perspectiva teórico-metodológica que delineia seu percurso.

No segundo capítulo – **Formação continuada: para quê?** – problematizo a perspectiva de formação continuada que embasa as discussões desta tese, destacando confluências com o letramento crítico e o pós-método.

Representativa do trabalho intelectual do pesquisador etnógrafo, a análise é apresentada em dois capítulos em que interpreto os conhecimentos locais à luz dos

estudos culturais analisando os acontecimentos escolhidos para compor uma das muitas histórias possíveis de serem contadas.

No terceiro capítulo – **Um destino, muitos caminhos: conexões** – com base nas discussões sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e teorizações a propósito do letramento crítico, início a análise dos dados gerados no decorrer da pesquisa fazendo conexões entre conhecimentos locais sobre formação continuada e percepções sobre o ensino-aprendizado de inglês.

No quarto e último capítulo – **Cruzando as fronteiras: rupturas** – problematizo questões relacionadas ao ensino crítico de inglês que surgiram nos diálogos do curso e possibilidades de resignificação de conhecimentos locais por intermédio da formação continuada.

Nas considerações finais – **De volta ao ponto de partida: reflexões** – faço um retrospecto do aprendizado deste estudo e arrisco conclusões parciais, ciente de que todo o fim representa um novo começo.

Após a apresentação desse panorama, passo a detalhar esta pesquisa qualitativa, de perspectiva etnográfica.

1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: PARTIDAS E DESTINO

*Eu não tenho certeza de que eu possa contar a verdade... eu só posso contar o que eu sei.*¹⁶
(CLIFFORD, 19886a, p. 8)

Com o propósito de contar o que eu sei dos acontecimentos do curso, e sem a pretensão de ser quem tem a verdade sobre eles, neste capítulo apresento o contexto da pesquisa e a forma com que os dados foram gerados, informando as escolhas teórico-metodológicas que deram suporte às interações no campo de pesquisa. De modo especial, em se tratando de uma pesquisa etnográfica, alerto que muitas das minhas experiências profissionais e pessoais estarão presentes desde a entrada no campo de pesquisa até as linhas finais deste trabalho, reconhecendo, assim, a parcialidade discursiva descrita por Clifford (1986a). Para o autor, “nossas próprias versões ‘completas’ aparecerão de forma parcial”¹⁷, tendo em vista que “ninguém lê a partir de uma posição neutra e definitiva”¹⁸ (CLIFFORD, 1986a, p. 18, grifo do autor).

1.1 Contextualização da pesquisa

A contextualização apresentada neste capítulo mostra o itinerário da pesquisa por vários ângulos, buscando a construção de uma visão holística deste estudo etnográfico. Início falando de minhas experiências profissionais e pessoais, tendo em vista a influência que tiveram sobre as escolhas feitas neste percurso. Em seguida, trago estudos recentes sobre formação continuada e ensino crítico de inglês, elementos norteadores do caminho escolhido. De forma detalhada, discuto a Etnografia como uma teoria cultural, que nasce da interpretação dos acontecimentos. Adentrando o campo de pesquisa, apresento as professoras e professores, sujeitos sócio-históricos participantes deste estudo e prossigo com a descrição do curso de formação continuada.

¹⁶ Essa frase é utilizada por Clifford (1986a, p. 8) ao comparar o etnógrafo a um caçador do povo Cree, originário da América do Norte. Em tribunal, ele deveria fazer uma descrição de seu modo de vida, mas no momento em que ia fazer seu juramento, o caçador hesitou: “I'm not sure I can tell the truth... I can only tell what I know”.

¹⁷ Texto original: “[...] our own ‘full’ versions will themselves appear partial”.

¹⁸ Texto original: “No one reads from a neutral or final position”.

1.1.1 Uma professora em formação

Minha carreira docente começou na Educação Infantil, em uma escolinha que ficava em frente à minha casa e que pertencia à minha primeira professora. Até hoje lembro com saudades da parceria com as outras professoras e auxiliares, das crianças sendo crianças, sem cobranças excessivas, sempre rodeadas de arte, livros, músicas e brincadeiras. Nesse tempo eu tinha 17 anos e cursava o magistério em um colégio estadual no qual tive a oportunidade de ter professoras que me fizeram pensar sobre o sentido da educação, em especial, a professora Salete Cristina Helker Senn (*in memoriam*), a “profe. Saletinha”, que, com a sensibilidade e a paciência de quem planta uma semente, apresentou a mim e a meus colegas as ideias de Paulo Freire. Dois anos depois, já cursando Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), fui convidada a trabalhar em uma pequena escola de inglês, onde também estudei. Lá, eu seguia um método, mas não era proibida de planejar aulas fora dele. Foi um tempo de experimentação e aprendizagem.

Depois da formatura, fui descobrir novos mundos no extremo norte do estado de Mato Grosso. Nesse canto do Brasil, tive duas experiências distintas. Em uma delas, trabalhava até às 15 horas em uma escola municipal situada em um assentamento da reforma agrária que ficava a 30 km da cidade. A sede da fazenda era a escola. Parte das crianças morava nos arredores, outras vinham de alguns quilômetros de distância. O grupo de professores era comprometido, íamos de moto (fizesse chuva ou sol) e encontrávamos comitivas de boiada que cruzavam o estado, prática comum naquela região. Depois de um tempo, fretamos uma Kombi por causa das chuvas torrenciais da época das águas que chegavam a submergir a ponte que tínhamos que cruzar.

Eu lecionei língua portuguesa e língua inglesa nessa escola rural e aprendi muito sobre a vida com as pessoas de lá. Mesmo que timidamente, comecei a pensar mais na realidade dos alunos e no que eles precisavam e queriam aprender, pois aquele contexto não permitia ignorar suas necessidades de aprendizado. A escola era um refúgio para eles diante dos afazeres da roça, das responsabilidades desde cedo assumidas. Depois das 15 horas, eu, na garupa da moto de outra professora, pegava a estrada para trabalhar em uma escola de inglês de franquia renomada. A professora do assentamento agora era a *teacher*. Nesta escola eu

também seguia um método, mas não podia pensar em sair dele, pois cada lição correspondia a uma aula, o cronograma da escola devia ser respeitado. O método só era deixado de lado em uma aula de conversação que havia semanalmente chamada *Speak up Session*. Literalmente, era o momento em que eu e os alunos podíamos “falar alto”.

Aproximadamente, dois anos se passaram e mudei para outra cidade de Mato Grosso, melhor localizada e desenvolvida economicamente. A princípio trabalhei na rede municipal lecionando língua portuguesa para o Ensino Fundamental; estranhei o fato de utilizarem um sistema de ensino apostilado na escola pública (para mim, uma questão de *status*) e sofri com alunos e professores da rede com a obrigatoriedade de preencher cada linha da apostila. Tinha liberdade para pensar em aulas fora do método, porém sem deixar a apostila em branco. Nesse mesmo tempo, ensinei língua portuguesa, língua inglesa e artes numa escola privada que tinha a fama de ser de elite, com um método consagrado no Brasil por sua “eficácia” e foco no vestibular. O método era o foco, a maioria dos alunos tinha possibilidades de estudar onde quisesse, dentro ou fora do Brasil (coisa que eu sequer imaginava fazer na época) e minha atuação era medida pelo desempenho dos alunos em provas e notas de redação. A válvula de escape desta escola, em que trabalhei durante oito anos, eram os projetos interdisciplinares, nos quais fiz parcerias com professores mais experientes, com quem aprendi muito sobre docência e a lidar com certas questões burocráticas que massacravam nossa rotina naquele contexto (é bom frisar que isto não se deu sem sofrimento).

Ainda nesse tempo, continuei lecionando em escolas de idioma, com métodos a serem seguidos, mas com públicos variados: crianças, adolescentes e profissionais de áreas diversas. Incomodava-me pensar que um profissional usaria o mesmo material que um adolescente com interesses distintos. Pensava “isso é estranho” e me sentia mal com a situação, mas eles estavam no mesmo “nível”, então o método/material seria o mesmo, e eu não tinha com quem discutir. Após três anos, continuei na escola particular e assumi um concurso na rede estadual para a vaga de inglês. Uma quadra separava a escola particular desta escola estadual, mas eram mundos completamente diferentes. Os alunos tinham necessidades específicas, nem piores, nem melhores. Nesta escola, encontrei as portas abertas para todas as possibilidades, podia ensinar da maneira que eu avaliasse ser a melhor. No início do meu trabalho na rede estadual, o Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD) não contemplava a disciplina de Língua Estrangeira Moderna e a escola possuía apenas alguns dicionários de inglês. Senti falta de um material de apoio, e até sugeri aos alunos que comprassem um material didático com valor acessível que havia sido desenvolvido por professores no Paraná. Fizemos isso por dois anos com a ajuda da direção da escola, que cuidava para que todos tivessem seu material. Aos poucos, fui descobrindo formas de trabalhar que deixavam a sala de aula feliz, momentos em que os alunos conseguiam participar e construir significados, mesmo com a sombra do discurso de que não se aprendia inglês na escola pública. Foi nesta mesma escola que tive a experiência com a turma da EJA que relatei na introdução desta tese como um momento crítico (PENNYCOOK, 2004) em que algo mudou na minha trajetória.

O grupo de trabalho desta escola era bastante colaborativo; todos se envolviam nos projetos uns dos outros e faziam esforços para que tudo desse certo; mesmo com as limitações financeiras, a direção estava sempre disposta a fazer as coisas acontecerem. Concomitantemente a esse trabalho, tive a oportunidade de atuar no curso de Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), na disciplina de Estágio Supervisionado em língua inglesa. Ser uma professora da Educação Básica lecionando para futuros professores de inglês agregou experiências à minha prática com os universitários e, muitos deles, estagiaram em turmas que eu conhecia; foi um aprendizado conjunto que possibilitou aos alunos do Ensino Fundamental, aos acadêmicos de Letras e, principalmente a mim, muitos momentos de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Essas experiências pessoais e profissionais compõem uma narrativa que se mistura com as histórias de muitos alunos, colegas e instituições. E, hoje, eu, professora, sujeito histórico, quero estar em contato com outros professores da Educação Básica, nas brechas que minha instituição de ensino abre para diálogos e momentos de formação continuada em que professoras e professores podem falar com seus pares, e juntos podem repensar seu papel social e do componente curricular que ensinam.

Depois de falar um pouco mais sobre mim, me dou conta de que estou em constante processo de mudança e olho com cuidado, respeito e apreço para todos os desafios geográficos, pedagógicos, institucionais, históricos e socioculturais com os quais tive que lidar no processo (em andamento) de minha formação pessoal e profissional. E, como formadora em formação que hoje sou, sinto-me aprendiz dos

professores e de suas histórias de vida e de sala de aula, histórias únicas, que ora se aproximam, ora se cruzam, ora se distanciam das minhas.

As reflexões ao longo da minha história como professora de línguas passam, embora de forma não sistematizada ou científica, por aspectos que Rajagopalan (2017, comunicação pessoal) considera questões centrais para professores de inglês. Para o professor da Universidade de Campinas, precisamos estar em constante estado de questionamento: “Para que e por que ensinamos língua? E, por que os alunos precisam saber algo sobre língua?”. A partir desses questionamentos, entendo que é preciso ir além da preocupação de “como” ensinar, colocando em primeiro lugar as finalidades e motivos pelos quais se ensina e se aprende inglês.

Tendo compartilhado experiências de vida que considero importantes para a compreensão de minhas ações no campo de pesquisa, como também das interpretações a que cheguei, passo, a seguir, para a apresentação de pesquisas com enfoque na formação continuada e no ensino crítico de inglês, iniciando por uma contextualização histórica sobre a formação continuada de professores de inglês no Brasil.

1.1.2 Pesquisas recentes sobre formação continuada e ensino crítico de inglês

Pode-se dizer que a preocupação com a formação continuada de professores no Brasil é antiga. Segundo Andalló (1995 *apud* ALFERES; MAINARDES, 2011), as primeiras experiências de que se têm notícia datam do início dos anos 60. Nessa época surgiram os primeiros indícios de necessidade desse tipo de formação, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizou um estudo sobre o aperfeiçoamento docente.

Entretanto, quando se fala em ensino de inglês, apenas em meados da década de 1990 e início dos anos 2000 estudos sobre formação contínua começam a ganhar espaço no cenário nacional, tendo como precursora e uma das principais representantes a professora Maria Antonieta Alba Celani. A autora (CELANI, 2003) organizou uma coletânea de artigos que discutem o programa de formação contínua de professores de inglês do estado de São Paulo¹⁹, realizado entre agosto de 1997 e julho de 2000.

¹⁹ Denominado “A Formação contínua de Professores de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática”, o programa foi desenvolvido como uma parceria entre a Sociedade Brasileira de

Assim, a partir de meados da década de 90, muitos pesquisadores (COX; ASSIS-PETERSON, 1999, 2002; 2008; GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004; BORTONI-RICARDO, 2008; FERREIRA, 2006a, 2006b, 2015) têm se dedicado a compreender como ações formativas para professores em serviço podem contribuir com o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, abordando, entre outros, aspectos como pesquisa colaborativa, autonomia, identidade docente, professor pesquisador, tendo como pressuposto a existência de um conhecimento tácito do professor que pode ser reconhecido cientificamente.

Trabalhos publicados entre os anos de 2013 e 2017²⁰, levantados na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir da busca pelas palavras-chave “formação continuada; língua inglesa; ensino crítico” possibilitaram traçar um breve desenho da formação continuada no Brasil em anos recentes. Tais pesquisas abordam desde a compreensão de aspectos que fazem com que professores participem dos cursos e neles permaneçam (JAMOSSI, 2013); a reconstrução do conhecimento local através do estudo de documentos oficiais (MACIEL, 2013); a questão da mercadorização do inglês e as representações de professoras em formação (ALMEIDA, 2015); o trabalho colaborativo e suas implicações na sociedade digital e globalizada, bem como os efeitos de uma política de formação continuada na atuação como professor de língua inglesa na escola pública (COSTA, K.F., 2015), até a construção discursiva referente à língua inglesa, ao ensino e à formação docente, e a compreensão de como os discursos advindos das práticas pedagógicas operam na dinâmica dos processos de objetivação/subjetivação (ANDRADE, 2017).

Quadro 1 – Pesquisas sobre formação continuada; língua inglesa; ensino crítico (2013 - 2017)

Nível/ Área IES (ano)	Estudo/ Autoria	Palavras-chave
--------------------------	-----------------	----------------

Cultura Inglesa de São Paulo (SBCI), que financiou o projeto, e o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

²⁰ O recorte temporal buscou abarcar pesquisas recentes realizadas em contextos de formação de professores de línguas estrangeiras, tendo como pano de fundo assuntos que interessam a este estudo como o letramento crítico e reflexões sobre o ensino de inglês em tempos de globalização.

Doutorado/ Estudos Linguísticos UFPR (2013)	Formação continuada de professores de inglês: as manhãs de sábado de um grupo de estudos JAMOSSI, Thaisa de Andrade.	Formação continuada; Professores de inglês; Grupos de estudo.
Doutorado/ Estudos Linguísticos e Literários USP (2013)	Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais. MACIEL, Ruberval Franco.	Ensino da língua inglesa; Formação de professores; Globalização; Letramentos; Políticas linguísticas.
Doutorado/ Linguagem e Educação UEL (2015)	A mercadorização do inglês e suas representações por professoras em formação continuada ALMEIDA, Raquel Silvano.	Língua inglesa e globalização; Representações sociais; Professores de inglês – Formação.
Mestrado/ Estudos Linguísticos e Literários em Inglês USP (2015)	Formação docente e suas possibilidades: uma pesquisa orientada pelas teorias dos letramentos COSTA, Karla Ferreira da (2015)	Formação continuada de professores; Letramentos; Letramentos críticos; Treinamento.
Doutorado/ Letras e Linguística UFG 2017	Formação continuada crítica de professoras de inglês como língua estrangeira/adicional: problematização de discursos e constituição ética dos sujeitos ²¹ ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de.	Rede Nacional de Formação de Professores; Formação continuada crítica; Professoras de inglês; Constituição do sujeito.

Fonte: Elaboração própria.

Em sua pesquisa de base etnográfica e interpretativa, Jamoussi (2013) focalizou um grupo de estudos de professores de inglês em formação continuada, atividade de um projeto de extensão em uma universidade pública estadual, entre os anos de 2002 e 2004. O objetivo geral desse estudo foi verificar quais necessidades formativas de professores de inglês são contempladas pela participação em grupo de estudos e como isso ocorre. Os resultados mostraram que, embora o grupo de estudos tenha criado oportunidades para que os professores saíssem de seu isolamento, possibilitando a troca de experiências, a leitura e discussão de temas de

²¹ A tese de Andrade foi publicada posteriormente em formato livro (ANDRADE, 2018).

interesse, os encontros analisados não podem ser caracterizados como um ambiente livre de julgamento e conflitos, pois as relações de poder/saber entre os membros do grupo também foram evidenciadas nesse espaço de formação continuada de professores de inglês.

Maciel (2013) desenvolveu uma pesquisa qualitativa, com característica colaborativa e etnográfica crítica, que investigou a formação de professores de língua inglesa por meio da discussão de dois documentos oficiais voltados ao ensino Médio (as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Língua Inglesa; e o Referencial Curricular para o Ensino de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso do Sul), o que possibilitou a reconstrução dos conhecimentos locais pela via de um trabalho colaborativo de três anos, do qual participaram três professoras de inglês. Os resultados da pesquisa trouxeram reflexões sobre o contexto pesquisado e a prática docente a partir da discussão dos documentos oficiais, bem como sobre o ensino de inglês na sociedade globalizada, a reconstrução do conhecimento local e a emancipação de professores na formação continuada.

Por meio de uma pesquisa etnográfica crítica, Almeida (2015) investigou representações sociais associadas ao caráter mercadológico do inglês no contexto da globalização por meio das participações de oito professoras de inglês no decorrer de um curso de formação continuada. A partir daí, a autora buscou refletir sobre as implicações da representação do inglês como mercadoria para a formação de professores na atualidade. Os resultados demonstraram que as professoras participantes elaboraram representações nucleares e tangenciais do caráter mercadológico do inglês, como a ideia de que o lugar para se aprender inglês são os institutos de idiomas. Diante disso, Almeida (2015) defendeu ações formativas crítico-reflexivas de professores de inglês.

Karla F. Costa (2015) realizou sua investigação em um curso de formação docente para professores do ensino fundamental da escola pública. Por meio da pesquisa interpretativa, de perspectiva etnográfica e orientada pelas teorias dos letramentos, a autora buscou compreender o que um trabalho colaborativo de formação de professores poderia revelar sobre o ensino de língua inglesa para uma sociedade digital e globalizada e quais possibilidades poderiam emergir em um contexto de letramentos. Os resultados mostraram a relevância de uma formação continuada que não apenas promova reflexões sobre a educação reprodutivista e acrítica, mas também considere práticas contextualizadas, informadas e críticas.

Em sua pesquisa, Andrade (2017) teve como campo um curso de formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira/adicional ofertado pela Universidade Federal de Goiás, no ano de 2013, no qual a autora atuou como professora formadora. A investigação visou discutir como o grupo de professores se construiu discursivamente (no sentido foucaultiano) em relação à língua inglesa, ao seu ensino e à formação docente, além de buscar compreender como os discursos advindos das práticas pedagógicas operaram na dinâmica dos processos de objetivação/subjetivação vivenciados por uma das participantes na ocasião da parceria de trabalho estabelecida após o curso. Os resultados mostraram que, por meio de problematizações constantes de discursos e práticas, as participantes se envolveram em um movimento de reconfiguração de percepções notado em vários aspectos, como a relação que estabelecem com a língua inglesa, os princípios que norteiam o ensino e as concepções que têm sobre formação docente.

Esse recorte permite refletir e ampliar o debate sobre a formação continuada e o ensino crítico de inglês no Brasil, sobretudo, porque são pesquisas construídas com professores da Educação Básica, indicando o reconhecimento do papel docente como essencial para qualquer tipo de ação, mudança ou ressignificação de práticas pedagógicas.

Na sequência, problematizo a pesquisa etnográfica como uma teoria cultural para além de questões metodológicas.

1.2 Etnografia: uma teoria que nasce dos dados

Como mencionado, o campo desta pesquisa foi um curso de formação continuada para professores de inglês ofertado por uma instituição federal de ensino técnico e tecnológico, localizada no centro-sul do estado do Paraná, no segundo semestre de 2018. As professoras e professores participantes traziam experiências em realidades diversas da Educação Básica em escolas municipais e estaduais do interior do estado²², localizadas em duas cidades do centro-sul e duas cidades do sudoeste paranaense relativamente próximas umas às outras.

²² Ainda neste capítulo, na seção denominada “Conhecendo as professoras e professores participantes”, apresentarei, com mais detalhes, o perfil profissional de cada participante.

Esse contexto, assim como seus participantes, reúnem características que por si só já poderiam ser objeto de investigação, pois retratam a realidade da maioria dos professores do Brasil, como carga horária de trabalho exaustiva, aulas em diversas escolas e em vários turnos, o que os torna reféns de uma organização institucional que inviabiliza a participação em cursos de formação dentro da carga horária semanal²³.

Diante da complexidade do cenário investigado, representativo de uma prática de linguagem situada, a etnografia foi escolhida como perspectiva teórico-metodológica (ERICKSON, 1984, 1986; CLIFFORD, 1986a, 1986b; AGAR, 1996, 2006; BLOMMAERT; DONG 2010; WOLCOTT, 1999). Como argumentam Santos, Jung e Silva (2019, p. 46),

[...] as etnografias da linguagem em Linguística Aplicada são políticas em ação que atendem a demandas sociais, culturais, econômicas, acadêmicas e pessoais, o que implica tanto a participação em contexto quanto o dialogismo constituinte de todo processo de pesquisa, inclusive da escrita do relato etnográfico.

Dessa forma, mais do que um conjunto de métodos e técnicas de geração de dados, a pesquisa etnográfica torna-se a própria teoria vivida (PEIRANO, 2008) e possibilita aprender sobre os acontecimentos a partir de diferentes perspectivas, por vezes contrastantes, evitando que a pesquisa se transforme em um relato etnocêntrico. Por se tratar de uma pesquisa interpretativista, os dados são representados de forma subjetiva e, da mesma forma, não há necessidade de respostas objetivas para as perguntas de pesquisa (CLIFFORD, 1986a).

Vista como uma teoria cultural, a etnografia tem a interpretação como sua essência; ela será a própria teoria que nascerá dos dados, do trabalho intelectual do pesquisador. Nas palavras de Blommaert e Dong (2010, p. 14), um ponto elementar é que a etnografia é o resultado da teorização dos dados, “uma ciência indutiva, isto é: funciona da evidência empírica para a teoria, não o contrário”²⁴. Portanto, segundo os autores, não pode ser reduzida a um método que envolve elaboradas técnicas de trabalho de campo, nem servir como instrumento para amenizar a

²³ Apesar de o artigo 67, inciso V da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) determinar a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, esta possibilidade está distante do cotidiano das escolas.

²⁴ Texto original: “Ethnography is an inductive science, that is: it works from empirical evidence towards theory, not the other way around.”

complexidade dos acontecimentos sociais; pelo contrário, deve descrevê-los e explicá-los.

Levando tais pressupostos em consideração, inicialmente, falo sobre algumas das minhas descobertas enquanto aprendiz de etnografia, dando pistas das escolhas e rotas traçadas nesta jornada. Em minha pesquisa de mestrado (MANFÉ DE SOUZA, 2014), iniciei os estudos etnográficos tentando compreender o que eu iria buscar no campo de pesquisa, o que era a cultura na perspectiva da etnografia. Nessa tarefa, fui guiada pelas perguntas etnográficas de Erickson (1986, p.124): “O que está acontecendo aqui, especificamente? O que esses acontecimentos significam para as pessoas envolvidas neles?”²⁵.

Tudo parecia seguir sua ordem natural (se é que existe uma ordem e que ela possa ser natural):

O campo de pesquisa estava bem preparado: ela tinha lido toneladas de literatura sobre o tópico, decidido o referencial teórico, passado pelo plano de pesquisa com seus colegas e amigos, feito contatos que teriam acesso ideal ao local do trabalho de campo.²⁶ (BLOMMAERT, 2010, p. 25).

Ao iniciar a observação no campo da pesquisa deparei-me com um turbilhão de acontecimentos simultâneos, tanta coisa para olhar que me parecia impossível fazer escolhas. Esse passou a ser meu desafio. Com o caos instalado por fora (no contexto) e por dentro (de mim) – uma formadora e pesquisadora iniciante em um curso de formação continuada para professores de inglês da escola pública – aos poucos, passei a aprender a lidar com esses papéis. Nesse ponto, aparentemente, não há nada com o que se preocupar, pois “o caos é o estado normal das coisas”²⁷ (BLOMMAERT; DONG 2010, p. 26), levando à compreensão de que apenas o aprendizado cultural pode ajudar o pesquisador a criar sentidos para os acontecimentos vivenciados. Assim, a aceitação de características como a não linearidade e a ausência de uma lógica perfeita faziam parte do aprendizado e era preciso entender que, “se as surpresas nos parecem, às vezes, meros acasos, é que deles é feita a vida” (PEIRANO, 2008, p. 5). Dito de outro modo, os acontecimentos

²⁵ Texto original: “What is happening here, specifically? What do these happenings mean to the people engaged in them?”

²⁶ Texto original: “The fieldwork was well-prepared: she had read tons of literature around the topic, decided on the theoretical frame, gone through the research plan with colleagues and friends, built up contacts that would have ideal access to the fieldwork site.”

²⁷ Texto original: “Chaos is the normal state of things.”

experimentados no contexto da pesquisa carregam a imprevisibilidade da vida, e isso é o insumo da etnografia.

Além disso, hoje, entendo que a ordem no aparente caos foi sendo estabelecida a partir de dois aprendizados gradativos: o primeiro deles sobre a construção de uma cultura contextual e o segundo, quando a etnografia começou a fazer sentido para mim e pude vivenciar os significados de seus termos no trabalho de campo. Um bom exemplo desse aprendizado é sobre a característica holística da pesquisa etnográfica. Teoricamente, pensar no trabalho de campo a partir dessa perspectiva pode soar como pretencioso demais para uma pesquisadora iniciante. Sem dúvidas, é intimidador ter que dar conta do todo, sabendo que nada pode passar despercebido pelo olhar “treinado” do pesquisador.

Mas, ao passo que intimida a etnografia também conforta. Wolcott (1999, p. 8-79) refere-se ao contexto como parte da etnografia, esse é o “todo” que o pesquisador precisa levar em conta em “uma abordagem que enfatiza fenômenos de inteireza ou integração”,²⁸ entendendo que o termo “holismo” pode soar como “completude”, mas que realmente significa “fazer conexão entre as coisas”²⁹ (1999, p. 79). Dessa forma, o “todo” alude à coerência que o pesquisador tenta mostrar através do trabalho de interpretação do contexto.

Devo considerar que minha primeira experiência com a pesquisa etnográfica durante o mestrado me proporcionou conhecimentos importantes sobre esse tipo de investigação, mas desta vez, no processo de doutoramento, o cenário era outro – com semelhanças culturais –, mas outro contexto, outro caos, outro aprendizado. Talvez, o meu maior desafio tenha sido dar novos sentidos a um cenário já conhecido por mim como professora da Educação Básica e investigado como pesquisadora reincidente. Meus esforços foram para estranhar o familiar, interpretar culturalmente os acontecimentos e teorizar os dados, que é o trabalho mais crítico (WOLCOTT, 1999).

Com esse conhecimento, não fui a campo para comprovar teorias, mas para entender a complexidade dos acontecimentos através das “teorias implícitas de cultura, sociedade, e indivíduo”³⁰ (AGAR, 1996, p. 5). É a interpretação cultural que está em jogo, e que demandará do pesquisador um trabalho reflexivo, de muitas

²⁸ Texto original: “an approach which emphasizes phenomena of wholeness or integration.”

²⁹ Texto original: “making connections between things.”

³⁰ Texto original: “implicit theories of culture, society, and the individual.”

idas e vindas aos dados para pensar, repensar, contradizer, contestar e reformular os significados culturais produzidos historicamente.

Assim, a cultura - entendida na perspectiva das perguntas etnográficas de Erickson (1984) e pela impossibilidade de definição conceitual discutida por Agar (2006), que prefere descrevê-la como o produto etnográfico, não representa um “corpus unificado de símbolos e significados que podem ser interpretados definitivamente”³¹ (CLIFFORD, 1986a, p. 19), ela não está no campo de pesquisa aguardando para ser observada (WOLCOTT, 1999), nem fica parada posando para fotografias (CLIFFORD, 1986a), mas é imprevisível e emergente. Até mesmo a presença do pesquisador causa impacto na rotina do grupo, é o efeito do observador: “você nunca está observando um evento como se você não estivesse lá. Você está lá e isso faz com que seja um evento diferente”³² (BLOMMAERT; DONG, 2010, p. 7). Certamente, no contexto desta pesquisa, minha presença como formadora, pesquisadora e também como professora de inglês influenciou os acontecimentos, o que precisa ser levado em consideração na interpretação dos significados.

Em vista disso, neste estudo, os acontecimentos culturais dos quais participei ao longo do trabalho de campo foram interpretados de acordo com o entendimento de que a “cultura’ é sempre relacional, uma inscrição de processos comunicativos que existem, historicamente, *entre* sujeitos em relações de poder”³³ (DWYER, 1977; TEDLOCK, 1979 *apud* CLIFFORD, 1986a, p. 15, grifo do autor). Agar (1996) explica que as expectativas sobre o que o etnógrafo quer aprender e as decisões sobre o que deve ser dito pelos membros do grupo, dependerão parcialmente de como eles veem o pesquisador, que será ouvido e observado. A partir disso, os membros vão encaixar o pesquisador em alguma categoria social, são eles que decidirão quem o pesquisador é.

Desde o início das minhas interações com as professoras e os professores participantes, tenho pensando em como me veem, no que eu represento para elas e eles e em como minhas experiências pessoais estiveram presentes durante todo o trabalho de campo. Dito isso, nos capítulos de análise levo em consideração que

³¹ Texto original: “corpus of symbols and meanings that can be definitively interpreted”.

³² Texto original: “[...] you are never observing an event as if you were not there. You are there, and that makes it a different event.”

³³ Texto original: “[...] ‘culture’ is always relational, an inscription of communicative that exist, historically, *between* subjects in relation of power.”

meus papéis enquanto pesquisadora, professora e formadora deram contornos ao curso e à interpretação dos significados dos eventos.

Agar (1996) argumenta que para entender os outros, antes é preciso entender a si mesmo. No entanto, no caso desta pesquisa, o processo de conhecimento de mim mesma, não se deu totalmente de forma antecipada como propõe o autor. Na interação com as professoras e professores, na discussão dos textos, e na análise dos dados é que ocorreram momentos de identificação e de negociação de sentidos, permitindo-me, de alguma forma, entender um pouco mais sobre mim mesma como professora de inglês da Educação Básica, pesquisadora e formadora. Analisar o próprio conhecimento e perspectivas é necessário para que o pesquisador interessado em fazer etnografia reconheça as interpretações relativas aos participantes, tendo em vista que a bagagem cultural do etnógrafo e sua personalidade também influenciam na interpretação dos acontecimentos. Contudo, tal reconhecimento não representa um problema para o etnógrafo,

[...] o problema é quais os tipos de influências existem – como elas penetram no trabalho etnográfico e como sua operação pode ser documentada. Trazendo o maior número de influências possível à consciência, um etnógrafo pode tentar lidar com elas como parte da metodologia e pode reconhecê-las quando tirar conclusões durante a análise.³⁴ (AGAR, 1996, p. 92).

Infelizmente, ou felizmente, o pesquisador não é isento de influências externas e nem um tradutor automático daquela(s) cultura(s). Santos, Jung e Silva (2019, p. 152-153) salientam que,

[...] como ressaltou Clifford (1998, p. 42), ‘os aspectos dialógicos, situacionais, da interpretação etnográfica’ no campo deverão ser também incluídos no texto final. Para o pesquisador em LA, ultrapassar essas limitações significa uma reflexividade constante que lhe possibilite colocar seus próprios pressupostos em discussão, considerando o dialogismo e a reciprocidade como seus correlatos.

Levando em consideração a subjetividade inerente às relações do trabalho de campo, reforço que a apresentação do todo é holística, condicionada ao contexto e às conexões que fui capaz de fazer entre os acontecimentos (WOLCOTT, 1999). O

³⁴ Texto original: “[...] the problem is what kinds of biases exist – how do they enter into ethnography work and how can their operation be documented. By bringing as many of them to conscious as possible, an ethnographer can try to deal with them as part of methodology and can acknowledge them when drawing conclusions during analysis.”

que trago é uma narrativa do período de convivência com as professoras e os professores participantes, contando uma história através das conexões entre os acontecimentos (WOLCOTT, 1999).

Não se trata, porém, de verdades absolutas, mas de verdades “inerentemente parciais — comprometidas e incompletas”³⁵ (CLIFFORD, 1986a, p. 7), pois, “na melhor das hipóteses, uma etnografia pode apenas ser parcial”³⁶ (AGAR, 1996). Sendo assim, por meio de escolhas fundamentadas nas conexões entre os acontecimentos, trago uma versão escrita baseada no trabalho de campo, que não é “obviamente a história, mas uma história dentre outras”³⁷ (CLIFFORD, 1986b, p. 100). Com isso, quero dizer que muitas histórias aconteceram concomitantemente no contexto pesquisado, mas que as escolhas feitas foram subjetivas e, por isso, relacionadas às minhas experiências de vida.

Nesse ponto, a etnografia é discutida por Clifford (1986b, p. 98) como “uma performance delineada por histórias poderosas”³⁸, trazidas à tona por uma escrita alegórica sobre não somente o que é dito das culturas e suas histórias, mas também o que está implícito em seu modo de textualizar essas histórias. Não podem ser vistas como meras descrições, porque estão carregadas de afirmações adicionais morais, ideológicas e até cosmológicas, que representam a própria condição de significância (CLIFFORD, 1986b). Assim, a “Alegoria nos leva a dizer que qualquer descrição cultural não é ‘isso representa, ou simboliza aquilo’, mas sim, ‘isso é uma história (moralmente carregada) sobre aquilo’”³⁹ (CLIFFORD, 1986b, p. 100, grifos do autor).

Como forma de dar voz aos aprendizados compartilhados na dinamicidade do curso de formação continuada, fiz escolhas sobre como e em que medida as histórias construídas no contexto da pesquisa seriam mostradas e trariam as vozes das/dos participantes. Conforme Agar (1996), tais escolhas estão relacionadas à preparação particular do pesquisador antes da entrada em campo, às suas leituras e à formulação das perguntas de pesquisa, desmistificando resquícios da neutralidade positivista que ainda possam permear a pesquisa etnográfica. Desse modo, outra

³⁵ Texto original: “[...] inherently partial—committed and incomplete.”

³⁶ Texto original: “At best, an ethnography can only be partial.”

³⁷ Texto original: “[...] as written versions based on fieldwork, these accounts are clearly no longer the story, but a story among other stories.”

³⁸ Texto original: “[...] a performance emplotted by powerful stories.”

³⁹ Texto original: “Allegory prompts us to say of any cultural description not ‘this represents, or symbolizes, that’ but rather, ‘this is a (morally charged) story about that’.”

pessoa em meu lugar olharia por ângulos diferentes. Os fragmentos da vida cotidiana trazidos para análise são subjetivos, gerados em minhas experiências pessoais e empatia durante a observação participante e serão centrais nesse processo de pesquisa – o que sempre existiu na etnografia, mas, outrora, “era firmemente contido pelos padrões impessoais de observação e distância ‘objetiva’”.⁴⁰ (CLIFFORD, 1986a, p. 13).

Destaco a especificidade do campo desta pesquisa: um curso de formação continuada pensado para dialogar com professores em um processo de reflexividade, com muitas vozes a serem ouvidas (CLIFFORD, 1986a, p. 15), às vezes suavemente, outras acompanhadas de tensões que não poderiam ser abafadas ou ignoradas, por representarem o próprio centro das atenções do etnógrafo. Reitero que as vozes das professoras e professores estão presentes nesta pesquisa e que, embora escrito por mim, este texto foi construído a partir da interação desse conjunto de vozes.

Saliento, no entanto, que tenho consciência de que cada participante só narra o que quer narrar; assim, o que as pessoas falam é apenas a ponta do iceberg (PRICE, 1983 *apud* CLIFFORD, 1986a, p. 8). Na visão deste autor, não há um *corpus* completo de conhecimento pronto para ser acessado pelo pesquisador, que só terá acesso a esse saber “através de uma série aberta de encontros contingentes e carregados de poder”⁴¹ (CLIFFORD, 1986a, p. 8). Especialmente no contexto pesquisado, há uma força cultural hierárquica na relação professor-aluno, o que também acontece na relação formador-professores em formação. Por mais que o curso tenha tido enfoque dialógico e participativo, em muitos momentos, a força cultural subjacente permeou as relações de poder (CLIFFORD, 1986a, p. 15). Embora saibamos que no processo de aprendizagem todos aprendem e todos ensinam (FREIRE, 2011b), trata-se de um aspecto sociocultural, no qual aquele que ensina, ou que tem a responsabilidade social de ensinar, é visto como quem tem mais poder e mais conhecimento.

Logo no início do curso, e em alguns momentos ao longo dos encontros, senti que essa relação de poder estava em jogo, principalmente quando as professoras e os professores queriam respostas que eu, realmente, não tinha. Nessas horas, os

⁴⁰ Texto original: “[...] are firmly restrained by the impersonal standards of observation and ‘objective’ distance.”

⁴¹ Texto original: “[...] through an open-ended series of contingent, power-laden encounters.”

papéis de formadora, professora e pesquisadora se confrontavam, o que só foi sendo minimizado com o passar do tempo. Para Blommaert e Dong (2010), esse é um processo de aprendizagem em que o pesquisador geralmente chega como um *outsider*, um estranho que tem conhecimento limitado sobre o grupo social e que não faz parte do ambiente pesquisado. Entretanto, o mesmo autor lembra que pode haver casos de sobreposição em que o investigador tem conhecimento sobre o que se passa no campo de pesquisa. Por exemplo, em pesquisas escolares em que ele possa ter experiência como professor. Contudo, a esse respeito, é preciso advertir que, “quando você faz um trabalho de campo, você não entra na escola para ensinar, mas para fazer pesquisa”⁴² (BLOMMAERT; DONG, 2010).

O que pode parecer simples à primeira vista foi um verdadeiro dilema nesta pesquisa. Muitas vezes, tive que lidar com conflitos éticos entre os papéis de formadora x pesquisadora x professora. Questões como “O que estou fazendo aqui?” “Eu realmente sei do que eles precisam?” “Será que estou sendo apenas pesquisadora e esquecendo os objetivos do curso, ou o contrário?” fizeram parte desse processo reflexivo do trabalho de campo. Pouco a pouco, fui aprendendo a lidar com esses papéis, entendendo que eles podem se confundir e, em determinados momentos, misturar-se, fundir-se, de tal maneira que por vezes me pareceram ser a mesma coisa.

Uma *insider* ou uma *outsider*? Onde eu, professora de língua inglesa, formadora em formação e pesquisadora me encaixava? O princípio para essa dúvida é explicado por dois aspectos relevantes no contexto desta pesquisa. O primeiro diz respeito à cultura desse curso, que ainda não existia. Eu participaria dela como formadora; sendo um membro participante dos acontecimentos, eu conseguiria ver as coisas “de dentro”, como uma *insider*. Afinal, eu estava ali para observar o que acontecia naquele momento, no aqui e agora (ERICKSON, 1986). Nesse cenário, eu interagía como um membro do grupo.

Por outro lado, existiam relações anteriores à constituição desse contexto de pesquisa, tendo em vista que as professoras e professores participantes tinham muito em comum: conheciam-se há muitos anos, eram docentes da rede estadual de ensino, já haviam participado de encontros de formação de professores

⁴² Texto original: “[...] when you do fieldwork you don’t enter the school to teach but to do research.”

oferecidos pelo Núcleo Regional de Educação (NRE)⁴³. Além disso, dividiam angústias advindas de suas práticas nas escolas estaduais e municipais, sabiam muito mais do que eu sobre a realidade local.

Os participantes traziam histórias que influenciariam o contexto da pesquisa. Essas histórias, o *outsider* teria que acessar. Nos capítulos de análise, procuro mostrar como foi esse processo a partir da minha interação com o grupo sob a ótica da empatia, reconstruindo o “itinerário de ser um intruso para se tornar um membro informado de uma comunidade, alguém que pode analisar confidencialmente o que se passou”⁴⁴ (BLOMMAERT; DONG, 2010, p. 33).

Rememorando a questão da bagagem cultural (AGAR, 1996), posso dizer que minha experiência anterior como professora participante de cursos de formação continuada e, mais tarde, como formadora de professores levou-me a pensar que eu já conhecia o suficiente sobre aquele contexto. Blommaert e Dong (2010) explicam que essa sensação é normal em etnografias escolares e que muitas coisas tidas como certas do ponto de vista do professor precisam ser questionadas pelo pesquisador; portanto, é necessário estranhá-las.

Isso ocorre porque a familiaridade com o cenário investigado pode dar a impressão de que tudo está culturalmente predeterminado, de que não há mais nada a ser investigado. Para questionar essa aparente “normalidade” dos acontecimentos, utilizo o conceito de *rich points*, formulado por Agar (1996) para identificar os momentos de estranhamento que, segundo o mesmo autor (2006), são aqueles que fogem à expectativa do pesquisador, indicando que outra(s) cultura(s) pode(m) estar em cena. Blommaert e Dong (2010, p. 42) consideram o conceito de Agar uma ótima ilustração para os momentos em que o pesquisador pensa: “Ei! isso é estranho” ou “o que diabos é isso?”⁴⁵. Assim, o parâmetro que utilizei para as escolhas que comporiam este trabalho foram os momentos em que me questionei: “por que isso é estranho para mim?”

Os choques culturais (*rich points*, AGAR, 1996) foram definidos por Agar como desencontros de expectativas nos quais é possível fazer uma tradução entre nós e eles. Porém, na sociedade contemporânea globalizada, tal tradução não deve

⁴³ No estado do Paraná, os Núcleos Regionais de Educação são responsáveis por coordenar, orientar e acompanhar o funcionamento de todos os níveis da Educação Básica, nas unidades escolares das redes municipal, estadual e privada.

⁴⁴ Texto original: “[...] itinerary from being an outsider to being a knowing member of a community, someone who now can analyse confidently what went on.”

⁴⁵ Texto original: “[...] hey, that’s strange” or “what the hell is this?”

ser pensada pelo viés da distinção/separação, como era possível em tempos cuja relação entre culturas se dava de forma mais lenta e as diferenças culturais podiam ser observadas com mais facilidade. Agar (2019) observa que em um mundo de híbridos, a cultura é algo negociado entre as pessoas que compartilham tarefas e chegam a uma ideia comum, que leve em consideração as influências dos envolvidos. Portanto, a tradução entre *nós* e *eles* se dá por meio da negociação de significados, sempre mesclada (WIELEWICKI, 2001), considerando o hibridismo das relações culturais no mundo globalizado. Por essa perspectiva, Reisinger, ao prefaciar Agar (2019), considera que o autor, finalmente, pode ter dado uma definição para o que é cultura: “cultura como algo compartilhado por toda a humanidade ao invés de cultura como um conjunto de crenças e valores que pode nos dividir e nos separar”⁴⁶ (REISINGER, 2019, p.vii).

Voltando aos “choques culturais” (*rich points*, AGAR, 1996) pensados como momentos de desencontros em que a cultura acontece (AGAR, 2006) e considerando também seu uso no contexto da pesquisa, faz-se necessário observar que a interação com as professoras e professores participantes baseou-se na abertura para o diálogo, o que pressupõe constante negociação de sentidos das maneiras de saber compartilhadas pelos participantes da experiência vivida. Por isso, a dimensão dos conflitos considerados choques culturais não pode ser medida, tendo em vista que aconteceram em intensidades diferentes devido ao hibridismo das relações locais e globais. Sendo assim, retomamos as contribuições de Erickson (1986) sobre olhar os acontecimentos específicos do contexto e o que eles significam para os participantes, para então considerar os “choques culturais” (*rich points*, AGAR, 1996) como momentos de negociação de sentidos entre os envolvidos nos quais é possível observar a mobilização de conhecimentos locais.

Da mesma forma que a cultura não é fixa e nem está lá esperando para ser desvelada (CLIFFORD, 1986a; BLOMMAERT; DONG, 2010), o conhecimento local é dinâmico, fluido e processual, e pode ser reconstruído e reinterpretado (CANAGARAJAH, 2004). Assim, o modo como esse processo acontece na formação continuada de professores recebeu atenção neste trabalho. As práticas do curso foram investigadas como um território no qual os participantes puderam negociar sentidos sobre o conhecimento local. No entanto, para acessá-lo ou para que ele

⁴⁶ No texto original: “Culture as something shared by all of humanity rather than culture as a set of beliefs and values that can divide and separate us”.

emergisse nas interações, o conhecimento global contido nas leituras propostas, e, em parte, pela própria imagem do formador como uma espécie de representante desse conhecimento, funcionou como um elemento propulsor das discussões.

Partindo do ponto defendido por Canagarajah (2004, p. 11) de que “o discurso sobre o conhecimento local é relacional – definido em relação ao conhecimento global”⁴⁷, considero importante lembrar que a intenção de discutir a abordagem teórica do letramento crítico não foi inibir ou desconsiderar o conhecimento local. Pelo contrário, foi conhecê-lo e problematizá-lo, abrindo espaço para uma negociação entre os participantes, em que esse conhecimento pudesse ser “verdadeiramente reconstruído – através de um processo contínuo de reinterpretação crítica”⁴⁸ (CANAGARAJAH, 2004, p. 12).

Os momentos de choques culturais (*rich points*, AGAR, 1996) na observação participante representam o início do trabalho de análise e são pistas do conhecimento local, mas nem tudo é falado pelos participantes. Meu trabalho intelectual como pesquisadora caracterizou-se pela busca por padrões e conexões entre os acontecimentos, lembrando que “não há um quadro completo que possa ser ‘preenchido’, já que a percepção e o preenchimento de uma lacuna levam à consciência de outras lacunas”⁴⁹ (CLIFFORD, 1986b, p. 18).

Com o passar do tempo, o caos encontrado no campo de pesquisa transforma-se em um aprendizado (BLOMMAERT; DONG 2010), caracterizado por altos e baixos, idas e vindas, dúvidas, questionamentos, oposições. Chamo a atenção para as características do cenário investigado: 11 encontros, uma sala de aula com professoras, professores e formadora compartilhando experiências, discutindo textos, debatendo ideias, planejando aulas, falando da vida profissional, de seus alunos, dos problemas institucionais, dos desafios de ser professor nos dias atuais, e também rindo, descobrindo afinidades e muitas outras coisas próprias do encontro de pessoas com vivências semelhantes. Como em qualquer outra forma de interação social, não há uma ordem a ser seguida pois

⁴⁷ Texto original: “[...] the discourse on local knowledge is relational-defined in relation to global knowledge [...]”

⁴⁸ Texto original: “[...] veritably reconstructed – through an ongoing process of critical reinterpretation [...]”

⁴⁹ Texto original: “There is no whole picture that can be ‘filled in’, since the perception and filling of a gap lead to the awareness of other gaps.”

[...] tudo acontece ao mesmo tempo, uma série de atividades aparentemente não relacionadas – mas obviamente relacionadas – muito difíceis de descrever em uma narrativa linear e coerente *porque, como atividade, não é linear e coerente*, mas múltipla, em camadas, conturbada e instável.⁵⁰ (BLOMMAERT; DONG, 2010, p. 14, grifos dos autores).

A interpretação dos acontecimentos concomitantes que formam este texto é uma junção tateante dos significados a que cheguei durante o trabalho de campo, uma colcha de retalhos (BLOMMAERT; DONG, 2010) costurada com esforços de contar uma história, um emaranhado de acontecimentos que só podem ser compreendidos pelas conexões entre eles. Por isso, é duvidoso se alguém disser que tudo aconteceu sucessivamente e ininterruptamente. Como consequência de seu caráter polifônico e negociado, este trabalho deixa espaço para outras interpretações culturais, que são bem-vindas.

Para Clifford (1986b, p. 100), a escrita etnográfica é uma alegoria, tendo em vista que, além das escolhas pessoais do pesquisador enquanto escreve a história que quer contar, o contato dos leitores com o texto ainda possibilitará a construção de outros sentidos, talvez nem imaginados pelo pesquisador. O que o pesquisador traz na bagagem influencia sua visão sobre os acontecimentos, o que o leitor traz na sua também influenciará.

Em busca de significados que possibilitassem tecer relações entre os acontecimentos do campo de pesquisa, utilizei os instrumentos que descrevo a seguir.

1.2.1 Procedimentos teórico-metodológicos

Antes de iniciar a descrição dos procedimentos teórico-metodológicos, vale a pena lembrar que este trabalho não pretende ser um retrato fiel dos acontecimentos, nem uma versão completa e definitiva sobre o assunto, destacando a impossibilidade de totalização do conhecimento (WIELEWICKI, 2001). Desse modo, qualquer análise dos dados etnográficos é sempre interpretativista, “uma representação subjetiva dos fatos e eventos”⁵¹ (BLOMMAERT; DONG, 2010, p. 64),

⁵⁰ Texto original: “All of this happens at the same time, it is a series of seemingly unrelated – but obviously related – activities, very hard to describe in a linear and coherent narrative *because as an activity it is not linear and coherent* but multiple, layered, chequered, unstable.”

⁵¹ Texto original: “[...] a subjective representation of facts and events”.

nas palavras de Wielewicki (2001, p. 32), “é discurso, verdadeiro em um contexto, mas que não deixa de ser uma versão construída do outro mesclada com a visão de si mesmo”.

Partindo desse pressuposto, os instrumentos utilizados foram formas de ouvir as vozes que atravessaram o campo de pesquisa, encontros culturais entre os participantes “relacionando-se e criando novas vozes, nos moldes da heteroglossia bakhtiniana”⁵² (WIELEWICKI, 2001, p.29), uma negociação entre línguaculturas híbridas, que poderá resultar em uma línguacultura compartilhada (AGAR, 2019).

De modo especial, na etnografia, segundo Watson-Gegeo (2010 [1988], p. 519)⁵³, a cultura é tratada “como parte integral da análise (e não apenas como um dos vários fatores a serem levados em consideração)”. A teoria é fundamentada nos dados, e não o contrário, dispensando a necessidade de comprovar hipóteses, o que, na perspectiva da autora, frequentemente, não é visto com bons olhos fora da antropologia. No entanto, enfatiza que

[...] os etnógrafos não afirmam que entram em um contexto de pesquisa como uma *tábula rasa*, isto é, sem conceitos prévios ou diretrizes para a observação. A teoria é importante para ajudar os etnógrafos a decidir quais evidências são plausíveis de se tornarem significativas para responder às questões de pesquisa postas no início do estudo e desenvolvidas no campo. (WATSON-GECEO, 2010 [1988], p. 521).

Como dito na seção anterior, o etnógrafo levará para o campo de pesquisa suas experiências e visões de mundo, reconhecendo esse conhecimento como parte de seu trabalho. As preconcepções do pesquisador, bem como as perguntas de pesquisa, o guiarão até onde ele perceba que, a cada lacuna preenchida, haverá outras por preencher, num processo permanente de incompletude (CLIFFORD, 1986a; USHER; EDWARDS, 1994).

Ao iniciar o trabalho de campo, o que se tem é uma visão caleidoscópica (BLOMMAERT; DONG, 2010) dos acontecimentos. Muitas coisas parecem merecer a atenção do pesquisador e ele está aberto a elas, mas, humanamente, não há como dar conta de tudo. Segundo Agar (1996, p. 184), esse processo pode ser

⁵² A heteroglossia bakhtiniana é entendida como a multiplicidade e heterogeneidade de perspectivas individuais e sociais inter-relacionadas.

⁵³ Título original: Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, Alexandria, v. 22, n. 4, p. 575-592, dec. 1988.

comparado a um funil, tendo em vista que começa amplo, mas vai afunilando, à medida que o pesquisador focaliza seu interesse em determinados tópicos, influenciado por interesses anteriores trazidos para o campo de pesquisa ou pelo que foi aprendido em eventos anteriores durante o trabalho de campo. O ponto principal da pesquisa é que o etnógrafo está ali para aprender alguma coisa com o grupo. Desse modo, qualquer método que o aproxime desse objetivo pode ser considerado (AGAR, 1996).

Em busca desse aprendizado, os dados foram gerados de formas diversas, algumas delas previstas no planejamento inicial, outras inventivas, que se fizeram necessárias durante o trabalho de campo, compreendido não só como a observação participante, mas também todo o processo de análise e triangulação dos dados (BORTONI-RICARDO, 2008; BLOMMAERT; DONG, 2010). Para dar conta de investigar o contexto caótico e complexo desta pesquisa de forma holística, foi necessário comparar dados gerados por diferentes instrumentos: gravações de áudio, anotações de campo, vinhetas narrativas, perguntas informais, análise documental e sessões reflexivas. Tais instrumentos foram utilizados ao longo da pesquisa como auxiliares da observação participante, principal elemento da pesquisa etnográfica, a partir do qual minha narrativa foi sendo construída.

Com o consentimento das professoras e dos professores participantes, optei pelas **gravações em áudio** (e não em áudio e vídeo) devido à experiência frustrada que tive na pesquisa de mestrado, em que observei que as gravações em vídeo intimidaram os participantes e tiveram mais problemas técnicos do que o previsto. No total, foram gravadas 29h 50min durante onze encontros e três sessões reflexivas realizadas em pequenos grupos, além de momentos de conversas informais, ocorridos no ambiente do curso. Mas, evidentemente, o intuito não foi realizar a transcrição completa de cada encontro. As gravações foram utilizadas de forma recursiva, a partir das anotações de campo e identificação dos choques culturais (*rich points*, AGAR, 1996).

A partir da observação dos choques culturais (*rich points*, AGAR, 1996), as **notas de campo** constituíram-se como parte importante do processo de reflexão no trabalho de campo, funcionando como o fio condutor da investigação e interpretação dos acontecimentos. Agar (1996, p. 161) refere-se a elas como o centro dos dados, “o registro das observações, conversas, interpretações e sugestões de futuras

informações a serem reunidas”⁵⁴. Com o cuidado de não ser um motivo de constrangimento para o grupo, os apontamentos escritos foram feitos através do registro simplificado dos acontecimentos⁵⁵ em formato de anotações curtas de palavras-chave, ou de frases emblemáticas que permitissem lembrar os eventos para que mais tarde pudessem ser selecionadas e ampliadas. A função que eu desempenhava no curso me impossibilitou de fazer anotações mais estendidas durante os acontecimentos, tornando essencial a utilização de uma estratégia que não dificultasse minha interação com os participantes. Por isso, as anotações feitas foram relevantes como elemento norteador da análise dos dados, oferecendo insumos para as reflexões posteriores nas vinhetas narrativas e ajudando na validação dos *rich points* (AGAR, 1996).

A **vinheta narrativa** é um texto escrito a partir das impressões do vivido/observado no trabalho de campo, registradas, inicialmente, por meio de notas de campo ou de falas gravadas logo após a observação dos acontecimentos *in loco*. Ao expandir as notas de campo através da narrativa, busquei reorganizar as informações em um diálogo comigo mesma “na e para a elaboração da vinheta retomando o registro de perspectivas, impressões e questionamentos” (MODL; BIAVATI, 2016, p. 106).

Chamo de **perguntas informais** os questionamentos feitos em momentos diversos de convivência e interação com as professoras e professores no período de realização do curso de formação continuada. Tendo como ponto de partida a pergunta etnográfica de Erikson (1986, p.124) “O que esses acontecimentos significam para as pessoas envolvidas neles?”, as perguntas informais tiveram como objetivo imediato entender os eventos a partir da perspectiva dos participantes e como esses eventos poderiam estar conectados. Em outras situações, as perguntas serviram para confirmar ou contestar impressões derivadas da análise dos dados.

A **análise documental** consiste na utilização recursiva de atividades realizadas pelos professores durante o curso de formação continuada, a exemplo de dinâmicas, relatos, *Action Logs*⁵⁶ e planos de aula, que serviram tanto ao curso quanto ao desenvolvimento da pesquisa por englobarem aspectos importantes do

⁵⁴ Texto original: “the record of an ethnographer’s observation, conversations, interpretations, and suggestions for future information to be gathered.”

⁵⁵ Emerson; Fretz; Shaw (1995) denominaram esse tipo de registro de campo de “jotting notes”, que pode ser traduzido como anotações breves ou apressadas.

⁵⁶ Trata-se de comentários escritos sobre atividades e eventos, englobando atitudes, pensamentos, percepções, crenças e sentimentos sobre o processo de formação (BARCELOS; MORAES, 2011).

processo de formação das/dos participantes. A análise desses materiais visou a compreensão das experiências vivenciadas pelas professoras e pelos professores e possíveis mudanças no decorrer do curso.

As **sessões reflexivas** foram encontros com os grupos de professores durante o planejamento de aulas, que era um dos requisitos do curso. Tais momentos aconteceram fora do ambiente usual e tiveram como objetivo dialogar com os professores sobre a experiência de planejamento de aulas na perspectiva do letramento crítico. Os docentes haviam se organizado em trios para realização da atividade e apenas um dos grupos não pode participar da sessão reflexiva porque duas integrantes moravam em outras cidades.

A utilização desses instrumentos de pesquisa possibilitou o contraste e a conexão entre os acontecimentos, assim, nos capítulos de análise, busquei compor uma narrativa fluida por meio de múltiplas perspectivas interligadas.

A seguir, descrevo brevemente o contexto do curso de formação continuada, trazendo informações sobre o início das interações com os professores de inglês interessados no curso.

1.2.2 O contexto do curso

No primeiro semestre de 2018, iniciei o contato com professoras e professores de inglês da cidade sede da instituição em que trabalho. Em conversa com uma professora de línguas portuguesa e espanhola da rede estadual, soube da escassez de cursos de formação continuada para professores de línguas estrangeiras na região. Por intermédio dela, professores de inglês da rede foram informados sobre a possibilidade de um curso de formação continuada e convidados para um bate-papo em uma das escolas estaduais do município para que eu apresentasse a proposta inicial do curso e verificasse o interesse do grupo. Nesse período, também contatei alguns professores via *WhatsApp* e visitei duas escolas estaduais, uma na cidade de realização do curso, e outra na cidade vizinha, a 10 quilômetros de distância.

Nosso encontro aconteceu em um intervalo entre os turnos vespertino e noturno, para que a maioria dos professores interessados pudesse participar. Neste dia, compareceram 10 professores. Apesar de ser uma cidade pequena, com uma população média de 30 mil habitantes, eu não havia conhecido nenhum daqueles

professores nos dois anos em que estava ali residindo. Achei curioso, pois mostrava que, até então, não havíamos tido oportunidade de reunir os professores de inglês da cidade.

Na ocasião, fui bem acolhida pelos professores. Apresentei-me, contei-lhes de onde eu vinha, qual o meu propósito em estar ali, falei sobre a proposta do curso, cujos pré-requisitos eram ter habilitação em língua inglesa e ser professor da escola pública, pensando em oportunizar encontros entre esses docentes. No entanto, no decorrer do curso, percebi que, ao exigir a formação em língua inglesa, acabei restringindo e impedindo a participação de professores de outras línguas, como o espanhol, e mesmo daqueles que lecionam inglês sem a licenciatura na área.

Ainda nesse primeiro contato com as professoras e professores, informei que o curso poderia vir a ser também uma oportunidade de pesquisar sobre a área de formação continuada. Eles se mostraram abertos e disseram ter interesse em participar do curso, bem como de uma possível pesquisa. Alguns dos que estiveram presentes disseram que, provavelmente, teriam problemas por incompatibilidade de horários, pelo fato de trabalharem em mais de uma escola. Porém, antes de iniciar o curso, partiu deles próprios o pedido de que o mesmo acontecesse aos sábados pela manhã, porque, assim, mais professores poderiam participar. Combinamos também que haveria flexibilidade com relação ao cronograma e alguns encontros poderiam acontecer em outros dias e horários, conforme a necessidade do grupo.

O pedido desse grupo de professores leva a crer que a pouca oferta/ oportunidade de fazer cursos de formação continuada possa ser justificada, em parte, pelas especificidades de cada comunidade docente, demandando muita flexibilidade das instituições de origem dos professores e daquelas que ofertam os cursos, o que nem sempre é possível devido a diversos fatores, como a alta carga horária dos envolvidos, tanto dos professores, quanto dos formadores. Esse contexto dificulta muito – quando não impede – sua participação em processos formativos continuados.

Após constatar o interesse dos professores, o curso foi divulgado pelas redes sociais (site institucional, *Facebook*, *WhatsApp*), e alguns professores de localidades mais distantes entraram em contato interessados na proposta, porém não conseguiram participar porque o deslocamento até o local de realização se tornaria inviável. Esse alcance mostra a importância das mídias para a propagação do curso e contato inicial com os professores.

O curso “Educação linguística, letramento crítico e interculturalidade: expanding horizons in English classes” totalizou 60 horas de atividades, sendo 40 horas realizadas presencialmente e 20 horas destinadas à leitura e à pesquisa. A princípio, os encontros aconteceriam nas manhãs de sábado do segundo semestre de 2018, porém, devido a imprevistos e incompatibilidade de horários nas rotinas das/dos participantes, os dias e horários dos encontros foram sendo negociados no decorrer do curso. A adesão dos professores ao curso foi voluntária, assim como sua participação nesta pesquisa.

Inicialmente, o grupo foi formado por treze participantes oriundos de cidades do centro-sul e sudoeste do Paraná, dos quais: sete professoras e dois professores residiam na cidade em que o curso foi realizado e quatro professoras se deslocavam de cidades vizinhas. Ao todo, onze professores – sendo nove professoras e dois professores – concluíram o curso e também participaram desta pesquisa. Uma das professoras residentes no município iniciou o curso no segundo encontro e não pôde concluir as atividades propostas. A outra desistência foi de uma das professoras da cidade vizinha, que também não estava no primeiro encontro e desistiu logo no início do curso devido a problemas de saúde que a impossibilitaram continuar. Esclareço que, por esses motivos, e por não terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- ANEXO 1)⁵⁷ no primeiro encontro, a presente pesquisa não traz nenhuma espécie de dados ou participação das referidas professoras, mas reconhece a sua importância nos momentos em que estiveram presentes.

Na continuação deste capítulo, dedico atenção às professoras e aos professores participantes desta pesquisa.

1.2.3 Conhecendo as professoras e professores participantes

Dada a importância dos participantes para este estudo, apresento informações sobre cada um deles, sua formação acadêmica e contextos de atuação. O perfil de cada professor foi elaborado a partir do que eles mesmos escreveram na ficha de perfil do participante (Apêndice A). Alguns falaram sobre sua experiência profissional sucintamente, outros foram mais detalhistas.

⁵⁷ O TCLE é um dos documentos necessários à aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UNIOESTE. Esta pesquisa foi documentada e aprovada conforme regulamentação da instituição à qual se filia através do Parecer Consubstanciado de número 2.924.270.

As professoras e professores optaram por escolher seus nomes de pesquisa ao invés de serem chamados de professor 1, professor 2 etc. Sugeri que o critério para a escolha fosse um nome afetivo, com o qual se sentissem bem e pelo qual poderiam ser chamados.

Professora Agatha - Licenciada em Letras, com tripla habilitação (português, inglês, espanhol) em instituição privada, atuando na Educação Básica desde 2012. Relata que já realizou três especializações: Educação do Campo; Educação Especial Inclusiva; Educação Especial na área da Surdez – Libras. Em 2018, período de participação no curso, trabalhava com as disciplinas de inglês e português no ensino fundamental.

Professora Cice - Graduada em Letras (português/inglês e respectivas literaturas), com especialização em Ensino e aprendizagem de língua estrangeira – Inglês. Em 2013, participou do PDE⁵⁸ em uma instituição de ensino superior pública, localizada no centro-sul do estado do Paraná, e pesquisou sobre estratégias de leitura no ensino de língua inglesa. Trabalhou por doze anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental com todas as disciplinas e, desde 2003, pertence ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR), quando passou a atuar nas disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. No período de realização do curso, trabalhava com português e inglês em turmas do ensino fundamental.

Professora Cidinha – Licenciou-se em Letras (português/inglês) em instituição privada, com especialização em Ensino-aprendizagem de língua estrangeira – Inglês. No ano de 2014 participou do PDE em uma instituição de ensino superior pública, localizada no centro-sul do estado do Paraná, desenvolvendo pesquisa em letramento literário. Pertence ao quadro de professores efetivos da SEED-PR, tendo experiência de 18 anos lecionando as línguas portuguesa e inglesa. Durante a realização do curso atuava em turmas do ensino fundamental com as disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa.

⁵⁸ O PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) é uma política pública do estado do Paraná cujo objetivo é subsidiar professores da rede pública estadual com fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações sistematizadas, redimensionando sua prática (PARANÁ, 2012).

Professora Consuelo - Estudou Letras (português/inglês) em instituição privada e graduou-se no fim de 2018; também era acadêmica da licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias, em universidade pública. A professora conta que iniciou sua carreira em 2008, atuando como professora substituta na rede municipal de ensino. Desde então, já trabalhou como professora de inglês e espanhol nas séries iniciais do ensino fundamental e como coordenadora pedagógica e professora regente em escola particular. Sua atuação é bem diversificada, tendo em vista que vem trabalhando há algum tempo como professora contratada de matemática, ciências, química e física na rede estadual, além de lecionar inglês e espanhol. Durante a realização do curso, a professora atuava nas disciplinas de química e física na rede estadual e de espanhol na rede municipal.

Professor Estevan - Graduado em Letras (português/inglês) em instituição pública desde 2003, tem duas especializações, uma em Linguística e Literatura na Educação Básica e a outra em Cultura e Literatura. Ele nos diz que, no início de sua carreira, atuou como professor de inglês e artes em escolas municipais e particulares, e na rede estadual trabalhou com língua portuguesa. É professor efetivo na Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) desde 2006 e vem lecionando língua inglesa nos níveis fundamental e médio, além de atuar no CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas das escolas estaduais), em escolas de idioma e particulares da cidade. Estevan é diretor de uma escola estadual desde o ano de 2011; em 2018, além de diretor, atuava como professor de inglês em uma escola de idioma e era tutor de cursos de licenciatura de educação à distância em universidade privada.

Professora Helena - Graduou-se em Letras (português-inglês e suas respectivas literaturas) em instituição privada em 2002 e especializou-se em Metodologias Inovadoras aplicadas à educação e em Metodologia do ensino de língua inglesa e tradução, em 2009 e 2011, respectivamente. Em 2013, foi uma das participantes do PDPI⁵⁹ em uma universidade americana e integrou a turma de 2014

⁵⁹ Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos EUA promovido pela CAPES e Comissão Fulbright.

do PDE, realizado em uma instituição de ensino superior pública, localizada no centro-sul do estado do Paraná, desenvolvendo pesquisa sobre a representação das identidades femininas em músicas internacionais. A docente relata que já atuou em escolas de idiomas em diversos níveis, do iniciante ao avançado. Também já lecionou inglês em escola particular para turmas do ensino fundamental e médio. Atualmente, pertence ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) e, no período de realização da pesquisa, atuava como professora de inglês para o ensino fundamental e médio no Centro Estadual de Educação Básica de Jovens Adultos (CEEBJA).

Professor Juan Pablo - Gradou-se em Letras (português/inglês/espanhol) em instituição privada em 2014, mas atua como professor desde 2013, quando trabalhou com língua portuguesa em turmas do ensino fundamental e médio na educação do campo, em assentamentos. Possui especializações em Redação e Oratória; Educação do Campo; Educação Especial e Inclusiva. Depois de formado, Juan vem trabalhando com língua portuguesa na rede estadual em turmas do ensino médio regular e profissionalizante (formação de docentes e curso técnico em administração). Também atuou no CELEM e no ensino fundamental e médio com aulas de língua espanhola. No período de realização do curso, o professor lecionava língua espanhola para o ensino fundamental em escola indígena, no CELEM, e também língua portuguesa para o ensino médio. Notem que o professor possui tripla habilitação, mas nunca atuou como professor de língua inglesa porque diz sentir-se mais à vontade ensinando espanhol e português.

Professora Kakau - Licenciou-se em Letras (português/inglês) em instituição privada no ano de 1998 e concluiu duas especializações, uma em Língua Inglesa e a outra em Ensino Lúdico. A professora informa que foi participante do PDE, realizado em uma instituição de ensino superior pública, localizada no centro-sul do estado do Paraná, em 2014, no qual pesquisou sobre letramento literário. É pertencente ao quadro efetivo de professores da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) e desde 1997 tem trabalhado com o ensino de língua inglesa em turmas do ensino fundamental e médio, além de atuar no ensino de língua portuguesa a partir de 2003. Durante o curso, a professora Kakau tinha turmas de inglês no ensino fundamental e médio e turmas de língua portuguesa no ensino fundamental.

Professora Lolitta - Graduiu-se em Letras (português/inglês) em instituição pública no ano de 2008 e, após isso, fez três especializações, a primeira em Psicopedagogia, depois Educação no Campo e, por último, Língua Inglesa, em 2018. Quando terminou a graduação, a professora conta que trabalhou por dois anos com todas as turmas do ensino fundamental e médio; depois disso, fez um intercâmbio em um país de língua inglesa com o intuito de aperfeiçoá-la. Quando retornou do intercâmbio, outra professora havia ficado com suas aulas de inglês e Lolitta resolveu dedicar-se mais à língua portuguesa, ficando apenas com algumas turmas de inglês no ensino fundamental. Nos últimos dois anos (incluindo o período do curso), a professora atuava na rede estadual, ensinando inglês no CELEM para o segundo ano ensino médio; também tinha turmas de língua portuguesa.

Professora Marota - Licenciou-se em Letras (português/inglês) em instituição privada no ano de 1993 e tem duas especializações, a primeira em Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa no Processo Educativo e a segunda, em Língua Portuguesa: Teoria & Prática. A professora pertence ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR) e em 2012 participou do PDE, realizado em uma universidade pública da região centro-sul do estado do Paraná, tendo pesquisado sobre ludicidade e motivação na aprendizagem de uma segunda língua através de quadrinhos. Marota relata que está em sala de aula há 25 anos e sempre lecionou nos níveis fundamental e médio, concomitantemente, as disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa. No período do curso, trabalhava língua portuguesa e inglesa apenas com turmas do ensino fundamental.

Professora Tita - Graduiu-se em Letras (tripla habilitação: português, inglês, espanhol) no ano de 2012 e também é licenciada em Pedagogia (2018), ambas as licenciaturas cursadas em instituições privadas. Possui três especializações, sendo elas Educação no Campo; Educação para a infância: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; Língua Portuguesa e Literatura. A professora conta que iniciou sua carreira na Educação Infantil, em 2011. Em 2013 começou a lecionar língua portuguesa em turmas do ensino fundamental e desde 2014 trabalha com alunos do ensino fundamental, médio regular e formação de docentes no período

noturno. No período de realização do curso, a professora trabalhava as disciplinas de língua inglesa e língua portuguesa nessas turmas.

Na companhia dessas professoras e professores, fiquei em campo durante a realização do curso que discuto e descrevo, com mais detalhes, na sequência.

1.2.4 *Expanding Horizons*

Um bom caminho para entender o contexto desta pesquisa é começar pelo nome do curso em que ela foi realizada: “Educação linguística, letramento crítico e interculturalidade: expanding horizons in English classes”. A meu ver, “expandir horizontes” significa participar de um processo que leva em consideração o conhecimento local (CANAGARAJAH, 2004) e, conseqüentemente, as práticas locais (PENNYCOOK, 2010) de ensino e de aprendizagem de língua inglesa. Essa ideia, somada ao propósito de ouvir os professores e com eles constituir um diálogo problematizador (FREIRE, 2011b), estava nos planos do curso e da pesquisa.

Portanto, na contramão da desqualificação do saber docente, o curso teve como um dos princípios norteadores a expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2009, 2011, 2018a), partindo do conhecimento das professoras e professores participantes sobre as necessidades locais e problematizando práticas que eles já realizam em sala de aula. Quando falo em expansão de perspectivas, refiro-me tanto às possibilidades de construção de sentidos agregadas pelo letramento crítico (MONTE MÓR, 2018a) quanto à ampliação de possibilidades de ensino de inglês na Educação Básica por meio da reflexão e do planejamento conjunto de ações pedagógicas, atitudes necessárias em um mundo cada vez mais globalizado e globalizante, onde professores de língua inglesa têm um importante papel político-social. Diante desse cenário, o letramento crítico orientou a práxis do curso por representar uma saída frente aos desafios de ensinar e aprender nesse tempo cuja dinamicidade exige cidadãos mais ativos, criativos e com a mente aberta e preparada para mudanças.

O curso de extensão levou em consideração a distinção entre educação linguística e treinamento linguístico, discutida por Garcez (2008). Para o autor, no treinamento linguístico, o ensino de línguas visa apenas à proficiência linguística, enquanto a educação linguística em língua estrangeira/adicional tem como base

parâmetros de formação mais abrangentes, buscando o desenvolvimento da cidadania e a ampliação do capital cultural dos estudantes. Garcez (2008) defende a educação linguística como uma proposta válida para a formação de professores, alinhada às necessidades da escola e do ensino de inglês, priorizando a formação do cidadão e a atuação do professor como educador. Partindo desse pressuposto, entende-se que o letramento crítico e seu potencial para o desenvolvimento de uma consciência intercultural podem viabilizar a educação linguística em língua estrangeira/adicional e colaborar com o processo de formação humana e de ampliação da criticidade dos estudantes.

No letramento crítico, a língua é concebida como discurso imerso nas práticas sociais, para além do código linguístico, de significados prontos e acabados, podendo agregar ao ensino modos pelos quais novos significados, identidades e posicionamentos são construídos (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Com isso, é possível compreender que

[...] quando a língua é definida como discurso, o ensino de LEs se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 87).

Ademais, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) para o ensino fundamental, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Língua Estrangeira Moderna) do Estado do Paraná – DCE (PARANÁ, 2008)⁶⁰, o que se propõe é ensinar a língua como discurso, entendendo “que o ensino de LE na escola deve focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais” (SCHLATTER, 2009, p. 11).

Baseando-se nessa visão discursiva de mundo, foram objetivos do curso de formação continuada: Promover a educação linguística crítica, viabilizada pela teoria do letramento crítico, como uma alternativa de expandir possibilidades de ensino nas aulas de língua inglesa; Discutir conceitos teóricos existentes na relação entre

⁶⁰ À época da elaboração e implementação do curso de formação continuada, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ainda não havia sido homologada pelo Ministério da Educação (MEC).

cultura e ensino-aprendizagem de língua estrangeira/adicional; Instigar o diálogo problematizador sobre questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na contemporaneidade; Propiciar momentos de planejamento coletivo, visando à elaboração, adaptação ou expansão de atividades, bem como a problematização de sua viabilidade e exequibilidade na Educação Básica; Incentivar a atuação crítica do professor como pesquisador de sua prática e aproximar universidade e escola, reafirmando seus papéis sociais na educação.

Como estratégia para a problematização e o diálogo, os participantes se engajaram em discussões teórico-práticas e na realização de atividades sobre os tópicos abordados, alguns previamente definidos, e outros que surgiram durante o curso, próprios da construção conjunta de conhecimento.

Inicialmente, o planejamento previa a realização de dez encontros presenciais, mas no total foram realizados onze encontros, isso porque apenas um encontro não foi suficiente para as apresentações dos planos de aula elaborados pelo grupo. Diante dessa situação, em comum acordo, encontramos-nos mais uma vez para o término dos trabalhos.

Na dinâmica do curso, até o oitavo encontro as/os participantes foram incentivados a realizar leituras prévias indicadas sobre as temáticas que posteriormente seriam discutidas com o grupo. Tais discussões foram realizadas coletivamente, em forma de seminário – entendido aqui em seu sentido original – um canteiro, uma sementeira na qual ideias novas pudessem ser germinadas (MASETTO, 2010); desse modo, não havendo um responsável pelas discussões, todos poderiam dar sua contribuição. Nesse sentido, as leituras serviram como instrumento de reflexão para que as professoras e professores olhassem para suas práticas pedagógicas, expressassem suas opiniões e compartilhassem experiências e impressões com seus pares.

No nono encontro, as/os participantes iniciaram o planejamento das aulas com enfoque no letramento crítico. Trouxeram materiais didáticos, incluindo os livros didáticos utilizados em suas aulas, e fizeram pesquisas na internet, utilizando o laboratório de informática da instituição. Foram momentos em que cada docente dialogou com seus pares, buscando alternativas para trabalhar com os temas escolhidos. Nesses momentos, minha participação resumiu-se a ouvir e a fazer perguntas sobre as escolhas dos grupos.

A ideia inicial era a de que o planejamento fosse realizado em grupos a fim de ampliar as unidades dos livros didáticos e explorar múltiplas perspectivas no ensino de língua inglesa na Educação Básica. A meu ver, isso facilitaria o processo de planejamento, tendo em vista que muitos livros trazem unidades que permitem ser ampliadas e modificadas com o acréscimo ou exclusão de partes que não dialogam com a realidade da sala de aula. No entanto, as professoras e professores fizeram a escolha de utilizar o livro didático apenas como recurso para buscar textos ou atividades isoladas. Observei essa organização dos grupos, porém isso não foi verbalizado por eles em nenhum momento. Outra escolha feita pelas/os participantes foi acerca do tema de seus planos de aula. Esse acontecimento faz parte da análise dos dados e será discutido mais adiante.

Ao final, no décimo e décimo primeiro⁶¹ encontros, cada grupo apresentou seu planejamento, problematizando e fazendo apontamentos sobre suas escolhas, em consonância com as discussões realizadas no curso. Desse modo, o processo de planejamento pode ser visto como uma espécie de tradução, a partir da negociação de sentidos e ressignificação de conhecimentos, para o contexto local.

Depois de ter feito a contextualização teórico-metodológica desta pesquisa, no próximo capítulo discuto a perspectiva de formação continuada que fundamentou minhas ações no trabalho de campo, convergindo para interconexões com a epistemologia do letramento crítico e a pedagogia do pós-método.

⁶¹ O décimo primeiro encontro não estava previsto no cronograma inicial, mas foi necessário para a conclusão das atividades e realizado em comum acordo com as/os professoras(es).

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: PARA QUÊ?

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2011b, p. 95).

Com o propósito de responder à pergunta do título, busco sentidos nos ideais de Paulo Freire, que implicam atitudes de escuta, solidariedade e humanização percebendo-se a si próprio e ao outro nas relações com o mundo. O processo de nossa formação como educadores, que inclui também a formação de formadores, pressupõe estar disposto a relacionar-se com outras professoras e professores, com saberes e práticas que se assemelham ou se distanciam, que se atraem ou se repelem. Escutar, ao modo freireano, não significa acomodar-se, mas permitir encontros e mover dentro de si inquietações a partir das implicações com o outro.

Depois de detalhar o contexto desta pesquisa, que possibilitou aliar uma necessidade local a uma forma de ouvir as professoras e os professores, estar, estudar e refletir com eles, vejo importância em traçar um panorama sobre a perspectiva de formação continuada assumida e descrever, em largos traços, o que se entende como essencial para o professor de inglês que se propõe a problematizar suas práticas frente às necessidades de seus alunos e às demandas do mundo contemporâneo.

A relevância da formação continuada para a construção de uma agenda crítica com os professores de língua inglesa é abordada há algum tempo por muitos pesquisadores no contexto brasileiro (COX; ASSIS-PETERSON, 1999; GIMENEZ, 1999; MATEUS, 2002; BARROS; ASSIS-PETERSON, 2010; DUBOC; FERRAZ, 2011; FERREIRA, 2012; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012). No cenário paranaense, destaco algumas pesquisadoras (GIMENEZ, 1999; MATEUS, 2002; FERREIRA, 2012), que trouxeram importantes contribuições para o campo da formação continuada de professores de línguas.

Mateus (2002) reflete sobre o professor e sua atuação em um mundo em constante desenvolvimento, pontuando que, se nessa realidade a reconstrução participativa do conhecimento é vista como condição essencial para a formação do cidadão, o professor também deve ser capaz de produzir conhecimentos, tornando-se indispensável uma participação docente reflexiva e crítica na mediação dos saberes em transformação.

Esse olhar para a formação continuada como um espaço de construção de conhecimentos também é problematizado por Gimenez (1999, p. 130), que discute o processo de aprendizagem de inglês como algo intrínseco ao desenvolvimento profissional docente, ou seja, “como os professores desenvolvem seus conhecimentos ao longo de sua experiência como professores”⁶², argumentando que “isso se dá através da reflexão sobre os processos de aprendizagem de línguas”⁶³.

Somando-se a essas reflexões, e afunilando a discussão para temas críticos urgentes à sala de aula de línguas, Ferreira (2012) aponta a necessidade de uma educação antirracista, enfatizando que só através de um tempo longo de formação continuada os professores podem sentir-se preparados para abordar o tema em sala de aula. As pesquisadoras citadas concordam sobre a correlação existente entre o processo de ensino de línguas, as experiências e o desenvolvimento contínuo dos professores, o que evidencia que práticas pedagógicas críticas precisam de circunstâncias favoráveis à problematização para que haja ressignificação em diferentes realidades de atuação.

Assim também, estudos realizados em contextos de formação continuada (MANFÉ DE SOUZA, 2014; COSTA, L. G., 2015) mostram que os professores de inglês em serviço querem oportunidades de participar de cursos de longa duração em que possam falar e refletir sobre suas práticas de maneira informada. Isso decorre da sensação de descompasso entre a formação docente e a realidade da escola, que, cada vez mais, reflete a complexidade de um tempo em que a capacidade de fazer perguntas tornou-se mais importante do que as respostas (CELANI, 2004). Dessa forma, não há mais espaço para produtos prontos e acabados para a sala de aula, pois os saberes estão em movimento. Portanto, o professor desse tempo, conforme Leffa (2008, p. 363), “não deve apenas querer ouvir o que os especialistas têm a dizer, e muito menos esperar fórmulas prontas. Ele deve também ter a oportunidade de trazer suas ideias e trocar experiências com os colegas de sua profissão”.

A partir de experiências anteriores (a exemplo de MANFÉ DE SOUZA, 2014), discuto a formação continuada como um espaço de interlocução entre professores e

⁶² Texto original: “[...] how teachers develop their expertise in the course of their experience as teachers.”

⁶³ Texto original: “[...] that teacher development proceeds through reflection on language learning processes.”

formadores. Nesse espaço, pretende-se que o conhecimento acadêmico seja impregnado do conhecimento local, no sentido freireano de práxis, “o lugar onde teoria e prática se juntam para criar ações que levam a mudanças sociais e políticas”⁶⁴ (HAWKINS; NORTON, 2009, p. 31). Essa ideia tem sido utilizada e reinterpretada por pesquisadores no mundo todo, que entendem a necessidade da integração entre “teoria e prática nos interesses de mudança social e educacional”⁶⁵ (HAWKINS; NORTON, 2009, p. 36).

Amparados por essa premissa, todos os envolvidos no processo de formação precisam assumir-se como sujeitos em construção, buscando uma redefinição da relação entre professores em formação, formadores e a própria problematização do conhecimento. Essa desestabilização é necessária às práticas desenvolvidas na formação continuada aqui proposta, uma formação desformatada (JORDÃO; MARTINEZ; HALU, 2011), porque busca o diálogo com professoras e professores da escola pública. Segundo Jordão (2006), as relações entre sujeito e realidade, como também a construção e distribuição de conhecimento estão no centro das discussões pós-estruturalistas, que procedem

[...] à desconstrução de pressupostos, ao questionamento das noções menos conscientes e das estruturas a partir das quais promovemos nossos entendimentos do mundo. A concepção aqui é de que tudo pode e deve ser questionado, inclusive nossos valores mais arraigados. Deste modo, o pós-estruturalismo estabelece uma visão de mundo em constante reflexividade, desafiada permanentemente por si mesma. (JORDÃO, 2006, p. 29).

Culturalmente, em diferentes contextos, o conhecimento da academia carrega uma validação intrínseca, capaz de abafar, de sobrepor-se a outros tipos de conhecimento, principalmente em se tratando de conhecimentos locais, que ainda são tratados de forma pejorativa e inferior em muitos círculos (CANAGARAJAH, 2004). Na formação continuada de professores, mesmo sem ser imposta, a ideia de que o formador detém o conhecimento e tem respostas prontas para os desafios de ensinar é validada por uma espécie de autoridade acadêmica, uma determinação cultural que paira na relação professor-formador, na qual o conhecimento local

⁶⁴ Texto original: “[...] the site where theory and practice come together to create action that leads to social and political change.”

⁶⁵ Texto original: “[...] theory and practice in the interests of educational and social change.”

costuma ficar em segundo plano, em relação ao conhecimento acadêmico representado pelo formador.

Do mesmo modo, na “relação entre pesquisadores e professores, o habitual tem sido as vozes dos professores subordinarem-se às vozes dos pesquisadores” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 28-29). Nesse contexto, a diferenciação entre teoria e prática, que reforça a subordinação de professores a formadores e a pesquisadores, é representativa da relação global x local. O status dos professores como aqueles que põem em prática, que executam o que a academia pensa, coloca-os em segundo plano, como meros implementadores, “ao invés de agentes no processo da teoria, da construção, do planejamento de currículo e do desenvolvimento de política de línguas” (CLARKE, 1994, p. 10), desacreditando-os da possibilidade da pesquisa e da reflexão. Sobre isso, Pennycook (1994, p. 299) nos lembra que uma visão de ensino problematizadora

[...] busca se opor à maneira que os professores são frequentemente posicionados nos dias de hoje como técnicos de sala de aula contratados para passar adiante um conjunto de conhecimentos, e oferece uma versão de ensino que remova a divisão da prática teórica e enfatize a importância de trabalhar em direção à transformação social⁶⁶.

A parceria entre universidade e escola parece ser um caminho viável para encurtar a distância entre teoria e prática, mas precisa se consolidar como um caminho de mão dupla. Zeichner (2000) lembra que, geralmente, o que acontece é que os professores abrem as portas da escola, oferecendo oportunidades para a universidade realizar pesquisas, mas que seus conhecimentos não são valorizados pelos pesquisadores. Em vista disso, o autor propõe um trabalho “mais equilibrado entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos que estão na prática”, considerando os professores não “apenas pessoas que têm uma prática, no sentido restrito, mas pessoas que produzem conhecimento sobre educação e que influenciam políticas” (ZEICHNER, 2000, p. 10).

Embora saibamos que toda a prática seja movida por algum saber teórico, que nossa concepção de mundo seja sempre informada por nossas atitudes,

⁶⁶ Texto original: “[...] aims to oppose the way teachers are today often positioned as classroom technicians employed to pass on a body of knowledge, and its place offers a version of teaching that removes the theory practice divide and stresses the significance of working towards social transformation.”

orientando nossas escolhas (JORDÃO, 2006), convém lembrar o que afirma Rajagopalan (2006, p. 165) a respeito da crença de que a teoria seja “precondição para qualquer tipo de prática”, crença esta que, segundo o autor, já está ultrapassada, tendo em vista que “elucubrações teóricas que não contemplem sua aplicabilidade na prática não valem nada”. Do mesmo modo, não é possível ignorar o fato de que, mergulhados na realidade da Educação Básica brasileira, nós, professoras e professores, não temos tempo, nem energia para pensar nossas práticas de forma sistematizada ou buscar teorias para “comprovar” as vivências em sala de aula. Por meio da problematização, o que se propõe no contexto da formação continuada crítica é inverter essa lógica e pensar a educação a partir de seus contextos imediatos, extinguindo a ideia de que possa existir um modelo de formação continuada eficaz em qualquer realidade. Por meio dessa constatação, subentende-se que “a prática crítica é situada, responsiva e contextual, fica claro que a busca de um modelo único para a formação crítica de professores de línguas é inadequada”⁶⁷ (HAWKINS; NORTON, 2009, p. 37).

Portanto, quando se fala em formação continuada, muitas são as abordagens possíveis e os entendimentos sobre o que seja formar professores que já estão em serviço. Neste estudo em particular, as discussões sobre formação continuada tomam por base a concepção freireana do diálogo e da escuta como atitudes que se complementam, tendo em vista que estar aberto ao diálogo significa, ao mesmo tempo, estar disponível à escuta e à compreensão do contexto em uma atitude responsiva, na qual dialogar “implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 123).

A pedagogia de Freire ensina que a escuta é o fundamento do diálogo: ao escutar se aprende a falar *com* o outro, não *para* o outro e nem *sobre* o outro, “um reconhecimento do direito à fala e à escuta. É o exercício da prática dialógica.” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 12). Para Freire (1991, p. 135):

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala.

⁶⁷ Texto original: “[...] critical practice is situated, responsive and contextual, it is clear that the pursuit of a one-size-fits-model of critical language teacher education is inadequate.”

Na formação de professores, a escuta e o diálogo também podem ser pensados como uma aprendizagem simultânea, que acontece entre formadores e professores (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011). Pode parecer algo natural, mas muitos modelos de formação desconsideram essa prática, justamente por verem os professores apenas como implementadores de teorias, ao invés de agentes capazes de participar do processo de construção e de desenvolvimento de propostas para a sala de aula (CLARKE, 1994).

Do ponto de vista da formação continuada aqui discutida, a relação dialógica se caracteriza pelo princípio de horizontalidade (FREIRE, 1991), na qual professores são vistos como parceiros capazes de pensar e de colaborar na construção de alternativas viáveis para suas realidades contingenciais. Seguindo essa concepção formadora, Jordão (2017, p. 192) reafirma a necessidade de que essas ações se deem na dimensão da práxis, “partindo do pressuposto de que teoria e prática são integradas, e de que formadores e professores (afinal, somos todos professores, não é?) juntos podem melhorar o ensino-aprendizagem nas escolas – e fora delas”.

Propor-se a ouvir os professores é dialogar com eles, criando oportunidades de reavaliação de práticas culturais e possibilitando a problematização das práticas e conhecimentos locais de ensino e de aprendizagem. Neste estudo, os termos “prática cultural” e “prática local” (PENNYCOOK, 2010) são utilizados de forma intercambiável por compartilharem da mesma significação, tanto no campo da etnografia quanto no campo da linguística aplicada. Pode-se dizer que tais definições são sustentadas pelo entendimento cultural do cotidiano, no qual a cultura é vista “como práticas e significados compartilhados” (AGAR, 2006, p. 11). Desse modo, as atividades práticas em que as pessoas estão engajadas (AGAR, 2006) são equivalentes ao que Pennycook (2010, p. 19) entende como “o que as pessoas realmente fazem”, produtos das relações sociais e culturais das quais participam. Assim, o “conhecimento local” é gerado nas práticas sociais da vida cotidiana (CANAGARAJAH, 2004) e pode ser reinterpretado e reconstruído gerando novas práticas.

Nesse sentido, outro ponto levantado por Freire e Shor (1987) é que o diálogo não pode representar uma forma de manipulação ou simples obtenção de resultados, mas, sim, ser visto como parte integrante da própria natureza histórica dos seres humanos. Os autores concordam que

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem [...]. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos; podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação. [...] O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação [...] ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 123).

Seguindo essa apreciação, a prática pedagógica assume-se transformadora, necessitando de um pensar contínuo e permanente, tendo em vista a limitação e as constantes – e cada vez mais rápidas – mudanças humanas e sociais. A isso, Santiago e Batista Neto (2011, p. 8) acrescentam que a teoria freireana coloca algumas questões importantes para “[...] a formação de professores, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora do existente, contextualizada, porque historicamente datada e localizada, e transformadora”.

Sob essa ótica, como prática problematizadora situada historicamente, a teoria freireana dialoga com os objetivos do curso de formação continuada por se tratar de um contexto de problematização da realidade.

2.1 Diálogo problematizador e reflexividade na formação de professores de inglês

Muitos pesquisadores chamam a atenção para os aspectos políticos na formação e na atuação de professores de línguas estrangeiras (LEFFA, 2008; CELANI, 2008; RAJAGOPALAN, 2014). A ideia de que a sala de aula não é uma redoma de vidro isolada do mundo e de que, além de estar preparado para ensinar a língua, o professor precisa saber lidar com uma série de questões institucionais, políticas e econômicas subjacentes ao ensino dessa língua, é discutida por Leffa (2008). O autor faz considerações importantes sobre a formação do professor para atuar nessa realidade, a qual deve ir além do treinamento, que pouco, ou quase nada, prepara um profissional para lidar com os desafios da sala de aula. Leffa (2008) ainda ressalta a diferença existente entre treinar e formar um professor de língua estrangeira/adicional. Dentre muitos aspectos que diferenciam uma ação da

outra, enfatiza que o ato de formar “busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita” (LEFFA, 2008, p. 3). Diferente disso, o treinamento se inicia e termina com a prática. A formação, por sua vez,

[...] por ser um processo contínuo, é representada por um círculo, onde a iniciação pode dar-se em qualquer um dos três pontos. Começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial, e chega-se à reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo. (LEFFA, 2008, p. 355).

Isso significa que a formação docente é um processo permanente (FREIRE; SHOR, 1987) em que o professor não pode ser apenas um usuário de conhecimentos produzidos por outros. Pelo contrário, precisa ter o compromisso de refletir sobre suas ações, mantendo-se aberto a novas ideias e interessado em promover mudanças (BORTONI-RICARDO, 2008), um professor comprometido com as complexidades presentes no contexto educacional (JORDÃO, 2013; MONTE MÓR, 2013).

Obviamente, se a intenção é o diálogo, esse movimento não se faz sozinho. Tal percepção nos mostra que professores necessitam de oportunidades de encontros com seus pares para discutir, planejar e reinventar suas práticas pedagógicas, caso julguem necessário. Em outras palavras, “precisam de interações e mediações mais frequentes para serem capazes de fazer os enfrentamentos desejados” (ASSIS-PETERSON; SANTOS; MANFÉ DE SOUZA, 2016, p. 85). Criar oportunidades de encontros entre professores para discutir os desafios de ensinar línguas estrangeiras/adicionais na Educação Básica é uma forma de provocar embates e, a partir daí, tornar possível o engajamento dos participantes em um processo de reflexividade, definida por Jordão (2018, comunicação pessoal)⁶⁸ como a percepção das contradições e tensões, a instabilidade vista como força produtiva.

De forma semelhante, Mateus (2010) chama atenção para o sentido da ação reflexiva, que, muitas vezes, é vista como um “blábláblá” que não contempla a dimensão da ação. Para a autora, a reflexão precisa ser considerada como prática revolucionária. Nessa perspectiva, professores crítico-reflexivos aprendem por meio

⁶⁸ “Epistemophagy” the Impostor Syndrome in Brazilian English Teaching – Yes, nós temos bananas! (Oficina ministrada pela professora Clarissa Menezes Jordão, no I Fórum Internacional de Cultura, Literatura e Linguística Aplicada: práticas e transgressões (I FICLLA), na Universidade Federal do Paraná, em novembro de 2018).

de um processo de confrontação de ambivalências, dilemas sociais, que desencadeiam ações que resultam na criação de novas práticas sociais. Tal confrontação só se torna possível com a criação de espaços dialógicos que oportunizem ao professor superar desafios, não de forma individual, mas em contato com outros professores.

A confrontação proposta por Mateus (2010) é associada ao processo de reflexividade, que remete à “percepção crítica de que todos os discursos (inclusive os nossos, claro) são construídos e estão relacionados a determinadas visões de mundo” (JORDÃO, 2017, p. 190). O processo de reflexividade implica que o professor esteja atento às práticas de sala de aula e aos significados que os envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações (BORTONI-RICARDO, 2008), identificando, assim, práticas cotidianas que precisam ser problematizadas.

Dito de outra forma, a formação continuada pode ser um espaço para o diálogo problematizador, que possibilite aos professores momentos de aproximação e de distanciamento da realidade de suas práticas, um exercício constante de ressignificação. Freire (2011a) avalia esse momento de reflexão crítica sobre a prática como elementar na formação permanente de professores. Para ele:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. (FREIRE, 2011a, p. 40, grifos do autor).

E, esse processo de formação e reflexividade, é também uma oportunidade de pensar coletivamente situações comuns às salas de aula, de modo que esse diálogo seja, verdadeiramente, horizontal e atenda as necessidades de professores e alunos a partir da análise dos seus contextos. Como nota Rajagopalan (2014, p. 164), quando as teorias globais não se preocupam com as especificidades locais, “pouco ou nada contribuem para solucionar problemas encontrados na vida real”.

Sobre tal preocupação, Garcez (2013, p. 216-217) entende que

[...] uma condição para contribuir para a formação de professores é ouvir esses professores, compreender a prática docente situadamente, isto é, no conjunto das contingências em que ela se dá, observar como os professores dão conta (ou não) das demandas complexas que se apresentam na sua rotina de trabalho e buscar

com eles uma compreensão de como a prática docente satisfatória se dá, ou de como pode vir a se constituir. Nossas lentes de observação devem ter base sistemática, devem ser informadas pela reflexão pregressa, daí a necessidade de teorização, mas é importante privilegiar a perspectiva e o protagonismo dos atores, no nosso caso dos agentes educacionais.

Assim, tomo como base uma prática docente contextualizada e crítica “que envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011a, p. 39) e, por consequência, uma abordagem crítica no ensino de línguas estrangeiras na escola. Dentre os muitos modos de ser crítico e seus diversos domínios, nesta pesquisa, o uso do termo refere-se ao que Pennycook (2006, p. 67) chamou de “prática pós-moderna problematizadora”, por meio da qual visões binárias/dicotômicas podem ser questionadas. Partindo desse pensamento, a educação linguística torna-se terreno fértil para o desenvolvimento da criticidade através da constante problematização e questionamento, especialmente no ensino de inglês, contribuindo na construção de um contradiscurso a respeito do pensamento homogeneizador da vida contemporânea (MOITA LOPES, 2005).

Para viabilizar uma proposta de formação continuada em educação linguística e ensino crítico de língua estrangeira/adicional, o diálogo com e entre os professores, e, ao mesmo tempo, a criação de condições para a existência de um processo de reflexividade sobre a prática docente, a abordagem teórica do Letramento Crítico (FERREIRA, 2006a; JORDÃO, 2013, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013, 2018b) foi o elemento norteador das práticas do curso. A escolha justifica-se pelo potencial problematizador e desestabilizador dessa perspectiva epistemológica, o que pode ajudar professores e alunos a lidar com demandas contemporâneas no ensino-aprendizagem de línguas, dentre as quais a participação em práticas sociais que acontecem também em inglês.

Por conseguinte, tanto no processo de planejamento do curso (leituras pessoais, definição da bibliografia para os professores, reflexões durante a realização dos encontros e redefinição de roteiros a partir das discussões com os docentes) quanto no processo de análise dos dados, dediquei atenção especial à formação de professores e ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais com ênfase em perspectivas pós-estruturalistas (RAJAGOPALAN, 2003, 2006, 2014; PENNYCOOK, 2004, 2016; KUMARAVADIVELU, 2001, 2003a), às quais

problematizo a seguir, considerando as relações com aspectos do cenário investigado.

2.1.1 Confluências: formação continuada, letramento crítico e pós-método

Em se tratando de professores de línguas, a transformação da linguagem, as mudanças e o surgimento de novas modalidades de comunicação e interação, colocam-nos em uma posição crucial no processo de construção do conhecimento, que, dialeticamente, também é transformado por essas novas linguagens (MONTE MÓR, 2009). Nesse contexto, a formação continuada representa uma alternativa para que o ensino na Educação Básica possa responder às demandas atuais em que “o inglês particularmente assume novos papéis para além de sua função comunicativa, sendo agora repensado como ferramenta crítica e participativa” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 19).

Frente a esse complexo processo, a criação de oportunidades de participação em debates globais recentes se torna essencial para que as práticas pedagógicas possam acompanhar as transformações sociais. Tais transformações, como já dito, implicam novas formas de construção de significados, concebidas por meio de novas perspectivas epistemológicas, que precisam ser conhecidas e problematizadas por aqueles que estão em sala de aula, possibilitando a ressignificação dos conhecimentos locais no ensino de inglês.

Considerando essas condições, a epistemologia dos novos letramentos, em especial o letramento crítico, pode proporcionar a problematização e, conseqüentemente, a possível ressignificação do ensino de inglês e a expansão de perspectivas necessárias neste momento, em que professores de inglês têm sido chamados a participar do processo educacional. De acordo com Monte Mór (2009, p. 187), o conceito dos novos letramentos incluiria essa revisão do papel do professor e também

[...] a redefinição dos objetivos neste ensino que deveria expandir do foco linguístico e instrumental para o educacional; a redefinição do significado de cidadania a ser adotada em escolas e universidades, pensando no desenvolvimento dos cidadãos que vivem em sociedades em transformação que, por sua vez, estão arraigados em perspectivas plurais em relação ao que é ‘cívico’, e não em um padrão tradicional que tem predominado durante longas décadas; a

adoção de um conceito de linguagem e cultura que também é local, e não apenas globalizado e universalizante; a expansão de conceitos culturais que fomentam pluralidade e diversidade⁶⁹.

Esses debates contemporâneos indicam a importância do ensino crítico de inglês e evidenciam a necessidade de que a formação docente, inicial ou continuada, seja repensada na perspectiva dos letramentos críticos (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 21). Na mesma linha, no cenário atual, não cabem mais ações de formação continuada que pretendam dizer ao professor o que ele deve fazer limitando sua participação à replicação de métodos homogeneizantes e privando-o de momentos de problematização, de diálogo e troca entre os pares. Olhando por esse ângulo, o letramento crítico pode se configurar como um agente de problematização da prática docente e, ao mesmo tempo, uma perspectiva no ensino de línguas. Esse ponto de vista abre caminho para reflexões sobre a questão do método, tendo em conta que os professores podem decidir o que ensinar e criar estratégias para agregar significados ao ensino de inglês com vistas à participação social.

Assim, considerando que no letramento crítico “os significados não estão na cabeça, mas em práticas sociais; e que, lidando com práticas sociais, obtém-se significados ‘profundos’ ‘gratuitamente’”⁷⁰ (GEE, 1997, p. 274, grifos do autor), depreende-se que os significados são construídos a partir da realidade local. Ademais, até mesmo um método específico pode sofrer variações em diferentes contextos, tendo em vista que as contingências das salas de aula podem ocasionar mudanças radicais na prática docente, levando linguistas a reconhecer que nunca descobriremos qual é o “melhor método” (CANAGARAJAH, 2002; KUMARAVADIVELU, 2003a), porque as práticas docentes dependem dos conhecimentos e significados locais.

Diante dessas constatações, Canagarajah (2002, p. 140) defende que sejam criadas estratégias pedagógicas “de baixo para cima”, adequando-se às

⁶⁹Texto original: “[...] the redefinition of the objectives in this teaching that should expand from the linguistic and instrumental focus to the educational one; the redefinition of the meaning of citizenship to be adopted in the schools and universities, thinking of the development of citizens that live in changing societies that, by their turn, are entrenched in plural perspectives in relation to what is ‘civic,’ and not in a traditional pattern that has predominated during long decades; the adoption of a concept of language and culture that is local as well, and not only globalized and universalizing; the expansion of cultural concepts that foster plurality and diversity.”

⁷⁰Texto original: “[...] meaning is not in the head, but in social practices; and that in acquiring social practices one gets ‘deep’ meanings ‘free’.”

especificidades da sala de aula e fazendo valer “o conhecimento local dos professores, obtido por meio de experiência acumulada, sabedoria, e intuições sobre o que funciona melhor para seus alunos” ⁷¹.

Na mesma direção, Kumaravadivelu (2003a) discute o método como um construto colonial, referindo-se a métodos prototípicos, conceitualizados por teóricos, como o Comunicativo, e não àqueles atualizados pelos professores em sala de aula. Ainda segundo o autor (1994, 2003a), a condição/pedagogia do pós-método não deve ser tratada como um método alternativo, tendo em vista que a busca por métodos novos ou melhores “está fadada a ser condicionada ao construto da marginalidade” ⁷², no qual o método

[...] estende e expande a agenda colonial de exploração e dominação cultural. Perpetua a imagem colonial do Eu nativo e do Outro não nativo. Continua a ignorar o conhecimento e os interesses locais. Destinado ao consumo global, é guiado por uma abordagem padronizada para todos os casos que presume uma clientela com objetivos comuns.⁷³ (KUMARAVADIVELU, 2003a, p. 544).

Na contramão desse condicionamento, Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003a, 2003b, 2006) discute o conceito do pós-método como uma alternativa ao método, uma condição ou pedagogia articulada a partir dos parâmetros de *particularidade*, *praticalidade* e *possibilidade*.

O princípio da *particularidade* nos ajuda a compreender que qualquer programa de formação de professores deve considerar os aspectos socioculturais de docentes e alunos, uma pedagogia “responsiva e responsável pelos contextos locais individuais, institucionais, sociais e culturais nos quais a aprendizagem e o ensino acontecem” ⁷⁴ (KUMARAVADIVELU, 2003a, p. 544).

Olhando para as relações entre teoria e prática, Kumaravadivelu (2003a) discute o princípio da *praticalidade* que põe em xeque a divisão do trabalho entre especialistas e professores, em que “o teórico produz conhecimento, e o professor

⁷¹Texto original: “[...]the local knowledge of teachers, deriving from their years of accumulated experience, wisdom, and intuitions about what works best for their students.”

⁷²Texto original: “[...]is bound to be conditioned by the construct of marginality [...]”

⁷³Texto original: “[...] it extends and expands the colonial agenda of economic exploitation and cultural domination. It perpetuates the colonial image of the native Self and the non-native Other. It continues to ignore local knowledge and local interests. Meant for global consumption, it is guided by a one-size-fits-all-cookie-cutter approach that assumes a common clientele with common goals.”

⁷⁴Texto original: “[...] responsive to and responsive for local individual, institutional, social and cultural contexts in which learning and teaching take place.”

consome conhecimento”⁷⁵ (KUMARAVADIVELU, 2003a, p. 544). Segundo o autor, o parâmetro da *practicalidade* ultrapassa tal dicotomia, que remete ao construto colonial da marginalidade, e visa à construção de uma teoria pessoal que se dá na prática docente.

Dos estudos freireanos, que enfatizam a participação dos alunos como forma de empoderamento a partir da reflexão sobre as condições sócio-históricas nas quais possam se reconhecer, deriva o parâmetro da *possibilidade*. Kumaravadivelu (2003a) destaca que nesse parâmetro as próprias experiências e os conhecimentos históricos e socioculturais dos alunos podem ser utilizados na apropriação da língua inglesa, em seu favor, a partir de suas visões de mundo.

Esses parâmetros ou princípios estão interconectados, sendo necessária uma visão global para a construção da pedagogia do pós-método na perspectiva pós-colonial (KUMARAVADIVELU, 2003a; 2003b). Ancorada na articulação desses princípios, a perspectiva de formação continuada tratada nesta pesquisa defende a necessidade de criação de oportunidades para que professores identifiquem os problemas e busquem resolvê-los, partindo do conhecimento local e das especificidades contextuais (KUMARAVADIVELU, 2003a; 2003b), conforme o parâmetro da *particularidade*. Do mesmo modo, em concordância com o parâmetro da *practicalidade*, compreende o papel do professor para muito além de um executor de tarefas ou implementador de teorias (CLARKE, 1994), considerando-o um pesquisador de sua sala de aula (ERICKSON, 1986; BORTONI-RICARDO, 2008), capaz de estudar situações e de buscar soluções para problemas contextuais específicos. Dessa maneira:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

E, por fim, ao se manter aberto a novas ideias, o professor põe em prática o parâmetro da *possibilidade* que, a meu ver, se relaciona ao exercício da prática

⁷⁵Texto original: “[...] The theorist produces knowledge, and the teacher consumes knowledge.”

dialógica freireana (FREIRE, 1991), prática essa que pode ser expandida da formação continuada para a sala de aula e que, vale a pena ressaltar, já faz parte de muitos cotidianos escolares.

Contraopondo-se ao construto da marginalidade mencionado, Kumaravadivelu (2003a) propõe um quadro de macroestratégias, que são diretrizes amplas baseadas em princípios norteadores, advindos de conhecimentos teóricos, empíricos e experimentais. A partir daí, os professores podem criar suas próprias microestratégias, com base em especificidades da sala de aula e na necessidade de seus alunos. Assim, o autor (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003a, 2003b) delinea a pedagogia do pós-método por meio de dez macroestratégias, que descrevo resumidamente a seguir, tendo como foco o papel do professor:

1. **Maximizar oportunidades de aprendizagem**⁷⁶: criar e utilizar estratégias de aprendizagem, equilibrando o gerenciamento do ensino e a mediação da aprendizagem.
2. **Minimizar incompatibilidades perceptuais**⁷⁷: identificar desajustes entre a intenção do professor e a interpretação do aluno e, a partir daí, decidir como agir para minimizar as incompatibilidades encontradas.
3. **Facilitar interações negociadas**⁷⁸: garantir condições de interação (professor-aluno, aluno-aluno), nas quais os alunos sejam encorajados a iniciar tópicos e não apenas a responder quando forem perguntados.
4. **Promover a autonomia do aprendiz**⁷⁹: possibilitar oportunidades para que o aluno seja capaz de aprender a aprender e prepará-lo para ser responsável pelo próprio aprendizado, direcionando-o e monitorando-o.
5. **Estimular a consciência linguística**⁸⁰: criar uma consciência linguística geral, mas também crítica, buscando mostrar as propriedades formais e funcionais da língua.
6. **Ativar a intuição heurística**⁸¹: prover insumos textuais diversificados que facilitem a inferência e a internalização de regras no uso comunicativo e gramatical da língua, o que será útil no processo de construção gramatical.

⁷⁶Texto original: "Maximize learning opportunities."

⁷⁷Texto original: "Minimize perceptual mismatches."

⁷⁸Texto original: "Facilitate negotiated interaction."

⁷⁹Texto original: "Promoting learning autonomy."

⁸⁰Texto original: "Foster language awareness."

⁸¹Texto original: "Activate intuitive heuristics."

7. **Contextualizar o input linguístico**⁸²: possibilitar o entendimento do uso da língua e da linguagem nos contextos linguístico, social e cultural.
8. **Integrar as habilidades linguísticas**⁸³: agregar de forma holística as habilidades de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*, comumente separadas e sequenciadas. Tratar, também, da compreensão do papel da linguagem no currículo.
9. **Assegurar a relevância social**⁸⁴: estar atento e sensível ao contexto sociocultural em que o processo de ensino e aprendizagem de inglês acontece.
10. **Ampliar a consciência cultural**⁸⁵: considerar os alunos como informantes culturais capazes de participar, agregando seus conhecimentos e trazendo para a sala de aula sua subjetividade, bem como os aspectos identitários.

Penso que muitas dessas estratégias há tempos são utilizadas por educadores do mundo todo, desenvolvidas com base em suas vivências de sala de aula, mas, ao conceituá-las no que denominou pós-método, Kumaravadivelu (2003a; 2003b) chama a atenção para a teorização da prática docente que se dá em condições circunstanciadas e, por isso, necessita de um campo amplo e flexível de ação, o que não é contemplado em um único método.

A natureza do pós-método converge para práticas pedagógicas de letramento crítico, não como método de ensino, mas como algo mais abrangente, uma epistemologia “de natureza filosófico-educacional-cultural” (MONTE MÓR, 2018a, p. 322), promovendo a expansão de perspectivas proposta por Monte Mór (2009, 2011, 2018a), que enfatiza as possibilidades de ampliar a leitura de mundo por meio da construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global. Também há a necessidade de reconhecer os conflitos da sala de aula para que haja negociação de sentidos e resignificação, além da garantia de que os alunos tenham abertura para participar e trazer seus conhecimentos e individualidades para a sala de aula, sendo agentes de seu próprio aprendizado. A propósito, a participação que se relaciona com o parâmetro da *possibilidade* está ligada à agência docente como um processo dialógico (BIESTA; TEDDER, 2006, 2007), que se dá nas relações contextuais. Para os autores, a

⁸²Texto original: “Contextualize linguistic input”

⁸³Texto original: “Integrate language skills.”

⁸⁴Texto original: “Ensure social relevance.”

⁸⁵Texto original: “Raise cultural consciousness.”

[...] agência, em outras palavras, não é algo que as pessoas têm; é algo que as pessoas fazem. Isso denota uma ‘qualidade’ de *engajamento* dos atores com contextos de ação temporais-relacionais, e não uma qualidade inerente aos sujeitos⁸⁶. (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 136).

No letramento crítico, as práticas sociais são o ponto de partida para a contextualização do conhecimento linguístico, pois delas emergem os significados (GEE, 1997). Tal percepção é importante para a compreensão da língua de forma holística em sociedade, evidenciando a necessidade de que professores e alunos produzam sentidos em seus encontros, reformulando seus papéis ao extrapolar modelos sociais tradicionais que subjagam, limitam ou inibem a participação dos alunos.

Essas relações demonstram teorizações comuns ao pós-método e ao letramento crítico, alicerçadas em pressupostos pós-coloniais. Do mesmo modo, a perspectiva de formação continuada discutida nesta tese visa à formação do professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), cuja existência é imprescindível para fazer acontecer o que foi problematizado até aqui.

No terceiro capítulo, escrevo sobre acontecimentos iniciais referentes à entrada em campo e à organização processual dos encontros, além de tecer reflexões sobre momentos de choques culturais (*rich points*, AGAR, 1996) identificados nas reações das professoras e professores às temáticas abordadas no curso, que possibilitaram fazer conexões entre os acontecimentos, sinalizando conhecimentos locais das/dos participantes.

⁸⁶Texto original: “Agency, in other words, is not something that people *have*; it is something that people *do*. It denotes a ‘quality’ of the *engagement* of actors with temporal-relational contexts-for-action, not a quality of the actors themselves.”

3 UM DESTINO, MUITOS CAMINHOS: CONEXÕES

Culture becomes visible only when differences appear with reference to a newcomer, an outsider who comes into contact with it.[...] Different LC1/LC2⁸⁷ combinations, different rich points, different translations, different cultures⁸⁸. (AGAR, 2006, p. 5).

Como forma de problematizar a cultura como relacional, a análise é construída a partir do conceito de *rich points* (AGAR, 1996), entendido na perspectiva teórico-metodológica da etnografia como momentos de tensão, de choques culturais que mostram a existência de mais de uma cultura – sempre híbridas e fluidas – e que permitiram selecionar eventos emergentes durante a interação com/entre as/os participantes, acontecimentos que se conectam a outros em algum momento do tempo da pesquisa. Os *rich points* (AGAR, 1996) foram anotados nas interações com o grupo participante da pesquisa durante a observação participante e expandidos nos momentos de transcrição das gravações e interpretação dos dados. A essa expansão dos momentos de tensão chamo nesta pesquisa de Vinheta Narrativa, da mesma forma que denomino minhas reflexões em momentos diversos deste trabalho.

A presente análise é escrita de forma alegórica (CLIFFORD, 1986b), buscando compor e contextualizar uma história, entre tantas possíveis, sem pretender ser a representação de uma cultura⁸⁹. Importa salientar que as vozes trazidas emergiram durante as interações próprias do contexto investigado e são mostradas em um movimento em busca de sentidos, tendo em vista que nunca teremos o olhar do outro, mas uma versão parcial (CLIFFORD, 1986a) do olhar do outro. Ademais, embora regulada pelo permanente diálogo entre professoras e professores participantes, a análise trará vozes de forma assimétrica, razão pela qual algumas serão mais recorrentes que outras, dependendo dos acontecimentos a serem explorados.

⁸⁷ Em 2019, o autor atualizou o conceito de línguacultura (cf. p. 21-22).

⁸⁸ Tradução: A cultura se torna visível apenas quando as diferenças aparecem em relação a um recém-chegado, um estranho que entra em contato com ela. [...] Diferentes combinações de LC1 /LC2, diferentes choques culturais, diferentes traduções, diferentes culturas.

⁸⁹ Muito embora todos os encontros tenham contribuído para com a formação de uma visão holística do contexto da pesquisa, os encontros 5, 6, 7 e 8 não serão mencionados na análise.

3.1 Primeiras impressões: protegendo o “tesouro” da academia?

Durante o planejamento do primeiro encontro, me incomodo com o que penso ser “poluir os dados”, levando em consideração que os professores fariam leituras prévias sobre educação linguística e teorias críticas para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais. Mesmo assim sigo o planejamento e reflito sobre isso após o encontro. Estaria eu tentando “proteger o tesouro da academia”?

O curso nem começou e eu já encontrei meu primeiro dilema: ser formadora x ser pesquisadora. Muitos estudos que tenho lido sobre formação docente se esforçam em mostrar como professores não conhecem conceitos pertinentes à sua área, não são reflexivos o bastante para questionar sua prática pedagógica, não têm contato com teorias ou não conseguem avaliar o material que utilizam à luz dessas teorias. E, aqui, neste momento, desempenhando o papel de formadora e pesquisadora, me questiono se os professores deveriam ter acesso a tais conhecimentos, temendo ‘mudar a paisagem’, ‘alterar o território intocado’ da realidade docente.

Decido continuar com o planejamento enviando as leituras porque penso comigo: não posso ser conivente com práticas que excluem o professor de ser pesquisador, autor. Preciso encontrar caminhos para o lugar onde teoria e prática se juntam, esse é o propósito do curso e também objeto de minha pesquisa.

Ainda pensando no acesso do professor às teorias de linguagem, me questiono sobre minha prática, pensando em como ela deveria ser:

- Falar para o professor?
- Pelo professor?
- Sobre o professor?
- Com o professor?

(Vinheta Narrativa – Planejamento, 2018).

O dilema que relato acima me acompanhou durante boa parte do curso. Estar ali como pesquisadora para observar os acontecimentos e neles buscar significados afetou minha prática como formadora até o momento em que eu me dei conta de que também participava dos acontecimentos, de que eu fazia parte da cultura que ali se construía. Mas isso demorou um pouco. Demorou até que minha participação e a relação com os professores tornaram-se, de certa forma, naturais. Conhecíamos-nos um pouco mais. Sentíamos que havia um vínculo entre nós que nos autorizava a ser quem precisássemos e quem pudéssemos ser, uma relação de reconhecimento uns nos outros, um afeto, talvez. Isso foi essencial para que eu entendesse que, na dinâmica dos acontecimentos, eu precisaria mesclar meus papéis de professora da Educação Básica (assim como eles), formadora e pesquisadora. Algumas vezes isso

foi planejado, noutras vezes eu só percebia minhas atitudes frente ao grupo em momentos de reflexão após os encontros. Não sei se conseguiria separar esses papéis, mas sei que eles estiveram em campo o tempo todo.

Quando digo que tais papéis estiveram em campo, quero dizer que estiveram presentes durante todo o processo, desde o planejamento do curso até o momento presente, em que escrevo essas linhas e sinto que continuarão comigo, porque as reflexões sobre essa experiência ainda não estão terminadas, e nem estarão, considerando-se minha incompletude e a continuidade de minha constituição como professora, formadora e pesquisadora.

Durante o planejamento do curso, propus-me a pensar o trabalho com a teoria do letramento crítico em um tipo de formação menos presa a conteúdos e mais fluida, aberta a alterações, a acréscimos e aos ajustes necessários a partir dos encontros culturais com as professoras e professores participantes. Mesmo estando convicta de que isso seria possível, pela própria burocracia envolvida em um projeto de extensão, inicialmente, selecionei textos com os quais eu via possibilidades de diálogos com as/os participantes, correndo o risco iminente de manter a linearidade que eu desejava evitar.

No entanto, precisávamos partir de algum lugar e os acontecimentos do curso poderiam levar a reflexões repletas de sentidos locais e promover os embates necessários em um curso de formação continuada para o ensino crítico de língua inglesa naquele contexto. Assim, por meio do conhecimento local, as professoras e professores poderiam implicar-se, no sentido etimológico da palavra, envolver-se. Nas palavras de Duboc:

[...] não basta falar de letramento crítico para que a formação docente seja crítica. Parece-me fundamental que nesse exercício possamos, ainda que instantaneamente, (tentar) vestir a pele do outro, fazendo jus à ideia de autoimplicação ou *entanglement* [...] (DUBOC, 2018, p. 17-18, grifo da autora).

Para o desenvolvimento da pesquisa, então, o conteúdo programático do curso foi organizado em cinco blocos elaborados a partir de temáticas contemporâneas no ensino de inglês, que culminaram no planejamento de aulas em grupos, na perspectiva do letramento crítico: 1. Ensinar Inglês para quê?; 1.1 Educação Linguística; 1.1.2 Objetivos do Ensino de Inglês; 2. *World English* e as implicações para a sala de aula; 3. Rupturas: Interculturalidade e Letramento Crítico

no ensino de inglês; 4. Livro didático: diálogos teóricos e práticos; 5. Expansão de perspectivas no uso do livro didático.

Abaixo, elaborei quadros que trazem uma visão geral dos encaminhamentos do curso e a bibliografia das leituras prévias indicadas para sua realização. Cabe ressaltar que algumas leituras foram substituídas ou agregadas à bibliografia inicial (Apêndice B), pois, como toda prática que se propõe flexível, o curso foi sendo desenhado conforme as interações foram acontecendo e mostrando novas necessidades a cada encontro. A partir das minhas percepções, tentei criar conexões a cada encontro por meio de novas leituras e encaminhamentos.

Dessa forma, partimos da base epistemológica do ensino crítico de línguas estrangeiras, abordando, inicialmente, o questionamento “Ensinar inglês para quê?”, a fim de problematizarmos os objetivos desse ensino e a compreensão da educação linguística em língua estrangeira/adicional. Para tanto, iniciamos com o texto de Garcez (2008), no qual o autor advoga em favor de um ensino que considere o aprendiz como sujeito em suas comunidades de atuação, baseando-se no desenvolvimento do capital cultural, e o professor de inglês como aquele que ajuda o aprendiz a criar sentidos na língua estrangeira/adicional.

Quadro 2 – Encontro 1

<p>Ensinar Inglês para quê? Educação Linguística e os Objetivos do Ensino de Inglês</p>
<p>Leitura prévia: “Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira” (GARCEZ, 2008)⁹⁰</p>
<p>Encontro 1</p> <p>→ Apresentação das/dos participantes.</p> <p>→ Apresentação do curso (abordagem, objetivos).</p> <p>→ Conversa com as professoras e professores.</p> <p>→ Action Log: Why are you here?</p> <p>→ Chalk Talk⁹¹: Who are your students?</p>

Fonte: Elaboração própria.

⁹⁰ As referências completas estão no Apêndice B – Quadro de referências do curso.

⁹¹ Uso essa expressão para me referir a uma estratégia de ensino, uma atividade que tem como objetivo a construção de uma ideia em colaboração. Ela pode ser realizada em pequenos ou grandes grupos no quadro (como o nome sugere) ou com outros materiais em que seja possível a visualização, como cartolinas, por exemplo.

Para o segundo e terceiro encontros, a indicação das leituras prévias buscou promover reflexões sobre o papel do professor de inglês diante de uma língua que vem se transformando no mundo globalizado, com implicações para a sala de aula ao colocar em xeque o ideal do falante nativo. Siqueira (2012) aborda a condição do inglês como língua franca global da contemporaneidade, enfatizando as consequências políticas, ideológicas e pedagógicas que esse fenômeno acarreta no seu ensino, destacando a problemática de materiais didáticos que não dão conta das variantes globais e de seus traços culturais e identitários.

No contexto inicial das discussões sobre a pedagogia crítica e ensino de inglês no Brasil, Cox e Assis-Peterson (2001) trazem uma importante contribuição sobre a construção da identidade do professor de inglês. As autoras discutem como profissionais se veem nesse papel, considerando a urgência de uma abordagem crítica na sala de aula diante da suposta neutralidade do ensino de inglês como língua internacional. Também problematizam a pedagogia crítica no ensino de línguas, tecendo considerações sobre os sentidos do “crítico”, além de abrirem espaço para reflexões sobre as concepções de língua e sobre o enfoque comunicativo, em voga na época, cuja influência se faz presente até hoje, em maior ou menor escala, em nossas salas de aula.

Quadro 3 – Encontros 2 e 3

World English e as implicações para a sala de aula
<p>Leituras prévias: “Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?” (SIQUEIRA, 2012) “O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação” (COX, ASSIS-PETERSON, 2001)</p>
<p>Encontros 2 e 3:</p> <p>→ Retomada do encontro anterior: problematização de falas emblemáticas das professoras e professores no primeiro encontro.</p> <p>→ “Afinal, o que é ser crítico?” Considerações preliminares sobre o ensino crítico de língua inglesa.</p> <p>→ Discussão dos textos lidos a partir dos apontamentos das/dos participantes.</p> <p>→ Problematização sobre o ensino de inglês a partir das provocações de Rajagopalan (2017):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Por que os alunos precisam saber algo sobre língua inglesa?</i> 2. <i>Para que e por que ensinamos língua?</i> 3. <i>Ensinar para falar com o falante nativo?</i> 4. <i>É preciso repensar o ensino de línguas a partir de uma visão crítica.</i> 5. <i>O que significa “ensinar inglês em benefício do aluno”?</i> 6. <i>Ensino línguas é para unir os povos e não para entender o que os Menudos estão cantando.</i> <p>→ Exibição de entrevista com o comediante Rominho Braga (disponível em https://youtu.be/tyspQSV-U3l) para posterior problematização sobre questões referentes à proficiência em língua estrangeira a</p>

partir das ideias de Schlatter no texto “O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento”, de 2009.

→ Educação linguística: repensando os objetivos do ensino de língua estrangeira na escola a partir das problemáticas levantadas por Garcez (2008) e Schlatter (2009).

→ Atividade em grupos: Six Thinking Hats⁹² (Adaptação/Topic: Critical teaching)

Fonte: Elaboração própria.

Encaminhando-nos para meados do curso, nos encontros 4 e 5, as leituras sugeridas focalizaram a discussão sobre a teoria do letramento crítico e sobre as possibilidades de interculturalidade na sala de aula de línguas. A entrevista com Clarissa Jordão (2017) abordou, de forma dinâmica, aspectos do trabalho com letramento crítico na aula de inglês e de língua materna no contexto da Educação Básica, chamando a atenção para a docência como um espaço de criatividade, sensível aos contextos locais e globais. Gimenez (2006) discute trechos de documentos oficiais e apresenta exemplos de diferentes abordagens culturais no ensino de inglês, advogando em favor do ensino intercultural. Jordão (2013) faz observações sobre a abordagem comunicativa em contraposição à pedagogia crítica e ao letramento crítico a partir das conceituações de língua e sujeito, de conhecimento e aprendizagem, problematizando a função da educação na sociedade.

Quadro 4 – Encontros 4 e 5

Rupturas: Interculturalidade e Letramento Crítico no ensino de inglês
<p>Leituras prévias: “Entrevista com Clarissa Jordão” (- Concedida a FOGAÇA; HIBARINO; KLUDGE, 2017) “Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira”. (GIMENEZ, 2006) “Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico: farinhas do mesmo saco?” (JORDÃO, 2013)</p>
<p>Encontros 4 e 5: → Problematização: <i>o mundo plástico do livro didático</i> (SIQUEIRA, 2012) e <i>as implicações para a sala de aula (a ação do professor de inglês; textos higienizados, sem vida, distantes do mundo do aluno, estereótipos)</i>. → Análise dos textos de materiais didáticos citados por Siqueira (2012). → Vídeo da escritora nigeriana Chimamanda N. Adichie: <i>The Danger of a single story</i> e sua relação com as histórias únicas de materiais didáticos de inglês. (Disponível em: https://cutt.ly/llr0LQr)</p>

⁹² Six Thinking Hats é uma dinâmica criada por Edward de Bono que facilita a discussão e registro em grupos sobre qualquer tópico interessante para o contexto. Disponível em: <https://cutt.ly/Blr1UC2/>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

→ Discussão sobre a atividade em grupos: Six Thinking Hats do encontro anterior.

Encontro 5

→ Discussão em duplas sobre conceitos de língua, aprendizagem e criticidade, função da educação, sujeito: aluno e professor, apresentados por Jordão (2013), de acordo com a Abordagem Comunicativa, a Pedagogia Crítica e o Letramento Crítico.

→ Dinâmica em grupos: Analisar trechos de Jordão (2013): a que abordagem cada trecho corresponde e por quê?

→ Problematização de trechos da Entrevista com Clarissa Jordão (2017):

1. *O letramento crítico como uma pedagogia crítica de viés pós-estruturalista*
2. *Os sentidos do termo “crítico”*
3. *O letramento crítico e a incompletude dos sujeitos aluno e professor*
4. *A importância da colaboração nesta abordagem*
5. *Docência como aplicação de teorias x docência como um espaço criativo e sensível aos contextos locais e globais*
6. *O PNLD e o letramento crítico*
7. *Formação continuada e letramento crítico*
8. *Colonialidade das teorias e metodologias de ensino-aprendizagem de LE.*

→ *Problematização sobre mudanças de perspectiva, modos de olhar e histórias únicas a partir de imagens do artista plástico Escher que explora a ilusão de ótica em suas obras: tudo já estava lá, o que mudou? Em que momento mudou?*⁹³

→ Mudança de perspectivas: exploração de imagens que podem ter múltiplas interpretações.

→ Bringing life to the English Classroom - problematização inicial sobre planejamento e livro didático:

- Como nossos livros didáticos lidam com a ideia de imigração, por exemplo?
- Quais são as outras histórias possíveis?

Para o encontro seguinte:

→ Buscar materiais didáticos que explorem diferentes visões sobre o mesmo assunto, analisando temas de livros didáticos e como são explorados.

Fonte: Elaboração própria.

Para finalizar as leituras prévias, as interações do curso indicavam a necessidade de discutirmos o ensino crítico de língua inglesa pelo viés do conflito e da construção de significados. Para tanto, partimos do texto de Menezes de Souza (2011), que auxiliou no propósito de repensar práticas educacionais contemporâneas ao problematizar noções de linguagem, significação, interpretação e construção de sentidos. Esse foi o último texto lido previamente e discutido no curso antes do início do planejamento das aulas pelas professoras e professores.

Quadro 5 – Encontros 6,7,8

Livro didático: diálogos teórico-práticos

⁹³ Esta problematização foi feita, primeiramente, pela professora Walkiria Monte Mór, em um curso sobre Letramento Crítico na Universidade Federal de Mato Grosso, em 2013.

Leitura prévia:

“Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação” (MENEZES DE SOUZA, 2011)

Encontros 6 e 7

→ Cada macaco no seu galho (RAJAGOPALAN, 2017)? Repensando o papel da língua no mundo.

→ Leitura do texto veiculado na internet “Quem quer falar inglês na China” (DUBOC; FERRAZ, 2011).

→ Discussão com base em proposta de Monte Mór (2010 apud DUBOC; FERRAZ, 2011):

1. Existe conflito nesses contextos de uso de inglês?
2. Se sim, que palavras causaram esse conflito?;
3. Quem tem razão? Por quê?
4. Algum falante deve se adaptar ao outro? Se sim, quem?
5. Algum falante fala ‘errado’? Se sim, quem?
6. Você considera que houve comunicação no diálogo? Por que (não)?
7. Você já passou por alguma situação semelhante?
8. Você trabalharia esse diálogo com seus alunos? Se sim, o que você ensinaria?
9. Como você relaciona os conceitos de comunicação até agora discutidos com este diálogo?

→ Vídeo do episódio Joel Santana: problematização com base no texto Standard English & World English: entre o Ciso e o Riso (ASSIS-PETERSON; COX, 2013)

→ De quem é esta língua?: Problematização a partir de entrevista com o professor Rajagopalan (2017):

- Globalização e ensino de línguas
- English speaking world: native x non- native speakers
- Globalização, interculturalidade e transculturação: como fica o ensino de línguas?

→ Cenas do filme Spanglish (Espanglês): cena da contratação de Flor Moreno pela família estadunidense; cena de mãe e filha quando deixam a casa dessa família.

→ Problematização: língua e cultura

→ *Problematização* a partir do texto “Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal”, de Assis-Peterson; Cox (2007) - Inglês para ser e estar no mundo e com o mundo:

Inglês como língua camaleônica: desterritorializada, ressignificada, reentoadada. — Diversidade linguística no ciberespaço. — Não se aprende inglês na escola?

→ *Problematização* a partir de falas do Prof. Rajagopalan em palestra proferida no II SEFELI (Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa) em junho de 2013, na Universidade Federal de Sergipe:

1. Os desafios de globalização e transculturação: cada macaco no seu galho?
2. A cultura que não entrava em contato com outras, definhava
3. ‘Oxigênio de fora’ para sobreviver
4. A transculturação fazia parte de todas as culturas
5. Transculturação e mundo globalizado — MacDonalidização
6. Purismo, globalização, World English
7. World English é inglês?
8. É uma confusão geral, mas é uma língua que está funcionando
9. World English não é sobre inglês, é sobre mundo
10. World English é um fenômeno linguístico, mas também tem impacto sobre as culturas
11. Língua e cultura: andam juntas
12. Transculturação: não é se transpor de uma cultura para a outra, não há mais alteridade (“está tudo bagunçado”)
13. Identidades no mundo globalizado
14. Hibridismo está escancarado hoje em dia, mas sempre existiu.

Encontro 8

→ Discussão sobre o texto de Menezes de Souza (2011) a partir da problematização dos aspectos:

1. *O mundo contemporâneo e o preparo dos alunos para o confronto com as diferenças*
2. *Letramento crítico — Ser crítico x senso comum — O eu x não-eu*
3. *Aprender a escutar: os significados e suas origens sócio-históricas*
4. *Ler criticamente implica perceber autor e leitor como sujeitos sócio-históricos*
5. *Aprender a escutar (FREIRE); Genealogia (HOY); Ler se lendo (MENEZES DE SOUZA)*
6. *Produção de significação e temporalidade*
7. *Letramento crítico tradicional x Letramento crítico redefinido.*

→ Conversando sobre o planejamento:

- A aula de línguas pode ser um espaço para rupturas?
- O que ensinar? (local needs)
- Quem está envolvido?
- Quais significados estão envolvidos?
- Em que contexto?
- O que os alunos serão capazes de fazer? Qual será o papel deles?

Fonte: Elaboração própria.

A partir do nono encontro, as professoras e professores se dedicaram à pesquisa de materiais didáticos e ao planejamento que seria apresentado como uma das atividades requeridas no curso. Antes de se reunirem em grupos para iniciarem o planejamento das aulas, refizemos o percurso reflexivo do curso como forma de lembrar alguns pontos que poderiam ser úteis também nas discussões que fariam em seguida. Os grupos também se reuniram fora da instituição em que o curso foi realizado para pesquisar, discutir e finalizar as aulas. A minha participação foi possível em encontros de dois grupos, nos quais procurei ouvir e colaborar conforme as discussões indicavam tal necessidade. Por fim, no décimo encontro, iniciamos as apresentações, que foram finalizadas no encontro extra, em comum acordo com os grupos.

Quadro 6 – Encontros 9, 10, 11

Expansão de perspectivas no uso do livro didático
Pesquisa e planejamento: Este módulo foi dedicado ao planejamento das aulas.
<p>Encontro 9</p> <p>→ Hora de refazer o percurso reflexivo com base nas leituras e problematizações do curso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Quem é meu aluno?</i> 2. <i>O que é ser crítico?</i> 3. <i>Ensinar e aprender inglês para quê?</i> 4. <i>Professor de inglês: emancipação x alienação.</i> 5. <i>Cornflakes e pão com manteiga (língua e cultura).</i> 6. <i>Single stories.</i> 7. <i>Different ways of seeing.</i> 8. <i>World English: de quem é esta língua?</i> 9. <i>Língua e cultura: cada macaco no seu galho?</i> 10. <i>Colocar-se no lugar do outro/aprender a escutar</i> 11. <i>Seu mundo e sua palavra nascem de uma coletividade histórica: a tarefa do letramento crítico</i>

seria desenvolver essa percepção e entendimento.

12. *Mundo globalizado: aproximação de culturas e povos diferentes (conflitos) — A percepção de si a partir do não-eu.*

→ Momento em grupo para discussão sobre o planejamento das aulas.

Encontros 10 e 11 (extra)

→ Apresentação dos planos de aula.

→ Discussões a partir dos planos de aula apresentados.

Fonte: Elaboração própria.

As problematizações sobre o ensino de inglês na sociedade contemporânea, viabilizadas pela proposição das leituras prévias no decorrer do curso, geraram reações das professoras e professores participantes tornando possível interpretar os conhecimentos locais e vislumbrar possibilidades de reconstrução. As interações do curso foram analisadas à luz das teorias culturais, por meio das quais busco interpretar como o diálogo problematizador (FREIRE, 2011b) contribuiu para a negociação de sentidos entre as/os participantes.

Em vista disso, não havia “tesouro a ser protegido” naquele ambiente em que todos os conhecimentos eram importantes, um complementando ou ressignificando o outro. Estávamos ali criando novas histórias, discutindo abordagens teóricas, conhecimentos e práticas locais/culturais no ensino de inglês; assim, “falar com” foi a postura que procurei manter desde a escolha dos textos, no encaminhamento dos encontros e durante a interação com as professoras e professores, tendo a consciência de que eu poderia fazer diferente em algum momento, considerando-me também um sujeito historicamente construído.

A necessidade do diálogo implícita em “falar com” envolveu o desenvolvimento da minha capacidade de escuta não apenas como formadora de professores, mas como sujeito sócio-histórico que sou. Dessa forma, embora o propósito deste estudo não seja fazer uma autoetnografia, o *self* da formadora em formação aparece misturado às análises porque meu papel no contexto da pesquisa não foi apenas de observadora, mas de participante ativa dos acontecimentos do curso.

Essa constatação aproxima o processo de formação — tanto da formadora quanto das professoras e professores participantes — das reflexões de Paulo Freire (2005, p. 157) de que para ler o mundo criticamente é necessário aprender a escutar antes de aprender a falar, pois “[...] no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar”. Menezes de Souza (2011, p. 130) toma

como base a complexidade da relação freireana palavra-mundo (2005) para falar da tarefa do letramento crítico: “Ao aprender a escutar, o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados – se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence”.

Muito mais do que a base teórica do curso, vejo o letramento crítico como um modo de olhar, “uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo” (JORDÃO, 2016a, p. 44). Neste sentido, e considerando tais premissas no contexto do curso de formação continuada aqui discutido, posso dizer que o eu-formadora foi se constituindo aos poucos nas relações estabelecidas no decorrer do curso. Entretanto, não se pode esquecer que as verdades são sempre parciais e incompletas (CLIFFORD, 1986a), considerando-se a genealogia ou origem dos significados envolvida nesse processo, frutos de histórias anteriores, das quais participamos em coletividades sócio-históricas diferentes, que envolvem a consciência de “aprender a escutar não apenas o outro, mas também a escutar nós mesmos ouvindo o outro” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132).

Fui para o campo de pesquisa com a consciência de que precisava me colocar na posição de ouvinte. Com tantos começos possíveis, saber o que motivava as professoras e os professores a estarem ali naquele encontro e nos outros que viriam me pareceu necessário, e foi meu primeiro questionamento. Pedi aos professores que relatassem, por escrito, quais eram suas expectativas com relação ao curso. Alguns queriam aprender métodos, outros disseram querer desenvolver-se mais na língua inglesa e profissionalizar-se, queriam aprender técnicas inovadoras, estavam ali para ter contato com a universidade, para sair do comodismo, para falar com outros professores, para discutir as angústias e a realidade da sala de aula. Não mencionaram a possibilidade de terem o que ensinar ou de juntos termos o que aprender. Fico pensando nos significados que isso suscita.

3.2 “Eu chego a pensar até que a formação é uma farsa”: as expectativas dos professores

A partir das expectativas relatadas por escrito e também levantadas pelo grupo no engajamento discursivo do primeiro encontro, começo a fazer conexões com acontecimentos não lineares vividos durante o curso, a fim de dar contornos

locais a nossa história. Com essa intenção, inicio falando de algo que me chamou a atenção no relato de alguns professores: a vontade de ter contato com a pesquisa, com a academia, e suas impressões sobre a relação teoria e prática como uma reação às experiências de formação continuada que tiveram até então.

Esse desejo nos diz que os professores querem mais do que ser implementadores de teorias (CLARKE, 1994), ou técnicos que passam adiante conhecimentos prontos na sala de aula (PENNYCOOK, 1994). Muitos relatos orais e escritos das/dos participantes trazem a relação teoria e prática, e deixam evidente essa preocupação em outros momentos do curso, em que questionam o porquê de muitas discussões não chegarem até eles, ou de se sentirem perdidos sem saber como buscar teorias que dialoguem com sua prática, o que pode ser exemplificado na vinheta narrativa⁹⁴, produzida logo após o encontro, em que descrevo e interpreto a reação da professora Helena a partir da seguinte nota de campo (NC):

Teorias em descompasso com a prática. (Helena, NC, E2/E3⁹⁵).

Logo no segundo encontro (E2/E3), enquanto discutíamos pontos específicos dos textos lidos sobre o ensino de inglês como educação linguística, a professora Helena reage com indignação ao dizer que, enquanto fazia as leituras para o curso, pensava sobre como a teoria parece estar distante da prática: **‘como eu não tinha acesso a isso aqui antes? Como que eu não sabia?’**. Helena diz acreditar muito na teoria, sua reação e o seu sentimento com relação à distribuição do conhecimento e ao acesso à pesquisa trazem um misto de surpresa e indignação. Ao mesmo tempo em que sua voz traz indignação, a professora também problematiza sua prática: **‘Nunca ninguém me falou disso aqui; por que só agora que eu já planejei e já fiz as aulas e já preparei tudo?’** (Vinheta Narrativa, E2/E3).

Nessa manifestação, Helena demonstra ter pensado que seu planejamento poderia ter sido diferente se ela tivesse tido acesso aos textos anteriormente. Ainda é possível notar um fluxo no percurso reflexivo da professora Helena quando, no quarto encontro (E4), ela dá indícios de que as reflexões do curso seriam importantes para a reconstrução de sua prática: “Eu queria voltar no tempo, no início

⁹⁴ Esse procedimento será adotado em todas as ocorrências em que as notas de campo suscitaram uma vinheta narrativa, podendo ter sido escritas em diferentes momentos do trabalho de campo.

⁹⁵ A pedido dos professores, os encontros 2 e 3 foram realizados no mesmo dia, um sábado de trabalhos nos períodos matutino e vespertino. Por esse motivo, ao fazer referências a esse dia, utilizarei a descrição E2/E3.

do semestre e refazer a atividade com eles.” (NC, E4). Ela se refere a um questionamento que sugeri que fizessem a seus alunos sobre o porquê aprender inglês. A atividade tinha como objetivo que alunos e professores pudessem repensar os objetivos da disciplina e problematizar as necessidades locais. Dada a impossibilidade de voltar no tempo, Helena sinaliza que pode ocorrer uma mudança em sua prática a partir de então ou, ao menos, explicita o desejo de discutir questões como essa com seus alunos. Nesse ponto, tendo em vista o caminho reflexivo percorrido pela docente, teoria e prática deixam de ter uma relação binária e começam a apresentar conexões entre o pensamento e a ação (LUCENA, 2015).

Entretanto, ainda no segundo encontro, a professora Cice também demonstra como se sente com relação ao que ela chama de “minha parte teórica”:

[...] eu não sei, mas eu me sinto meio deslocada, eu me sinto distante, deve ser uma falha minha, eu acredito, porque a internet está aí e eu poderia muito bem pesquisar, mas eu não me sinto motivada para eu pesquisar **a minha parte teórica**. (Professora Cice, NC, E2/E3).

Na preocupação de Cice está a dificuldade encontrada em buscar abordagens teóricas para o ensino de inglês, mesmo tendo recursos tecnológicos que facilitem essa busca. A professora diz não ter motivação, sentir-se deslocada e distante da “parte teórica”, encarando a situação como uma falha pessoal. Porém, em minha análise, sua fala é representativa da solidão de professores em suas salas de aula, um sentimento que expõe a falta de oportunidades de interações com seus pares e com teorias de ensino de línguas. Mais adiante, a docente complementa seu pensamento inicial:

Cice: E, além disso, como disse a Helena (referindo-se a uma fala anterior em que Helena argumenta que, além da dificuldade em acessar teorias, os professores estão sobrecarregados e sem tempo) a gente não tem tempo para se reunir, ainda tem isso. Até quando teve esse curso, é a nossa folga do sábado, né? É o dia de tudo, é o Dia D, na verdade, mas quando eu fiquei sabendo do curso [...] eu quis já, eu quis logo, porque nós não temos aqui... nós não temos essa possibilidade, essa chance de se encontrar. (Professora Cice, NC, E2/E3).

Mesmo sem intenção, em alguns momentos, estávamos sustentando a separação entre teoria e prática, imaginando um limite que as separasse como dois

lados da mesma moeda, mas que não acontecem ao mesmo tempo, e, ainda, mantendo o status de superioridade da teoria. Vale frisar que, apesar de o curso ter objetivos contrários a essa ideia, a crença de que o conhecimento teórico é necessário para a prática, e nunca o contrário, estava presente tanto na fala das professoras, quanto nas minhas como formadora.

Ao ouvir as professoras e perceber essa diferenciação também na minha voz, preocupei-me em esclarecer para o grupo que a educação linguística fundamenta os documentos oficiais, mas também está no nosso dia a dia na sala de aula; salientei que o curso iria 'trazer coisas para serem discutidas', mas isso não significava que tudo seria bom para todas as realidades. Baseando-me no conceito freireano de práxis, tentei dizer que a teoria está na prática cotidiana do professor com seus alunos. Sendo assim, cada professor decidiria o que aproveitar a partir das reflexões que faríamos no curso, que funcionariam como um filtro para avaliar o que serviria ou não para suas realidades, com elementos que poderiam escolher manter e outros que poderiam mudar em suas práticas. (Vinheta Narrativa, E2/E3).

Importa lembrar que a proposta do curso estava pautada no diálogo; para tanto, minha postura como formadora era a de interagir com as professoras e professores, estando aberta ao que tinham a dizer. Não me interessava falar “para” o professor, nem “pelo” professor ou “sobre” o professor, mas “com” o professor, desnaturalizando a ideia de conhecimento mais e menos importante durante aquela prática social. Garcez e Schlatter (2017, p. 33) acreditam que, se o intuito da formação de professores é “articular saberes técnicos e práticos, articulando-os entre si e relacionando-os com o vivido”, insistir na cisão entre teoria e prática torna-se pouco produtivo. Para os autores,

A cisão também não é produtiva se entendemos formação como produto de diálogos em que oportunidades para formar podem ser construídas na convivência entre participantes mais e menos experientes nos mais diferentes aspectos que podem se tornar relevantes para a busca de práticas pedagógicas autorais. (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 33).

No entanto, ainda é necessário pensar como se dá a relação entre formadores e professores em formação, que, muitas vezes, alimenta a crença de que os primeiros detêm o conhecimento e, sendo assim, devem trazer um produto pronto para fornecer aos participantes da formação. Não posso encobrir o fato de

que isso passou pela minha cabeça algumas vezes durante o curso, tendo em vista que, ao longo da minha carreira profissional, muitas coisas foram internalizadas, quer ouvindo os discursos de meus ex-professores, quer cedendo aos discursos de meus colegas. Como formadora, eu sentia a necessidade de trazer conhecimentos que conduziram as discussões, mas, por outro lado, havia um esforço para não limitá-las à minha experiência. O interesse era pelo diálogo com o conhecimento local.

Para tanto, as leituras prévias previstas na carga horária do curso serviram como uma provocação, um estímulo para que os professores refletissem e se posicionassem diante de questões intrínsecas ao ensino de língua inglesa, tais quais questões identitárias, interculturais e críticas, que promovessem a problematização em meio a um processo de reflexividade. Pode-se dizer que o objetivo das leituras foi provocar rupturas pelas quais pudéssemos olhar de modo crítico para o ensino de inglês, sem ficarmos presos às teorias. O desafio era fugir de modelos de formação engessados, e nem um pouco situados, por meio da escuta como uma atitude relacional.

Assim, no primeiro encontro, os professores responderam por escrito às perguntas: “Why are you here?” e “What are your expectations?” (*Action Log*, E1), pelas quais foi possível interpretar que eles se sentiram estimulados pelas leituras que haviam feito, como pode ser visto nas respostas das professoras Helena e Consuelo:

Tenho as melhores expectativas em relação ao curso. Espero que o tempo seja realmente aproveitado para estudo e aprendizado. Depois da leitura dos textos propostos, sinto a necessidade de saber mais sobre a aplicação da teoria crítica nas aulas de inglês. (Professora Helena, *Action Log*, E1).

Abrir o meu pensamento e adquirir novos conhecimentos [...]. Através das leituras dos artigos, percebi que esse curso irá acrescentar muito em minha vida profissional e particular, assim adquirindo uma nova visão de mundo. (Professora Consuelo, *Action Log*, E1).

Vejo que um aspecto importante da proposta do curso era a possibilidade de acessar questões que circulam na academia, mas que raramente chegam até os professores que estão trabalhando nas escolas. Como professora de inglês da Educação Básica, não me lembro de ter participado de discussões motivadas por

leituras que me ajudassem a problematizar questões essenciais ao ensino de inglês. Ademais, a proposta buscava a ampliação da participação do conhecimento local, narrativas que colaboraram com as problematizações ao longo do curso. Nesse aspecto, as professoras e professores também relataram que, em muitos cursos feitos ao longo da carreira, não tiveram a oportunidade de participar efetivamente, já que nessas ocasiões eram apenas ouvintes.

A preocupação com a própria formação também acompanhou os professores no terceiro encontro (E2/E3), o que pôde ser visto durante o engajamento discursivo sobre o texto “Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?”, do professor Sávio Siqueira Pimentel, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nele, o autor cita Canagarajah (1993; 2006) como um estudioso cujas reflexões falam da necessidade de se partir da realidade local no ensino de línguas e enfatiza a demanda, que se apresenta cada vez mais frequente, de que “pesquisas e investigações sobre a aquisição de língua estrangeira sejam conduzidas pelos próprios professores” (SIQUEIRA, 2012, p. 340).

Os professores têm que estar formados para aquilo. (Helena, NC, E4).

Adianto que para a próxima semana os professores fariam uma investigação, uma pesquisa no livro didático que utilizavam em suas escolas, ou em outros livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), analisando a ocorrência de “histórias únicas⁹⁶” presentes no material. Digo isso afirmando ser o que os autores [dos textos lidos] sugerem, acrescento que as pesquisas não precisariam ser uma tese de doutorado sobre a aula, mas que seriam pesquisas diárias, cotidianas, possíveis de serem incorporadas à prática docente, como esta que iriam fazer. Continuo, dizendo que o fato de estarmos reunidos facilitava a discussão sobre aspectos importantes para a realidade da sala de aula de línguas, que sozinhos, talvez, pudéssemos não parar para pensar nessas questões. Helena mostra-se apreensiva com o fato de o professor ter que ser pesquisador de sua prática: **‘Tem que ser feito e conduzido pelos próprios professores! Mas os professores têm que estar formados para aquilo, têm que ter aquele conhecimento, porque, até então, tínhamos um pouco de conhecimento, mas agora [a partir do curso], quando formos analisar, vai ser diferente o nosso olhar. Eu já começo a olhar outras coisas, até as minhas aulas eu estou mudando’.**

⁹⁶ Essa atividade foi proposta após problematizarmos o famoso discurso “The danger of a single story” de Chimamanda Ngozi Adichie (2009).

Fico feliz porque percebo que a professora está repensando sua prática. Já temos um dos elementos essenciais para a pesquisa: o questionamento. (Vinheta Narrativa, após E4).

A apreensão de Helena está no fato de não se considerar preparada para a pesquisa em sala de aula, por não ter tido essa formação. Em seguida, ela diz que a partir de sua participação no curso, nas problematizações sobre o ensino de inglês, está olhando para coisas que antes não olhava, e que isso já se reflete em suas aulas. Em seu processo de reflexividade, a professora Helena confronta a ideia de que professores não sejam apenas usuários de conhecimentos produzidos por outros (BORTONI-RICARDO, 2008) argumentando que, para isso, eles precisam de formação. Ao mesmo tempo, através do olhar questionador para sua realidade, Helena inicia um movimento de reconstrução do conhecimento.

Outros professores partilham da mesma preocupação sobre o processo de formação e, enquanto ouvem Helena falar, complementam sua ideia [alguns fazem movimentos afirmativos com a cabeça]. **A professora Lolitta concorda com Helena e diz: ‘a gente já olha [diferente], hoje, eu olhando uma prova... Nossa! Isso aqui está totalmente...’**, dando a entender que a prova não condizia com as leituras e discussões que estávamos fazendo sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras. Enquanto presto atenção à fala da professora, complemento dizendo que isso é normal porque estávamos estudando e nos questionando o tempo todo; acrescento ainda que, se estamos em um curso de formação continuada, é para isso mesmo, para pensar sobre nossas práticas. Helena volta a se posicionar lembrando que antes [do curso], na escolha do livro didático (LD), ela dizia: **‘ah, mas esse livro é ruim!’ e, hoje, se questiona: ‘Será que o livro é ruim, ou já está mais voltado para essa ideia [do LC] e nós ainda não estamos preparados?’**. Ao ouvir a professora, eu acrescento mais um questionamento: **‘será que ainda queremos que tenha aquele outro formato? [me referindo a livros cuja abordagem é estruturalista e não sócio-discursiva]**. Helena é enfática ao complementar sua fala: **‘Sim, até porque nós não sabíamos, não tínhamos uma noção. Então, eu fico com medo quando falam que as coisas têm que ser produzidas pelo professor, meu Deus, então, eu tenho que saber!’**. (Vinheta Narrativa, após E4).

Por fim, a professora Helena ainda acrescenta que sai frustrada das formações porque, segundo ela, tudo o que está nos cursos é senso comum. O sentimento de que está sendo enganada deixa Helena desmotivada, tanto que ela diz ao colega Juan que gostaria de participar do curso ofertado pela instituição, mas esperava algum aprendizado, que esse curso fosse diferente daqueles que não

acrescentam nada. Além disso, a docente parece preocupar-se com o que foi discutido por Siqueira (2012), pois ela diz sentir medo ao saber que “as coisas têm que ser produzidas pelo professor” e, ao mesmo tempo, traz uma carga de responsabilidade que a faz pensar: “meu Deus, então, eu tenho que saber!” Nesse momento, a conversa entre os professores faz emergir significados relativos a como se sentem diante de teorias: ao mesmo tempo que a desejam, temem por pensarem não estar preparados para o que dizem os teóricos, reforçando a dicotomia teoria-prática, em que os professores assumem a carga de ter que pôr a teoria em prática. Há também a ideia de que estavam ali apenas para aprender, o que motivou o diálogo abaixo:

Estevan: E como a gente necessita disso, quando eu recebi o convite [para participar do curso], volto a falar nisso, mesmo não estando em turma regular, eu sinto essa necessidade! Qual é a linha de pensamento agora? O que já surgiu? Por que as coisas mudam em dois, três anos, assim! Meu Deus!

Helena: Eu falei para o Juan Pablo: 'eu quero ir lá, mas que a gente vá aprender [...]'

Estevan: É, e eu gosto assim!

Helena: Eu tô cansada de formações que a gente teve e não aprende nada, e não acrescenta [...].

Estevan: E não aproveita nada [...].

Helena: Então, um momento assim, em que a gente está comentando [sobre cursos de formação continuada], **eu chego a pensar até que a formação é uma farsa.** (NC, E4).

A meu ver, a distância que a formação continuada pode estar tomando da sala de aula, ao afastar-se dos desafios reais que permeiam as relações escolares nas contingências da prática docente (GARCEZ, 2013) podem levar os professores a pensarem dessa forma. Conforme observado nas falas acima, pode-se dizer que, dialogando com o texto de Siqueira (2012), os professores começam a criar sentidos em resposta à ideia do professor como pesquisador de sua prática e percebem a necessidade de “olhar de forma diferente”, adaptar ou mudar algumas práticas e, ainda, mais convictamente, falam da necessidade de ter acesso ao conhecimento necessário para serem pesquisadores e produtores de conhecimento.

No entanto, Garcez (2013, p. 217) afirma que a necessidade de teorização acontece devido à reflexão pregressa, ou seja, deve acontecer a partir da prática, privilegiando “a perspectiva e o protagonismo dos atores, no nosso caso dos agentes educacionais.” Na mesma linha, Nóvoa (2001, s/p), em entrevista concedida

a Paola Gentile, entende que, mesmo as universidades tendo um papel importante no plano teórico e metodológico, “todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento”. Daí a importância de que a formação continuada contribua com a compreensão da prática docente de maneira situada, ouvindo os professores para conhecer as contingências da escola, a fim de ajudá-los a lidar com as complexidades que se apresentam (GARCEZ, 2013).

Helena ainda cita como exemplo para a problemática da falta de acesso ao conhecimento teórico o processo de escolha do livro didático do PNLD. Para ela, os livros do programa eram ruins porque os avaliava com foco em critérios que privilegiavam a abordagem estrutural. Mas hoje, ao refletir sobre o fato de que os livros didáticos trazem implícitas teorias de ensino-aprendizagem de línguas, questiona se estava preparada para avaliar e fazer tal escolha. Mesmo que a preocupação da professora seja a de não conhecer as teorias, o que se percebe é um movimento de reflexão pregressa (GARCEZ, 2013), que acontece da prática (escolher o livro didático) para a teoria (o LC).

No fim desse encontro, em que mobilizaram conhecimentos relativos à necessidade de uma formação continuada que faça sentido diante dos desafios de ensinar inglês, os professores voltaram a falar sobre a temática, dessa vez referindo-se à experiência de formação pela qual estavam passando:

Enquanto conversávamos sobre a programação do próximo encontro, Cice olha para mim e diz: **‘olha, prof., vou dizer outra coisa, a gente vem cansado, mas eu não quero deixar de vir, porque eu vejo assim, que além de eu aprender, eu ainda posso me avaliar. E, assim, tenho saído bem chateada comigo, decepcionada comigo!’** Eu digo que não era o objetivo que eles saíssem do curso chateados e a professora se explica: **‘não, mas eu vejo assim, no sentido de puxa! Como eu preciso! Preciso demais.’** Os outros professores também participam:

Lolitta: Precisa de mudança, né?

Estevan: Falei para a Helena, estava falando a mesma coisa para ela, **a gente se auto percebe: ‘eu tenho que melhorar, eu tenho que estudar mais, eu tenho que melhorar a minha prática’**. Já tá causando isso, já tá causando... já está atingindo o objetivo. (Vinheta Narrativa, após E4).

A percepção de Cice mostra que as problematizações do curso até aquele momento estavam sendo válidas para ela, do mesmo modo que para Estevan estar

participando do curso causou a autopercepção, como ele disse, de que havia necessidade de melhorar sua prática. Isso, conforme Garcez e Schlatter (2017, p. 13), reforça o entendimento “de que a formação de professores se dá em atividades de autorreflexão na prática e mediante vivência de experiências situadas de docência e reflexão coletiva sobre experiências vividas”.

Movida pelo diálogo com os professores, terminei aquele encontro dizendo:

Lediane: Então, eu fico feliz porque é um dos objetivos do curso que a gente reflita sobre as nossas práticas, né? Só não quero que vocês pensem que o curso é para dizer o que é certo e o que é errado, tá gente? [...]. (NC, E4).

Eu não queria estar ali para defender posições, nem para julgar as práticas dos professores ou determinar como elas deveriam ser. Mesmo tendo consciência de que todo aprendizado implica um movimento, sempre fica a pergunta: para onde? Por isso, meu intuito era trabalhar para que as impressões e experiências fossem compartilhadas.

Até aqui, minhas interpretações trouxeram à tona necessidades de formação que circularam pelas vozes dos professores a fim de identificar o que se entende, localmente, como necessidades para sua prática docente e refletir sobre o que precisam, querem ou esperam do curso de formação continuada que se iniciava. A partir daí, sentidos e sentimentos com relação às contingências da profissão começam a emergir.

3.2.1 “A gente fica perdido nesse emaranhado”: entre os documentos oficiais e o desejo dos alunos

À época do curso, conforme edital que avaliou e aprovou os livros didáticos utilizados pelos professores no ensino médio⁹⁷, os princípios e objetivos gerais para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna eram os seguintes:

A língua estrangeira moderna – espanhol e inglês –, no ensino médio, deve contribuir para a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos, expressam valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o

⁹⁷ Edital de convocação (04/2015) para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático/ PNLD 2018.

seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania.

Dessa forma, o livro didático de língua estrangeira moderna deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional. Deve, ainda, estar comprometido com um ensino que supere uma visão tecnicista da língua, limitada a explicações gramaticais ou repetições descontextualizadas. Pautado em propostas de aprendizagem que:

- a. propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes;
- b. favoreçam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso (orais, escritos, visuais, híbridos) produzidos em distintas épocas e espaços;
- c. deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos;
- d. deem acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais. (BRASIL, 2015, p. 38-39).

Tais princípios, objetivos e critérios levam à compreensão do alinhamento a uma proposta de educação linguística em língua estrangeira/adicional, que priorize o desenvolvimento de práticas de ensino situadas e sensíveis ao contexto. Esse propósito pode ser alcançado a partir de temas culturalmente relevantes na formação de cidadãos que recebam “na sua educação linguística em Língua Estrangeira, aquilo que Bourdieu (1998) chama de capital cultural. Trata-se, portanto, de algo bastante mais amplo do que o capital linguístico, embora envolva, é claro, capital linguístico” (GARCEZ, 2008, p. 52). Considerando que a escola trabalha para a formação do cidadão, o que Garcez propõe é ampliar o ensino de línguas na escola regular para além do código linguístico, agregando sentidos e novas possibilidades de participação social dos aprendizes.

Do mesmo modo, as exigências para a aprovação do livro didático estão alinhadas aos PCN (BRASIL, 1998), às OCEM (BRASIL, 2006) e às DCE (PARANÁ, 2008), cujo texto é direcionado aos professores da rede estadual do Paraná e preconiza o ensino de línguas por meio de práticas discursivas e um currículo “fundamentado nas teorias críticas” (PARANÁ, 2008, p. 19). Ao mesmo tempo, tais diretrizes tecem críticas à Abordagem Comunicativa que, segundo o documento, até então, orientava o trabalho em sala de aula evidenciando “uma perspectiva utilitarista de ensino” (PARANÁ, 2008, p. 19), que se afasta da proposta de educação linguística e limita o aprendizado de línguas a um discurso que integra –

visto como neutro e apolítico –, mas não empodera os aprendizes (COX; ASSIS PETERSON, 1999).

Certamente os professores do curso já haviam tido acesso aos documentos oficiais em diversos momentos de sua carreira. Porém, o que os incomodava era desconhecer as teorias que fundamentam tais documentos. Sobre esse aspecto, no E2/E3, a professora Marota fala da imposição desses documentos sem a devida problematização com os professores:

Chega teoria, chega teoria... (Marota, NC, E2/E3)

Isso resume um pouco a nossa angústia, de todos... porque, **por um lado, nós temos uma DCE, por outro lado, temos o desejo dos alunos**, aí estamos preparando, deveríamos preparar, para o Enem e vestibular, mas muitos não querem nem saber disso... uns querem ficar lá na roça para sempre, outros não sabem o que... e assim vai... é bem complicado, a gente fica numa situação em que não sabe e fica entre teorias. Eu digo por mim, eu não sei qual ... são mais de 20 anos que eu não sei o que seria o certo eu fazer. E essa angústia, na hora do planejamento, dá um desespero, um desespero porque **chega teoria, chega teoria**, entram políticos que mudam tudo de novo. Vai lá e segue outro norte e assim **a gente fica perdido nesse emaranhado**. Essa é minha angústia, eu nunca sei se estou fazendo alguma coisa certa. (Professora Marota, NC, E2/E3, grifo meu).

No relato da professora, os documentos oficiais, no caso, as DCE, são vistos como um estorvo, algo que vem para atrapalhar o processo educativo. O que deveria ser uma diretriz para ajudar os professores e a escola no desafio de educar traz um peso com o qual eles podem não saber lidar porque não se sentem parte do processo de construção de uma política linguística. Essa questão também foi evidenciada na pesquisa de Maciel (2013), em que as professoras participantes relataram a falta de orientação sobre os documentos oficiais, além da incoerência entre as propostas e a realidade da sala de aula, lamentando o fato de que, no Brasil, o professor chega à escola, pega as aulas, entra na rotina e deixa de lado as teorias.

Isso pode explicar em partes porque o professor se sente “perdido nesse emaranhado” (Marota, E2/E3) de documentos oficiais baseados em teorias que não dialogam ou não chegam até ele, pois são escassas as oportunidades para problematizá-los. Ao falar das diretrizes para a Educação Básica do estado do

Paraná, a professora Marota aponta para um dilema no trabalho docente: “por um lado, nós temos uma DCE, por outro lado, temos o desejo dos alunos”.

Alinhado à educação linguística, o documento a que a Marota se refere propõe a formação de

[...] sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. (PARANÁ, 2008, p. 31).

Assim como os PCN (BRASIL, 1998), as DCE (PARANÁ, 2008, p. 61-62) sugerem que um enfoque maior seja dado à leitura através dos gêneros textuais:

A língua será tratada de forma dinâmica, por meio de leitura, de oralidade e de escrita que são as práticas que efetivam o discurso [...] Com o foco na abordagem crítica de leitura, a ênfase do trabalho pedagógico é a interação ativa dos sujeitos com o discurso, que dará, ao aluno, condições de construir sentidos para textos.

Mas, esse não parece ser o desejo dos alunos dos quais fala a professora. Essa constatação traz à tona um conflito entre o que os estudantes querem aprender na aula de inglês e o que a escola ensina. Embora as DCE tragam uma roupagem discursiva à abordagem dada ao ensino de inglês, a professora Marota entende que os desejos dos alunos são outros.

O sentido dessa afirmação poderá ser compreendido pelos posicionamentos de Marota e de outros professores no decorrer dos encontros. No E2/E3, me preparei para problematizar com os professores algumas frases ditas por eles no E1. Dentre muitas questões que poderiam ser trazidas, escolhi aquelas que considere representativas do conhecimento local e que, a meu ver, traziam significados que poderiam ser explorados na pesquisa. No entanto, quando comecei a explicar o que seria feito, a professora Marota lembrou-se de uma frase dita por ela, que eu não tinha elencado:

Eu digo aos professores que, antes de começarmos a discussão das leituras prévias, gostaria de conversar com eles a respeito de algumas frases que eles tinham dito no encontro anterior e que eu havia anotado. Comento que, como eu já havia explicado, a pesquisa da qual eles participavam era etnográfica, por isso uma das formas

de confrontar minhas interpretações com as deles seria perguntando diretamente o que eles quiseram dizer. Exemplifico dizendo que se Helena diz alguma coisa, eu não posso pensar ‘ah, eu acho que é isso’, mas tenho que ouvir a pessoa, procurar em outros eventos, fazer ligações entre os encontros, analisar documentos de campo para ver se é aquilo mesmo e, que, mesmo assim, poderá não ser. Tendo explicado minha ação, eu digo: ‘Então vamos lá, vamos ver quais foram as frases!’ Os professores ficam agitados e Lolitta comenta: ‘Ai, que medo!’ (risos), seguida de Marota: ‘Ah, eu já sei a minha! **Eu, defendendo o material para falar inglês porque a briga com os alunos é essa: ah, não aprendo falar em inglês!**’. Confesso que Marota me surpreendeu porque eu não tinha dado atenção a essa frase, mas sua fala me fez pensar que, para ela, era um assunto importante, que merecia ser discutido. (Vinheta Narrativa, após E2/E3, grifo meu).

Segundo a professora Marota “o material para falar inglês” seria o mesmo utilizado nas escolas de idioma, fundamentado na abordagem comunicativa. Mesmo sabendo que os objetivos da escola regular são diferentes, a professora acredita que funcionaria. É possível estabelecer relações entre a fala de Marota – que passou despercebida aos meus olhos – e o que ela volta a dizer naquele mesmo dia sobre o desejo dos alunos. Nessa lógica, se os alunos querem aprender a falar e não conseguem, os professores se sentem fracassados porque a realidade da escola não dá conta de ensinar a falar e os documentos oficiais não preconizam esse aprendizado.

Esses sentimentos decorrem das crenças sobre o que seja aprender uma língua estrangeira/adicional, “em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e idéias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72). Especificamente, em se tratando de crenças de professores de línguas, elas nos ajudam a compreender “não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores” (BARCELOS, 2007, p. 112).

Pensando nisso, entendo que as crenças presentes no cotidiano do ensino de inglês naquele contexto podem ser indícios dos conhecimentos locais, ora informados teoricamente, ora frutos da experiência de vida das/dos participantes. Pouco a pouco, a identificação desses conhecimentos nas reações às discussões do curso ajudou na compreensão contextual de como e por que eles se constituíram de

tal forma. Ademais, a convivência e o diálogo durante o curso ocorreram de forma a ampliar meu olhar sobre quem eram aquelas professoras e professores, demonstrando que a busca pelos conhecimentos locais passaria, inevitavelmente, pela observação das construções identitárias envolvidas no processo de formação continuada, tendo em vista sua relação com a cultura local.

3.3 “Eu me sentia uma charlatã”: o professor de inglês e a síndrome do impostor

O texto “Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira” (GARCEZ, 2008), lido pelos professores antes do primeiro encontro, possibilitou levantar problemáticas pontuais sobre o ensino de inglês que se repetiram em momentos distintos do curso, em acontecimentos não sequenciais, que foram observados e serão descritos, interpretados e relacionados no decorrer da análise.

Na primeira conversa com os professores, no início do curso, me interessava saber por que eles estavam ali, quem eles eram e o que tinham em comum. Com isso, procurei dar indícios de como seria nosso diálogo no tempo em que estaríamos juntos. Primeiramente, fiz minha narrativa de vida, me apresentei, falei sobre a pesquisa, de onde eu vinha e das minhas experiências profissionais até ali. Depois pedi que fizessem o mesmo, falassem um pouco sobre si, sobre sua experiência docente, sobre as turmas em que trabalhavam, sobre a expectativa com relação ao curso. (Vinheta Narrativa, após E1).

Conhecer as histórias de vida dos professores, que não podem ser separadas da vida profissional, leva-nos a compreender a formação continuada como parte de um processo social mais amplo, no qual as experiências de cada participante contribuem para o entendimento do que seja o conhecimento local. Entretanto, quando os professores narram suas trajetórias de vida não estão apenas falando sobre suas experiências, mas suas narrativas são a própria formação acontecendo (JOHNSON; GOLOMBEK, 2002). Ao refletir sobre suas experiências, novos significados podem surgir, colaborando para uma reconstrução do conhecimento docente através do surgimento de novos significados que são negociados com os demais participantes.

Enquanto eu interagia com o grupo, a narrativa de vida de Lolitta chama minha atenção. A professora iniciou dizendo que sua vida era uma sequência de aventuras, disse que quando resolveu estudar já estava com trinta e poucos anos. Nessa época ela morava no Paraná, mas conta que logo teve que se mudar para outro estado e que lá continuou mudando de cidade. Isso fez com que ela frequentasse várias universidades para concluir o curso de Letras, cuja primeira opção, ainda no Paraná, tinha sido Letras Português - Espanhol, mas, no outro estado, não havia essa possibilidade, então ela se matriculou em Letras Português-Inglês. (Vinheta Narrativa, após E1).

Ao ouvir Lolitta contar sua história, minha própria trajetória vem à mente e imagino que assim também possa ter sido com o grupo, que ouvia a colega atentamente. Enquanto isso a professora Lolitta prossegue:

Quando terminei [a faculdade], eu pensei 'bom minha cidade é Flamboyant'⁹⁸, eu nasci aqui, aprendi muita coisa fora, então, 'eu vou voltar para Flamboyant', tentar ajudar, explicar, ensinar, enfim... um pouco do que eu aprendi'. Era para eu ficar um ano aqui, eu já estou há dez [anos]. E gosto, amo o que eu faço. Trabalho mais com português, em inglês eu tinha ficado um bom tempo sem trabalhar e voltei agora, tenho um 2º ano lá do Ipê Roxo (escola rural), que eu dou português e inglês para eles e um [uma turma] CELEM P1 que é do Ipê Amarelo (escola na cidade). Quando eu comecei a trabalhar a língua inglesa no Ipê Roxo (escola rural), **eu me sentia uma charlatã**, 'eu não estou... **eu não sei nada, eu estou só repetindo**'. Aí, resolvi fazer um intercâmbio no mês de janeiro e fui para *Silver Fern*, fiquei 35 dias lá, me batendo que nem louca. Mas aí, foi interessante, eu já me sentia mais segura para ensinar [a língua]. Voltei para cá e perdi todas as aulas que eu tinha no [colégio] Ipê Roxo. Daí, fiquei com raiva e fui trabalhar só português! Não peguei mais em inglês! E agora que eu estou voltando. Então, às vezes, eu me sinto um pouco *shy*⁹⁹ para falar [em inglês], para escrever, para entender é mais tranquilo, mas para falar... Principalmente quando a gente sabe que tem gente... A gente se sente avaliada pelos colegas, né? (Professora Lolitta, E1).

A trajetória de vida narrada por Lolitta ilustra o sentimento de professores não nativos de inglês após décadas de crenças que assombram o ensino dessa língua no contexto histórico e cultural brasileiro. Uma dessas crenças, a de que só se aprende inglês em países falantes dessa língua, permeia a narrativa da professora ao relatar que fez um intercâmbio em *Silver Fern* para aprender inglês. A essa crença, podemos relacionar o mito do falante nativo (RAJAGOPALAN, 1997, 2005;

⁹⁸ Os nomes da cidade, escolas e país foram substituídos por nomes fictícios para preservar a identidade da professora e dos locais que mencionou.

⁹⁹ Lolitta diz se sentir "tímida" para falar inglês.

CANAGARAJAH, 1999), que coloca professores não nativos em uma espécie de segunda classe no mundo do ensino de línguas (RAJAGOPALAN, 2005), e, também, a crença da “valorização da temporada no exterior presente na sociedade brasileira” (BARCELOS, 2007, p. 119).

Apesar de Lolitta ter voltado do intercâmbio se sentindo mais segura, hoje, ela diz ter mais facilidade para escrever e entender a língua, sentindo-se “um pouco *shy*” para falar inglês, principalmente no contexto da formação continuada, em que se vê avaliada pelos colegas. Desde o início da carreira de Lolitta dez anos se passaram e, mesmo depois do intercâmbio em *Silver Fern*, a professora ainda lida com o sentimento de “ser uma charlatã” não só como professora não nativa, mas também como falante não nativa do inglês. Ao dizer sentir-se uma charlatã ao ensinar inglês, sem acreditar que estava fazendo um bom trabalho ou que sabia fazer aquilo, ela pensa estar enganando seus alunos.

Bernat (2008) traz para o campo do ensino de línguas o construto da “síndrome do impostor”, que teve origem na psicologia, e descreve uma sensação pessoal de fraude e inautenticidade relacionada a grandes realizações. Segundo Jordão (2016b, p. 195, grifo da autora), que discute a síndrome do impostor no contexto da educação superior e processos de internacionalização, a pesquisadora australiana utiliza o conceito “para explicar construções identitárias de professores ‘não nativos’ do inglês”¹⁰⁰. Nesse contexto surge um tipo especial de impostor e “os sentimentos de falta de autenticidade ou fraude [...] estão relacionados a sentimentos de inadequação no papel de professor de línguas ou ‘especialista em língua’ da língua não nativa de alguém”¹⁰¹ (BERNAT, 2008, p. 1, grifo da autora).

O sentimento de inadequação no papel de professor/especialista em línguas pode ser relacionado à resposta de Cice, que acompanhava atentamente as discussões em torno da narrativa de Lolitta:

Cice: Eu não sei se eu estou certa ou se eu estou errada, mas eu penso assim... Eu estou a anos-luz de saber alguma coisa, gente, estou constantemente aprendendo, mas eu penso assim: **'como é que eu vou ensinar se eu nunca aprendi? Se eu ainda não aprendi?'** (NC, E1).

¹⁰⁰ Texto original: “to explain the identitary constructions of ‘non-native’ teachers of English.”

¹⁰¹ Texto original: “the feelings of inauthenticity or fraudulence [...] are related to feelings of inadequacy in the role of a language teacher or ‘language expert’ of one’s non-native tongue.”

Nesse engajamento discursivo, as professoras Marota e Kakau interpretaram o questionamento de Cice – “como é que eu vou ensinar se eu nunca aprendi?” – como “dificuldade em ensinar a falar inglês”, o que é uma preocupação recorrente nas vozes dos professores durante o curso.

Marota: É bem complicado, porque **a gente ministra aula de inglês, mas a gente trabalha tão pouco em inglês**, essa é minha angústia, a gente acaba desaprendendo o que sabia, sabe?

Kakau: **A gente fala pouco e quando você tenta falar em inglês os alunos ficam assustados**, parece que você está falando coisa do outro mundo! (NC, E1).

O diálogo entre as professoras tem como fio condutor suas práticas pedagógicas em que ganha destaque o ato de “falar inglês” em sala de aula como um elemento imprescindível para o sucesso da prática docente. Diante da manifestação das colegas, alguns professores lembraram-se da leitura do texto de Garcez (2008, p. 51), em que o autor discute os objetivos do ensino de inglês na Educação Básica:

Consuelo: É o segundo texto que a professora mandou, claramente! Eu vivi todas as situações, ali! Eu falei ‘meu Deus’!

Estevan: **Porque a gente se preocupa em formar o falante!** A gente já está formando cidadãos, mas, às vezes, **a gente não tem essa consciência.**

Cice: Eu achei interessante nesse texto quando ele diz: mas e o professor de Química? Ele forma um químico?

Estevan: O de Educação Física forma atleta?

Cice: O de Física forma um físico? Então por que, eu, de inglês, tenho que formar um falante?

Estevan: **Daí eu comecei a me questionar...** (NC, E1)

A leitura do texto de Garcez (2008) também foi libertadora para mim quando tive contato com esse material, ainda no mestrado. O que senti, e presenciei também na reação das professoras e professores em formação continuada, é uma amostra do enorme fardo que carregamos por não nos sentirmos capazes de ensinar o aluno a falar inglês. Quando o professor Estevan chega à conclusão de que nós professores não temos a consciência de que não precisamos formar falantes, a leitura do texto deu início a um processo reflexivo que aponta, indiretamente, para uma lacuna na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Afinal, os objetivos mais amplos no ensino da língua na Educação

Básica devem estar de acordo com os documentos oficiais de um país e não baseados em crenças ou mitos que aprendemos pela repetição de modelos com os quais convivemos.

Para Garcez (2008, p.51), os objetivos do ensino de inglês no contexto da escola regular podem não contemplar a formação de um falante proficiente em língua estrangeira/adicional, “entendendo falante proficiente como aquele que fala fluentemente a língua e é capaz de agir no mundo nessa língua, exclusivamente se preciso.” Segundo o autor, essa afirmação pode parecer chocante e até mesmo absurda para muitos, pois

É dizer que formar falantes é um objetivo que pode ficar num segundo plano no ensino de Língua Estrangeira. É dizer ainda que o desenvolvimento de proficiência linguística, por ter ficado em segundo plano, pode não acontecer, mesmo na educação linguística muito bem-sucedida. (GARCEZ, 2008, p. 51).

Nesse processo de construção de sentidos a partir da responsabilidade de ensinar a falar inglês, a síndrome do impostor pode ser compreendida pela falta de oportunidades de reflexão sobre os objetivos do ensino de inglês na escola regular. Ragopalan (2017) sugere que façamos constantemente a nós mesmos perguntas consideradas como centrais para professores de inglês: “para que e por que ensinamos língua?” E ainda: “por que os alunos precisam saber algo sobre língua inglesa?” Antes mesmo de pensar em metodologias, em “como” ensinar, é preciso pensar nos motivos pelos quais ensinamos inglês.

Com base no exposto por Rajagopalan (2017), e a partir dos questionamentos levantados por Garcez (2008), o que se percebe é que as professoras e professores participantes começam a repensar os objetivos do ensino de inglês e a ressignificar o conhecimento local sobre o que seja ensinar inglês na perspectiva da educação linguística.

3.3.1 “Nós estamos remediando, né? Remediando...”: o sentimento de fraude e o placebo do inglês

A percepção de Lolitta e sua autodefinição como charlatã, como alguém que se percebe inadequada e inautêntica como professora de inglês no início de sua carreira docente, pode ser explorada ao encontrar relações com outros

acontecimentos que reforçam o sentimento de fraude contido na síndrome do impostor (BERNAT, 2008). As palavras de Lolitta trazem traços da permanência desse sentimento nos dias de hoje, quando ela fala um pouco mais sobre a sensação de estar enganando os alunos.

Eu me sentia uma charlatã (NC, E1)

No segundo encontro, quando perguntei aos professores sobre algumas de suas falas durante o E1, que, para mim, pareceram emblemáticas do conhecimento local, falei que a frase “eu me sentia uma charlatã” tinha me impactado e que gostaria que Lolitta falasse um pouco mais sobre isso. Inicialmente, a professora ficou reticente, ao passo que eu refiz a pergunta:

Lediane: O que é se sentir uma charlatã ensinando inglês?

Lolitta: Eu acho que seria: **‘Eu nem sei tudo o que eu deveria saber para mim e estou ensinando’... então, é como se eu tivesse dando um remédio que eu ainda não... nem eu tomei e não sei se vai dar resultado, é mais ou menos assim...** (Vinheta Narrativa, após E2/E3).

Ao ser questionada, Lolitta continua trazendo dimensões identificadas na Síndrome do Impostor e responde ao meu questionamento com algo semelhante à fala de Cice no primeiro encontro. Com a frase “eu nem sei tudo o que eu deveria saber para mim e estou ensinando”, Lolitta continua mostrando sentir-se inadequada em seu trabalho. Dessa vez, afirma que não sabe “tudo” o que deveria saber para ensinar inglês, situação que caberia a qualquer dos componentes curriculares da Educação Básica, mas que é agravada quando se trata do ensino de uma língua, tendo em vista que, além do conteúdo, há uma crença de que professores devam ter o “domínio” dessa língua, ao passo que “dominar a língua” pode significar falar essa língua fluentemente ou, ao menos, ter segurança na pronúncia.

Cabe voltar à fala de Lolitta sobre sentir-se *shy* para falar inglês e refletir sobre por que ela se sentia assim. Saliento que esse sentimento não pareceu ser só de Lolitta, pois, durante o curso, não houve interações em inglês e, embora eu tenha tentado algumas vezes, também não me senti à vontade porque não houve reciprocidade. O conhecimento local de que haveria apenas um modo de se falar inglês, ou de que haveria um jeito certo (que eles não “dominavam”), sustentava o sentimento, bastante representativo do grupo, expressado por Lolitta.

A impressão de que lhes falta algo, de que deveriam saber mais para poder ensinar a língua, foi recorrente nas vozes dos professores e traz outra dimensão da

Síndrome do Impostor: a expectativa de que o professor seja um *expert* naquilo que ensina (JORDÃO, 2016b, p. 204). Quando, no E1, Cice diz estar a anos-luz de saber alguma coisa e, em seguida, faz a pergunta retórica “como eu vou ensinar se eu nunca aprendi?”, ela utiliza parâmetros pessoais para medir sua competência e preparo para ensinar inglês.

Como eu vou ensinar se eu nunca aprendi? (Cice, NC, E1)

Fico pensando o que Cice julga não ter aprendido, qual o sentido implícito em sua pergunta e, no E2/E3, peço para ela falar a respeito, mas antes pergunto se algum professor do grupo havia se identificado com a frase de Cice. Muitos deles respondem que sim, outros fazem sinal positivo com a cabeça e Cice argumenta: ‘eu vou ser bem sincera: o que mais me preocupa, além da teoria é claro, é com relação à pronúncia dentro da sala de aula. Isso sim me dói, quando eu não tenho certeza, e eu não posso descobrir como é que é, ou eu tenha falado errado. Isso me chateia muito, e eu tenho certeza ab-so-lu-ta que tem palavras que eu falo errado’. (Vinheta Narrativa, após E2/E3).

Nesse ponto, a fala da professora retorna ao problema do “domínio da língua”, enfatizando a questão do erro. Outras professoras se identificam com a colocação de Cice:

Marota: E a gente desaprende muito...

Cice: O fato de a gente não ter contato, sabe? Por mais que eu tenha estudado pouco, eu não converso com ninguém além dos meus alunos, um pouquinho em sala de aula, porque, se falar muito, eles não sabem o que é, eles começam a... o foco da aula se foi porque eles começam a dar risada, eles se bobeiam e vira bagunça.

Cice: Com os menores é mais tranquilo, 6º 7º ano, mas a partir dali... (professores concordam).

Kakau: A gente tem essa preocupação, né? De pronunciar a palavra *errado*, e eu lembro que, eu aprendi [assim] me ensinaram, né? A vida toda, minha vida escolar toda me ensinaram palavras com a pronúncia errada que eu só fui aprender [essas palavras] lá na faculdade, e, eu percebi que não era assim.

Helena: Formação em inglês, provavelmente [não tinham]...

Cidinha: Porque na verdade não tinha formação (mistura de vozes).

Kakau: A minha professora... ela deu aula a vida inteira daquele jeito, [dizendo] que maçã era ‘eipou’, só fui aprender que não era ‘eipou’ e era “apple” lá na faculdade, quando eu ouvi alguém falar porque nosso professor [da faculdade] também não ensinava pronúncia, né? E eles ensinavam a gente daquele jeito e não tinham essa preocupação, eu, pelo menos, tenho essa preocupação. Se é uma palavra que eu não conheço eu tenho a preocupação de ir lá, pegar o dicionário, ou Google Tradutor, colocar a palavrinha lá para você

ouvir e não falar errado e, mesmo assim, a gente ainda pronuncia errado. (NC, E2).

Ao discutirem sobre a questão da pronúncia relacionando-a ao erro, as professoras mostram noções autoconstruídas de identidade (BERNAT, 2008) que passam por um processo de reflexividade a partir do momento em que podem problematizar com seus pares seus sentimentos quanto à prática. Essa autoconstrução é feita por meio de experiências de vida enquanto aprendizes e professores de inglês, nas quais as docentes elencam alguns fatores que contribuem com sua insegurança no tocante à pronúncia e à fala na língua-alvo: não ter contato com a língua além da sala de aula; alunos que não entendem e não colaboram; a preocupação em não pronunciar errado e a busca pela pronúncia correta; a formação linguística deficitária.

Em pesquisa realizada com 450 professores brasileiros de inglês como língua estrangeira, Rajagopalan (2005, p. 284) conclui que é necessário ajudar os docentes a lidar melhor com sua falta de autoconfiança e de autoestima, e uma das formas de se conseguir isso é por meio do seu empoderamento, que os prepararia para superar suas ansiedades. A partir disso, o autor argumenta em favor da

[...] necessidade urgente de fazer um esforço conjunto para dissipar o mito do falante nativo [...] e procurar ferramentas conceituais alternativas para o ensino de EFL, bem como para a avaliação da proficiência do aluno¹⁰². (RAJAGOPALAN, 2005, p. 284).

Ao problematizar questões a partir de uma perspectiva pós-colonial, o curso de formação continuada acabou sendo um espaço de empoderamento em que os professores puderam pensar localmente sobre suas práticas e discutir crenças já arraigadas no ensino de inglês. São crenças que tornam o professor refém de cobranças demasiadamente indevidas, fortalecendo o sentimento de fracasso, há tanto tempo marcado como sinônimo da escola pública, e, mais especificamente, do ensino de inglês (ASSIS-PETERSON; COX, 2007).

Assim, vamos ouvindo na voz das professoras e professores como constroem suas práticas a partir dos sentimentos que carregam e como as ressignificam em

¹⁰² No original: “an urgent need to make a concerted effort to dispel the myth of the native speaker [...] and look for alternative conceptual tools for the teaching of EFL as well as the assessment of learner proficiency in it.”

contato com outros professores. Na continuação da fala de Lolitta no E2, surge outra dimensão da Síndrome do Impostor. Ainda respondendo sobre o que significava ser uma charlatã, a professora faz uma analogia de como se sente ao ensinar inglês: “é como se eu tivesse dando um remédio que eu ainda não... nem eu tomei e não sei se vai dar resultado, é mais ou menos assim”. O ensino de inglês é comparado pela professora à prescrição ou à administração de uma medicação, um remédio que deve ser dado por ela ao aluno, apesar de ainda não ter tomado sua própria dose. Lolitta ainda afirma não saber se vai fazer efeito ou não, se vai trazer algum resultado.

O que se espera, ao fazer uso de um medicamento, é que quem o prescreva/administre tenha o conhecimento necessário para isso e que o remédio traga algum alívio imediato ou até mesmo a cura para o mal do paciente em tratamento. Quando Lolitta transfere essa imagem para a sala de aula, vê-se o professor no papel daquele que precisa ter o conhecimento “completo” e seja o responsável por fazer com que haja algum resultado, mesmo estando precisando desse medicamento também. Essa preocupação é válida, até certo ponto, mas antes é necessário diagnosticar se realmente há um mal no que estamos tratando (para usar termos equivalentes) e a partir de que perspectiva olhamos para ele.

A origem desse “mal” está relacionada à Síndrome do Impostor, haja vista que a ideia de não saber a língua por completo é o que precisa ser tratado. Lolitta já havia tentado buscar a “cura” para esse “mal” em *Silver Fern*, mas o que conseguiu foi um tratamento paliativo, que a ajudou a voltar mais confiante, porém, não o suficiente para que ela não se sentisse mais uma charlatã ensinando inglês, prevalecendo ainda, em seu ponto de vista, o sentimento de déficit. Jordão (2016b) analisa o sentimento de “falta” e necessidade de “cura” através do construto binário “nativo x não nativo”, que exerce forte influência sobre os professores, considerando que

[...] ser um professor ‘não-nativo’ de inglês tem sido conceitualizado como algo a ser superado através de muito trabalho e diligência, mas também concebido como uma ‘deficiência’ que nunca pode ser realmente ‘curada’, uma vez que é uma marca de nascença que nenhuma cirurgia plástica pode excluir. Assim, construídos como sempre ‘em falta’, os professores de inglês que não nasceram em países de língua inglesa legitimados construíram suas identidades profissionais (e pessoais, já que separar os dois pode ser uma tarefa

impossível) em torno do mito do falante nativo: inseguro e submisso em termos¹⁰³. (JORDÃO, 2016b, p. 195).

Outro ponto diz respeito ao resultado que não é o que se espera – nem é imediato – um remédio milagroso, que, por não existir, reforça em Lolitta o sentimento de insegurança presente não só em falar inglês, mas também em ensinar, levantando a questão do método como um problema a ser discutido. O mesmo sentimento está presente na fala já destacada, mas recorrente na voz de Marota, em que se mostra angustiada por nunca saber se está fazendo a coisa certa em sala de aula, o que gerou entre os professores a necessidade de falar sobre como se sentem com relação à sua prática, reforçando, mais uma vez, o sentimento de insegurança quanto à sua competência docente:

Marota: Essa é minha angústia, eu nunca sei se estou fazendo alguma coisa certa.

Helena: Uma vez a gente leu um texto parecido com este que você tinha disponibilizado. Semana passada eu já fiquei desesperada, eu mandei uma mensagem: **‘Juan, estou desesperada porque eu devo ser péssima, meu Deus do céu’ (risos), e esse último, achei que foi mais ainda...**

Lolitta: Eu li só até a metade, onde para nas metodologias, nos métodos, mas na verdade, **não tem uma orientação, que método, qual é o correto, o que a gente vai usar, o que deve usar?**

Helena: **Qual é a receita correta?**

Marota: **Nós estamos remediando, né? Remediando...** (NC, E2).

Helena faz referência ao texto “O professor de inglês entre a alienação e a emancipação”, de Cox e Assis-Peterson (2001). No Brasil, as autoras são precursoras da discussão de um ensino de inglês mais sensível ao contexto através da pedagogia crítica. No texto em questão, elas problematizam o papel do professor de inglês – visto muitas vezes como apolítico, acríptico e “suspeito de ter vendido a alma para o diabo” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 17) – desmistificando o inglês como uma língua natural, neutra e benéfica. Helena diz ter ficado desesperada após a leitura desse texto, expressando a Juan como sentia: “eu devo ser péssima, meu Deus do céu [...]”. Tendo feito menção ao texto lido, a professora

¹⁰³ Texto original: “[...] being a “non-native” teacher of English has been conceptualized as something to be overcome through hard work and diligence but also colonially engineered as a “deficiency” that can never really be “cured”, since it is a birthmark no plastic surgery can delete. Thus constructed as always “lacking”, teachers of English who were not born in legitimized English speaking countries have built their professional (and personal, since separating the two can be an impossible task) identities around the myth of the native speaker: insecure and submissive in terms.”

não se refere mais à competência linguística, mas ao papel do professor e ao reconhecimento da natureza política da educação, incluindo as aulas de inglês.

A metodologia de ensino é questionada nessa interação entre os participantes. Lolitta observa que no texto lido não há nenhuma orientação: “que método, qual é o correto, o que a gente vai usar, o que deve usar?” E, ao mesmo tempo que Helena também questiona qual seria a receita correta, Marota volta a usar a analogia do remédio – “Nós estamos remediando, né? Remediando...” –, referindo-se à atitude paliativa do professor diante da falta de certeza sobre qual seria a metodologia, a receita correta para o ensino de inglês.

No exercício de repensarem seus próprios papéis, os professores levantam indícios da Síndrome do Impostor. Ao questionarem se há um método, uma orientação ou uma receita, parecem ansiar por “remédios para o alívio dos sintomas. A cura, no entanto, não foi encontrada”¹⁰⁴ (JORDÃO, 2016b, p. 204). Porém, se não se pode ter “cura”, as interações do curso mostram um movimento em direção à desestabilização, negociação e ressignificação de conhecimentos locais.

No próximo capítulo continuo a tecer conexões entre os acontecimentos marcados por choques culturais (*rich points*, Agar, 1996) e reações das professoras e professores às problematizações do curso, culminando em ressignificações do conhecimento local durante o planejamento e apresentação das aulas com base no letramento crítico.

¹⁰⁴ Texto original: “[...] remedies assigned for its symptoms relief. The cure, however, has not been found.”

4 CRUZANDO AS FRONTEIRAS: RUPTURAS

*The shape that culture takes depends on the of whom/for whom boundary. Some boundaries will generate more rich points than others. (AGAR, 2006, p. 5)*¹⁰⁵

Terminei o capítulo anterior falando do choque cultural (*rich point*, AGAR, 1996) em que Lolitta, Helena e Marota trazem suas visões sobre a existência ou não de um método eficaz para o ensino de inglês. Percebo um pouco de indignação nas vozes das professoras diante de tantos métodos, teorias e documentos oficiais que são direcionados ao ensino de línguas. Foi como se dissessem: “Se alguém tem esse método milagroso, por favor, queremos saber!” Nas palavras das professoras está explícito que não pode ser qualquer método, tem que ser o “correto”, uma receita “correta”, em que ao segui-la o professor não cometeria erros. Seria esse o “remédio” para “cura”? Se sim, qualquer outro método ou teoria seriam paliativos. Como é possível ver na transcrição, as professoras direcionam os questionamentos para mim. Considerando o que diz Agar (1996), se a forma da cultura depende da fronteira de quem para quem, que reação elas esperavam de mim? Ou o que elas estavam me dizendo?

4.1 “Que método? Qual é o correto?” “Qual a receita correta?”: o desejo de um “remédio” para a “cura”

A resposta sobre qual é o melhor método nunca descobriremos (CANAGARAJAH, 2002), ainda mais num país como o Brasil, com realidades tão distintas e desiguais. O que nos leva a pensar que não haja um único método, tendo em vista os diferentes contextos que demandam ações específicas dos professores. Os questionamentos das professoras Lolitta e Helena, bem como a sensação de estar remediando algo que ainda não tem cura, explicitada pela professora Marota, são uma construção histórica sobre tantos métodos e teorias contidas nos documentos oficiais que pretendem orientar o ensino de língua inglesa na escola, mas que, segundo a visão das professoras, não têm mostrado eficácia.

¹⁰⁵ Tradução: A forma que a cultura assume depende da fronteira de quem / para quem. Algumas fronteiras irão gerar mais choques culturais do que outros.

Sobre as diretrizes oficiais que compõem a política linguística do país, arrisco dizer que elas não têm recebido atenção necessária na formação de professores e podem estar fazendo o oposto do que se propõem, desorientando o trabalho docente, como chegou a supor Maciel (2013) em sua pesquisa.

Gimenez (2009), ao escrever sobre diálogos (im)possíveis entre as diretrizes curriculares e a sala de aula de língua, fala da existência de dois mundos paralelos: um deles é o que está nas diretrizes e o outro é onde estão os professores e os alunos – a sala de aula. De fato, os documentos oficiais não são gerados a partir da realidade da sala de aula. Ou eles vêm prontos, prescritos aos professores, às vezes apresentados superficialmente, sem uma discussão sobre a perspectiva teórica neles contida, ou, outras vezes, nem são apresentados. Recentemente, houve também um caso de pseudoautoria/colaboração na elaboração da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), em que as escolas promoveram encontros para a discussão e sugestão de alterações do documento apresentado, mas ninguém sabe ao certo como esse trabalho foi considerado na finalização da proposta.

Maciel (2013, p. 153), em sua pesquisa sobre a reconstrução de conhecimentos e práticas locais a partir da discussão dos documentos oficiais na formação continuada, considera que “a construção de conceitos teóricos também pode se beneficiar da perspectiva pós-colonial” uma vez que, por meio dela, é possível “questionar os discursos de supremacia de conhecimento e cultura da modernidade, a visão etnocêntrica de pressupor conceitos de uniformidade, normalidade hegemônica e universalidade”. O autor faz essas considerações com base em Bhabha (2007), para quem “essas visões são direcionadas à questão curricular, ao ensino de língua e cultura e à formação de professores” (MACIEL, 2013, p. 153).

Desde o início do curso, percebi que, quando as professoras e professores falavam em teorias, receitas e métodos corretos para o ensino inglês, ora se referiam aos documentos oficiais e às teorias neles contidos, ora às metodologias para o ensino de línguas, como a proposta da abordagem comunicativa ou os próprios materiais didáticos de escolas de idioma.

Sabemos que a história do ensino de língua inglesa na escola regular, diferentemente de outras disciplinas, é marcada pela presença de métodos e metodologias, vendidos como milagrosos, muitas vezes prescritos por especialistas

nativos ou por cursos de idioma como os mais modernos, com eficácia garantida (ASSIS-PETERSON; COX, 2007). Mesmo sem terem se mostrado eficazes no contexto da Educação Básica, o que se percebe é que essa dependência de métodos ainda paira nos ambientes das escolas regulares e dos cursos de formação continuada como uma possível solução para o problema do ensino de línguas no Brasil.

Como professora que já viveu diferentes contextos de ensino de inglês, preciso fazer aqui um adendo com base empírica: esse problema, já detalhado na introdução desta tese, existe em nível semelhante de complexidade nas escolas públicas e privadas, mas nestas a dificuldade é aceita sem muito alarde porque isso não é discutido e nem visto como um problema, já que os estudantes podem pagar pelo inglês dos cursos de idioma e se satisfazem em preencher listas de exercícios gramaticais descontextualizados ou exercícios de vestibulares de universidades prestigiadas nas apostilas das franquias educacionais.

De acordo com Canagarajah (2002), em um tempo em que o papel do professor em sala de aula vem sendo debatido, o método pode representar seu último vestígio de poder, no sentido tradicional de ter o “controle” da sala de aula. No entanto, o autor enfatiza que o abandono da noção de método é também uma forma de empoderar os professores, conferindo maior autonomia à prática docente.

Ao propor reflexões sobre temas relacionados ao ensino crítico de inglês, busquei sua problematização a partir da realidade local. Por mais que as interações suscitassem a discussão sobre métodos, metodologias e teorias, minha intenção como formadora não era a de apresentar o letramento crítico como a tábua de salvação para o ensino de inglês, nem como substituição a outras teorias que pudessem compor o conhecimento local e a práxis das professoras e professores participantes. Mas, não descarto a possibilidade de que o próprio curso, por ter sua fundamentação no letramento crítico, tenha carregado a mensagem de que essa fosse uma teoria melhor do que outras.

A intenção era a de que o letramento crítico também se tornasse um modo de repensarmos nosso papel como professoras e professores de inglês no mundo contemporâneo. Pensando assim, além de ser uma epistemologia que poderia vir a orientar propostas pedagógicas, o letramento crítico foi também vivido nas problematizações e interações à medida que fazíamos o exercício de escutar o outro, no qual, “ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a

se ouvir escutando” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132, grifo do autor). Buscando fazer esse movimento de reflexividade, na continuidade desta análise tento me ouvir escutando as professoras e os professores.

4.1.1 “Eu não consigo acreditar muito”: os sentidos do ser “crítico”

Helena e eu temos bastante coisa em comum. Fomos por muito tempo professoras de escola de idiomas, participamos de programas semelhantes de formação de professores nos EUA, fomos professoras da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Mesmo assim, durante o curso, ocorreram vários momentos de choques culturais (*rich points*, AGAR, 1996) que nos levaram a negociar significados. No primeiro encontro, enquanto eu apresentava a proposta inicial do curso com base no letramento crítico, observei com estranheza a fala da professora: “fico apavorada em trabalhar criticidade” (Helena, NC, E1). No momento da interação, anotei a frase e fiz uma observação no papel: por quê? Eu precisava ouvir um pouco mais sobre aquilo para entender a perspectiva da professora, que, inicialmente, naquele contexto, eu havia interpretado como “eu não gosto de polêmica”. Então, retomei esta frase no segundo encontro, esperando compreender os significados a partir da interpretação da professora:

Em seguida, leio a frase dita pela professora Helena: **“Fico apavorada em trabalhar criticidade”** e rio da reação da professora, que se mostra preocupada, mas ao mesmo tempo também ri com surpresa.

Helena: Eu sempre desesperada, para variar!

Lediane: Por que, Helena? Vocês também? (me dirigindo ao grupo).

Helena: Eu acho que justamente pelo que eu falei antes que **talvez eu não seja crítica o suficiente como é que eu vou... É difícil despertar... assim como é difícil ensinar o que não se sabe, é difícil despertar o que não está desperto em você.** Eu acho que é isso porque **trabalhar a teoria crítica** (trecho incompreensível), meu Deus o que é isso? Como é que faz? (Enquanto Helena fala, os demais professores riem, parecendo se reconhecer na situação). (Vinheta Narrativa, E2).

Fazendo um paralelo com a fala da professora Cice no encontro 1 – “como é que eu vou ensinar se eu nunca aprendi? Se eu ainda não aprendi?” – trazendo uma preocupação que a princípio me fez pensar em pronúncia e proficiência, na voz de Helena a mesma inquietação se amplia para o campo epistemológico: não ter

criticidade o suficiente para “trabalhar a teoria crítica”. Essa problemática é levantada por Duboc (2018, p. 17) em narrativa de sua experiência como professora universitária. Ela entende que o letramento crítico precisa ser vivenciado pelos acadêmicos de Letras e por ela mesma, considerando que “não basta falar de letramento crítico para que a formação docente seja crítica”, mas que é preciso passar pelo exercício crítico em momentos de dissenso, colocando-se no lugar do outro que pensa de forma diferente.

Por outro lado, havia também o aparente incômodo levantado por Helena que acarreta uma responsabilidade a mais do docente que se propõe a ser crítico em promover acalorados debates sobre toda e qualquer situação que permeia as relações sociais dos participantes do evento aula. Diferentemente da sensação da professora Helena de não se considerar crítica suficientemente para trabalhar o letramento crítico com seus alunos, sua reação mostra o movimento reflexivo do ler-se lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011), acontecendo durante as problematizações oriundas das leituras iniciais do curso.

A reflexão e autocrítica contidas na fala de Helena também me conduzem ao movimento correlato de me ouvir escutando o outro (MENEZES DE SOUZA, 2011). Após ouvir sua explicação naquele dia, falei da minha impressão inicial, quando supus ser um incômodo dela ter de levantar determinados assuntos para serem debatidos na aula de inglês. Essa confrontação foi oportuna para me ajudar a entender que minha primeira interpretação sobre a fala da professora poderia não significar totalmente o que eu tivesse ouvido, mas, mesmo assim, no decorrer dos encontros e durante a interpretação dos dados, eu precisei voltar a esta fala porque ela parecia ter conexões com outros acontecimentos. Por esse ponto de vista, a insegurança em trabalhar a criticidade em sala de aula por pensar não ter o domínio da teoria crítica e minha interpretação inicial sobre o trabalho com assuntos considerados mais polêmicos para a sala de aula não são coisas totalmente diferentes.

A reflexão sobre o ensino de línguas na perspectiva crítica, iniciada pela leitura prévia de Cox e Assis-Peterson (2001), levou-nos por caminhos imprevisíveis, mas cheios de paradas necessárias no processo de formação. Algo pressuposto como inato aos professores foi questionado, mostrando que os sentidos sobre “ser crítico” não estavam dados e nem eram irreparáveis. Afinal, de quais significados sobre a noção de “crítico” estávamos falando? Estudiosos como Pennycook (2001,

2004), Hawkins e Norton (2009) e Menezes de Souza e Monte Mór (2018) têm dedicado atenção às implicações desse construto teórico no ensino e na formação de professores de línguas.

Assim como Duboc (2018), também considero atual e relevante a discussão proposta por Pennycook (2001), em que o autor caracteriza três noções de crítica: a liberal-humanista, a emancipatória modernista e a problematizadora pós-moderna. Continuando as reflexões em torno da problemática, Pennycook (2004) sinaliza e discute quatro percepções de crítica, a começar pela que está presente no *pensamento crítico* (liberal humanista), para ele, a mais fraca e mais comum das versões, pois relaciona e reduz a questão a procedimentos racionais, objetivos e lógicos, falhando ao não alcançar uma agenda social e, assim, reproduzindo aquilo que tenta combater.

Outra visão, apresentada como mais promissora, é a contida em *tornar as coisas socialmente relevantes*. De acordo com Pennycook (2004) essa noção precisa ser acompanhada de uma ampla consideração da crítica social para não se tornar apenas uma versão que relaciona linguagem e sociedade. A terceira noção é a mais utilizada nos trabalhos da linguística aplicada e do ensino de inglês para falantes de outras línguas, de acordo com o autor. Trata-se da *incorporação da crítica social explícita* (emancipatória modernista) focada na mudança social e na sua compreensão pelos indivíduos, a qual Duboc (2018) associa, em certa medida, à pedagogia crítica freireana. Segundo Pennycook (2004), nessa abordagem crítica, o ponto forte está na articulação entre crítica social e mudança, enquanto sua vulnerabilidade está na concepção estática das relações sociais e políticas e na crença de que basta a consciência da desigualdade para tornar a prática emancipatória.

A última noção de crítica apresentada pelo autor é definida como uma *forma de problematizar a prática* (problematizadora pós-moderna),

[...] uma perspectiva que insiste em lançar muito mais dúvidas sobre as categorias que empregamos para compreender o mundo social e sobre as suposições de consciência, racionalidade, emancipação e assim por diante. Esta posição tem suas fraquezas: em particular, suas visões às vezes ofuscantes sobre a linguagem, o discurso, a subjetividade e a diferença, e sua dificuldade, por causa de seu constante autoquestionamento e a resultante atração em direção ao vórtice da relatividade, em estabelecer um terreno firme o suficiente para ser capaz de articular qualquer posição política clara. Mas seus

pontos fortes também são significativos¹⁰⁶. (PENNYCOOK, 2004, p. 329-330).

Nesses termos, o autor destaca como um dos pontos fortes desta visão a possibilidade de não reduzir o ensino de línguas ao domínio do pensamento crítico ou à dialética das micro e macrorrelações e, “ao mesmo tempo, mantém as questões de linguagem, discurso, poder e identidade em primeiro plano”¹⁰⁷ (PENNYCOOK, 2004, p. 330).

Diante de tantas significações, me pergunto sobre qual visão de crítica estava pautada a fala de Helena e se seria possível distingui-la daquela(s) que o curso e, por consequência, eu representávamos e que, a meu ver, transitava(m) por todos os entendimentos pontuados por Pennycook (2001, 2004). Em que momentos os significados convergiam para o mesmo ponto e em que momentos se refratavam? Seria possível saber? Além disso, onde terminava uma visão e começava a outra?

Em busca de repostas para esses questionamentos, encontro em Duboc (2018, p. 15, grifo da autora) argumentação de que

[...] essa variedade de significações vem justamente legitimar aquilo que tanto afirmamos, em alto e bom som, em nossas pesquisas e práticas pedagógicas: refiro-me à natureza social da linguagem e a iminente possibilidade de refração de sentidos advindos de diferentes sujeitos-intérpretes inscritos socioculturalmente em contextos diversos, o que parece explicar os diferentes entendimentos para o termo ‘crítica’ no campo.

Acalmo minhas inquietações e volto para a essência desta tese, a natureza cultural dos acontecimentos, buscando compreender a partir deles os sentidos que se criavam no curso e suas implicações para o ensino crítico de inglês.

4.1.2 “Se o aluno dominasse o código da língua, aí sim, você consegue trabalhar melhor essas coisas”: o lugar do código no ensino crítico

¹⁰⁶ Texto original: “[...] a perspective that insists on casting far more doubt on the categories we employ to understand the social world and on assumptions about awareness, rationality, emancipation, and so forth. This position has its weaknesses: in particular, its sometimes obfuscator views on language, discourse, subjectivity, and difference, and its difficulty, because of its constant self-questioning and the resultant pull toward the vortex of relativity, in establishing firm enough ground to be able to articulate any clear political stance. But its strengths are also significant.”

¹⁰⁷ Texto original: “[...] at the same time, keeps questions of language, discourse, power, and identity to the fore.”

Os acontecimentos em torno da problemática da criticidade continuaram e outras camadas do conhecimento local puderam ser observadas. Ao retomarmos sua fala sobre o medo do “ser crítico”, Helena a justifica como insegurança em trabalhar com a “teoria crítica” e, em seguida, fala do dilema entre o ensino do código linguístico e o lugar da criticidade.

Helena: Outra coisa, aproveitando que é a minha fala ali, trabalhar a criticidade, trabalhar com os gêneros discursivos, para mim, que eu já conheço a teoria¹⁰⁸, eu acho sempre muito difícil... **Até porque eu não consigo acreditar muito**, porque eu ainda tenho na minha cabeça que a gente tem que... Para trabalhar nesse sentido de análise do discurso, de formação integral do cidadão, de criticidade, tem que haver o domínio da língua [...]. **Se o aluno dominasse o código da língua, aí sim, você consegue trabalhar melhor essas coisas** [...] Antes disso, você entrar em um texto e dizer: agora vamos analisar criticamente? Mas se ele não consegue, não tem domínio da língua para entender, para depois criticar? (Vinheta Narrativa, E2).

No início das discussões sobre educação linguística em língua estrangeira/adicional e do letramento crítico, a professora Helena levantou a preocupação sobre como trabalhar o ensino crítico de inglês antes que o aluno pudesse se apropriar do código linguístico. Ela afirma que não consegue acreditar muito no ensino crítico e está convicta de que “se o aluno dominasse o código da língua, aí sim, você consegue trabalhar melhor essas coisas”.

Estávamos diante de um conflito entre ensinar língua como código/objeto e ensinar língua como discurso imerso nas práticas sociais. O conceito de língua remetendo à noção de código alinha-se à concepção saussuriana de língua, qual seja, um objeto real e possível de ser observado, que provém de uma visão estruturalista de mundo:

Essa visão da realidade é chamada de objetiva, porque concebe a realidade como algo que está lá para quem quiser, puder e souber vê-la, e desse modo se coloca como exterior ao sujeito, como independente dele. (JORDÃO, 2006, p. 3).

Estando o curso de formação continuada amparado nas novas teorias de letramento, o conflito entre código e discurso, como consequência da discussão sobre qual seria o método ou a receita correta para ensinar inglês, é percebido como

¹⁰⁸ Helena embasou o trabalho final do PDE na teoria dos gêneros discursivos.

parte do processo de reconceituação de língua e de conhecimento que a própria pedagogia dos letramentos propõe, ultrapassando a ideia de língua como um código linguístico objetivo, com um fim em si mesmo, ou como mero instrumento de comunicação com fins instrumentais, que desconsidera aspectos culturais e ideológicos no processo de significação (KUMARAVADIVELU, 2006).

Ainda sobre a necessidade de decodificação, ao interagir com Helena, a professora Lolitta também expõe questionamentos que surgiram durante a leitura prévia do texto de Cox; Assis-Peterson (2001):

Lolitta: Ah, verdade... primeiro tem que decodificar, essa é uma coisa que enquanto eu estava lendo ontem eu fiquei pensando: **'Tá! Como eles vão ter essa criticidade, vão poder fazer inferências, se eles não conseguem entender o que está escrito?'**

Helena: Essa é minha dúvida...

Lolitta: **A decodificação, primeiro, né?**

Marota: **E aí, como decodificar?** Essa é uma dúvida que eu sempre tenho.

Após o encontro, reflito sobre essa preocupação das professoras Helena, Lolitta e Marota com o fato de o aluno não saber ler o que está escrito, não entender o texto e ter que ser crítico a respeito dele. Certamente, esses questionamentos são importantes, pois foram pensados a partir da experiência das professoras em seus contextos de atuação. Por outro lado, a validação do ensino a partir do código como sendo primordial para o aprendizado de uma língua também me leva a questionamentos: a decodificação tem que vir antes, necessariamente? Para construir significados no mundo que acontece naquela língua, é preciso saber todo o código escrito? (Vinheta Narrativa, E2).

Esses questionamentos das professoras me levam, para além da percepção da língua enquanto código, a tentar compreender que outros conhecimentos locais ecoavam em suas falas naquele momento. Ao mesmo tempo em que negociavam sentidos sobre o que viria antes no processo de aprendizado da língua, em alguns momentos, também entendiam que o código/a decodificação deveria vir primeiro na ordem dos acontecimentos, depois, viria o desenvolvimento da criticidade. Esse conhecimento local pode estar relacionado com o princípio da linearidade em que fica implícita a provável existência de uma ordem a ser seguida no processo de aprendizado.

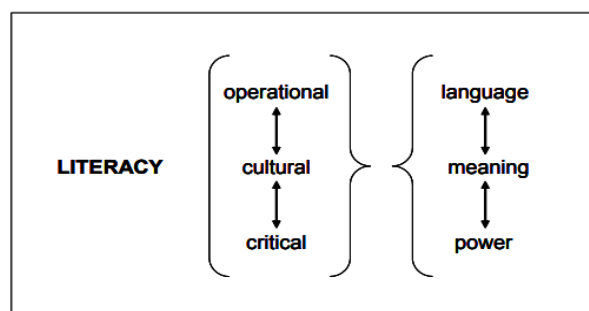
No entanto, na epistemologia dos letramentos, almeja-se a desconstrução do resquício estruturalista que vê o código como pré-requisito para a subsequente reflexão crítica, colocando em evidência a formação para a cidadania e a constante reformulação dos significados dados socialmente. Isso não significa que o estudo do código não seja necessário para o aprendizado de línguas, mas, nessa perspectiva, ele é acomodado de outra forma, representando apenas uma das partes equivalentes, nem mais, nem menos importante nesse complexo processo.

Para refletirmos sobre a preocupação das professoras de que a capacidade de decodificar dos estudantes seja anterior ao desenvolvimento da criticidade, podemos partir dos estudos de Lankshear, Snyder e Green (2000) e Green (2002), que discutem a pedagogia dos letramentos no ensino de línguas com base em diferentes dimensões, o que os autores denominaram “Letramento Tridimensional”. Nessa abordagem, pressupõe-se que tais dimensões funcionem conjuntamente e de forma articulada, interligadas por questões socioculturais, que englobam linguagem, significado e contexto na prática e na aprendizagem de línguas: a dimensão operacional, a cultural e a crítica.

Segundo os autores, a dimensão operacional é a mais elementar e técnica delas, abarcando as habilidades de leitura, escrita e compreensão de informações. Já a dimensão cultural envolve a participação do sujeito em práticas sociais, expandindo a noção de letramento do operacional (codificar e decodificar) para a compreensão de aspectos socioculturais, na qual valores culturais e a participação de outros sujeitos também agregam significados ao conhecimento. Na dimensão crítica, os significados dos aspectos socioculturais são problematizados, valores éticos e estéticos das práticas sociais podem ser construídos, desconstruídos e transformados, legitimando a possibilidade de redimensionamentos de discursos historicamente construídos.

A figura abaixo esquematiza o modelo tridimensional de letramentos, na perspectiva de Green (2002).

Figura 1 – Modelo “3D” de letramento



Fonte: Green (2002, p.30).

O que Green (2002) apresenta em seu modelo 3D é a visão holística que o letramento pode proporcionar às práticas pedagógicas. O autor também reconhece que a representação do modelo conforme consta na figura pode direcionar, com mais frequência, à leitura de cima para baixo, e enfatiza que o modelo não pretende focar na hierarquia ou gradação, mas, ao contrário disso, busca mostrar diferentes possibilidades de abordagem em práticas de letramento. Interessante notar, que ao propor seu modelo de letramento, Green (2002) relata ter resistido a começar pela dimensão crítica por razões pedagógicas, concordando, até certo ponto, com a justificativa das professoras Helena e Lolitta:

Eu quis resistir a começar necessariamente pela dimensão crítica, conseqüentemente — em partes por razões pedagógicas. Ao mesmo tempo eu penso que é bastante produtivo começar (de forma programada e, por assim dizer, ‘naturalmente’) pelo que eu chamo de dimensão operacional: o sistema ‘língua’, como tal¹⁰⁹. (GREEN, 2002, p. 7).

Mesmo assim, Green (2002, p. 7) afirma que é possível começar de qualquer lugar, “contanto que se leve em conta, igualmente, as três dimensões”.¹¹⁰ Desse ponto de vista, não haveria problema em começar pela dimensão operacional, mas também não se pode dizer que, ensinando-se primeiro o código (operacional), o sucesso no aprendizado das outras dimensões (cultural e crítica) estaria garantido.

O aprendizado do código como pré-condição para o desenvolvimento da criticidade que aparece explicitamente como uma preocupação nas falas das professoras Helena e Lolitta reforça, implicitamente, aspectos da linearidade do

¹⁰⁹ Texto original: “I’ve wanted to resist necessarily starting from the critical dimension, accordingly— partly for practical pedagogic reasons. At the same time I think it’s quite counter-productive to start (programmatically and, as it were, ‘naturally’) from what I call the operational dimension: the ‘language’ system, as such.”

¹¹⁰ Texto original: “[...] as long as you take into account, equally, all three dimensions.”

conhecimento. O questionamento “como eles vão ter essa criticidade, vão poder fazer inferências, se eles não conseguem entender o que está escrito?” coloca o aprendizado do código em uma posição hierárquica, que condiciona o aprendizado da língua à gradação: código > criticidade, ideia que mais adiante nesta análise será também relacionada ao embate conteúdo x criticidade.

O que se tornava cada vez mais evidente para mim enquanto formadora em formação era que as problematizações sobre o ensino crítico de inglês estavam trazendo à tona peculiaridades do cotidiano da prática docente nem sempre discutidas entre professores e que, nesse contexto e processo de reflexividade, era possível identificar e dar outros sentidos ao conhecimento local.

4.2 “[...] eu sempre tive esse pé muito atrás com essa teoria nova”: professores sujeitos sócio-históricos

A experiência vivida no curso de formação continuada revela momentos importantes de negociação e encontros entre os pares que podem levar à ressignificação e à reconstrução de práticas e conhecimentos locais. Ao justificar seus questionamentos sobre o ensino de inglês na perspectiva do letramento crítico, a fala de Helena é representativa de seu conhecimento pedagógico e de seu esforço em criar sentidos para as discussões teóricas do curso.

Helena: Por isso que **eu sempre tive esse pé muito atrás com essa teoria nova porque eu pensava, a teoria comunicativa não é boa, por um lado, mas por outro é boa porque você aprende a decodificar, você aprende aspectos da língua, você estuda a língua como objeto, né?** O objeto de estudo é a língua, na teoria comunicativa, e nessa outra, não... (NC, E2).

Os argumentos das professoras sobre a necessidade de se aprender o código ilustram o esforço em criar sentidos para essa “essa teoria nova”, como Helena se refere às teorias críticas no ensino de línguas, mais especificamente à pedagogia crítica, trazida à baila por Cox e Assis-Peterson (2001), marcando o início das discussões sobre o ensino crítico de língua inglesa no Brasil. Considerando que estávamos ainda no segundo encontro, introduzindo as problematizações sobre letramento crítico, também relaciono a referência “essa teoria nova” com a proposta do curso de formação continuada.

A desconfiança de Helena quanto ao que estava sendo problematizado é evidenciada no momento em que a professora diz: “Por isso que eu sempre tive esse pé *muito* atrás com essa teoria nova.” Como vimos, Helena também havia dito não conseguir acreditar muito no ensino crítico e demonstrando convicção quanto ao aprendizado do código linguístico para que depois pudesse “trabalhar melhor essas coisas”. Vale notar que, ao usar as expressões “essa teoria nova” e “essas coisas”, a professora Helena demarca a separação entre o ensino de inglês e o processo de desenvolvimento da criticidade.

A menção da professora Helena à abordagem comunicativa pode ser vista como indício de suas experiências acadêmicas e pedagógicas. Estas são importantes significados que rompem com a ideia de que a formação continuada seja capaz de apagar a historicidade dos professores, o que, ao mesmo tempo, torna visível o processo de ressignificação do conhecimento local por meio da reflexividade.

A experiência de Helena com a abordagem comunicativa parece ter sido satisfatória, tendo em vista que, em suas palavras, ela possibilita o aprendizado de “aspectos da língua”. Ao comparar “essa teoria nova” à abordagem comunicativa, a percepção da professora é a de que a última trabalha a língua como objeto, e o letramento crítico, não. Essa avaliação coloca a abordagem comunicativa em lugar privilegiado, tendo em vista que, a seu ver, cumpre o papel de ensinar a língua (vista como código, estrutura).

Historicamente, a abordagem comunicativa como método de ensino europeu foi desenvolvida na década de 70 e começou a ser estudada no Brasil na década seguinte, implementada mais fortemente nos anos 90. Nela, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 46), “a língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos, e não mais no código”.

Aparentemente, no diálogo entre as professoras Lolitta, Helena e Marota, os termos “código/decodificar” e “objeto” são usados de forma equivalente para fazer referência à língua. Tal relação parece estar de acordo com a ideia de que o ensino de inglês “por muito tempo, foi – e, em muitos casos, continua sendo – feito a partir de uma perspectiva puramente linguística ou operacional” como afirma Mattos (2018, p.29) em alusão a Lankshear; Snyder; Green (2000).

Após a publicação e divulgação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), documento que apresentou o letramento crítico como proposta para o ensino de inglês no Brasil, Mattos e Valério (2010) apontaram a existência de elementos comuns e de distanciamento entre o ensino comunicativo e o letramento crítico. Dentre eles, as autoras enfatizam que, assim como no letramento crítico, a proposta da abordagem comunicativa previa que “a língua não mais seria vista como uma estrutura, mas como um meio de se criar significados” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 136). Porém, diferentemente disso, o ensino comunicativo no Brasil, e no mundo, foi reduzido ao ensino da gramática, mesmo que a proposta dessa abordagem estivesse buscando a proficiência comunicativa para atuação em determinados contextos (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Minha indagação, nesse ponto, é sobre em que momento isso pode ter se perdido ou se apagado. Grande parte minha formação escolar se deu na década de 90, período em que a abordagem comunicativa foi amplamente difundida no Brasil. Considerando-me contemporânea a esta abordagem, em minha experiência como estudante, não consigo me lembrar de uma aula de inglês sequer que eu tenha tido no ensino fundamental e médio cujo foco não estivesse na estrutura da língua. Assim também, nas aulas do curso de idiomas que frequentei e na minha graduação, em que éramos separados (e rotulados) em “Turma A” e “Turma B” e usávamos um material importado, voltado à aquisição de vocabulário para que tivéssemos sucesso na leitura e na interpretação dos significados “dados” nos textos. Essas vivências tiveram uma grande influência nas minhas práticas pedagógicas durante muito tempo, como já relatei na introdução deste estudo (pode ser que ainda hoje influenciem de outras maneiras, juntando-se a outras experiências).

Assim como eu, acredito que a maioria dos professores do curso nunca tiveram experiências críticas de aprendizagem enquanto alunos de línguas e, por isso, tendem a reproduzir as experiências tradicionais que vivenciaram em seus contextos de aprendizagem e formação (MATTOS, 2014). Em outras palavras, “muito do que os professores sabem sobre ensinar vem de suas memórias como estudantes, como aprendizes de língua, e como estudantes de ensino de línguas”¹¹¹ (FREEMAN; JOHNSON, 1998 *apud* PENNYCOOK, 2004, p. 333).

¹¹¹ Texto original: “[...] much of what teachers know about teaching comes from their memories as students, as language learners, and as students of language teaching [...]”

São “histórias corporificadas de ensino e aprendizagem” ¹¹² (PENNYCOOK, 2004, p. 333) que não podem ser apagadas com a chegada de novos aprendizados. Portanto, não se trata de substituir uma teoria por outra, mas de acomodá-las para que possam ser acionadas quando o professor achar necessário e conveniente a seus contextos de atuação.

4.2.1 “Mas daí você trabalha também o *I like*, o *I don't like*?”: o lugar do conteúdo

Depois de observar aulas de inglês para imigrantes na Austrália e de participar de sessões reflexivas (*feedback sessions*) com os professores, Pennycook (2004, p. 342) constata que a criticidade pode se dar em possibilidades contingentes no cotidiano da sala de aula, ao passo que, para ele, ser um educador crítico “tem menos a ver com os pronunciamentos pesados do modernismo emancipatório e mais a ver com a leveza insuportável de problematizar a práxis”¹¹³.

O que se percebe na narrativa do autor é que suas interpretações sobre o que poderia considerado crítico na prática docente foram sendo resignificadas durante seu trabalho de campo. Discussões sobre o comportamento dos alunos, a escolha dos textos, a contextualização das atividades, entre outras coisas, mostraram-se campos abertos para a problematização de aspectos da criticidade. Tais aspectos, presentes na práxis cotidiana dos professores, foram destacados por Pennycook (2004) em situações distintas de sua pesquisa e chamaram minha atenção por dialogarem diretamente com as nossas interações durante o curso de formação continuada.

Em uma das situações narradas, Pennycook fala do comportamento de um aluno italiano que havia sido apontado pela professora como um assunto a ser discutido. O linguista enfatiza que, inicialmente, não considerou o assunto importante, mas que o aparente problema de indisciplina gerou reflexões sobre questões mais críticas, movendo a discussão “de um estudante que fala demais, para questões de gênero, cultura, e direitos” ¹¹⁴ (PENNYCOOK, 2004, p. 337). Em outra passagem, a discussão gira em torno da escolha da professora em trabalhar

¹¹² Texto original: “[...] embodied histories of learning and teaching [...]”

¹¹³ Texto original: “[...] has less to do with the ponderous pronouncements of emancipatory modernism and more to do with the unbearable lightness of problematizing praxis.”

¹¹⁴ Texto original: “[...] from a discussion of a student who talks too much to questions of gender, culture, and rights, more critical questions start to emerge.”

uma lição voltada para o uso prático da língua em um contexto de prestação de serviços quando algo está quebrado em casa (vocabulário para descrever o problema, diálogos com eletricitas e encanadores e maneiras de conversar com o proprietário do imóvel). Pennycook (2004) avalia a lição como um bom trabalho no contexto daqueles alunos, mas observa que a aula poderia ter abordado mais conflitos que envolvem a situação. Diz o autor:

Quando eu chamo um encanador, eles não dizem, “Sim, certamente, eu estarei aí às 6:00”. Ao invés disso, eles estão ocupados nos próximos dias. Eles podem tentar encaixar numa terça às 7:00 no caminho para outro trabalho. Ou, se não, eles tentarão aparecer na hora do almoço na sexta-feira. Eu estarei em casa? Eles ligarão se eles puderem fazer o serviço. Sim, eles podem conseguir enviar alguém hoje se realmente for uma emergência, mas isso custará mais. Eles não entendem sobre o que você está falando: o que você disse que está quebrado? Talvez você devesse procurar um construtor. Eles não fazem esse tipo de trabalho. Com certeza eles podem ir e dar uma olhada nisso na próxima semana, mas isso parece um trabalho grande. (Na verdade, enquanto escrevo isso, tenho adiado chamar um encanador nas duas últimas semanas porque pode ser mais fácil lidar com entupimentos do que com encanadores.)¹¹⁵ (PENNYCOOK, 2004, p. 338-339, grifo do autor).

Pennycook (2004) utiliza esse exemplo para mostrar que qualquer conteúdo pode ser problematizado, por mais simples ou inocente que ele possa parecer, tendo em vista que o mundo não funciona de maneira linear e previsível. Portanto, conflitos podem acontecer e precisam ser explorados na sala de aula.

A esse respeito, no quarto encontro, percebi que a insegurança com a criticidade relatada pela professora Helena também tinha relação com trabalhar o letramento crítico em detrimento do conteúdo linguístico do currículo. Tal relação pôde ser observada, entre outros momentos, na apresentação dos resultados de uma discussão feita em pequenos grupos no encontro anterior, por meio da

¹¹⁵ Texto original: “When I call a plumber, they don't say, ‘Yes certainly, I'll be there at 6:00.’ Rather, they're busy for the next few days. They may be able to squeeze it in on Tuesday at 7:00 A.M. on the way to another job. Or, if not, they'll try to come around at lunch on Friday. Will I be home? They'll call if they can make it. Yes, they may be able to send someone today if it's a real emergency, but it'll cost extra. They don't understand what you're talking about: What did you say was broken? Perhaps you should try a builder. They don't do that sort of work. Sure they could come and have a look at it next week, but it sounds like a big job. (In fact, as I write this, I've been putting off calling a plumber for the last two weeks because blockages can be easier to deal with than plumbers.)”

dinâmica *The Six Thinking Hats* (cf. nota de rodapé 92), em que os grupos escreveram sobre *fatos, sentimentos, benefícios e precauções* com relação ao letramento crítico para que, posteriormente, discutíssemos as impressões registradas.

No E3, eu havia recolhido as anotações dos grupos, que transcrevi e projetei nos slides do E4. O último grupo era composto por Marota, Consuelo, Helena e Juan, sendo que apenas Marota e Helena estavam presentes no momento da apresentação. No item “fatos”, esse grupo registrou que o letramento crítico “Nem sempre é efetivo”; “É difícil trabalhar dessa forma”; “É interdisciplinar”. Um dos registros apresentados me faz questionar o grupo:

Lediane: O letramento crítico **nem sempre é efetivo**. Podem falar sobre isso?
Helena: Eu... (NC, E4).

Ao perceber que as professoras haviam ficado reticentes com a minha pergunta, resolvo falar sobre o que eu havia entendido:

Lediane: Vou falar a minha interpretação, mas não quero influenciar a resposta de vocês. Eu vejo presente aqui aquele medo de não trabalhar a língua.
Helena: Exatamente isso que eu ia dizer.
Lediane: Esse medo que a gente tem: ‘Ah, mas se eu estou trabalhando com ensino crítico, eu não estou ensinando inglês’. (NC, E4).

Minha interferência, feita com base em minhas interpretações em andamento, pode ter sido precipitada, o que me faz mudar a estratégia e aguardar a resposta das professoras.

Lediane: O próximo item ‘é difícil trabalhar dessa forma’, por quê?
Helena: Porque a gente não está acostumado, para começo, está em outro ritmo, de repente agora... nos últimos tempos...
Marota: Também **sempre pode polemizar**.
Helena: **É muito mais fácil passar um vocabulário, é muito mais fácil um diálogo... do que [trabalhar] nessa perspectiva**.
Lediane: E, talvez, isso ainda esteja se formando, como trabalhar [na perspectiva crítica].
Helena: Com certeza! (NC, E4).

Os argumentos das professoras sobre por que acham difícil trabalhar na perspectiva do letramento crítico trazem dois aspectos distintos: 1. Não estarem

acostumadas, por ser algo novo na sua prática docente e, por isso, consideram mais fácil trabalhar com um diálogo (texto comumente utilizado na abordagem comunicativa para praticar/treinar situações de uso da língua) e com vocabulário; 2. A questão da polêmica que pode surgir em sala de aula, que aparece novamente relacionada ao letramento crítico, agora, na voz de Marota. Ouvindo as professoras, trago para nossa conversa uma experiência que havia acontecido recentemente em minha aula de inglês no ensino médio:

Lediane: [...] Como eu falei para vocês, estou trabalhando com o 3º ano sobre alimentação, as dietas, os menus. Aí, eu fiquei pensando: meu Deus, como eu vou trabalhar isso de forma crítica? Pedi uma atividade em grupos em que eles precisam gravar um vídeo preparando uma comida saudável [...]. É uma forma de eles pensarem sobre a própria alimentação, tanto fazendo o menu quanto o vídeo. É um momento para pensarem sobre o que eles comem. Então, eles fizeram esse cardápio que vão seguir a partir da semana que vem. Eu falei: 'pensem em coisas reais', não vão colocar macadâmia... coisas assim no cardápio. A gente também discutiu muitas coisas sobre ciências, sobre como os nutrientes agem. Eu tinha pedido para o professor de biologia me ajudar nessa, mas ele está viajando, então encontrei uns vídeos animados bem legais, desenhos mesmo, para eles assistirem em inglês. **Eu percebi que eles estão fazendo um processo reflexivo sobre a alimentação deles** [...]. Eu vejo como uma forma de trabalhar um conteúdo que poderia ser só sobre comida, só vocabulário... No outro dia, levei um texto sobre os hábitos alimentares dos indianos, então, pedi para os alunos escreverem um texto sobre a realidade, **a cultura local**, sobre os hábitos aqui da cidade. Por exemplo, 'Charnina', eu não sabia o que era isso; os alunos explicaram que é uma sopa com sangue de pato, da cultura polonesa. Eles vão fazer um texto informativo com a foto da comida e como se prepara, vão falar sobre um costume local [...] vão me dizer também de onde vêm esses hábitos porque eles não surgiram do nada [...].

Lediane: **Tem muita coisa para falar sobre um conteúdo que poderia ficar só no vocabulário sobre comida e 'I like', 'I don't like', 'I dislike', né?** Então, eu também estou treinando esse olhar [crítico]; a gente tem que treinar o olhar.

Helena: **Mas daí você trabalha também o 'I like', o 'I don't like'?**

Lediane: Sim, eu trabalho também. (NC, E4).

Frente às considerações do grupo sobre as dificuldades em trabalhar com letramento crítico, compartilho minha experiência na Educação Básica, a fim de ilustrar que a criticidade pode se dar em momentos que acontecem cotidianamente na sala de aula, que podem significar oportunidades para os estudantes olharem para si, para seus contextos, e também para o outro. Esses momentos podem

passar despercebidos. Nas palavras de Pennycook (2004), o desafio está em tornar aquilo crítico, naquele momento, ou seja, o processo de criticidade pode começar no planejamento e continuar na sala de aula, pode surgir nas brechas que utilizamos para agir naquela aula (DUBOC, 2012), nos questionamentos que o professor faz aos alunos e a si mesmo problematizando sua práxis, de forma semelhante ao fazer etnográfico de estranhar a própria cultura e interessar-se pelo que está acontecendo aqui e agora (ERICKSON, 1986).

De acordo com Green (2002, p. 7), “[...] ensinar é inevitavelmente uma questão de tato e *timing*, uma mistura sutil de estratégias e táticas, teoria e prática”¹¹⁶. O questionamento de Helena que dá origem a essa seção “Mas daí você trabalha também o ‘I like’, o ‘I don’t like’?” e, também ao título desta tese, soou como uma confirmação das possibilidades de práticas com o letramento crítico sem desconsiderar as oportunidades de ensinar o código linguístico. A demanda reflexiva naquele momento de interação foi a relação entre dimensão operacional x dimensão cultural x dimensão crítica (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000; GREEN, 2002). As duas últimas haviam sido destacadas em meu relato de experiência com o 3º ano, cujo tema era “Comida”, já a dimensão operacional havia sido mencionada como uma possibilidade a ser expandida em uma aula baseada no letramento crítico.

Para mim, enquanto professora de inglês, o funcionamento das três dimensões estava implícito e o letramento crítico se daria a partir do equilíbrio entre elas. Porém, só agora percebo que o modo como me expressei sobre aquela aula deu mais ênfase às dimensões crítica e cultural. Fazendo uma retrospectiva, chego à conclusão de que tal postura havia sido recorrente durante o curso e me dou conta de que isso possa ter gerado reações dos professores alertando sobre a preocupação com o ensino da dimensão operacional da língua. Isso demonstra que, por mais que eu estivesse aberta ao diálogo problematizador (FREIRE, 2011b), minhas convicções sobre o letramento crítico dificultaram, naquele momento, a escuta para o que os professores poderiam estar dizendo. No entanto, nesses desencontros de expectativas estávamos negociando sentidos num processo cultural e pedagógico (CANAGARAJAH, 2002) sobre o que ensinamos e o porquê ensinamos isso ou aquilo nas aulas de inglês.

¹¹⁶ Texto original: “[...] teaching is unavoidably a matter of tact and timing, a subtle mix of strategy and tactics, theory and practice.”

4.2.2 “[...] a impressão que eu tenho é que eu não estou trabalhando o conteúdo”: letramento crítico para além do conteúdo

No nono encontro, os professores reuniram-se em grupos formados por três participantes e iniciaram as discussões do planejamento das aulas com base no letramento crítico. Para que pudéssemos relembrar coisas importantes a serem consideradas durante esse processo, antes de iniciar o trabalho em grupos, fizemos uma retrospectiva das problematizações pelas quais passamos no decorrer do curso (Quadro 6). Em seguida, durante o intervalo, a professora Lolitta se dirige a mim e pergunta se poderia conversar sobre algo que a estava incomodando. Digo que sim e pergunto se poderia gravar nossa conversa; ela concorda e prosseguimos.

Lolitta: Agora que eu estou trabalhando bastante com o letramento crítico, **a impressão que eu tenho é que eu não estou trabalhando o conteúdo** com os alunos.

Lediane: Essa é uma boa reflexão [no planejamento das aulas]; temos que pensar em formas de **desenvolver o conhecimento linguístico discursivo ao mesmo tempo em que trabalhamos com o letramento crítico**.

Lolitta: E, principalmente no inglês, que a gente é muito **focado no vocabulário**. (NC, E9).

Sinto que Lolitta poderia estar antecipando uma dúvida quanto ao planejamento das aulas, cujas discussões em grupos iniciáramos na sequência, após o intervalo, naquele mesmo dia. Em sua fala, a professora explicita uma preocupação relacionada ao conteúdo, separando-o do letramento crítico e associando-o ao trabalho com vocabulário (e, que, por conseguinte, incluiria a estrutura da língua e a necessidade de que a aula estivesse escrita no caderno dos alunos).

Lediane: E, por que você acha que isso acontece, essa angústia de parecer que não está trabalhando conteúdo?

Lolitta: É mais pela questão do vocabulário mesmo porque **a gente não escreve tanto** [no letramento crítico], se discute e eles entram na discussão, e vão mais fundo e **a gente acaba não escrevendo tanto**. (NC, E9).

O fato de seus alunos não escreverem tanto quanto antes perturba Lolitta em suas práticas com base no letramento crítico e a faz sentir que, talvez, não esteja trabalhando o conteúdo formalmente. De forma semelhante, Karla F. Costa (2015),

também observou a preocupação dos professores participantes de sua pesquisa em trabalhar o conteúdo, o que leva a entender que o trabalho com o letramento crítico pode desestabilizar práticas comuns no ensino de línguas durante o processo de reflexividade da formação continuada (que se pretende contínuo, mesmo após o curso).

A relação feita por Lolitta entre o conteúdo e a linguagem escrita também havia sido manifestada no segundo encontro, quando a professora questiona: “Como eles vão ter essa criticidade, vão poder fazer inferências, se eles não conseguem entender o que está escrito?” A recorrência da manifestação agora, no nono encontro, também tinha ecoado em outras vozes logo no início dos trabalhos daquele dia quando Helena, ao falar sobre suas aulas na EJA diz: “Tem que ser coisa escrita, tem que ser cópia, eles têm que anotar alguma coisa; se eles não anotam nada não tem aula. Se só falar, está matando aula.” A professora Helena também relata que naquela mesma semana do curso havia tentado fazer uma aula voltada para o diálogo, para a discussão, mas que os alunos perguntaram: “Mas, e a aula, professora? Não vai ter aula hoje?” Lolitta, ao ouvir esse relato da colega, complementa dizendo que, para os alunos, “aula boa é aquela em que o professor enche o caderno”, afirmação com a qual Helena concorda e complementa dizendo que, para eles, “o professor bom é aquele que passa bastante conteúdo”.

As professoras estavam dizendo o que era uma boa aula e um bom professor na visão dos alunos, justamente o contrário do que elas estavam relatando sobre o letramento crítico, que dava a impressão de estar ficando só na discussão, pois não envolvia vocabulário, estrutura, escrita, conteúdo, aos quais alunos e professores estavam acostumados. O conhecimento local sobre o que seria uma boa aula, um bom professor, poderia estar sendo ressignificado a partir das reflexões das professoras sobre suas práticas com base no letramento crítico e nas reações de seus alunos.

Voltando à conversa particular com a professora Lolitta, e tentando compreender por que havia a sensação de não estar trabalhando o conteúdo junto com o letramento crítico, questiono:

Lediane: E eles [estudantes] participam mais ativamente da aula de inglês quando é letramento crítico ou quando é vocabulário ou estrutura?

Lolitta: Com cer-te-za quando é letramento! Porque daí, todos têm um conhecimento para compartilhar ou então, se não sabem, questionam mais sobre aquele assunto e **vira uma discussão bem proveitosa de aquisição de conhecimento de mundo, eu acho.**

Lediane: Então, o nosso papel é **descobrir maneiras para que a gente possa agregar o conhecimento linguístico e o letramento crítico**; essa é a parte mais difícil, eu entendo sua angústia. (NC, E9).

O que a professora Lolitta estava dizendo era que o letramento crítico deixava a desejar nos aspectos linguísticos, ideia recorrente também nos momentos relacionados às manifestações do grupo quanto ao conteúdo, ao código, à parte escrita, ao vocabulário. Isso indica que a dificuldade parecia estar na articulação entre os aspectos operacional, crítico e cultural presentes no letramento crítico (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000; GREEN, 2002), o que poderia estar causando uma redução dessa abordagem a momentos de discussão, que, embora proveitosa e participativa, fazia a professora sentir que sua aula não estava completa.

A recorrência dos acontecimentos relacionados à preocupação das professoras em não estarem trabalhando o conteúdo mostrou que talvez tenha chegado a hora de pensarmos, no campo da linguística aplicada e estudos de letramento, se o letramento crítico não está tomando o mesmo caminho da abordagem comunicativa, que ficou reduzida aos aspectos gramaticais. O letramento crítico, por sua vez, poderia estar se encaminhando e ficando restrito apenas à dimensão crítica? Por enquanto, não serei capaz de responder a esta pergunta, mas a interpretação dos acontecimentos até aqui me fez pensar nesta possibilidade.

Quando retomamos as atividades naquele dia, achei necessário falar com o grupo sobre o questionamento trazido pela professora Lolitta durante o intervalo. Alguns professores concordam e dizem sentir o mesmo. Então, falo sobre o desafio que seria planejar as aulas com foco no letramento crítico e no desenvolvimento linguístico discursivo dos alunos. Reforço que não seria necessário deixar de lado práticas que eles consideram bem-sucedidas, que funcionam na realidade deles, sendo elas escritas ou orais, que envolvessem ou não a estrutura linguística. Digo-lhes: “quem sabe não seja necessário se desprender, por exemplo, de passar uma frase para a negativa, para interrogativa etc. Mas existe a necessidade de pensar: ‘Além disso, o que nós vamos fazer?’” (Lediane, NC, E9).

4.3 Letramento crítico e ressignificação: *expanding horizons*

Conforme mencionado, um dos requisitos do curso era que, ao final, as professoras e professores participantes trabalhassem em grupos na construção de um planejamento de aulas com base no letramento crítico, buscando a expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2009, 2011, 2018a). Antes que iniciassem os planejamentos no nono encontro, cheguei a sugerir o tema Imigração, julgando-o contemporâneo, necessário e com potencial crítico a ser explorado. Entretanto, depois de ter sugerido e enquanto pensava sobre a falta de empolgação dos professores com relação ao tema, entendi que, talvez, não fosse relevante para a realidade deles. Então, enviei-lhes um e-mail fazendo uma enquete sobre o que preferiam: continuar com o tema Imigração ou ter a liberdade de escolher o tema que o grupo gostaria de explorar, considerando a faixa etária e as necessidades de seus alunos.

A maioria dos professores concordou que seria melhor que cada grupo tivesse autonomia para a escolha do tema; os demais não viram problema em continuar com o tema proposto ou em escolher outro. Esse acontecimento mostrou que eu poderia não saber o que era bom para eles, mas serviu para que eu continuasse tentando me ouvir escutando o outro (MENEZES DE SOUZA, 2011). A imposição do tema que eu havia idealizado como o melhor, o mais crítico e extremamente necessário poderia causar uma homogeneização dos conteúdos e da prática docente, indo na contramão de tudo o que havíamos discutido até então.

Além de definir o tema, cada grupo teve autonomia para decidir a quantidade de aulas que planejaria e para quais turmas seriam ministradas. Foram formados quatro grupos de trabalho para o planejamento que se iniciou no curso, mas o desenvolvimento se deu em outros momentos organizados pelos próprios professores, nos quais me coloquei à disposição, sem, entretanto, que fosse obrigatória minha participação, tendo em vista que os horários dos professores já eram demasiadamente apertados. Consegui acompanhar três grupos em oportunidades distintas, que foram chamadas nesta tese de sessões reflexivas.

Meu objetivo nesses encontros não era interferir no planejamento, mas estar presente caso quisessem compartilhar comigo o que estavam produzindo e, se fosse oportuno, poderíamos refletir sobre suas escolhas. Por mais que já tivéssemos um grau de intimidade na cultura do curso, durante esses encontros de

planejamento eu assumi a postura do *outsider*. Minha presença era notada, mas eu não queria ser o centro das atenções, nem estar ali para julgar os trabalhos dos professores ou dizer o que era certo ou errado. Embora os professores tivessem demonstrado essa necessidade, tentei manter a problematização como meu principal foco nessas sessões.

Os temas escolhidos para o planejamento mostraram a existência da diversidade e a importância da heterogeneidade: Alimentação, Vestuário/Moda, Preconceito racial e Animais em extinção. As apresentações foram realizadas nos dois últimos encontros (sendo um deles o encontro extra). As apresentações ocorreram em um ambiente agradável de reciprocidade; era visível que uma cultura leve de aprendizado e colaboração havia se formado naqueles meses que estivemos juntos, contribuindo para que o grupo de professores se sentisse à vontade em fazer questionamentos e sugestões durante a exposição dos planejamentos.

Como venho argumentando, neste estudo conto uma história a partir das conexões que pude fazer entre os acontecimentos, apenas uma das muitas histórias possíveis (CLIFFORF, 1986a). Nas linhas seguintes, discuto minhas percepções sobre o planejamento de um dos grupos de trabalho, o qual dialoga com muitas interpretações feitas nas páginas anteriores que compõem esta análise.

O grupo formado por Consuelo, Estevan e Lolitta escolheu o tema Moda e foi o primeiro a se apresentar. Logo no início, fazendo um breve resumo do planejamento de cinco aulas¹¹⁷, a professora Lolitta afirma que o que mostrariam era apenas uma ideia, já que, “quando se começa a trabalhar, as aulas adquirem vida própria porque um vai por um caminho, outro vai por outro, e você acaba indo junto e também aprendendo mais” (Lolitta, NC, E10), referindo-se à flexibilidade e a novas possibilidades que surgem nas interações da sala de aula. Ainda segundo a professora, o grupo havia escolhido começar problematizando o tema, conforme eu procedia em nossos encontros do curso:

Lolitta: Aqui nós fizemos mais ou menos como nas aulas da *teacher*. Inicialmente, **ela só jogava a problemática e a gente ficava naquela angústia e ela não respondia** (risos do grupo). ‘Como é que eu trabalho? Eu estou trabalhando certo ou não estou?’ E, foi

¹¹⁷ Interessante notar que, mesmo tendo ficado a critério dos grupos definir a quantidade de aulas e o público-alvo, nenhum grupo restringiu as aulas a uma única turma, o que demonstra a flexibilização curricular possível no letramento crítico.

ficando... e **ao longo do curso é que a gente foi respondendo as nossas dúvidas** e, aí, nós optamos por fazer dessa forma (NC, E10).

Essa foi a leitura de Lolitta sobre como eu havia conduzido o curso, e tenho que concordar que sua interpretação condiz com aquilo que pretendi fazer quando me propus a dialogar e construir com aquele grupo de professoras e professores novos conhecimentos em resposta aos questionamentos que surgissem nas problematizações do curso. Um filme passa na minha cabeça quando a professora Lolitta usa a primeira pessoa do plural para dizer: “ao longo do curso é que a gente foi respondendo as nossas dúvidas” (Lolitta, NC, E10). Isso carrega muitos significados sobre as vivências compartilhadas nesta experiência de formação continuada.

Na continuação da apresentação, Lolitta informa terem construído o planejamento a partir do questionamento “Do you know who makes your clothes?”, elaborando um material para mostrar a história da moda, das roupas e sua evolução até os dias atuais. Expandindo o tema vestuário, o grupo buscou criar novos sentidos relacionados ao consumismo, às condições de trabalho e ao trabalho escravo:

Estevan: [...] Para essa roupa chegar aqui, bela e perfeita, no shopping, qual foi o processo de tudo isso? Como chegou até aqui?
Consuelo: Uma camisa da Nike você vai pagar uns 150 (reais) no mínimo, e olha onde é produzida? A condição de trabalho, a questão do salário, né? Tudo isso já nos leva a refletir. (NC, E10).

Nesse momento, a professora Cidinha, que assistia a apresentação, faz um comentário que leva o grupo a pensar que poderiam expandir ainda mais a discussão falando sobre a realidade local, tendo em vista que o município em questão é um polo de fabricação de roupas no Paraná.

Cidinha: Essa questão...que nem aqui em Flamboyant...
Estevan: É verdade!
Cidinha: Eles produzem bastante jeans e aí vendem para o [dupla sertaneja famosa] pôr a etiqueta deles.
Consuelo: A minha irmã costurava para a [marca renomada].
Lediane: Isso é muito legal, vocês trazerem essa problemática, porque muitos pais dos alunos, ou os nossos alunos, vão trabalhar nessas fábricas, ou estão trabalhando. Então, será que eles se reconhecem nessa imagem? (A imagem projetada mostrava uma

cena de trabalho escravo em outro país). É lógico que não é tão precário, não é escravidão, mas pode levá-los a pensar sobre o que isso implica no trabalho deles também.

Estevan: Tem um grande percentual de pais dos nossos alunos que trabalham nas fábricas [...]. (NC, E10).

Depois da apresentação, Consuelo, Estevan e Lolitta incluíram a sugestão da professora Cidinha no planejamento que entregaram por escrito. Como forma de estabelecer conexões entre o local e o global, o grupo elaborou os seguintes questionamentos: 1. Do you know someone that works in a jeans factory?; 2. Which ones?; 3. What kind of knowledge is needed to work there?; 4. Would you like to work in a jeans factory? Why?; 5. What do you think about the future of fashion?¹¹⁸.

É interessante notar como a interação entre os pares contribuiu para o processo de reflexividade, resultando na ampliação da proposta apresentada pelo grupo. Embora o planejamento já abordasse questões importantes para a realidade local, faltava a problematização dessa realidade com mais especificidade, de forma situada, o que foi negociado por meio da contribuição da professora Cidinha. Outro aspecto a ser lembrado é que o grupo de professores participantes do curso era formado, em sua maioria, por professores daquela localidade, o que facilitou a negociação dos conhecimentos entre eles. Eu mesma não tinha atentado para essa brecha que possibilitava problematizar a realidade local com a temática Moda e também refleti sobre como isso poderia fazer sentido para meus alunos que conheciam de perto o trabalho nas fábricas de jeans da cidade.

Durante a apresentação, a professora Lolitta lembra que na cidade também existiam empresas quarteirizadas, que produziam para empresas terceirizadas, que, por sua vez, produziam para grandes marcas. A partir da colocação da professora Cidinha, esses sentidos emergiram e o grupo fez adaptações que expandiram as possibilidades do que já haviam planejado, incluindo questionamentos sobre as fábricas locais, que poderiam levar a problematização das formas de contratação de mão-de-obra e suas relações com condições precárias de trabalho.

Ainda falando sobre a motivação da escolha do tema, a professora Lolitta acrescenta:

¹¹⁸ Tradução: 1. Você conhece alguém que trabalha em uma fábrica de jeans?; 2. Quais?; 3. Que tipo de conhecimento é necessário para trabalhar lá?; 4. Você gostaria de trabalhar em uma fábrica de jeans? Por quê?; 5. O que você pensa sobre o futuro da moda?

Lolitta: Eu acho que o questionamento principal... eu peguei na minha roupa e eu pensei: ‘Meu Deus, por quantas mãos passou a minha roupa para chegar até mim? A pessoa que a produziu estava bem? Não estava? Ganhava um bom salário? Qual era a energia dela no momento de fazer a roupa?’ Então, tudo isso eu fui questionando, pensando... e para chegar até mim? (NC, E10).

Depreende-se desta fala e das escolhas do grupo a vivência do letramento crítico ou, parafraseando Duboc (2018), a autoimplicação fundamental para que, além de falar sobre letramento crítico, a formação continuada seja crítica, encarando questionamentos que nos permitam voltar a nós mesmos: “O que eu tenho a ver com a história do outro? Em que medida eu corroboro a dor do outro? Em que medida eu luto contra a dor do outro?” (DUBOC, 2018, p.18, grifo da autora) e, assim, promover os embates necessários na sala de aula.

Quase no final da apresentação do planejamento, recheado de imagens impactantes e outros textos que circulam nos meios digitais (como vídeos do Youtube, propagandas de marcas de tênis e celular apreciadas pelos seus estudantes), utilizados para problematizar o consumismo e as condições de trabalho, o grupo traz uma publicação feita na rede social Facebook. Nela, uma usuária brasileira narra um episódio acontecido após o recebimento de uma compra que sua mãe havia realizado em um popular site chinês. Ao abrir o pacote com a encomenda, a compradora encontrou um bilhete com um pedido de socorro: “I slave, help me”, como se pode ver na imagem publicada:

Figura 2 – Pedido de socorro enviado em compra por site



Fonte: Facebook

Segundo Consuelo, Estevan e Lolitta, a problematização deste texto seria feita em língua portuguesa, a partir de perguntas como: “O que esta imagem nos revela? Como contextualizar nossa problemática com a imagem?”. Nesse momento, aproveito para sugerir que os professores explorem também as implicações contidas na escolha do idioma e os aspectos linguísticos da mensagem como forma de reflexão sobre o inglês usado no mundo, tema problematizado durante o curso. Essa sugestão também foi considerada na versão final do planejamento:

Lediane: É uma questão bem interessante aí, que eu faria para os alunos é **‘por que está escrito em inglês?’**, independentemente do lugar do mundo em que pararia essa roupa...

Lolitta: Seria compreendido.

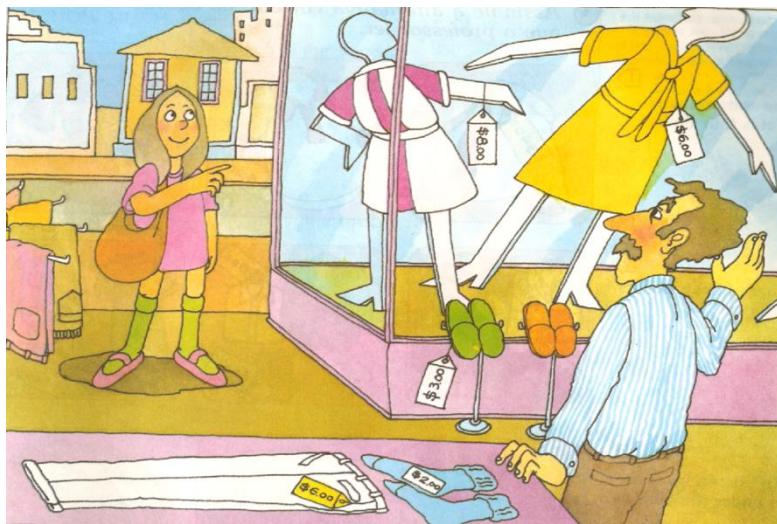
Lediane: ... a pessoa conseguiria compreender essa mensagem. Poderia ser da China, poderia ser do Paquistão... mas **ela optou por se comunicar em inglês com alguém aí desse mundo, né? E, a questão da gramática ali? Está faltando o verbo to be, mas ela conseguiu se comunicar?**

Estevan: Ela passou a mensagem.

Lediane: Então, **temos a comunicação versus a correção gramatical...** tudo isso a gente pode discutir... ‘Ah, mas eu não entendi porque ela não colocou o verbo to be aí!’ Então, eu não vou ajudar essa pessoa porque não tem verbo to be? **Eu acho que essa imagem é muito boa para nós repensarmos também nossas práticas com relação a isso, com relação à comunicação.** (NC, E10)

Muitas das problematizações do curso se mostraram de alguma forma tanto durante a apresentação dos planejamentos, permitindo momentos de retomada, esclarecimentos, quanto nos questionamentos propostos. Ao dar continuidade à apresentação, Lolitta comenta o texto a seguir, um dos escolhidos pelo grupo para a composição das aulas:

Figura 3 – Texto utilizado no planejamento do grupo de Consuelo, Estevan e Lolitta



Fonte: Acervo pessoal da professora Lolitta

Figura 4¹¹⁹ – Texto utilizado no planejamento do grupo de Consuelo, Estevan e Lolitta

Nancy — Hello, Mr. Wilson.
 Mr. Wilson — Hello, Nancy.
 Nancy — How much is that dress in the window?
 Mr. Wilson — The yellow dress?
 Nancy — No, the red and white dress.
 Mr. Wilson — That's eight dollars.
 Nancy — And the green sandals?
 Mr. Wilson — They are three dollars.
 Nancy — Are the blue socks expensive?
 Mr. Wilson — Oh, no! They are cheap. They are two dollars.
 Nancy — Good! And how much are the white pants?
 Mr. Wilson — Six dollars.
 Nancy — Well, eight dollars for the dress, three dollars for the sandals, and two dollars for the socks. That's thirteen dollars.
 Mr. Wilson — And the pants? ...
 Nancy — Oh, yes! Six dollars for the pants.
 Mr. Wilson — That's nineteen dollars.
 Nancy — Well, here it is, Mr. Wilson. Nineteen dollars.
 Mr. Wilson — Thank you, Nancy.
 Nancy — Thank you, Mr. Wilson.

Fonte: Acervo pessoal da professora Lolitta

Lolitta: Este é um textinho de um livro sobre o preço de roupas. **É um textinho bem basiquinho, bem comum, né?** É um diálogo. Então, o que a gente vai questionar é o preço das roupas [...] o foco gramatical ali são as cores, preço e vocabulário de roupas, mais a fundo. E, aí, a gente vai questionar com eles também... **o vestido (custa) 8 dólares, quanto seria 8 dólares aqui?** [...] Fazer uma

¹¹⁹ Durante a análise documental do planejamento percebi que as figuras 3 e 4 não tinham sido referenciadas pelo grupo de professores. Em contato via *Whatsapp* intermediado pelo professor Estevan, a professora Lolitta respondeu por mensagem de áudio que não possuía mais o livro do qual as imagens tinham sido capturadas, e que elas faziam parte de seu acervo pessoal para utilização em avaliações.

comparação de preços com o **nosso dinheiro e com o dinheiro deles**, o valor das roupas, aí vai entrar questão de marca, os números que a gente estava trabalhando também, a conversão de valores em números. O que mais que a gente tinha falado?

Estevan: Sobre o consumismo ali, pegando o gancho do texto **para que ele não se torne uma *single story*... a gente está justificando, né?** (risos).

Antes de seguirmos, não podemos nos esquecer da preocupação expressa pela professora Lolitta quando iniciariam o planejamento das aulas: “Agora que eu estou trabalhando bastante com o letramento crítico, a impressão que eu tenho é que eu não estou trabalhando o conteúdo com os alunos” (NC, E9). A utilização deste texto converge também para a voz da professora Helena e a comparação entre o letramento crítico e a abordagem comunicativa:

[...] a teoria comunicativa não é boa, por um lado, mas por outro é boa porque você aprende a decodificar, você aprende aspectos da língua, você estuda a língua como objeto, né? [...] (NC, E2).

Essas considerações justificam o uso do texto em questão como uma forma de manter aquilo que os professores acreditam que funciona. Portanto, de certa forma, incluir o texto comunicativo, com objetivos linguísticos, seria a garantia de que o código linguístico seria trabalhado.

No entanto, os professores souberam utilizá-lo de uma forma condizente com a abordagem crítica dada até então no planejamento, mostrando que, independentemente do texto, o que vai fazer a diferença é a ação do professor, o que ele vai fazer com aquele material. Isso retoma as considerações de Mattos e Valério (2010, p. 149) sobre as atividades comunicativas que, segundo as autoras, “poderiam facilmente incorporar o letramento crítico, acrescentando-se a elas uma nova fase, na qual uma das etapas anteriores pudesse servir de insumo para a problematização essencial à crítica social”.

Mostrando as possibilidades de problematização, o professor Estevan menciona que, além dos aspectos linguísticos, seria possível abordar o consumismo no texto. O que eles fizeram foi incluir a dimensão crítica (GREEN, 2002), explicitada pelo professor através da expressão *single story*: “pegando o gancho do texto para que ele não se torne uma *single story*... a gente está justificando, né?” Ele se referia a um dos textos utilizados no curso, o discurso de Chimamanda N. Adichie, *The danger of a single story* (cf. nota de rodapé 96).

Percebo que a discussão sobre o perigo de histórias únicas ajudou o grupo de professores a ressignificarem a crítica como uma forma de ver as coisas de várias maneiras, por diferentes perspectivas e pontos de vista, tanto que, em outras apresentações, eles também utilizaram a expressão *single story* ao considerarem a problematização nos planejamentos.

Mesmo sem precisar, Lolitta e Estevan sentem a necessidade de justificar a escolha e a manutenção do texto, que havia sido visto e questionado por mim como descontextualizado durante a sessão reflexiva. Ao fazer esse questionamento, meu propósito era o de destacar que aquele texto destoava um pouco das demais escolhas do grupo. Percebendo que Estevan, Lolitta e Consuelo esperavam algo de minha parte, reajo:

Lediane: Ah, tá (risos) pensei que vocês não iam falar. Gente, nos momentos de planejamento, eu questionei o grupo sobre esse diálogo. Um diálogo que aparece em materiais tradicionais, quando a gente pega um livro de uma escola de inglês, ou um livro mais antigo do PNLD, o que vem para trabalhar esse conteúdo (vestuário)? Esse tipo de texto. **Eu questionei se eles iriam manter esse texto, naquele formato.** Bom, vou deixar o grupo continuar (risos). (NC, E10)

Estevan também ri da situação e retoma a apresentação:

Estevan: Então, **para que ele não se torne tão tradicional e que a gente possa levar a discussão para além daquele texto, pensar criticamente, trazer a questão do consumismo através de outro viés.** [...] Até aí a gente estava falando do consumismo sobre roupas e acessórios; a partir daí, a gente vai trazer a questão do consumismo através de outro viés. Por exemplo, (o texto) do Iphone 8 “A beautiful Mind” (projetam o texto), “uma mente bonita”, mas ... para eu ter uma mente bonita, eu tenho que adquirir um telefone desses? Então, colocar essa questão do consumismo, de valores e tudo mais. Tinha uma outra imagem que eu não consegui colocar, por isso que eu tinha pedido a senha (da internet) e depois não deu certo, que é um anúncio do tênis da Nike, que é muito comum para eles, e lá tem todas as questões, de vocabulário também, mas pra fazer pensar... valores abusivos e tudo mais. [...]. (NC, E10).

Como se pode ver pelas escolhas do grupo que trago neste recorte, o planejamento remete à perspectiva pós-colonial, considerando a língua como uma construção social imersa em acontecimentos que destoam de práticas de ensino e de materiais didáticos higienizados (SIQUEIRA, 2012). Há também ocorrências que

mostram a agência docente e práticas baseadas em conhecimentos locais ressignificados, tendo em vista a manutenção do diálogo que eu havia avaliado como tradicional e estruturalista, mas que na abordagem do grupo foi possível expandir sua utilização para um tema de relevância social, o consumismo. Esse acontecimento também pode ser avaliado pela perspectiva do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003a), relacionando-se ao parâmetro da praticidade, no qual se evidencia a possibilidade de construção de uma teoria a partir da prática docente.

O parâmetro da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2003a) valoriza a participação dos alunos como forma de empoderamento e também se faz presente na fala da professora Lolitta (E9) durante o planejamento. Quando da sua preocupação em estar deixando de trabalhar o conteúdo, Lolitta foi questionada por mim se seus alunos participavam mais em aulas focadas em estruturas linguísticas ou naquelas pensadas sob o viés do letramento crítico. Na ocasião, a professora afirmou que haveria mais participação no segundo caso porque os alunos têm conhecimentos para compartilhar. O mesmo parâmetro foi verificado no início da apresentação do planejamento, no momento em que Lolitta diz “quando se começa a trabalhar, *as aulas adquirem vida própria* porque *um vai por um caminho, outro vai por outro, e você acaba indo junto e também aprendendo mais*” (Lolitta, E10). É pertinente frisar que a definição dada pela professora sobre a imprevisibilidade da sala de aula, na qual por mais que o professor planeje “as aulas adquirem vida própria” é uma demonstração do pós-método em ação.

Muitas questões abordadas no curso, como inglês mundial, relação local-global, conteúdo e criticidade, também estiveram presentes nos planejamentos e fizeram parte das interações durante a apresentação dos mesmos, demonstrando a continuidade do processo de reflexividade e do diálogo entre as/os participantes. É assim que, a meu ver, reiteram-se a importância e também a urgência dessas problematizações na formação de professores de língua inglesa e, conseqüentemente, na prática docente. São ações interconectadas que poderão respingar (ou desembocar) na sala de aula.

A história que contei é o reflexo do meu olhar para os acontecimentos, um enredo composto por impressões, sentimentos, incertezas, descobertas e aprendizados no trabalho de campo. E, ao chegar ao fim desta análise, sinto que está incompleta, mas penso que seja possível apreciar o caminho reflexivo

percorrido e ainda olhar para as possibilidades de resignificação do conhecimento local por meio da negociação de tantos sentidos na convivência com as professoras e professores que aqui representaram toda uma coletividade sócio-histórica, professoras e professores que ao reinventarem-se, reinventam também a sala de aula para que o ensino de inglês no Brasil supere a “história de faz-de-conta, encenada por professores invisíveis” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS – DE VOLTA AO PONTO DE PARTIDA: REFLEXÕES

But it's time to go. That's it. Back to the station. Just time for a quick stand-up espresso on the way. What can we learn from this? There's quite a lot to think about on the ride back into the city (the train's fairly empty, and I get a seat).¹²⁰

(PENNYCOOK, 2004, p. 340)

Sim, é hora de ir. Como um passageiro na estação começo a pensar no caminho de volta e no que pude aprender durante o percurso cíclico desta pesquisa etnográfica. Vejo que carrego mais bagagem do que quando cheguei; paradoxalmente, como no poema de Manoel de Barros¹²¹, sou abastada, minha bagagem carrega a incompletude das novas reflexões que esta experiência suscitou.

Em 2015, ao entrevistar Heloísa Augusta Brito de Mello, pesquisadora e professora da UFG sobre sua experiência com a pesquisa etnográfica, perguntamos¹²², desavisadamente, quais seriam os requisitos para ser um etnógrafo. Gentilmente, a professora disse que era difícil responder àquela pergunta, pois não saberia precisar o que seria um “bom” etnógrafo já que também não haveria meio de explicar ou ensinar como fazer etnografia. Com isso, comecei a olhar para a etnografia como um aprendizado. Hoje, ao chegar ao final desta pesquisa, reconheço-me nas palavras da pesquisadora e as tomo por empréstimo para dizer que:

A etnografia ensinou-me a observar, examinar, ouvir as pessoas e o mundo de forma mais sensível, sem tirar conclusões simplistas e ligeiras; também aprendi que é preciso olhar para o outro a partir de sua própria visão e concepções sobre si e sobre o mundo à sua volta, e não através de nossos olhos, muitas vezes míopes. (MELLO, 2015, s/p).

Durante a realização do trabalho de campo, muitas vezes, fui tentada a tirar conclusões ligeiras, olhando os acontecimentos por um único ângulo, mas a

¹²⁰ Tradução minha: Mas é hora de ir. É isso. De volta à estação. Apenas tempo para um café rápido no caminho. O que podemos aprender com isso? Há muito que se pensar na viagem de volta para a cidade (o trem está quase vazio e eu pego um assento).

¹²¹ “A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastada.”

¹²² Realizei esta entrevista juntamente com minha colega de mestrado Lyssa Gonçalves Costa.

permanência, a convivência com as professoras e professores participantes, a busca por relações entre os acontecimentos e a interpretação dos significados culturais possibilitaram aprender, desaprender, reaprender e a conviver bem com a minha incompletude, aceitando que as verdades são sempre parciais, isto é, comprometidas e incompletas (CLIFFORD, 1986a).

Investigar reações de professoras e professores de língua inglesa a problematizações ocorridas em um curso de formação continuada orientado pelo letramento crítico, bem como possíveis ressignificações dos conhecimentos locais eram o foco deste estudo. Cabe lembrar que, em contato com tantas vozes, a história que apresentei foi a que consegui contar, do meu lugar, em negociação com os significados manifestados pelas professoras e professores participantes.

A interpretação e as conexões entre os acontecimentos foram delineando a alegoria etnográfica (CLIFFORD, 1986b) escrita nos capítulos 3 e 4 para responder a pergunta: Que reações e ressignificações foram produzidas por professoras e professores de língua inglesa em um curso de formação continuada orientado por estudos de letramento crítico? A decisão por uma única pergunta de pesquisa deu-se pela necessidade de dar conta de narrar a história pelas lentes da etnografia, interpretando as reações e ressignificações como acontecimentos interligados no processo interativo do curso.

Em todo o processo de pesquisa, desde o planejamento do curso, as interações nos 11 encontros, as leituras e interpretações dos acontecimentos que compõem a análise apresentada, muitos sentimentos, questionamentos, incertezas, descobertas e satisfações fizeram parte da minha constituição como professora, formadora e pesquisadora, que reafirmo, não está terminada.

Os primeiros acontecimentos do curso mostraram reações das/dos participantes com relação aos modelos de cursos de formação continuada, considerados até mesmo uma farsa, tendo em vista a não contribuição para a prática docente, o que, muitas vezes, emergiu em sentimentos de insegurança, reforçando a sensação de estar perdido em um emaranhado de teorias e documentos oficiais. Relacionando-se a isso, foi possível observar os anseios das professoras e professores participantes por discussões sobre o ensino de inglês junto a seus pares.

Ainda no período inicial, em que eu buscava adaptar-me no campo de pesquisa e reconhecer as maneiras de saber locais, observei a presença do

sentimento de fraude que acompanha o professor de inglês. Esse sentimento mostrou carregar frustrações que emergiram em interações nas quais a insatisfação do grupo de professores com o aprendizado dos alunos foi manifestada, como se estivessem sempre remediando, em busca da cura para a sensação de fracasso no ensino-aprendizagem de inglês que há muito tempo está à espreita da sala de aula. Esses sentidos foram negociados e ressignificados durante problematizações sobre educação linguística e os objetivos do ensino de inglês na Educação Básica, muitas vezes desconhecidos socialmente ou mesmo entre os próprios professores.

Do desejo de um “remédio” para a “cura” daquilo que parecia ser o fracasso do ensino-aprendizagem de inglês emergiu a questão do método, de uma receita correta, capaz de ajudar os professores a ensinarem a língua com eficácia, remetendo à ideia de que não poderia ser um método qualquer, desses que já eram utilizados, mas teria que ser “o correto”. Esses sentidos culminaram na minha percepção de que, talvez, o letramento crítico estivesse sendo apresentado ou interpretado como uma tábua de salvação, em substituição a outras teorias que compunham o conhecimento local.

Dessa percepção ocorreu o reconhecimento de reações quanto ao ensino crítico de inglês em contraposição ao conhecimento local – constituído no decorrer do aprendizado daquelas professoras e daqueles professores desde suas experiências como aprendizes de língua, passando pela formação inicial e continuada, refletindo-se em suas práticas pedagógicas. Das negociações de sentido durante problematizações sobre a prática docente na perspectiva crítica, emergiram significados locais sobre a importância do ensino do código linguístico, o qual foi identificado como a base para que o aluno pudesse participar de práticas de linguagem que demandassem criticidade. Tal identificação levou ao dissenso e a percepções docentes que indicaram dúvida com relação à efetividade do letramento crítico.

Atrelada ao conhecimento local sobre o ensino do código linguístico, emergiu a preocupação com o conteúdo, implícita na sensação de que, ao agregar o letramento crítico em suas práticas, estariam deixando a desejar no ensino dos conteúdos curriculares, mesmo que relatassem maior engajamento dos alunos nas propostas em perspectiva crítica.

Nesse contexto, como formadora em formação, vi-me diante da necessidade de questionar o que poderia ser feito para além do conteúdo com foco no código

linguístico, mas só consegui fazer isso trazendo exemplos de minha experiência docente com o letramento crítico no ensino médio. Assim, a negociação de sentidos foi feita a partir de uma aula sobre alimentação, aparentemente, um tema com pouco potencial crítico, mas que foi ressignificado e expandido buscando a relevância social e cultural na vida dos alunos. As interações mostraram um processo de ressignificação do conhecimento local no que tange ao trabalho com o código linguístico, muitas vezes entendido como o próprio conteúdo curricular.

As problematizações realizadas no decorrer do curso refletiram no planejamento e na apresentação de aulas com base nas teorizações do letramento crítico. Esses momentos de discussão entre as/os participantes (formadora em formação e professoras/professores) viabilizaram a negociação de sentidos e a ressignificação de conhecimentos locais sobre o ensino de inglês, resultando na elaboração de aulas em um processo de entrelaçamento das experiências docentes com as discussões realizadas no curso.

No recorte do planejamento analisado, chamei a atenção para a ressignificação do conhecimento local na expansão das aulas propostas pelo grupo formado por Consuelo, Juan e Lolitta, que trabalhou com o tema “Vestuário”. A partir desta escolha, o grupo dialogou com textos que circulam na sociedade e com subtemas importantes para o exercício da criticidade proposto pelo letramento crítico, como o consumismo e as relações de trabalho no mercado da moda.

O tema foi ampliado, ainda, por meio das interações entre as/os participantes durante a apresentação das aulas planejadas, levando a ressignificações que possibilitaram agregar novos sentidos e expandir o tema “Vestuário” para questões sociais locais relevantes para seus alunos, em se tratando de um município polo de produção de roupas no estado do Paraná, o que tem implicações diretas na vida de muitas famílias representadas na escola.

Outro ponto que destaquei no recorte desse planejamento foi a manutenção de um texto que, inicialmente, causou dissenso entre mim e os professores, por se tratar de um diálogo para o aprendizado de estruturas linguísticas como *How much is that dress in the window?* Na minha concepção, aquele texto destoava das demais escolhas, no entanto o grupo optou por mantê-lo e soube fazer relações com o consumismo, o que eu não havia considerado em minha interpretação ligeira sobre sua utilização. Isso é representativo do meu aprendizado como formadora em formação, pois incide diretamente na capacidade de escuta como fundamento do

diálogo (FREIRE, 2011a), de se ouvir escutando o outro (MENEZES DE SOUZA, 2011), concepções essas defendidas e desejadas nesta tese, tanto como perspectiva de formação continuada quanto como um dos pressupostos do letramento crítico.

Esse acontecimento também mostrou que as professoras e professores não precisaram abandonar o conhecimento local sobre o que funciona para seus alunos, mas indica que ele foi ressignificado ao ser expandido no subtema consumismo, o que direcionou meu olhar para a ocorrência dos parâmetros de *particularidade*, *praticidade* e *possibilidade*, orientados pela pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003a).

Por meio das reações às problematizações com base no letramento crítico e das negociações de sentidos entre as/os participantes, ocorreram ressignificações de aspectos importantes no ensino-aprendizagem de inglês. O movimento de ressignificação do conhecimento local foi mais facilmente percebido no planejamento apresentado pelos professores. Isso me faz pensar que pesquisas futuras que se interessem pela formação continuada de professores para o ensino crítico de inglês poderão explorar e focalizar o processo de planejamento. Mas, ao mesmo tempo, questiono-me se a ressignificação do conhecimento local aconteceria sem o processo de reflexividade pelo qual passamos.

Interpreto o movimento de reflexividade a partir das reações às problematizações em um *continuum* de diferentes matizes. Para fazer uma representação dessa ideia, escolhi a imagem de Kris Kurn¹²³, um círculo com cores que se misturam em maior ou menor intensidade.

¹²³ Disponível em: <https://cutt.ly/nlxX7aH>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Figura 5 – Movimento de problematização e reação de professoras, professores e professora formadora



Fonte: Pixabay.com

As problematizações do curso, bem como as reações das professoras e professores participantes, aparecem em nuances cambiantes, que não apresentam, necessariamente, início ou fim; são acontecimentos que não obedecem com rigidez à linearidade de que uma problematização cause uma reação única devido às negociações de significados entre as/os participantes. Assim sendo, uma ação do curso pode causar diferentes reações nas professoras e professores; conseqüentemente, podem resultar em novas problematizações.

Os movimentos de problematização e reação mostram tanto as respostas das professoras e professores às provocações do curso de formação continuada quanto o modo como eu reagi a essas respostas no papel de formadora em formação. Em palavras etnográficas, as problematizações e reações são a própria visualização da negociação em busca de significados comuns. São deslocamentos no processo de reflexividade que poderão acarretar movimentos de mudança no *status quo*.

Considerando o diálogo problematizador (FREIRE, 2011a) como perspectiva de formação continuada assumida nesta pesquisa, o processo de reflexividade foi colocado em primeiro plano. Por esse motivo, ao invés de buscar elementos comprobatórios da transformação da prática docente, acredito ser mais oportuno olhar para as desestabilizações causadas pelas problematizações do curso como possibilidades de ressignificação dos conhecimentos locais das professoras e dos professores participantes.

Escolhi pesquisar o contexto da formação continuada para o ensino crítico de inglês porque acredito que professoras e professores precisam de oportunidades para ressignificar suas práticas e podem, melhor do que ninguém, pensar em propostas que agreguem sentidos ao ensino de inglês nas mais diferentes realidades. Tenho consciência de que o processo de formação é único para cada professor, por isso, argumento em favor de experiências de problematização, que podem iniciar movimentos semelhantes nas contingências da sala de aula por meio da expansão de perspectivas (MONTE-MÓR, 2009; 2011; 2018a), ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem em práticas que considerem, dentre outras coisas, a pluralidade, a diversidade, a heterogeneidade e a criticidade nas aulas de inglês, nas quais, por tanto tempo, prevaleceram e se repetiram “histórias únicas” (ADICHIE, 2009), o que apenas criou barreiras para esse aprendizado.

Na experiência que vivi com as professoras e professores de inglês participantes desta pesquisa, também passei pelo processo de ressignificação de conhecimentos e práticas. O que me leva a crer que, em uma sociedade marcada por convicções de todas as espécies, cada vez mais é preciso desenvolver a capacidade de se ouvir escutando o outro (MENEZES DE SOUZA, 2011) na escola e para além de seus muros, abrindo-se para novos aprendizados, afetos e vivências.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. The danger of a single story. Palestra proferida no TEDGlobal. **Youtube**, jul. 2009. Disponível em: Disponível em: <https://cutt.ly/0lr23JF>. Acesso em: 08 de ago. 2018.
- AGAR. M. H. **Culture: How to Make It Work in a World of Hybrids**. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2019.
- AGAR, M. H. Culture: Can you take it anywhere? **International Journal of Qualitative Methods**, Edmont, v. 5, n. 2, p. 1-12, jun. 2006.
- AGAR, M. H. **The professional stranger: an informal introduction to ethnography**. 2. ed. San Diego, CA: Academic Press, 1996.
- ALFERES, M. A. MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- ALMEIDA, R. S. **A mercadorização do inglês e suas representações por professoras em formação continuada**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <<https://cutt.ly/Qk00SaX>>. Acesso em: 06 dez. 2020.
- ANDRADE, M.E.S.F. de. **Formação continuada crítica de professoras de inglês como língua estrangeira/adicional: problematização de discursos e constituição ética dos sujeitos**. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M.I.P. Standard English & World English: entre o riso e o risco. **Calidoscópico**, Unisinos, v. 11, n. 2, p. 153-166, maio/ago. 2013.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M.I.P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, Unisinos, v. 5, n. 2, p. 5-13, 2007.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; SANTOS, D. A. G.; MANFÉ DE SOUZA, L. Perspectives in movement: epistemological and methodological conceptions of English teachers in Mato Grosso. **Revista ECOS. Literaturas e Linguísticas**. Cáceres-MT: Unemat Editora, v. 20, ano 13, n. 01, p. 37-61, 2016.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-82, 2005.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F.; MORAES, R. B. Beliefs and emotions in action plans of future English teachers. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (ed.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: Múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 191-214.

BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: The case of 'Impostor Syndrome' among pre-service non-native speaker teachers. **TESOL**. English Language Teacher Education and Development Journal, Pelotas, v. 2, Educat, p. 1-11, 2008.

BHABHA, H.K. **The location of culture**. 5. ed. New York: Routledge, 2007.

BIESTA, G.; TEDDER, M. How Is Agency Possible? Towards an Ecological Understanding of Agency-as-Achievement. **Learning Lives**: Learning, Identity, and Agency in the Life Course. Exeter: Teaching and Learning Research Programme, Working Paper 5, 2006.

BIESTA, G.; TEDDER, M.. Lifelong learning and the ecology of agency: towards a lifecourse perspective. **Studies in the education of adults**, v. 39, n. 2, p. 132-149, 2007.

BLOMMAERT, J.; DONG, J. **Ethnographic fieldwork**: a beginner's guide. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Edital de convocação 04/2015 – CGPLI**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Estrangeira)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, Diário Oficial da União, Brasília: 1996.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. *In*: CANAGARAJAH, Suresh (Ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah: Erlbaum, 2004. p. 04-12.

CANAGARAJAH, S. Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. *In*: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Eds.). **Globalization and language teaching**. London: Routledge, 2002. p. 134-150.

CANAGARAJAH, S. Interrogating the “Native Speaker Fallacy”: Non-linguistic Roots, Non-Pedagogical Results. *In*: **Non-Native Educators in English Language Teaching**. New York: Routledge, 1999. p. 77-92.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 23-43.

CELANI, M. A. A. Culturas de Aprendizagem: risco, incerteza e educação. *In*: MAGALHAES, Maria Cecília C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 37-56.

CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CLARKE, M. The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. **TESOL Quarterly**, v. 28, n.1, p. 9-26, 1994.

CLIFFORD, J. Introduction: Partial truths. *In*: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1986a. p. 01-26.

CLIFFORD, J. On ethnographic allegory. *In*: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986b. p. 98-121.

CORBETT, J. **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2003.

COSTA, K. F. **Formação docente e suas possibilidades: uma pesquisa orientada pelas teorias dos letramentos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://cutt.ly/NkMXNli>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

COSTA, L. G. **Etnografia do cotidiano de uma professora de inglês**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. *In*: Assis-Peterson, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, Cuiabá, n. 05, p. 1-26, 2002.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**. Revista do Curso de Mestrado em Letras. Universidade Católica de Pelotas, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. **Tesol Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. FERRAZ, D.M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, Dossiê organizado por C. M. Jordão: Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Curitiba, v.1, p. 19-32, 2011.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R.I.; SHAW, L.L. **Writing ethnographic fieldnotes**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITROCK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, n.1, p. 51-66, 1984.

FABRÍCIO, B. F. Lingüística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FERREIRA, A. de J. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 39-46.

FERREIRA, A. de J. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. *In*: FERREIRA, A. de J. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 127-160.

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, A. de J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 7, n. 12, p. 171-187, 1º sem. 2006a.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas Ana Maria Freire. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCEZ, P. M. [Conversa com] Pedro de Moraes Garcez. *In*: SILVA, K.A.; ARAGÃO, R. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 215-228.

GARCEZ, P. M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. *In*: MASELLO, L. (Org.) **Português língua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai**. Montevidéo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2008. p. 51-57.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. *In*: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de língua**. Londrina: Editora Edgard Blücher Ltda, 2017. p. 13-36. Disponível em: <<https://cutt.ly/DkMC2o3>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

GEE, J. P. Meanings in discourse: Coordinating and being coordinated. *In*: MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P (Eds.). **Constructing Critical Literacies**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

GIMENEZ, T. Diretrizes Curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis?. *In*: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (Org.). **Estudos da Linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009. p. 42-51.

GIMENEZ, T. *Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira*. **Boletim NAPDATE**, UEL, Londrina, PR, 2006.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GREEN, B. A literacy project of our own? *In: English in Australia*, n. 134, p. 25–32, 2002.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education, *In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Eds.). Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press. 2009. p. 30-39. Disponível em: <<https://cutt.ly/9k0Ktnt>>. Acesso em: 12 out. 2019.

JAMOSSI, T. A. **Formação continuada de professores de inglês**: as manhãs de sábado de um grupo de estudos. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<https://cutt.ly/lkMVfkj>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. Inquiry into experience: Teachers' personal and professional growth. *In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P.R. (Eds.). Narrative inquiry as professional development*. New York: Cambridge University Press. 2002. p. 01-14.

JORDÃO, C. M. [Entrevista cedida a] Francisco Carlos Fogaça, Denise Hibarino e Denise Kluge. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 187-194, 2017.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? *In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). Práticas de multiletramento e letramento crítico: novos sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editora, 2016a. p. 41-53.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n.1 p. 191–209, 2016b.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, Pedagogia crítica e abordagem comunicativa. *In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Org.). Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014. p. 195-207.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? *In: ROCA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. *In*: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória: Kaygangue, 2006. p. 26-32.

JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (Org.) **Formação “Desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 8, p. 79-105, 2007.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C.A.D; DE GRANDE, P.B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, Unisinos, v. 14, n. 4, p. 724-742, dez. 2019. Disponível em: <<https://cutt.ly/6kMV3Xa>>. Acesso em: 28 nov. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. New York: Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Critical language pedagogy: a postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, Oxford, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003a.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. Yale: University Press, 2003b.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 27-48, Spring 1994.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy**: managing literacy, technology and learning in schools. St Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas, 2008. p. 353-376.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA**, n. 31 Especial, p. 67-95, 2015.

MACIEL, R. F. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais**: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários de Inglês) – Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://cutt.ly/RkMBdiV>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.) **Desinventing and reconstituting languages**, Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-37.

MANFÉ DE SOUZA, L. **Por entre práticas em movimento**: um estudo etnográfico com professores de inglês em formação continuada. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

MATEUS, E. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. *In*: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 27-39.

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. *In*: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora da UEL, 2002. p. 3-14.

MATTOS, A. M. A. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 25-38.

MATTOS, A. M. A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014. Disponível em: <<https://cutt.ly/l1c6q1N>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MASETTO, M.T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MELLO, H.A.B. Etnografia é aprendizado: uma entrevista com Heloísa Augusta Brito de Mello. [Entrevista concedida a] Lediane Manfê de Souza e Lyssa Gonçalves Costa. **APLIEMT (Associação de professores de inglês de Mato Grosso) Newsletter**. Ano XV, Nº20, ISSN 2238-7676, s/p, 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M.T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiá: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Afterword: still critique. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.

MODL, F. de C.; BIAVATI, N. D. F. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, p. 99-125, 2016.

MOITA LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação (texto-base). *In*: SIMPÓSIO DA TESOL INTERNATIONAL RESEARCH FOUNDATION. 2005, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 2005.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018a, v.1, p. 315-335.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018b. p. 263-276.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 307-318.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. *In*: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. de O. e; RODRIGUES-JUNIOR, A. S. (Org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

NORTON, B. Identity, Literacy, and English-Language Teaching. **TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada**, n. 1, v. 28, Winter. 2010. Disponível em: <<https://cutt.ly/Jkmbgrf>>. Acesso em: 15 out. 2019.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. [Entrevista cedida a] Paola Gentile. *In*: **Revista Nova Escola**, n. 142, mai. 2001. Disponível em: <<https://cutt.ly/xkMNnbi>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

PARANÁ. **Documento Síntese PDE**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2012.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. **Ponto Urbe (Online)** – Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://cutt.ly/BkMMecz>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. London: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67-84.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. *In*: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. p. 327-346.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Challenges in Critical Language Teaching. **TESOL Quartely**, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012.

RAJAGOPALAN, K. [Entrevista concedida a] Rogério Casanovas Tílio. **Policromias**, Rio de Janeiro, Ano III, p. 181- 187, dez. 2018.

RAJAGOPALAN, K. O professor de Línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. *In*: CORREA, D. A. (Org.). **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 73-83.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RAJAGOPALAN, K. 'Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research'. *In*: LLURDA, E. (Ed.). **Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession**. New York: Springer, 2005. p. 283–303.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231, 1997.

REISINGER, H.S. Preface. *In*: AGAR, M. H. **Culture: How to Make It Work in a World of Hybrids**. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2019. p.vii.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <<https://cutt.ly/hk9o79k>>. Acesso em: 10 set. 2019.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, M. E. P.; JUNG, N.M.; SILVA, R.C.M. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio**, Unisinos, v. 17, n. 1, p. 145-162, jan./abr. 2019.

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

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. p. 127-172. v. 1.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-354.

USHER, R.; EDWARDS, R. **Postmodernism and education**: different voices, different worlds. Routledge: London, New York, 1994.

WATSON-GEGEO, K. A. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. Tradução H. A. B. Mello, D. K. Rees. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 515-539, jul./dez. 2010.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

WOLCOTT, H. **Ethnography**: a way of seeing. Walnut Creek, CA: Altamira Press, 1999.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Revista Presença Pedagógica** (Entrevista), v.,6, n.,34, p. 5-15, jul./ago. 2000.

APÊNDICE A – FICHA – PERFIL DOS PARTICIPANTES

Nome	
Nome fictício para identificação na pesquisa (como gostaria de ser chamado (a))	
Habilitações – cursos de graduação (deve constar o ano e a instituição)	
Especializações (deve constar o ano e a instituição)	
Experiência em sala de aula (relato de todas as experiências com ensino em qualquer nível e disciplina – mencionar duração média de cada experiência. Caso continue atuando no nível/disciplina, colocar como no exemplo: 2000 – até o momento)	
Atuação – níveis e disciplinas em 2018	

APÊNDICE B – BIBLIOGRAFIA INICIAL DO CURSO

Leituras prévias
Módulo I
<p>GARCEZ, P.M. 2008. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. MASELLO (org.), Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai. Montevideu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, p. 51-57.</p> <p>COX, M. I. P. ; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. Linguagem & Ensino, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.</p> <p>BRASIL. Base Nacional Curricular Comum: Língua Inglesa. Ministério da Educação. Brasília, 2017. P.269 – 261. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br</p>
Módulo II
<p>SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D. SIQUEIRA, S. (Org.). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-354.</p> <p>RAJAGOPALAN. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D. SIQUEIRA, S. (Org.). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 57-82.</p>
Módulo III
<p>FOGAÇA, F. C. at al. Entrevista com Clarissa Jordão. Revista X , volume 12, n.1 , p. 187-194 , 2017.</p> <p>GIMENEZ, Telma. Eles comem <i>cornflakes</i>, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. Boletim NAPDATE, UEL, Londrina, agosto/2006.</p> <p>MENEZES DE SOUZA, L. M.T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Orgs.) Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco editorial: 2011.</p> <p>PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). Critical Pedagogies and Language Learning. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.</p>

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação



Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Possibilidades de pesquisa e autoria na formação continuada do professor de inglês

Nomes dos pesquisadores responsáveis:

Lediane Manfé de Souza

Contato pelo tel: [REDACTED]

Carmen Terezinha Baumgartner (Orientadora – Unioeste/Cascavel)

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar as práticas realizadas no curso de extensão “Educação Linguística, Letramento Crítico, e Interculturalidade: expanding horizons in English classes” - promovido pelo Instituto Federal do Paraná, campus avançado de Quedas do Iguaçu - como possíveis espaços de autoria e pesquisa, nos quais, professores de inglês da educação básica tenham oportunidades de aprimorar aspectos linguístico-discursivos e metodológicos e de refletir em colaboração com outros professores no processo de construção do conhecimento, podendo fazer escolhas sobre o que e como ensinar diante das necessidades reais de seus alunos. Esperamos, com este estudo, contribuir com a área de ensino e formação de professores de língua inglesa, proporcionando um diálogo necessário entre a teoria e a prática docente. Para tanto, durante o curso de extensão, a pesquisadora (que também será a formadora) observará as práticas realizadas nos encontros (que serão gravados), podendo recorrer a instrumentos de geração de dados próprios da pesquisa etnográfica, tais como observação-participante, questionários, narrativas, relatos, entrevistas e análise de materiais produzidos pelos professores no decorrer dos encontros.

Durante a execução do projeto, os participantes podem estar sujeitos a desconfortos não intencionais, causados por perguntas ou mal entendimentos próprios da interação. No caso de ocorrer algum mal estar, a pesquisadora estará atenta e aberta ao diálogo, caso o desconforto

esteja relacionado à saúde do participante, o SAMU será acionado, assegurando pronto atendimento a quem necessitar.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

Assinatura do participante

Eu, Lediane Manfé de Souza, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

(Cidade), _____ de _____ de _____.