

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE

**PRÁTICAS PROBLEMATIZADORAS E DE(S)COLONIAIS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS:
TEORIZAÇÕES CONSTRUÍDAS EM UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID**

**GOIÂNIA
2016**



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Viviane Pires Viana Silvestre

Título do trabalho: *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 31 / 07 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE

**PRÁTICAS PROBLEMATIZADORAS E DE(S)COLONIAIS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS:
TEORIZAÇÕES CONSTRUÍDAS EM UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa

**GOIÂNIA
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pires Viana Silvestre, Viviane

Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de
professores/as de línguas [manuscrito] : teorizações construídas em uma
experiência com o Pibid / Viviane Pires Viana Silvestre. - 2016.
239 f.

Orientador: Prof. Dr. Rosane Rocha Pessoa.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Formação de professores/as de línguas. 2. Linguística aplicada
crítica. 3. Colaboração. 4. Estudos de(s)coloniais. 5. Pibid. I. Rocha
Pessoa, Rosane, orient. II. Título.

CDU 81



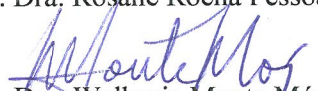
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

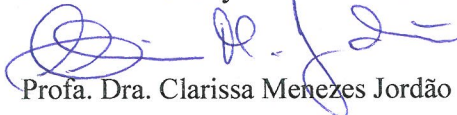
ATA Nº 19/2016

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DA ALUNA VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezesseis, a partir das quatorze horas e trinta minutos, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Walkyria Monte Mór (Universidade de São Paulo), Professora Doutora Clarissa Menezes Jordão (Universidade Federal do Paraná), Professora Doutora Tânia Ferreira Rezende (Faculdade de Letras/UFG) e Professora Doutora Carla Janaína Figueredo (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Rosane Rocha Pessoa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezesseis.


Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa - Presidente


Profa. Dra. Walkyria Monte Mór


Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão


Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende


Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo

Visto:


Profa. Dra. Joana Plaza Pinto



Para minhas filhinhas Emily e Isadora,
com a esperança de que o tempo subtraído de nossa convivência para a construção deste trabalho seja convertido em movimentos de mudança – ainda que bem singelos – na constituição de um mundo melhor para conviverem.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses quase quatro anos de curso do Doutorado, várias pessoas cruzaram meu percurso e não tenho dúvidas de que cada uma, de um modo ou de outro, contribuiu para que eu pudesse chegar até aqui. Infelizmente, nem todas serão nomeadas neste espaço, mas ressalvo que cada uma tem um lugarzinho reservado em meu grato coração. Assim, agradeço imensamente:

À Trindade Santa (Pai, Filho e Espírito Santo), a Nossa Senhora e a meu Anjo de Guarda, por me sustentarem e conduzirem em todos os momentos de minha vida.

Ao amor da minha vida, meu esposo Irley, por seu carinho, cuidado, cumplicidade, companheirismo, compreensão e *colaboração* incondicional. Com você a meu lado, todo esse percurso do Doutorado foi mais leve e muito mais feliz.

A minhas filhinhas Isadora e Emily, por suas *problematizações* que me edificam a cada dia, por vibrarem comigo por cada página escrita ao final de cada dia (incluindo fins de semana) de trabalho e pelos recadinhos deixados em meus materiais de estudo/trabalho que tanto me anima(ra)m.

A meu pai Ari e a minha mãe Maria, por serem sempre meu porto seguro e por darem o melhor de si na construção de quem sou.

A minha sempre orientadora Rosane, pelo papel central na construção de minha formação profissional e pessoal ao longo desses nossos 14 anos de convivência. Sua confiança, dedicação, incentivo, compreensão, generosidade, carinho e amizade me fortalecem e me fazem confiar que posso alçar voos cada vez mais altos.

A cada componente de nosso grupo docente no Pibid – Mariano, Lamounier, Fernandes, Eduwesley, Ferreira, Miranda, Tavares e Ribeiro Filho –, pela paciência, confiança e engajamento que foram cruciais no desenvolvimento deste estudo.

Ao grupo gestor, docente e discente da escola-parceira de nossas ações no Pibid, pelo acolhimento e confiança.

A cada familiar, amigo/a e colega, pelas orações e palavras de incentivo, carinho e força para não desanimar.

Às queridas amigas e aos queridos amigos “Rosanetes” – Julma, Eugênia, Jane, Zezé, Laryssa, Fernanda, Marco Túlio, Edilson, Luiz e Pedro –, pela alegria, descontração, generosidade, colaboração, companheirismo e *problematizações* compartilhadas.

À professora Walkyria, pelo generoso e enriquecedor acolhimento durante o período de estágio-sanduíche na Universidade de São Paulo, pelas preciosas contribuições durante o exame de qualificação e pelo aceite de continuar o diálogo na banca de defesa. Ter a oportunidade de estreitar nossos laços acadêmicos é motivo de muito orgulho e alegria para mim.

À professora Tânia, pela sempre prontidão e disponibilidade ao diálogo, pelos valiosos aportes fornecidos durante o exame de qualificação e pelo aceite de participar também da banca de defesa.

Às professoras Clarissa, Carla e Heloísa e ao professor Hêlvio, pela gentileza de aceitarem o convite para compor a banca de defesa e pela generosidade em dedicar seu precioso tempo na leitura do trabalho.

Às professoras e aos professores da Faculdade de Letras da UFG, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, bem como aos/às servidores/as, colegas e coordenadora do programa, pelos saberes compartilhados ao longo de minha trajetória acadêmica na instituição.

À amiga-irmã Julma, por fazer do meu refúgio na biblioteca do Sesc para me dedicar à escrita da tese muito mais alegre e encorajador, bem como pelas inúmeras interrupções de seus estudos para atender a meus apelos de leitura de trechos do trabalho.

Às amigas Barbra e Giuliana, por não medirem esforços e se dedicarem à leitura cuidadosa da versão final preliminar da tese.

Aos/Às colegas da UEG - Câmpus Inhumas, pela disposição e generosidade em assumirem minhas atividades docentes no período de meu afastamento integral para cursar o Doutorado.

Às colegas Luciana, Livia e Ana Karina, pela carinhosa acolhida em minhas viagens a São Paulo.

A Patrícia e a Rita de Cássia, pela incomensurável ajuda com as transcrições dos áudios.

Às/Aos integrantes do Grupo de Estudos “Transição”, pelas problematizações compartilhadas.

À Capes, pelo apoio financeiro no Pibid, ao CNPq, pela bolsa de doutorado-sanduíche no país e à UEG, pela concessão de licença-integral remunerada para cursar o Doutorado e de auxílio financeiro para participação em eventos.

Desejo a todos vós, pais, professores, pessoas que trabalham na escola, estudantes, um caminho agradável na escola, uma via que faça crescer as três línguas, que uma pessoa madura deve saber falar: a língua da mente, a língua do coração e a língua das mãos. Mas harmoniosamente, isto é, pensar o que se sente e o que se faz; sentir bem o que se pensa e o que se faz; e fazer bem o que se pensa e o que se sente. As três línguas, harmoniosas e juntas!

Os nossos centros educativos são uma sementeira, uma possibilidade, terra fértil para cuidar, estimular e proteger. Terra fértil, sedenta de vida. Convosco, educadores, eu me interrogo: Velais pelos vossos alunos, ajudando-os a desenvolver um espírito crítico, um espírito livre, capaz de cuidar do mundo atual? Um espírito que seja capaz de procurar novas respostas para os múltiplos desafios que a sociedade coloca hoje à humanidade? Sois capazes de os estimular para não se desinteressarem da realidade que os rodeia, não se desinteressarem daquilo que está acontecendo ao redor? Sois capazes de os estimular nisso? Para tal, é preciso tirar-lhes da sala de aula, a sua mente tem que sair da sala de aula, seu coração tem que sair da sala de aula. Como entra, nos currículos universitários ou nas diferentes áreas do trabalho educativo, a vida que nos rodeia com as suas perguntas, suas interpelações, suas controvérsias? Como geramos e acompanhamos o debate construtivo que nasce do diálogo em prol de um mundo mais humano? O diálogo, esta palavra-ponte, esta palavra que cria pontes.

Papa Francisco

RESUMO

Neste estudo, focalizo uma experiência de formação docente vivenciada por meio de um subprojeto Pibid/Letras/Inglês, desenvolvido no período de agosto de 2012 a fevereiro de 2014, em parceria com uma escola pública de tempo integral, situada no interior do estado de Goiás. O objetivo principal deste trabalho é investigar o potencial de formação crítica e colaborativa de professores/as de línguas possibilitada pelo contexto do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Para tanto, este estudo está orientado pelo amplo escopo da Linguística Aplicada Crítica, com ênfase em pressupostos pós-modernos, articulando-o com estudos de(s)coloniais. Em uma perspectiva ampliada, esta investigação encontra aporte metodológico na abordagem qualitativa de pesquisa e, de modo particular – por sua peculiaridade híbrida de investigação e formação docente ocorrendo simultaneamente – é caracterizado como sendo uma pesquisa-formação de viés colaborativo e crítico. Além do capítulo primeiro com foco em aspectos metodológicos, a tese está organizada em três outros capítulos compostos por teorizações advindas tanto da literatura da área como do material empírico do estudo, com foco em crítica, colaboração e Pibid, respectivamente. Assim, no capítulo segundo, focalizo as práticas problematizadoras vivenciadas nesta pesquisa-formação, compartilhando inquietações a respeito de algumas demandas da formação de professores/as de línguas na contemporaneidade e discutindo possíveis sentidos construídos pelo grupo de professores/as acerca da formação crítica docente, com ênfase nos seguintes aspectos: autoquestionamento, percepção crítica, estudos teóricos sobre perspectivas críticas de educação linguística, problematizações sobre língua e engajamento identitário. No terceiro capítulo, enfoco as práticas colaborativas vivenciadas neste estudo, sob uma ótica de(s)colonial, destacando três aspectos que se mostraram fulcrais: espaços de fala, hierarquia horizontal e agência docente. No quarto capítulo, discuto os sentidos construídos pelo grupo docente acerca do Pibid – com destaque para a iniciação e o incentivo à docência, o engajamento com pesquisas, os desdobramentos na educação básica e os deslocamentos na relação escola-universidade – e, por fim, problematizo o papel do Pibid frente aos desafios da profissão docente na atualidade, em especial no cenário local deste estudo. Nessas discussões, ressalto tanto as perspectivas expandidas como as tensões vividas em todo o processo, indicando as reinvenções de perspectivas críticas e colaborativas no contexto local de formação de professores/as de línguas no âmbito do Pibid e ampliando a compreensão sobre o programa por meio dessa experiência localizada.

Palavras-chave: Formação de professores/as de línguas. Linguística aplicada crítica. Colaboração. Estudos de(s)coloniais. Pibid.

ABSTRACT

In this study, I focus on a teacher education experience lived through a *Pibid/Letras/English* subproject carried out from August 2012 to February 2014, in partnership with a full-time public school located within the state of Goiás. The main objective of this study is to investigate the potential for critical and collaborative language teacher education favored by the context of *Pibid* (*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* [Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching]). Therefore, this study is guided by the broad scope of Critical Applied Linguistics, with emphasis on postmodern assumptions, combined with decolonial studies. Besides, this is a qualitative research-based inquiry, and it is also characterized as a critical and collaborative education-research for its hybrid peculiarity of research and teacher education taking place simultaneously. In addition to the first chapter focused on methodological aspects, the paper is organized into three other chapters composed of theories stemming both from the literature of the area and the empirical material of the study, focusing on: critical issues, collaboration, and *Pibid*, respectively. Thus, in the second chapter, I focus on the problematizing practices experienced in this research, sharing concerns about some of the contemporary demands of language teacher education and discussing the teachers' meaning making of critical teacher education, regarding the following features: self-reflexivity, critical perception, theoretical studies on critical perspectives of language education, problematizing language, and identity engagement. In the third chapter, I emphasize the collaborative practices experienced in this study, under a decolonial perspective, highlighting three central aspects: spaces of speech, flattened hierarchy and teacher agency. In the fourth chapter, I discuss the teachers' perceptions of *Pibid*, underlining the initiation and motivation to teaching, research engagement, developments in basic education, and shifts in school-university relationship; I also problematize the role of *Pibid* towards the challenges of the teaching profession nowadays, especially within the local context of this study. In these discussions, I emphasize both the expanded perspectives and the tensions experienced throughout the process. At the same time, I consider the reinventions of critical and collaborative perspectives of language teacher education and the expansions in the understanding of *Pibid* that were (not) made possible through this local practice.

Keywords: Language teacher education. Critical applied linguistics. Collaboration. Decolonial studies. Pibid.

LISTA DE QUADROS E FIGURA

QUADRO 1	Perfil identitário dos/as agentes do estudo.....	37
QUADRO 2	Perfil acadêmico-profissional dos/as agentes do estudo.....	39
QUADRO 3	Síntese das oficinas temáticas.....	44
QUADRO 4	Síntese das atividades desenvolvidas nas aulas de inglês nos oitavos anos.....	45
QUADRO 5	Informações sobre as sessões reflexivas.....	48
QUADRO 6	Informações sobre as sessões de <i>feedback</i> na escola.....	52
QUADRO 7	Fontes primárias e secundárias do material empírico.....	56
QUADRO 8	Códigos utilizados nas transcrições dos áudios.....	57
QUADRO 9	Relação de material estudado nas sessões reflexivas.....	83
FIGURA 1	Gráfico do investimento anual em reais com as bolsas do Pibid no período 2012-2015	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – LOCALIZANDO O ESTUDO	19
1.1 Pesquisa contemporânea em Linguística Aplicada: algumas problematizações	20
1.2 (Des)Arranjos metodológicos	25
1.2.1 Abordagem qualitativa	25
1.2.2 Pesquisa-formação de viés colaborativo e crítico	28
1.2.2.1 Viés colaborativo.....	28
1.2.2.2 Viés crítico.....	29
1.2.3 Algumas considerações sobre ética e validade	30
1.3 Cenário	34
1.3.1 Subprojeto “Pibid – UEG/Letras/Inglês/Inhumas/2012”	34
1.3.2 Curso de Letras Português/Inglês – UEG – Câmpus Inhumas	35
1.3.3 Escola-parceira	36
1.3.4 Agentes da pesquisa	37
1.3.5 O trabalho na escola-parceira: ação crítica e colaborativa nas tramas do Pibid	41
1.4 Material empírico	46
1.4.1 Sessão reflexiva	47
1.4.2 Sessão de “feedback”	52
1.4.3 Questionário inicial	53
1.4.4 Relatório parcial	53
1.4.5 Diário reflexivo	54
1.4.6 Relatório final	54
1.4.7 Narrativa “Experiências de formação docente”	54
1.4.8 Mensagem eletrônica	55
1.5 Estudo do material empírico	56
CAPÍTULO 2 – PRÁTICAS PROBLEMATIZADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS: AÇÕES, TENSÕES E SENTIDOS DE SER/ATUAR CRITICAMENTE	59
2.1 Formação crítica de professores/as de línguas: teorizações contemporâneas ..	60
2.2 Ser e atuar criticamente: sentidos construídos e perspectivas expandidas	69
2.2.1 Autoquestionamento	73
2.2.2 Percepção crítica e exercício da suspeita	76
2.2.3 Estudos teóricos sobre perspectivas críticas de educação linguística	83
2.2.4 Problematizações sobre língua	92
2.2.5 Engajamento identitário	99
2.3 Arremates	107
CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS DE(S)COLONIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS: AÇÕES, TENSÕES E SENTIDOS DE AGIR COLABORATIVAMENTE	110
3.1 Formação não rima com solidão: diálogos entre perspectivas colaborativas e de(s)coloniais	111

3.2 Vivências colaborativas na formação docente: esforços de(s)coloniais	119
3.2.1 <i>Espaços de fala</i>	122
3.2.2 <i>Hierarquia horizontal</i>	128
3.2.3 <i>Agência docente</i>	140
3.3 Arremates	152
 CAPÍTULO 4 – PARA ALÉM DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: SENTIDOS	
CONSTRUÍDOS ACERCA DO PIBID	154
4.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: histórico, avanços	
e desafios	155
4.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: perspectivas de	
dentro	159
4.2.1 <i>Iniciação à docência</i>	159
4.2.2 <i>Incentivo à docência</i>	163
4.2.3 <i>Engajamento com pesquisa</i>	166
4.2.4 <i>Desdobramentos na educação básica</i>	168
4.2.5 <i>Deslocamentos na relação escola-universidade</i>	171
4.3 Existe vida d[o/e]cente após o Pibid?	175
 FECHANDO PONTOS E ABRINDO OUTROS	181
REFERÊNCIAS	188
 APÊNDICES	206
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	207
APÊNDICE B – SUBPROJETO “PIBID/UEG/LETRAS/INGLÊS/INHUMAS/2012”	209
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE UMA SESSÃO REFLEXIVA	213
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE UMA SESSÃO DE <i>FEEDBACK</i>	225
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO INICIAL	227
APÊNDICE F – ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DO DIÁRIO REFLEXIVO	228
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS	229
 ANEXOS	230
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA – UFG	231
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE LETRAS	234
ANEXO C – EXEMPLO DE RELATÓRIO PARCIAL	237

INTRODUÇÃO

[E]mbora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Freire (2011, p. 25)

Desde a segunda metade do curso de graduação em Letras Português/Inglês, no ano de 2003, estive envolvida em pesquisas voltadas para formação docente, especialmente com foco na reflexão e na colaboração (SILVESTRE, 2007a, 2007b). O interesse em atuar como formadora de professores/as de língua inglesa surgiu mais fortemente após minha pesquisa de Mestrado, intitulada *A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês*¹, como expresso nas seguintes palavras retiradas das considerações finais da dissertação: “assumir o papel de facilitadora da pesquisa-ação desenvolvida pelas professoras despertou em mim o desejo de me tornar uma formadora de professores e poder, assim, contribuir na formação universitária de outros docentes” (SILVESTRE, 2008, p. 108). Esse desejo foi concretizado em 2010, quando fui aprovada como professora efetiva do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Goiás para uma das vagas de docente de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. Em consonância com a epígrafe que abre esta seção introdutória, emprego o termo “formador/a” ao longo deste estudo entendendo a relação do/a formador/a – professor/a de professores/as – com os/as discentes – nesse caso, também professores/as – de modo dialógico, como em todo ato educativo (FREIRE, 2011), ou seja, o/a formador/a também se encontra em constante processo de formação.

Em novembro de 2011, soube que a Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, uma das autoras referendadas em minha dissertação de Mestrado, iria ministrar uma conferência em um evento que estava sendo sediado pela Universidade Federal de Goiás. Fui à conferência e ali tive conhecimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), pois se tratava do I Seminário Nacional do Pibid. Fiquei encantada com os depoimentos e

¹ A dissertação foi defendida em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, também sob orientação da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

bastante curiosa. Como eu nunca havia ouvido falar daquele programa mesmo estando atuando na formação universitária há quase dois anos? – eu me perguntava. Fui em busca de mais informações e descobri que o Pibid é um dos programas de formação de professores/as ofertados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa prevê a oferta de bolsas para que estudantes de cursos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. Esses/as estudantes são orientados/as por coordenadores/as de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores/as – docentes das escolas públicas em que exercem suas atividades, os/as quais também recebem bolsas. Logo no início de 2012, soube que a Universidade Estadual de Goiás participaria do próximo edital de seleção de projetos institucionais para aderir ao programa. Vislumbrei, então, um cenário promissor de formação docente. Apoiando-me nas palavras de Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011, p. 380), “o Pibid representa paisagem de esperança”, que carece e merece ser investigado.

Àquela altura, motivada principalmente pelo trabalho que desenvolvia como professora de estágio, havia decidido retomar meus estudos na Pós-Graduação e me inscrevi como aluna especial na disciplina ofertada por minha sempre orientadora Rosane Rocha Pessoa no primeiro semestre de 2012. Durante os quatro anos em que estive afastada da Universidade Federal de Goiás na condição de aluna, o foco em perspectivas *críticas* de educação linguística e formação docente nos trabalhos desenvolvidos pela Profa. Rosane se fortaleceu sobremaneira. Quase tudo relacionado ao enfoque *crítico* trabalhado na disciplina que estava cursando me parecia novo, desafiador e muito instigante. Assim, influenciada por minha trajetória de formação profissional, pela oportunidade de participar do programa de formação docente que havia me encantado e aguçado minha “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011), e pelo desejo de vivenciar o trabalho crítico, construí o projeto de pesquisa desta tese de Doutorado, aprovado no edital de seleção daquele ano.

Assim sendo, o cerne da problemática que me mobilizou para este estudo foi o desejo de investigar o potencial de formação *crítica* e *colaborativa* de professores/as de línguas² possibilitado pelo contexto do Pibid. Para tanto, propus-me a investigar uma experiência de formação docente vivenciada por meio de um subprojeto Pibid/Letras/Inglês que coordenei no período de agosto de 2012 a fevereiro de 2014, tendo como foco todo o grupo docente que

² Neste trabalho, opto pelo uso de “línguas” por entender que, a despeito do subprojeto Pibid focar a língua inglesa, o curso de Letras em questão é de dupla habilitação – Português e Inglês – e nossas reflexões e teorizações não se limitaram a apenas uma dessas línguas. No entanto, nos casos em que percebo peculiaridades específicas de língua inglesa, faço uso desse termo também.

compõe o referido subprojeto: três licenciandos e quatro licenciandas de Letras Português/Inglês (professores/as-licenciandos/as), uma professora de inglês da escola-parceira (professora-colaboradora) e eu, professora do curso de licenciatura (professora-coordenadora). Em princípio, o trabalho realizado no segundo semestre de 2012 serviria como estudo-piloto do trabalho. Porém, dada a configuração que a pesquisa acabou tomando, optei por manter todo o percurso trilhado ao longo dos dezenove meses de trabalho no Pibid.

Além de minhas motivações pessoais e profissionais, cabe lembrar que o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) adota a educação básica como tema estratégico e o tem como desafio: “necessitamos repensar a formação de professores para que eles possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas” (BRASIL, 2010, p. 169). Considero que tal postura justifica a relevância deste estudo, uma vez que o Pibid busca a valorização do magistério, articulando três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores/as e escola básica; produção de conhecimentos.

Desse modo, o principal intento deste estudo é investigar o potencial de formação *crítica* e *colaborativa* de professores/as de línguas possibilitado pelo contexto do Pibid. Ademais, o presente trabalho almeja discutir as possibilidades de reinvenção de fundamentos *globais* de perspectivas críticas e colaborativas em um contexto *local* de formação de professores/as de línguas, bem como ampliar a compreensão sobre a relação Pibid e formação de professores/as de línguas, por meio de uma experiência *localizada*.

Assim sendo, este trabalho tem como direcionamento as seguintes perguntas:

1. Que práticas apontam possibilidades de reinvenção de fundamentos *globais* de perspectivas críticas e colaborativas em um contexto *local* de formação de professores/as de línguas promovido pelo Pibid?
2. Que sentidos são construídos pelos/as integrantes de um subprojeto Pibid/Inglês sobre essa experiência de formação docente?

Pennycook (2010a) ressalta o crescente interesse pelas práticas *locais*, ou seja, o que ocorre em tempos e lugares específicos, que busca se afastar de abstrações muito gerais que, via de regra, pouco sentido fazem para a vida das pessoas. Em suas palavras,

[t]omar a noção de *localidade* seriamente, ao invés de simplesmente justapô-la com o *global*, universal ou abstrato, é engajar-se com noções de lugar e espaço que, por sua vez, nos obrigam a examinar tempo, movimento e

interação. Pensar em termos de práticas é tornar central a atividade social, questionar como fazemos o que fazemos, como as atividades são estabelecidas, reguladas e mudadas. *Práticas* não são apenas coisas que fazemos, mas, sim, um pacote de atividades que são a organização central da vida social³. (PENNYCOOK, 2010a, p. 1-2, ênfase adicionada)⁴

É essa noção de *prática* e de *local* que permeia este estudo.

Além disso, parto de uma visão bakhtiniana de sujeito como único, inacabado, sócio-historicamente situado, culturalmente impregnado, constituído discursivamente na relação com outro(s) sujeito(s) (FREITAS, 2013; GERALDI, 2010; PIRES; SOBRAL, 2013). De modo semelhante, língua é entendida como prática social e discursiva, construída dialogicamente (BAKHTIN, 1993, 1997) na relação entre sujeitos. Como pontua Christians (2013, p. 145), “[n]ascemos em meio a um universo sociocultural onde valores, compromissos morais e significados existenciais são negociados dialogicamente”⁵.

Em uma perspectiva ampliada, este estudo encontra aporte metodológico na abordagem qualitativa de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2013), especialmente pelas escolhas feitas ao longo de todo o processo de sua construção. De modo particular – por sua peculiaridade híbrida de investigação e formação docente ocorrendo simultaneamente – o caracterizo como sendo uma *pesquisa-formação de viés colaborativo e crítico*. Todo o material empírico foi construído com vistas à formação docente no Pibid e não estritamente para a pesquisa, ou seja, as diferentes fontes utilizadas (sessões reflexivas, sessões de *feedback*, questionário inicial, relatórios parcial e final, diários reflexivos, narrativas e mensagens eletrônicas) não foram criadas com propósitos exclusivos de construção de material empírico⁶ para este estudo. No Capítulo 1, discuto em detalhes as bases metodológicas deste trabalho.

À medida que este estudo foi sendo construído, suas bases epistemológicas foram sendo edificadas, tendo como direcionamento as questões pontuadas anteriormente e o amplo escopo da Linguística Aplicada Crítica. No entanto, não intento, ao longo do trabalho, fixar

³ Texto original: “To take the notion of locality seriously, rather than merely juxtaposing it with the global, the universal or the abstract is to engage with ideas of place and space that in turn require us to examine time, movement, and interaction. To think in terms of practices is to make social activity central, to ask how it is we do things as we do, how activities are established, regulated and changed. Practices are not just things we do, but rather bundles of activities that are the central organization of social life”.

⁴ Todas as traduções das citações de trechos originalmente em inglês ou espanhol foram feitas por mim.

⁵ Texto original: “We are born into a sociocultural universe where values, moral commitments, and existential meanings are negotiated dialogically”.

⁶ Faço uso do termo “material empírico” para me referir ao que é tradicionalmente definido como “dados” (DENZIN; LINCOLN, 2013), especialmente por considerar que esse termo salienta a relevância das experiências no processo de construção das teorizações que compõem o material estudado, material esse que considero tão importante quanto as teorizações acadêmicas.

filiação a uma ou outra vertente teórica, mas dialogar com aquelas que me parecem comungar com os propósitos deste estudo, a despeito de pontos de divergência entre elas. Em consonância com Silva (2010), adoto uma noção de teoria – ou teorizações, como prefiro – que considera seus efeitos discursivos. Assim, de modo ampliado, este trabalho se pauta em pressupostos pós-modernos⁷ – que caracterizam a condição contemporânea marcada por transformações nas mais diferentes esferas, que procuram se distanciar da condição moderna – e de(s)coloniais⁸ – que desafiam as diversas facetas da colonialidade⁹, lado obscuro da modernidade (MIGNOLO, 2012) que ainda “se mantém viva nos manuais de formação, no critério para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos indivíduos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna”¹⁰ (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131) –, ou seja, a continuidade de ranços de relações coloniais na contemporaneidade.

Falar em contemporaneidade, hoje, é arriscado, dado seu caráter fluido e movente – ou líquido, como prefere Bauman (2001) –, uma vez que “[a]s relações, instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar” (FELCZAK, 2015, p. 3). Assim, concordo com Hennigen (2007, p. 192) que “não é possível encerrar a compreensão da contemporaneidade em um conceito, sendo mais pertinente descrevê-la como um conjunto de condições que produzem e são produzidas por uma ampla gama de processos – sociais, culturais, econômicos, tecnológicos etc”.

O contexto escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa de Doutorado serve de exemplo para a fluidez do momento atual: o Pibid à época da construção do material empírico deste estudo, entre 2012 e início de 2014, encontrava-se em rápida e impressionante expansão, o que suscitou expectativas de solidez para o programa como política pública de formação docente no país; porém, desde o final de 2014, o Pibid tem sofrido drásticas mudanças (e ameaças) que comprometem significativamente essas expectativas. No Capítulo 4, faço mais considerações sobre o programa.

⁷ Hennigen (2007) alerta que o conceito de pós-modernidade foi introduzido por Lyotard no livro “*The Postmodern Condition*”, em 1979, para marcar a condição adversa àquela posta até meados do século XX. No entanto, ainda há intensos embates terminológicos e conceituais para tentar definir nossas condições atuais.

⁸ Neste trabalho, opto por essa grafia do termo para contemplar as duas referências usadas na área – des e de – colonial(idade). Walsh (2013b), por exemplo, opta pela supressão do “s” para marcar uma distinção com o significado do prefixo “des” em castelhano, que poderia ser entendido como um simples desfazer o colonial/a coloniidade (caso semelhante ao português). Para Mignolo (2015), essa diversidade de expressões em torno de um mesmo conjunto de ideias é coerente com a *pluriversidade* que se espera da postura de(s)colonial.

⁹ Maldonado-Torres (2007) aponta que o colonialismo antecede a colonialidade e esta sobrevive ao colonialismo.

¹⁰ Texto original: “se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia”.

De modo mais específico, dois principais eixos sustentam esta pesquisa-formação: eixo *crítica* e eixo *colaboração*. No tocante ao eixo *crítica*, discutido no Capítulo 2, tomo como central a noção de prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001, 2004a, 2004b, 2006, 2010b, 2012), que busca desestabilizar discursos hegemônicos – discursos que “apresentam as características de serem muito repetidos e de apresentarem grande capacidade de controle de seus efeitos e de sua própria reprodução”, porém “não são estáticos nem soberanos sobre seus efeitos” (PINTO, 2014, p. 60) – com vistas à expansão de perspectivas, conceitos, valores e verdades (JORDÃO, 2013a, 2013b; SOUZA, 2011a, 2011b, 2011c; MONTE MÓR, 2011, 2013a, 2013b; PESSOA, 2012). Nesse sentido, compreendo as perspectivas críticas de formação de professores/as de línguas como plural, uma vez que não há um modelo único de formação crítica ou uma única noção de educação linguística crítica.

Para discutir o eixo *colaboração*, enfatizado no Capítulo 3, opto pela tentativa de estabelecer um diálogo com noções de pressupostos de(s)coloniais (ANDREOTTI, 2013, 2015; CASTRO-GÓMEZ, 2007; MALDONADO-TORRES, 2005, 2007, 2013; MIGNOLO, 2012, 2014; REZENDE, 2013; WALSH, 2007, 2009, 2013a, 2013b), motivada pelos saberes mobilizados e pelas relações estabelecidas em nossas vivências colaborativas no Pibid. Um dos intentos dessa escolha é possibilitar novos contornos para a relação escola-universidade (MATEUS, 2005, 2009a, 2009b, 2013, 2014) no processo de formação de professores/as de línguas, questionando posicionamentos marcadamente assimétricos entre elas.

Nas discussões tecidas ao longo do trabalho, procuro ressaltar tanto as ações e sentidos construídos por nosso grupo docente em nossa experiência no âmbito do Pibid, como as tensões – “elementos de ambivalência e contradição tão intrínsecos à complexa natureza da ação docente”¹¹ (BERRY, 2009, p. 139) – vividas em todo o processo. Desse modo, acredito que a natureza complexa, contraditória, fluida e não-linear da formação docente é evidenciada.

Ressalvo, ainda, que a opção pelo uso intercambiável do singular e do plural da marcação de primeira pessoa ao longo do texto é feita para destacar não só minha autoria individual, mas também a construção dialógica das *teorizações* que compõem o trabalho. Assim, o uso do plural se refere tanto ao grupo docente participante deste estudo, em momentos específicos, como a professores/as-formadores/as de modo geral.

Para fins de organização do trabalho, depois desta seção introdutória, sigo com quatro capítulos e as considerações finais. No primeiro, enfatizo os aspectos metodológicos do

¹¹ Texto original: “elements of ambivalence and contradiction so intrinsic to the complex nature of pedagogy”.

estudo. Os três capítulos seguintes são compostos por teorizações advindas tanto da literatura da área como do material empírico do estudo, com foco em *crítica*, *colaboração* e *Pibid*, respectivamente. Creio que esse tipo de organização – sem dividir fundamentação teórica e análise de material empírico em capítulos separados – pode contribuir para o trato menos assimétrico entre as vozes da academia e dos/as agentes do estudo.

Assim, no primeiro capítulo, discuto os detalhes metodológicos deste trabalho. Problemático a pesquisa em Linguística Aplicada na atualidade, situo os caminhos metodológicos e apresento detalhes do cenário e do material empírico que compõem esta pesquisa-formação.

No capítulo segundo, focalizo as práticas problematizadoras vivenciadas neste estudo, compartilhando inquietações a respeito de algumas demandas da formação de professores/as de línguas na contemporaneidade e discutindo possíveis sentidos construídos por nosso grupo docente acerca da *formação crítica docente*, com ênfase nos seguintes aspectos: autoquestionamento, percepção crítica e exercício da suspeita, estudos teóricos sobre perspectivas críticas de educação linguística, problematizações sobre língua e engajamento identitário. Nesse capítulo, discuto parte da primeira questão direcionadora do trabalho.

No terceiro capítulo, enfoco as práticas colaborativas vivenciadas nesta pesquisa-formação, sob uma ótica de(s)colonial, destacando três aspectos que se mostraram fulcrais: espaços de fala, hierarquia horizontal e agência docente. As discussões desse capítulo também englobam a primeira questão que orienta o trabalho.

No quarto capítulo, discuto os sentidos construídos por nosso grupo docente acerca do *Pibid*, com destaque para a iniciação e o incentivo à docência, o engajamento com pesquisas, os desdobramentos na educação básica e os deslocamentos na relação escola-universidade. Finalizo com a problematização do papel do *Pibid* frente aos desafios da profissão docente na atualidade, em especial no cenário *local* deste estudo. Essas discussões são orientadas pela segunda pergunta de pesquisa.

Na seção final – intitulada “fechando pontos e abrindo outros” – retomo as questões orientadoras deste estudo e teço minhas considerações finais neste trabalho, porém sem a intenção de fechá-lo, deixando questionamentos em aberto que possibilitem reflexões, ações, sentidos e tensões outras.

CAPÍTULO 1

LOCALIZANDO O ESTUDO

Somos localizados/as, construídos/as por nossas práticas [...] ¹².

Pennycook (2012, p. 42)

Em consonância com a epígrafe acima, busco, com este capítulo, tentar *localizar* este estudo, a fim de que o/a leitor/a possa conhecer um pouco mais de perto os percursos metodológicos que foram trilhados, os contextos, as práticas e os/as agentes envolvidos/as neste trabalho. Acredito na importância de situar este estudo por entendê-lo como uma prática *local* (PENNYCOOK, 2010a) de pesquisa-formação, com peculiaridades singulares.

Concordo com Plummer (2013, p. 407) quando ele afirma que “a pesquisa – como a vida – é um caso contraditório, confuso”¹³. De acordo com o sociólogo inglês, apenas nas páginas dos textos ou nas aulas de metodologia a pesquisa segue estágios lineares e harmônicos. Na vida real, a pesquisa costuma se configurar muito mais tensa e conflituosa do que aparenta. Todo o desenvolvimento deste estudo – desde a ideia embrionária de sua proposta, passando pelo desenrolar da construção do material empírico até a escrita desta tese – demandou inúmeras (auto)problematizações, dúvidas, ansiedades e preocupações. De fato, as escolhas metodológicas feitas ao longo desta pesquisa mostraram-se, por vezes, conflitantes. No entanto, estou sensível à fluidez e limitações de “meus métodos” (RAMPTON, 2006) e de meu olhar sobre a pesquisa (CAVALCANTI, 2006). A Viviane que elaborou o projeto deste estudo é diferente da Viviane que participou da condução desta pesquisa-formação ao longo de dezenove meses (sofrendo mudanças ao longo desse percurso), que também é diferente da Viviane que escreve(u) esta tese.

Início o capítulo com uma breve problematização acerca do construto “pesquisa” em Linguística Aplicada na contemporaneidade. Em seguida, discuto algumas escolhas

¹² Texto original: “We are located, constructed by our practices [...]”.

¹³ Texto original: “Research – like life – is a contradictory, messy affair”.

metodológicas para este estudo. Na sequência, apresento o cenário que compõe esta pesquisa e o material empírico estudado.

1.1 Pesquisa contemporânea em Linguística Aplicada: algumas problematizações

“[A]¹⁴ pesquisa científica está implicada nos piores abusos do colonialismo”¹⁵, afirma a educadora indígena neozelandesa Linda Tuhiwai Smith (2012, p. 1). De acordo com a autora, o desenvolvimento do pensamento científico é parte das facetas do projeto modernista¹⁶, que culminou na supremacia da ciência moderna ocidental como único sistema de conhecimento válido. Um dos legados dessa acepção de pesquisa é perceber o *objeto* investigado como sem voz, uma vez que “[u]m objeto não tem força de vida, humanidade, ou espírito próprio e, assim, não pode dar uma contribuição ativa¹⁷” (SMITH, 2012, p. 64), mesmo sendo esse *objeto* um ser humano. De acordo com Santos, Nunes e Meneses (2007), a supressão de conhecimentos outros que não o científico foi/é uma forma de epistemicídio – o outro lado do genocídio.

Infelizmente, tal supremacia do conhecimento científico e a consequente invisibilidade de tantos outros saberes ainda imperam nos dias atuais nas mais diversas áreas do conhecimento. Santos, Nunes e Meneses (2007) argumentam que, ao passo que a dimensão política da intervenção colonial é amplamente condenada, o mesmo não ocorre com a herança colonial da monocultura epistêmica – aceita até hoje como símbolo do desenvolvimento e da modernidade. No entanto, os autores e a autora reivindicam que a luta pela justiça social global requer também a luta pela *justiça cognitiva* global. Como alternativa de mudança desse cenário, Santos, Nunes e Meneses (2007) propõem a substituição da “monocultura do saber científico” por uma “ecologia de saberes”. Em suas palavras, “[a] ecologia de saberes representa a possibilidade de abertura do cânone dominante do conhecimento e o reconhecimento de saberes não-científicos ao trazer conhecimentos alternativos para o

¹⁴ Alterações feitas no texto original serão destacadas com o uso de colchetes.

¹⁵ Texto original: “scientific research is implicated in the worst excesses of colonialism”.

¹⁶ De acordo com Smith (2012), o projeto modernista sinalizou o fim do feudalismo e da autoridade absolutista, legitimada pelo regulamento divino, e anunciou o início do estado moderno. Com o estabelecimento do liberalismo como um sistema de ideias, o indivíduo – com sua capacidade de raciocinar – torna-se o foco, e a sociedade passa a promover a autonomia individual e o autointeresse. Assim, a discussão de ideias de modo racional e *científico* se tornou possível a partir da aceitação de que o ser humano seria dotado de raciocínio e que tal capacidade poderia ser fomentada pela via da educação, que viabilizaria a organização sistemática do conhecimento.

¹⁷ Texto original: “An object has no life force, no humanity, no spirit of its own, so therefore ‘it’ cannot make an active contribution”.

cenário”¹⁸ (SANTOS; NUNES; MENESES, 2007, p.xlix). Mais do que atribuir igual validade a todos os tipos de saberes, essa ecologia “permite uma discussão pragmática de critérios alternativos de validade, que não diretamente desqualifique tudo o que não se encaixe no cânone epistemológico da ciência moderna”¹⁹ (SANTOS; NUNES; MENESES, 2007, p. xlix).

A principal premissa da proposta de uma ecologia de saberes é o reconhecimento da infinita diversidade epistemológica do mundo (SANTOS; NUNES; MENESES, 2007). Outro importante princípio é o de que “[n]ão há saberes puros ou completos; há constelações de saberes”²⁰ (SANTOS; NUNES; MENESES, 2007, p. xl), que sempre envolvem hierarquias entre as diferentes formas de saber que as constituem. Essas premissas fazem coro com as seguintes palavras de Denzin e Lincoln (2013, p. 198, ênfase no original):

[N]ão há uma única ‘verdade’. Todas as verdades são parciais e incompletas. [...] Ocupamos um momento histórico marcado pela multivocalidade, significados contestados, controvérsias paradigmáticas, e novas formas textuais. Esta é uma era de emancipação, de liberdade das fronteiras de um único regime de verdade, emancipação de enxergar o mundo em uma cor²¹.

Nota-se, então, que o mundo contemporâneo nos convida a enxergá-lo em sua plenitude de cores e não mais de modo monocromático, ou seja, a vislumbrar os diversos saberes que constroem nosso mundo, como proposto pela ecologia de saberes. A meu ver, trata-se de uma proposta audaciosa, transgressiva, desafiadora e, ao mesmo tempo, altamente coerente com as demandas contemporâneas. É importante lembrar que se trata de mais de meio milênio de estabelecimento de um paradigma hegemônico de construção/validação de conhecimentos, que, a despeito de nossos desejos e esforços por mudanças, estão entranhados em nosso ser – uma vez entendido que somos seres sócio-historicamente constituídos e culturalmente impregnados (BAKHTIN, 1993, 1997). Desse modo, a tentativa de desenvolver projetos de pesquisas acadêmicas que rompam definitivamente com o paradigma hegemônico de construção de conhecimento pode ser de veras frustrante. Tenho acreditado na importância de *movimentos* de mudança que advêm da esfera *local* e se tornam possíveis a partir do

¹⁸ Texto original: “The ecology of knowledges represents the possibility of opening up the dominant canon of knowledge and recognition, by bringing into the picture other, alternative, non-scientific knowledges”.

¹⁹ Texto original: “allow for a pragmatic discussion of alternative criteria of validity, which does not straightforwardly disqualify whatever does not fit the epistemological canon of modern science”.

²⁰ Texto original: “There are neither pure nor complete knowledges; there are constellations of knowledges”.

²¹ Texto original: “[...] there is no single ‘truth’. All truths are partial and incomplete. [...] We occupy a historical moment marked by multivocality, contested meanings, paradigmatic controversies, and new textual forms. This is an age of emancipation, freedom from the confines of a single regime of truth, emancipation of seeing the world in one color”.

autoquestionamento constante sobre o papel social e não apenas científico de nossas próprias pesquisas.

No caso específico dos estudos da Linguística Aplicada, o autor australiano Alastair Pennycook, desde a década de 1990, tem alertado para a urgência de uma postura crítica da área que seja sensível às demandas sociais, culturais e políticas da contemporaneidade e que se distancie cada vez mais do projeto modernista de pesquisa científica, carregado por uma visão de linguagem apolítica e a-histórica (PENNYCOOK, 1990). Em 2001, esse mesmo autor publica a obra *Critical applied linguistics: a critical introduction*, que, segundo ele, pode ser considerada um ato performativo, pois “introduz e produz linguística aplicada crítica”²² (PENNYCOOK, 2001, p. 1). No entanto, alerta que a Linguística Aplicada Crítica vai além da simples adição de uma dimensão crítica à Linguística Aplicada: “envolve um constante ceticismo, um constante questionamento de suposições normativas da linguística aplicada”²³ (PENNYCOOK, 2001, p. 10), bem como autoquestionamento de suas próprias convicções e interesses. A seu ver, é preciso entender o termo “crítico” como um projeto de *descentramento*, uma vez que “o trabalho crítico tem sempre procurado desafiar um centro presumido, no qual poder e privilégio se localizam, e reelaborar tanto a política como a linguagem que os sustentam”²⁴ (PENNYCOOK, 2010b, p. 4).

Diante dessas recentes discussões globais acerca da construção de saberes, o que significa fazer *pesquisa* em Linguística Aplicada no contexto brasileiro na atualidade? Possivelmente, diferentes linguistas aplicados/as têm respostas diversas para a questão, dependendo do(s) paradigma(s) teórico(s) ao(s) qual(is) se filiam. No entanto, é inegável o fato de que nos encontramos em um momento de transição, de mudanças das mais variadas esferas (política, econômica, social, epistemológica etc.), que têm desestabilizado, de um modo ou de outro, nosso modo de conceber *pesquisa*.

Em 2006, esse momento de desestabilização dos estudos em Linguística Aplicada se mostra um pouco mais evidente no cenário nacional com a publicação do livro *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*, organizado por Luiz Paulo da Moita Lopes²⁵. Na introdução da obra, Moita Lopes (2006a, p. 22) argumenta: “Politizar o ato de pesquisar e

²² Texto original: “introduces and produces critical applied linguistics”.

²³ Texto original: “involves a constant skepticism, a constant questioning of the normative assumptions of applied linguistics”.

²⁴ Texto original: “critical work has always sought to challenge an assumed center, where power and privilege lie, and to rework both the politics and the language that sustain them”.

²⁵ Ressalto que a ênfase dada a essa coletânea não desmerece muitos outros trabalhos de linguistas aplicados/as brasileiros/as que conduziam (e conduzem) pesquisas em um viés contra-hegemônico anteriormente a essa publicação.

pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA [Linguística Aplicada]”. Para tanto, o autor aponta para a urgente busca por diálogos com diferentes campos do conhecimento – como as ciências sociais, por exemplo –, alargando nossa visão de mundo e buscando sair de nossas “caixinhas” disciplinares.

Para que o sentido de fazer pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil na atualidade seja, de fato, ressignificado, “são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham [...] no contexto de aplicação” (MOITA LOPES, 2006a, p. 23). Moita Lopes (2006b), fundamentado em diferentes estudos das ciências sociais, advoga em favor da busca pela compreensão e reinvenção da vida contemporânea por meio da pesquisa, o que implica ouvir vozes marginalizadas – ou seja, discursos postos à margem – em um movimento anti-hegemônico de descentralização do conhecimento, percebendo os fatos por um olhar não-ocidentalista, a despeito das limitações e dificuldades de alcançar tal intento. O autor alerta para a necessidade de preparar uma agenda de investigação para a Linguística Aplicada contemporânea, que prevê “um novo modo de produzir conhecimento com implicações sobre as mudanças na sociedade” (MOITA LOPES, 2006b, p. 90). O linguista aplicado brasileiro chama a atenção, então, para que usemos os “olhares do Sul”, ao pensarmos novas formas de produzir conhecimento que colaborem para a reinvenção da vida social, o que requer uma ressignificação da emancipação social por meio do que ele denomina “coligação anti-hegemônica”. Em suas palavras, “não se trata de levar a verdade/conhecimento a esses grupos, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los” (MOITA LOPES, 2006b, p. 96). Concordo que muitas outras vozes precisam ser ouvidas em nossas pesquisas em Linguística Aplicada, porém a construção de uma agenda de pesquisa nos moldes esboçados por Moita Lopes (2006a, 2006b) é demasiada desafiadora, visto que, como já ressaltado, estamos imbricados/as, de um modo ou de outro, no projeto hegemônico e ocidental de construção/validação de conhecimentos.

Moita Lopes (2006b) discute também quatro pontos que considera essenciais na constituição de uma Linguística Aplicada contemporânea: a) a imprescindibilidade de uma Linguística Aplicada híbrida ou mestiça, ou seja, a Linguística Aplicada como área de estudos, ou “INdisciplina”, que sai do campo da linguagem e integra demais áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais, a Antropologia etc.; b) a Linguística Aplicada como uma área que explode a relação teoria e prática, o que não significa aversão à teoria acadêmica, mas, sim, a teorização a partir das vozes daqueles que vivem a prática social; c) a

necessidade de outro sujeito para a Linguística Aplicada – as vozes do Sul, ou seja, o autor propõe a desconstrução do sujeito de pesquisa da Linguística Aplicada que passa a ser de natureza fragmentada, heterogênea, contraditória, fluida e aberto a revisões identitárias; d) a Linguística Aplicada como área em que ética e poder são os novos pilares, o que significa dizer que as investigações devem se sensibilizar com os/as agentes de pesquisa, levando em consideração os efeitos daquilo que dizemos e fazemos em outras pessoas.

Kleiman (2013) reabre esse debate iniciado por Moita Lopes (2006b) e defende uma agenda de pesquisa em Linguística Aplicada que rompa com o monopólio do saber euro-eua-cêntrico²⁶ e legitime as “vozes do Sul”. Reconheço e considero a importância do “suleamento” (orientação para o Sul) de nossas pesquisas. Por outro lado, creio ser importante lembrar que o principal visionário de uma “Epistemologia do Sul” é um europeu – Boaventura de Sousa Santos. Nesse sentido, acredito que precisamos ter o cuidado para que o fortalecimento dos saberes periféricos (sul) não seja atingido por meio da fobia aos saberes do centro (euro-eua ou norte). Entendo que em uma ecologia de saberes não cabe a exclusão de um ou outro saber, inclusive os considerados hegemônicos.

Por fim, e de modo particular, que desestabilizações essas discussões em torno da produção de conhecimentos na contemporaneidade podem provocar nos estudos do campo de Formação de Professores/as de Línguas – parte integrante do escopo da Linguística Aplicada? Arrisco afirmar que uma das possíveis desestabilizações se dê na relação *formador/a-professor/a*. Quantas vezes em nossas pesquisas não ocupamos o papel do/a “colonizador/a”, com nosso saber hegemônico e salvacionista, que vai até a escola investigar o/a “selvagem” professor/a? Da mesma forma, quantas vezes o/a professor/a não vislumbra no/a pesquisador/a-formador/a a “luz” para os problemas que enfrenta? Não tenho a intenção de condenar e nem diminuir a importância de tantos estudos já realizados na área com esse tipo de relação como pano de fundo, pois, como já ressaltado, carregamos a herança do projeto modernista/colonialista em nossas identidades, quer queiramos ou não. Por outro lado, uma vez conscientes de tal herança, creio que precisamos problematizar nossas atitudes. Nesse sentido, acredito que precisamos trabalhar nossa humildade acadêmica e nos deslocar da posição de “formador/a” para a de “em formação”, ou seja, ao desenvolvermos pesquisas com professores/as, qual seja seu nível de formação (universitária ou continuada), precisamos compreender que todos/as nós, professores/as e pesquisadores/as, somos produtores/as de

²⁶ A autora toma emprestado e traduz o termo “euro-usa-centric” usado por Catherine Walsh (2010) para incluir também os Estados Unidos no centro hegemônico de produção epistêmica.

conhecimento. Mais do que *dar voz* aos/às professores/as, precisamos aprender a *escutá-los/as*, ou seja, ouvir atentamente e buscar construir sentidos a partir de suas vozes, num processo dialógico (BAKHTIN, 1993, 1997) de construção de conhecimentos. Caso contrário, não conseguiremos desestabilizar a tão marcada hierarquização em pesquisas da área, uma vez que o exercício da escuta é o cerne da construção de uma epistemologia *suleada*.

Tendo em vista as problematizações esboçadas e a colocação de Lincoln, Lynham e Guba (2013, p. 200) de que a “[m]etodologia de investigação já não pode ser tratada como um conjunto de regras ou abstrações aplicáveis universalmente”²⁷, apresento, a seguir, os (des)arranjos metodológicos deste estudo.

1.2 (Des)Arranjos metodológicos

Nesta subseção, discuto os aportes metodológicos deste estudo. Parto de uma perspectiva mais ampliada – abordagem qualitativa – e sigo para uma configuração mais peculiar – pesquisa-formação de cunho colaborativo e crítico. Termino com algumas considerações sobre ética e validade nesta pesquisa.

1.2.1 Abordagem qualitativa

Em uma perspectiva ampliada, este estudo encontra aporte metodológico no campo das ciências sociais, na abordagem qualitativa de pesquisa discutida por Denzin e Lincoln (2013) e seus/suas colaboradores/as. O grupo de autores/as considera a pesquisa qualitativa como um campo de múltiplas práticas interpretativas e metodológicas, que não privilegia uma única metodologia em detrimento de outras. Desse modo, torna-se tarefa árdua definir esse campo, já que nunca é algo unitário. Ainda assim, Denzin e Lincoln (2013, p. 12-13) buscam as palavras de Nelson et al (1992, p. 4)²⁸ para tentar esboçar uma definição:

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar. Perpassa as humanidades, bem como as ciências sociais e físicas. A pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É multiparadigmática em foco. Seus/suas praticantes são sensíveis ao valor da abordagem multimétodo. São comprometidos/as com a perspectiva

²⁷ Texto original: “Inquiry methodology can no longer be treated as a set of universally applicable rules or abstractions”.

²⁸ NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Cultural studies. In: GROSSBERG, L.; NELSON, C.; TREICHLER, P. A. (Eds.) *Cultural studies*. New York: Routledge, 1992. p. 1-16.

naturalista e com a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo é inerentemente político e moldado por posicionamentos éticos e políticos.

A pesquisa qualitativa abarca duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é conduzida para uma sensibilidade ampla, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro, é conduzida para concepções positivistas, pós-positivistas, humanistas e naturalistas mais estreitamente definidas da experiência humana e sua análise. Além disso, essas tensões podem ser combinadas no mesmo projeto, trazendo à tona perspectivas pós-modernas e naturalistas, críticas e humanistas²⁹.

É possível notar, então, que o conceito de abordagem qualitativa de pesquisa advinda das ciências sociais – e adotada neste estudo – desestabiliza padrões hegemônicos da ciência moderna, como neutralidade, distanciamento, busca pela “verdade”. Creio ser essa concepção de pesquisa que orienta de modo mais ampliado este estudo, uma vez que lida com tensões entre perspectivas paradigmáticas, não se filiando a uma ou outra em definitivo. Isso porque, como discutido adiante, este estudo se localiza em direção a uma perspectiva problematizadora (PENNYCOOK, 2001, 2010a, 2012), porém com ranços de posicionamentos comuns ao modernismo emancipatório (PENNYCOOK, 2001, 2006) e até mesmo ao *aveztruzismo liberal* (PENNYCOOK, 2001, 2006)³⁰. No entanto, essa tensão não é tida neste trabalho como algo nocivo, mas como parte inerente ao processo de construção de conhecimento na contemporaneidade.

De acordo com Denzin e Lincoln (2013), pesquisadores/as qualitativos salientam a natureza socialmente construída da realidade, a estreita relação entre pesquisador/a e o que é estudado, bem como as restrições situacionais que moldam a investigação. O autor e a autora salientam ainda a situação *localizada* do/a pesquisador/a qualitativo/a – com sua biografia pessoal –, o/a qual fala a partir da perspectiva de uma dada comunidade de classe, gênero, raça, cultura e etnia. Em suas palavras, “o/a pesquisador/a multiculturalmente situado/a aborda o mundo com um conjunto de ideias, um enquadramento (teoria, ontologia) que

²⁹ Texto original: “Qualitative research is an interdisciplinary, transdisciplinary, and sometimes counterdisciplinary field. It crosscuts the humanities, as well as the social and the physical sciences. Qualitative research is many things at the same time. It is paradigmatic in focus. Its practitioners are sensitive to the value of the multimethod approach. They are committed to the naturalistic perspective and to interpretive understanding of human experience. At the same time, the field is inherently political and shaped by multiple ethical and political positions.

Qualitative research embraces two tensions at the same time. On the one hand, it is drawn to a broad, interpretive, postexperimental, postmodern, feminist, and critical sensibility. On the other hand, it is drawn to more narrowly defined positivist, postpositivist, humanistic, and naturalistic conceptions of human experience and its analysis. Furthermore, these tensions can be combined in the same project, bringing both postmodern and naturalistic, or both critical and humanistic, perspectives to bear”.

³⁰ Essas três perspectivas de trabalho crítico discutidas por Pennycook (2001, 2006) são apresentadas na seção 2.1 deste trabalho.

especifica uma série de questões (epistemologia), que são examinadas (metodologia, análise) de modos específicos”³¹ (DENZIN; LINCOLN, 2013, p. 23). Isso implica considerar o/a pesquisador/a como ser situado e inacabado (BAKHTIN, 1993, 1997), isento/a de neutralidade. No entender de Denzin e Lincoln (2013, p. 7, ênfase no original), o/a pesquisador/a qualitativo/a “deve ser visto/a como um/a *bricoleur*”³², [...] uma pessoa que monta imagens em montagens”³³. Como apontam Kincheloe, McLaren e Steinberg (2013, p. 350, ênfase no original), o/a pesquisador/a *bricoleur* “percebe os métodos de pesquisa ativamente ao invés de passivamente, o que quer dizer que construímos ativamente nossos métodos de pesquisa a partir dos instrumentos em mãos ao invés de receber passivamente as metodologias ‘corretas’ e universalmente aplicáveis”³⁴. Assim sendo, *bricoleurs* “vão além dos antolhos de disciplinas específicas e espreitam por uma janela conceitual de um novo mundo de pesquisa e produção de conhecimento”³⁵ (KINCHELOE; MCLAREN; STEINBERG, 2013, p. 349).

Nesse sentido, procuro assumir o papel de pesquisadora *bricoleur*, buscando respaldo em perspectivas teórico-metodológicas variadas no desenvolvimento do estudo, pois concordo que a “confiança na agência humana ativa refuta modos padrões de produção de conhecimento”³⁶ (KINCHELOE; MCLAREN; STEINBERG, 2013, p. 351). Além disso, tenho a liberdade de escolha e invenção de modos de construir e interpretar o material empírico produzido no estudo (DENZIN; LINCOLN, 2013), uma vez que não sigo um cânone metodológico imposto de antemão ao desenvolvimento do estudo. Como defendem Denzin e Lincoln (2013, p. 8), “[a] ‘escolha das práticas de pesquisa depende das questões que são feitas e as questões dependem do seu contexto’ (Nelson et al., 1992, p. 2)”³⁷, o que está disponível no contexto, e o que o/a pesquisador/a pode fazer nesse cenário”³⁸.

³¹ Texto original: “multiculturally situated researcher approaches the world with a set of ideas, a framework (theory, ontology) that specifies a set of questions (epistemology), which are then examined (methodology, analysis) in specific ways”.

³² A palavra francesa *bricoleur* pode ser usada para descrever um artesão ou uma artesã que usa as ferramentas disponíveis para completar uma tarefa. (DENZIN; LINCOLN, 2013; KINCHELOE, 2001).

³³ Texto original: “may be seen as a *bricoleur*, [...] a person who assembles images into montages”.

³⁴ Texto original: “views research methods actively rather than passively, meaning that we actively construct our research methods from the tools at hand rather than passively receiving the ‘correct’, universally applicable methodologies”.

³⁵ Texto original: “move beyond the blinders of particular disciplines and peer through a conceptual window to a new world of research and knowledge production”.

³⁶ Texto original: “active human agency refuses standardized modes of knowledge production”.

³⁷ Conferir nota 28.

³⁸ Texto original: “The ‘choice of research practices depends upon the questions that are asked, and the questions depends on their context’ (Nelson et al., 1992, p. 2), what is available in the context, and what the researcher can do in that setting”.

1.2.2 Pesquisa-formação de viés colaborativo e crítico

Uma característica fulcral deste estudo é sua inseparável relação com a formação docente. Todo o cenário que compõe este estudo, e que será apresentado adiante, existiu/existiria independentemente desta pesquisa, ou seja, não se trata de um cenário montado para que a pesquisa ocorresse. Devido a essa peculiaridade *híbrida* de investigação e formação docente ocorrendo simultaneamente, especialmente no período de construção do material empírico, acredito que este estudo possa ser denominado uma *pesquisa-formação*.

Há na literatura um uso já consolidado do termo “pesquisa-formação” a partir dos estudos de Josso (2004). Ressalto, no entanto, que emprego o termo com uma acepção distinta. Ao passo que Josso (2004) enfatiza o papel das histórias de vida e das narrativas como aparatos metodológicos e formativos, faço uso deste termo para enfatizar o caráter híbrido de pesquisa e formação acontecendo simultaneamente, ou, como aponta Lisita (2011, p. 49), “a inclusão de atividades de pesquisa e formação nesse processo”, inseparavelmente.

Além disso, a agenda de investigação que orienta este estudo se pauta em duas tendências que se entrelaçam: a) o viés colaborativo – por intermédio da ação colaborativa entre os/as agentes da pesquisa e b) o viés crítico – por meio da problematização da própria prática, do pensamento hegemônico e de construções naturalizadas. Desse modo, em uma perspectiva particular, este estudo se configura como uma *pesquisa-formação de viés colaborativo e crítico*.

1.2.2.1 Viés colaborativo

Mateus (2009a), Pessoa e Borelli (2011) e Urzêda-Freitas (2013a) defendem uma agenda de pesquisa na área de Formação de Professores/as de Línguas que se pautem em princípios de colaboração genuína entre os/as envolvidos/as e em experiências de transformação da práxis. Nesse sentido, advogam em favor da desestabilização da hierarquia entre pesquisador/a-formador/a e professor/a, com ações colaborativas em todas as esferas da pesquisa.

Ibiapina (2008, p. 31) considera que a pesquisa colaborativa é, na esfera educacional, “atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa”. Porém, ressalta que a pesquisa colaborativa não exige, a

priori, que os/as professores/as participem ativamente de todas as etapas da pesquisa (no sentido sistemático), a não ser que demonstrem interesse e disposição para fazê-lo.

Dentro dos limites que a produção de uma pesquisa de Doutorado permite – a escrita da tese é de responsabilidade individual do/a doutorando/a –, este estudo buscou promover a agentividade dos/as docentes envolvidos/as, numa tentativa de ressignificação da relação escola-universidade (MATEUS, 2005, 2009a). Como será discutido em maiores detalhes no Capítulo 3, a ação colaborativa aconteceu em diferentes momentos da pesquisa-formação. Além disso, a escolha pelo diálogo e entrecruzamento das vozes dos/as agentes deste estudo e as vozes da academia indica minha intenção de construção deste trabalho a partir da proposta de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010a), vislumbrando uma construção *suleada* de conhecimentos.

1.2.2.2 Viés crítico

Na definição de metodologia aqui esboçada, o termo “crítico” significa uma forma de problematização da prática (*problematizing practice*) pós-moderna, que, segundo Pennycook (2001, 2004a, 2006a, 2010b), é autoquestionadora (consciente de suas próprias limitações), considera a língua como inerentemente política, percebe o poder operando nas relações micro e macro, questiona o que é naturalizado (problematiza o que é dado) e se fundamenta em princípios éticos de cuidado com o outro.

De acordo com Pennycook (2001), no escopo da Linguística Aplicada Crítica, a pesquisa precisa atender a quatro critérios básicos: a) engajamento com a diferença e oposição ao essencialismo; b) trabalho com os interesses, desejos e vidas dos/as participantes; c) foco no funcionamento do poder; d) orientação para metas de transformação (validação catalítica). Acredito que esta pesquisa-formação foi conduzida com base nesses princípios, uma vez que almejou a agência docente³⁹ dos/as envolvidos/as, por meio do engajamento tanto pedagógico quanto identitário (PESSOA, 2014) no processo. Este estudo comunga da alegação de Pennycook (2001, p. 163, ênfase adicionada) de que a pesquisa em Linguística Aplicada Crítica “é mais um modo de *pensar e ser* do que uma série de questões”⁴⁰.

³⁹ O termo “agência docente” é discutido em mais detalhes na subseção 3.2.3.

⁴⁰ Texto original: “is more about a way of thinking and being than about a series of issues”.

1.2.3 Algumas considerações sobre ética e validade

Christians (2013) aponta recentes mudanças nos pressupostos canônicos de ética em pesquisa nas ciências sociais fortemente influenciadas pelos estudos feministas. A principal mudança é que ética deixa de ser meramente entendida pelo viés burocrático – consentimento informado, confidencialidade e acuidade das informações analisadas – e passa a ganhar força pelo viés social. Isso aponta para uma mudança na dimensão do que se pensa sobre a relevância de uma pesquisa, passando a ter como foco não apenas seu caráter científico – dentro de uma concepção moderna de ciência –, mas também sua *relevância social*.

Ainda no campo das ciências sociais, Canella e Lincoln (2013) postulam que ser crítico requer uma ética radical, “uma ética que sempre/já se preocupa com poder e opressão, mesmo quando evita construir ‘poder’ como uma nova verdade”⁴¹ (CANELLA; LINCOLN, 2013, p. 170, ênfase no original). As autoras defendem ainda uma ética contracolonial, na qual prevaleça o “juntar-se a” e “aprender com”, ao invés do “falar para” e “intervir em”. Nesse sentido, desafiam que “[a] ética e a ciência devem ser entendidas como complexas, devem sempre ser fluidas, e devem empregar continuamente o autoexame”⁴² (CANELLA; LINCOLN, 2013, p. 173).

No campo específico da Linguística Aplicada, De Costa (2016) postula haver dois contínuos que têm marcado a visão de ética em pesquisas da área: 1) um contínuo paradigmático quantitativo/qualitativo ético e 2) um contínuo macro/micro ético. No tocante a esse segundo contínuo, De Costa (2016) argumenta que grande parte da literatura acadêmica sobre ética se insere no escopo da *macroética*, entendida como guias ou roteiros de práticas adequadas e esperadas dos/as pesquisadores/as. No entanto, segundo o autor, essas orientações, em geral, são um tanto genéricas, oferecendo suporte limitado aos reais dilemas éticos enfrentados no processo prático de pesquisa. No entender de De Costa (2016), como lidar com os dilemas éticos que são negociados no processo real de construção de material empírico diria respeito à *microética*. Possíveis dilemas do escopo da *microética* seriam o desenho da pesquisa (procedimentos metodológicos adotados), tratamento do material empírico e relacionamento entre os/as participantes e pesquisador/a, como exemplificado por Kubanyiova (2008). Todavia, lidar com as tensões entre esses dois níveis do *continuum*

⁴¹ Texto original: “an ethics that is always/already concerned about power and oppression even as it avoids constructing ‘power’ as a new truth”.

⁴² Texto original: “The ethics and the science must be understood as complex, must always be fluid, and must continually employ self-examination”.

(micro e macro) tende a ser deveras desafiador, alerta a mesma autora. Kubanyiova (2008) acredita que o/a pesquisador/a precisa desenvolver continuamente uma “ética de cuidado”, que reconhece o caráter relacional da pesquisa, especialmente pelo exercício da autorreflexão.

A partir do viés da Linguística Aplicada Crítica, Pennycook também (2001) propõe, baseado em Gee (1993)⁴³ e Corson (1997)⁴⁴, que o trabalho crítico se fundamente na ética – também entendida além da visão superficial de ética ligada à conduta profissional, levando em consideração os efeitos nas outras pessoas daquilo que dizemos e fazemos. Contudo, convém desvincular esse entendimento de ética de uma possível relação de causa e efeito. Nesse sentido, o autor argumenta que precisamos nos voltar para uma visão ética de responsabilidade pelos outros e reconhecer que as decisões éticas não acontecem fora de relações de poder. Segundo Pennycook (2001, p. 8-9), o trabalho crítico precisa

[...] operar com um tipo de visão do que é preferível. [...] Tais futuros preferenciais, no entanto, precisam ser fundamentados em argumentos éticos que justifiquem por que possibilidades alternativas podem ser melhores. Por essa razão, ética tem que se tornar um alicerce fundamental da linguística aplicada crítica⁴⁵.

O autor argumenta ainda que “isso não significa estabelecer uma posição moral fixa e normativa, mas buscar novas estruturas de pensamento e conduta ética, ou como Kearney (1988)⁴⁶ coloca, ‘a exigência ética de imaginar *de outro modo*’ (p. 364)”⁴⁷ (PENNYCOOK, 2001, p. 173, ênfase no original).

De modo semelhante, Moita Lopes (2006b) assevera que o termo “ética” talvez seja o mais reiterado na literatura contemporânea das ciências sociais e humanas e, assim sendo, advoga que ética e poder sejam os novos pilares da Linguística Aplicada, como apontado anteriormente. Em suas palavras, “tendo em vista alternativas e significados existentes, é legítimo preferir uns e refutar outros [...]. Contudo, permanece a questão relativa a quais significados devemos preferir” (MOITA LOPES, 2006b, p. 103). A sugestão do linguista aplicado é que “a escolha deve se basear na exclusão de significados que causem sofrimento

⁴³ GEE, J. P. Postmodernism and literacies. In: LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. (Ed.). *Critical literacy: politics, praxis and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press, 1993. p. 271-296.

⁴⁴ CORSON, D. Critical realism: An emancipatory philosophy for applied linguistics? *Applied Linguistics*, 18, p. 166-188, 1997.

⁴⁵ Texto original: “to operate with some sort of vision of what is preferable. [...] Such preferred futures, however, need to be grounded in ethical arguments for why alternative possibilities may be better. For this reason, ethics has to become a key building block for critical applied linguistics”.

⁴⁶ KEARNEY, R. *The Wake of imagination*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

⁴⁷ Texto original: “this is not about establishing a fixed and normative moral position but rather of seeking new frames of ethical conduct, or as Kearney (1988) puts it, ‘the ethical demand to imagine *otherwise* (p. 364)”.

humano ou significados que façam mal aos outros” (MOITA LOPES, 2006b, p. 103). Por outro lado, entender o que, de fato, faz mal ao outro é tarefa muito desafiadora, tendo em vista que nem sempre (ou quase nunca) compartilhamos significados semelhantes de bem ou mal.

Essa acepção de ética defendida por acadêmicos/as da Linguística Aplicada Crítica parece fazer coro com a filosofia bakhtiniana, que entende a vida dos seres humanos “como uma sequência de atos *éticos*, responsáveis e responsivos” (SOBRAL, 2013, p. 111, ênfase adicionada). No dizer do próprio Bakhtin (1993, p. 35),

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

De acordo com Souza e Albuquerque (2012, p. 117), o filósofo russo nos convoca a pensar a ética na pesquisa centrada na responsabilidade do pesquisador/a: “inicialmente a partir do ato singular entre o pesquisador e seu outro e, em seguida, consolidando-se no ato da escrita do texto”. Segundo as autoras, “nesses dois momentos o que está em jogo é a *responsabilidade do pesquisador por aquilo que pensa em um dado momento, ou seja, a assinatura do seu ato de pensar*” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 117, ênfase no original). Essa convocação dialoga com o argumento de Kubanyiova (2008, p. 504, ênfase adicionada) de que cruciais a uma postura revisada sobre ética em pesquisas na Linguística Aplicada seriam “a consciência dos/as pesquisadores/as sobre princípios *macroéticos*, sensibilidade aos desafios *microéticos* do contexto particular de pesquisa, bem como prontidão e habilidade para lidar com isso *responsavelmente*”⁴⁸.

É possível perceber, então, dois pontos importantes de convergência em torno do conceito de *ética* em pesquisa na filosofia bakhtiniana (BAKHTIN, 1993), nos estudos das ciências sociais (CHRISTIANS, 2013; CANELLA; LINCOLN, 2013) e da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2006b; KUBANIYOVA, 2008; DE COSTA, 2016): responsabilidade e cuidado. É esta concepção de ética que fundamenta este estudo, sem,

⁴⁸ Texto original: “the researchers’ awareness of macroethical principles, sensitivity to microethical challenges of the particular research contexts, and a readiness and ability to approach these responsibly”.

contudo, deixar de lado a ética burocrática exigida pela academia⁴⁹. No papel de pesquisadora, procurei estar atenta e sensível ao outro, ou seja, aos/às demais agentes deste estudo, tanto no momento de construção do material empírico, como no momento de escrita deste texto. Em ambos os momentos, busquei a atitude de “juntar-me a e aprender com” ao invés de “conhecer e salvar” (CANELLA; LINCOLN, 2013). Busquei “uma postura fortalecedora dos sujeitos [professores/as], portanto, ética” (KLEIMAN, 2013, p. 55).

No que tange à validade deste estudo, me apoio na forma “transgressiva” proposta por Richardson (1997)⁵⁰, citado por Lincoln, Lynham e Guba (2013), na qual o processo de triangulação é substituído pelo processo de *cristalização*. Em suas palavras,

[p]roponho que a imagem central para “validade” para textos pós-modernistas não seja o triângulo – um objeto rígido, fixo e bi-dimensional. Preferivelmente, a imagem central é o cristal, que combina simetria e substância com uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem. Cristais crescem, mudam, se alteram, mas não são amorfos. Cristais são prismas que refletem externalidades e refratam entre eles, criando cores, padrões, setas diferentes, lançando em diferentes direções. O que *vemos* depende do ângulo no qual nos situamos. Não triangulação, cristalização. [...] Cristalização, sem perder a estrutura, desconstrói a ideia tradicional de “validade” (sentimos como não há uma única verdade, vemos como os textos validam a si mesmos); e a cristalização nos proporciona um entendimento profundo, complexo, exaustivamente parcial do tópico. Paradoxalmente, sabemos mais e duvidamos o que sabemos⁵¹. (RICHARDSON, 1997, p. 92, citado por LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2013, p. 251, ênfase no original)

Por fim, este estudo buscou atender o conceito de validação catalítica (PENNYCOOK, 2001), que avalia não apenas *o que* foi feito na pesquisa, mas em que medida tais ações contribuíram para mudanças – ou *movimentos* de mudança, como prefiro – no cenário *local* investigado.

⁴⁹ O projeto desta pesquisa foi apresentado para apreciação ética (CAAE: 31429414.0.0000.5083) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG (parecer de aprovação disponível no Anexo A). Todos/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

⁵⁰ Richardson, L. *Fields of play: constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1997.

⁵¹ Texto original: “I propose that the central imaginary for ‘validity’ for postmodernist texts is not the triangle – a rigid, fixed, two-dimensional object. Rather the central imaginary is the crystal, which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach. Crystals grow, change, alter, but are not amorphous. Crystals are prisms that that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, arrays, casting off in different directions. What we see depends upon our angle of repose. Not triangulation, crystallization. [...] Crystallization, without losing structure, deconstructs the traditional idea of ‘validity’ (we feel how there is no single truth, we see how texts validate themselves); and crystallization provides us with a deepened, complex, thoroughly partial understanding of the topic. Paradoxically, we know more and doubt what we know”.

1.3 Cenário

O material empírico deste estudo foi construído no período de agosto de 2012 a fevereiro de 2014 ao longo do desenvolvimento de um subprojeto Pibid/Letras/Inglês, do qual eu era a coordenadora responsável. O subprojeto Pibid em foco era parte integrante do projeto institucional da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e foi desenvolvido em parceria com uma escola pública de tempo integral no interior do estado de Goiás. Compõem este estudo todos/as os/as integrantes do referido subprojeto Pibid/Letras/Inglês: três licenciandos e quatro licenciandas do curso de Letras Português/Inglês da UEG – Câmpus Inhumas (professores/as-licenciandos/as), uma professora de inglês da escola-parceira (professora-colaboradora) e eu, docente do referido curso de licenciatura (professora-coordenadora). Na sequência, apresento com mais detalhes o cenário que compõe esta pesquisa-formação.

1.3.1 Subprojeto “Pibid – UEG/Letras/Inglês/Inhumas/2012”

Para participar do Pibid, as Instituições de Educação Superior que ofertam cursos de licenciatura precisam submeter à avaliação da Capes projetos de iniciação à docência de acordo com editais de seleção. O projeto institucional é composto por subprojetos conforme a área de conhecimento do curso de licenciatura e definido em edital, sendo limitado a um subprojeto por licenciatura/habilitação por câmpus⁵².

O subprojeto Pibid em foco neste estudo integrava o projeto institucional da Universidade Estadual de Goiás selecionado no edital Capes 11/2012 – primeiro projeto Pibid da instituição. O projeto institucional contava com 42 subprojetos de nove licenciaturas, cada um composto por um/a professor/a-coordenador/a (professor/a da universidade), um/a professor/a-colaborador/a (professor/a da escola-parceira) e até seis professores/as-licenciandos/as (acadêmicos/as do curso de licenciatura)⁵³. Por ser o projeto Pibid pioneiro da instituição, sua construção e execução foi marcada por dúvidas, inseguranças, mas também por muita colaboração e ajuda mútua entre todos/as os/as envolvidos/as. Em princípio, o

⁵² No caso do curso de Letras em questão, havia a possibilidade de contar com dois subprojetos (um de Português e outro de Inglês, coordenados por dois/duas professores/as diferentes do curso). No entanto, apenas no Edital seguinte, de 2013, uma professora se prontificou a submeter um subprojeto de Português.

⁵³ Neste estudo, faço uso de nomenclatura diferente da usada no programa para me referir aos/às integrantes do subprojeto: professora-coordenadora, professora-colaboradora, professores/as-licenciandos/as ao invés de coordenadora de área, supervisora e bolsistas de iniciação à docência, respectivamente. Acredito que os termos adotados evidenciam melhor a posição (e validação dessa posição) de todos/as os/as agentes do estudo como professores/as.

projeto teria a duração de um ano – de agosto de 2012 a julho de 2013. Porém, em meados do primeiro semestre de 2013, a Capes informou que os projetos seriam prorrogados até 31 de dezembro daquele ano e o pagamento das bolsas mantido até março do ano seguinte, sendo facultativo o desenvolvimento de atividades até fevereiro de 2014.

A proposta do subprojeto “Pibid–UEG/Letras/Inglês/Inhumas/2012”⁵⁴ (disponível no Apêndice B), em foco neste estudo, serviu como um direcionamento inicial para nossas ações no programa. No entanto, grande parte das ações propostas inicialmente foi expandida, de acordo com as demandas *locais* e os propósitos do grupo docente, refletidos colaborativamente. Como exemplo, cito a ênfase em práticas críticas de educação linguística que não estava tão evidenciada no projeto inicial, mas que acabou se configurando como característica marcante de nosso subprojeto – como será discutido no Capítulo 2. Outra importante alteração se deu na perspectiva de colaboração, proposta inicialmente para ocorrer mais marcadamente entre os/as professores/as-licenciandos/as e a professora-colaboradora – por meio de projetos de pesquisa-ação colaborativa –, mas que foi vivenciada de modo diferente – como será abordado no Capítulo 3. Importante ressaltar essas mudanças para salientar que grande parte das práticas educativas vivenciadas ao longo do subprojeto não foi pensada *a priori* por mim no papel de professora-coordenadora, mas, sim, construída colaborativamente com o grupo docente.

Esse subprojeto Pibid/Letras/Inglês filiava-se ao curso de Letras Português/Inglês no qual atuo como docente e foi desenvolvido em parceria com uma escola pública de tempo integral. Na sequência, apresento brevemente esses dois contextos.

1.3.2 Curso de Letras Português/Inglês – UEG – Câmpus Inhumas

A Universidade Estadual de Goiás, criada em 1999 por força da Lei Estadual n. 13.456, é composta por 41 câmpus, localizados em 38 municípios goianos. O curso de Letras Português/Inglês é ofertado em 15 desses câmpus, entre eles, o câmpus universitário de Inhumas, que também oferece o curso de Pedagogia. Em todos, só há a opção de licenciatura com dupla habilitação (Português e Inglês), de entrada única anual, ou seja, não é possível cursar apenas uma das habilitações (seja Português, seja Inglês).

⁵⁴ Lamentavelmente, nosso subprojeto ficou equivocadamente registrado na Capes como Letras/Português ao invés de Letras/Inglês. Entrei em contato via e-mail diretamente com o departamento responsável na Capes, porém o erro não foi corrigido.

Localizado a cerca de 40 km da capital goiana, o Câmpus Inhumas atende a alunos/as residentes na região metropolitana de Goiânia, na própria cidade e em demais municípios/distritos circunvizinhos (muitos deles de zonas rurais). A estrutura física do câmpus é modesta, contando com dois blocos térreos (um de Pedagogia e outro de Letras) de cinco salas de aula cada, além das salas administrativas (secretaria, coordenações, direção, biblioteca etc.).

O curso de Letras Português/Inglês⁵⁵ é ofertado no turno noturno, de segunda à sexta-feira, e aos sábados no período matutino, com duração de 4 anos (regime anual). Nas últimas três avaliações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)⁵⁶, o curso obteve dois conceitos 4 e um conceito 3, respectivamente.

1.3.3 Escola-parceira

Nosso subprojeto foi desenvolvido em parceria com uma escola pública da cidade de Inhumas que atendia a uma média de 200 alunos/as de ensino fundamental II (6º ao 9º ano), no turno diurno. Em 2012, ano em que iniciamos nossas atividades do subprojeto, a escola passou a funcionar em regime de tempo integral, das 7h às 15h. No período matutino, eram ministradas as disciplinas da matriz curricular e, após o período de almoço e descanso, os/as alunos/as eram reagrupados/as e participavam de diversas oficinas (letramento, matemática, música, artes, esportes etc.).

Em 2013, a escola contou com duas turmas de cada ano do ensino fundamental II, com uma média de 25 alunos/as frequentes em cada. Além disso, ofereceu também duas turmas (6º/7º ano e 8º/9º ano) de adequação de alunos/as à série/ano de acordo com a faixa etária – denominadas de “Crescer Juntos 1 e 2”. A escola não tinha sérios problemas de conduta dos/as alunos/as e imperava um ambiente tranquilo, se comparado ao cenário, por vezes, violento da escola pública destacado na mídia e em estudos da área (ESTADÃO TÓPICOS, 2014; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; BARTHO, 2012). O corpo gestor e o docente pareciam ser bastante engajados, em sua maioria. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola tem crescido a cada ano (2009 – 3.8; 2011 – 4.6; 2013 – 5.2), o que, entre outros fatores, pode ser fruto do sério trabalho de todo o grupo docente e discente.

⁵⁵ A descrição do curso foi feita tendo como referência o ano de 2013. A partir de 2015, o Projeto Pedagógico do curso passou por diversas alterações, entre elas, o regime de funcionamento, que passou a ser semestral.

⁵⁶ Exame que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O conceito Enade varia de 1 a 5 e a periodicidade máxima é trienal.

Anteriormente à parceria com o Pibid, essa escola já oferecia campo de estágio para os/as discentes do curso de Letras Português/Inglês da UEG – Câmpus Inhumas. Em 2011, tive meu primeiro contato com a professora-colaboradora por meio do acompanhamento de estágio de língua inglesa de uma aluna do curso. Desde esse primeiro contato, ela se mostrou disposta a estreitar os laços entre a universidade e a escola, motivo principal que me levou a selecioná-la como parceira do subprojeto.

1.3.4 Agentes da pesquisa

Neste estudo, faço uso do termo “agente” ao invés de “sujeito” ou “participante” na tentativa de evidenciar o papel ativo desempenhado por cada um/a dos/as envolvidos/as no processo da pesquisa-formação. Como já ressaltado, atuam nesta pesquisa-formação os/as integrantes do subprojeto “Pibid–UEG/Letras/Inglês/Inhumas/2012”: quatro professoras-licenciandas (Ferreira, Fernandes, Miranda e Tavares), três professores-licenciandos (Eduwesley, Lamounier e Ribeiro Filho), uma professora-colaboradora (Mariano) e uma professora-coordenadora (Silvestre). Ciente de que não conseguiria evidenciar todas as peculiaridades identitárias de cada um/a dos/as agentes deste estudo, optei por destacar alguns detalhes do perfil identitário⁵⁷ e acadêmico-profissional que julguei mais importantes, organizados em dois quadros (1 e 2) que foram construídos a partir de informações contidas em fontes diversas do material empírico (questionário inicial, sessões reflexivas e narrativas), tendo como referência o ano de 2013. Segue o Quadro 1, com a identificação neste trabalho, idade, cor/raça, sexo, classe social e estado civil de cada um/a.

QUADRO 1 – Perfil identitário dos/as agentes do estudo

PERFIL IDENTITÁRIO						
Denominação na pesquisa-formação	Identificação	Idade	Cor/raça	Sexo	Classe social ⁵⁸	Estado civil
Professora-colaboradora	Mariano	33	Branca	F	C	Solteira
Professora-licencianda	Ferreira	21	Parda	F	D	Solteira
Professor-licenciando	Eduwesley	24	Parda	M	C	Solteiro

⁵⁷ As categorias utilizadas na construção do perfil identitário dos/as agentes do estudo fazem parte dos indicadores sociais mínimos propostos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵⁸ Para construção desse item, utilizei o critério do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) para definição de classes sociais, baseado no número de salários mínimos (SM) da renda familiar mensal: Classe A: acima de 20 SM; classe B: 10-20 SM; classe C: 4-10 SM; classe D: 2-4 SM; classe E: até 2 SM. O salário mínimo instituído pelo governo brasileiro para o ano de 2013 foi de R\$678,00.

Professora-licencianda	Fernandes	22	Parda	F	D	Solteira
Professora-licencianda	Miranda	38	Branca	F	C	Solteira
Professora-licencianda	Tavares	34	Parda	F	D	Casada
Professor-licenciando	Lamounier	26	Parda	M	E	Solteiro
Professor-licenciando	Ribeiro Filho	21	Parda	M	D	Solteiro
Professora-coordenadora	Silvestre	31	Branca	F	B	Casada

Fonte: Material empírico do estudo.

Durante o último encontro do grupo, em fevereiro de 2014, confirmei alguns detalhes das identificações de cada um/a e pedi que definissem o codinome que gostariam que usasse em minha tese de Doutorado. Perguntaram, então, se não poderiam manter o próprio nome. Naquele momento, expliquei as implicações éticas dessa opção, como informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e que caberia a eles e elas – individualmente – escolher a opção que mais lhes agradasse. Creio que pela peculiaridade do estudo de imbricar pesquisa e formação e pelo engajamento de todos/as nesse processo – que culminou em um sentimento de *pertencimento* – todos/as preferiram manter seu nome real na pesquisa⁵⁹. Em outubro de 2014, construí a versão preliminar dos Quadros 1 e 2 e encaminhei a eles e elas por e-mail – em mensagem individual – para que conferissem as informações e me indicassem se havia alguma informação que preferissem que fosse retirada ou alterada. Naquela oportunidade, perguntei se, ao invés de usar o primeiro nome para identificá-los/as, poderia usar o último nome, como fazemos na academia para nos referir aos/as autores/as estudados/as⁶⁰ – uma vez que acredito que as teorizações que construímos são tão importantes quanto as teorizações acadêmicas que estudamos. Todos/as aceitaram prontamente a proposta, com exceção de um – Eduwesley – que me deu a seguinte resposta: “Gostaria de ser chamado pelo primeiro nome, acredito que seja algo que me defina, pois ‘Silva’ é muito comum e se aplica a vários”. Além dessa alteração, em atendimento a outro/a integrante do grupo, retirei o item “identidade sexual” da versão preliminar do Quadro 1, para que não lhe causasse desconforto com essa identificação. Ressalto, porém, que dois professores-licenciandos – Eduwesley e Lamounier – se identificaram como homossexuais ao longo da construção do material empírico deste estudo – como será evidenciado nos dois capítulos seguintes, por isso essa ressalva – e não se opuseram à exposição de sua identidade sexual neste trabalho.

⁵⁹ Em atendimento às orientações recebidas durante o exame de qualificação deste trabalho, solicitei nova assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dessa vez explicitando a opção deles/as em manter o (último) nome verdadeiro na identificação da tese.

⁶⁰ Agradeço à amiga Barbra Sabota pela conversa que culminou nessa ideia.

No Quadro 2, apresentado a seguir, destaco algumas informações do perfil acadêmico-profissional dos/as agentes deste estudo, como formação na educação básica e na educação superior, outra(s) experiência(s) de aprendizagem de inglês além das aulas da educação básica e graduação, e experiência docente à parte do Pibid.

QUADRO 2 – Perfil acadêmico-profissional dos/as agentes do estudo

PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL				
Identificação	Formação na educação básica⁶¹	Formação acadêmica	Outra(s) experiência(s) de aprendizagem de inglês	Experiência docente
Mariano	Rede privada (EI e 1ª fase do EF) e rede pública (2ª fase do EF e EM)	Licenciada em Letras Português/Inglês – UEG/Inhumas (2004)	Curso de idiomas (concomitante à graduação)	Professora concursada da rede estadual há 8 anos
Ferreira	Rede pública (EI, EF e EM)	Licencianda em Letras Português/Inglês – UEG/Inhumas (4º ano)	Curso de idiomas (concomitante ao EM e à graduação)	Professora-substituta por 6 meses (rede pública – 1ª fase EF)
Eduwesley	Rede pública (EF e EM)	Licenciando em Letras Português/Inglês – UEG/Inhumas (3º ano)	Curso de idiomas (antes do ingresso na graduação)	Sem experiência
Fernandes	Rede pública (EF e EM)	Licencianda em Letras Português/Inglês – UEG/Inhumas (4º ano)	Curso de idiomas (concomitante ao EM e à graduação)	Sem experiência
Miranda	Rede pública (EF e EM)	Licencianda em Letras Português/Inglês – UEG/Inhumas (4º ano)	Curso de idiomas (antes do ingresso na graduação)	Professora-substituta e apoio esporadicamente (rede pública – 1ª fase EF)
Tavares	Rede pública (EF e EM)	Licencianda em Letras Português/Inglês – UEG/Inhumas (3º ano)	Residência em Londres (a trabalho) por 7 anos	Sem experiência
Lamounier	Rede pública (EF e EM)	Licenciando em Letras Português/Inglês – UEG/Inhumas (4º ano)	Curso de Idiomas à distância (concomitante à graduação)	Sem experiência

⁶¹ As siglas usadas para me referir às fases da educação básica mencionadas no quadro são: EI (educação infantil), EF (ensino fundamental) e EM (ensino médio).

Ribeiro Filho	Rede pública (EF e EM)	Licenciando em Letras Português/Inglês – UEG/Inhumas (2º ano)	Curso de Idiomas (concomitante ao EF e EM)	Professor-substituto há 2 anos (rede pública – 2ª fase EF e EM)
Silvestre	Rede privada (1ª fase do EF) e rede pública (2ª fase do EF e EM)	Licenciada em Letras Português/Inglês – UFG (2005) Mestre em Letras e Linguística – UFG (2008) Doutoranda em Letras e Linguística – UFG	Curso de Idiomas (concomitante ao EM)	Professora de Ed. Inf. ao EF na rede privada por 5 anos; Curso de Idiomas por 8 anos; EF na rede pública por 3 anos; IES da rede pública há 3 anos

Fonte: Material empírico do estudo.

Como apontado no Quadro 2, os/as professores/as-licenciandos/as, com exceção de Ribeiro Filho, tinham pouca ou nenhuma experiência docente antes do ingresso no programa. Além disso, creio ser importante destacar também que, a despeito de todos/as terem outra experiência de aprendizagem de língua inglesa à parte do curso de Letras e aulas da educação básica, por vezes ao longo de nossas vivências no subprojeto, os/as professores/as-licenciandos/as (e menos frequentemente a professora-colaboradora) se mostraram pouco satisfeitos/as com o próprio desempenho linguístico em língua inglesa – o que, por vezes, provocava insegurança em alguns/algumas. De fato, a baixa proficiência linguística em língua inglesa por parte dos/as licenciandos/as é uma peculiaridade de nosso curso de Letras que tem sido alvo de intenso trabalho do colegiado na tentativa de mudar essa questão. Porém, o número reduzido de carga-horária de disciplinas relacionadas à língua inglesa ao longo do curso⁶² – uma vez que se trata de dupla licenciatura (Português/Inglês) –, somado a outros fatores, têm dificultado a reversão desse quadro.

Para participarem do subprojeto, os/as professores/as-licenciandos/as passaram por um processo seletivo, em junho de 2012, composto por: análise do currículo, entrevista, produção de um texto escrito em língua portuguesa e outro em língua inglesa. Como já mencionado, o parecer de aprovação do projeto institucional autorizou a seleção de seis licenciandos/as por subprojeto. À época, tivemos apenas seis candidatos/as às vagas⁶³, sendo, portanto, todos/as aprovados/as. Todos/as os/as integrantes participaram dos dezenove meses de duração do subprojeto, com exceção de Lamounier e Ribeiro Filho. Lamounier era o único integrante –

⁶² Matriz curricular unificada do curso de Letras disponível no Anexo B.

⁶³ Com exceção de uma licencianda que demonstrou interesse em participar da seleção, mas não pôde fazê-lo por não atender aos requisitos solicitados pelo banco para abertura de conta corrente para recebimento da bolsa.

além de mim – que morava em Goiânia e não em Inhumas. Devido à incompatibilidade de horários com seu trabalho, teve de deixar o programa em julho de 2013. Ribeiro Filho, por sua vez, passou a integrar nosso grupo docente na nova chamada de seleção para suprir a vaga deixada por Lamounier, realizada em agosto de 2013, permanecendo até o final das atividades do subprojeto. Importante mencionar também que apenas esses dois professores-licenciandos mantinham um vínculo trabalhista no período de atuação no programa: Lamounier como atendente de *call center* em uma empresa de telefonia, com expediente durante a madrugada; e Ribeiro Filho como professor-substituto de inglês em uma escola pública, no turno matutino.

1.3.5 O trabalho na escola-parceira: ação crítica e colaborativa nas tramas do Pibid

O foco principal deste estudo está na formação de professores/as de línguas e não no processo de educação linguística em si. No entanto, ambos processos são fortemente imbricados e, por esse motivo, apresento sucintamente como se deu nosso trabalho no ensino de língua inglesa na escola-parceira.

Desde o início do desenvolvimento de nosso subprojeto, os/as professores/as-licenciandos/as estiveram em contato direto com a escola-parceira. Em agosto de 2012, fizemos nossa apresentação ao grupo gestor, docente e discente da escola. Olhares atentos, desconfiados e curiosos nos receberam naquele dia. Era o início de um trabalho novo tanto para nosso grupo docente como para quem nos recebia: afinal, o que e como era esse tal Pibid? Aos poucos, fomos conquistando a confiança do grupo gestor da escola e os/as alunos/as, desde o princípio, se mostraram bastante receptivos/as às nossas propostas.

Os meses iniciais de nosso trabalho na escola foram dedicados a (re)conhecer o ambiente escolar. Como já apontado, os/as professores/as-licenciandos/as tinham pouca ou nenhuma experiência docente prévia ao programa. Nos meses de agosto, setembro e outubro de 2012, dedicaram-se a acompanhar as aulas de inglês da professora-colaboradora, participar de planejamento de aulas, conselhos de classe e demais eventos da escola. Colaboraram também na organização de um projeto que a professora-colaboradora desenvolve no mês de outubro, culminando no evento em comemoração ao *Halloween*. Na ocasião, os/as professores/as-licenciandos/as se organizaram em duplas, selecionaram alguns países não-hegemônicos de língua inglesa (África do Sul, Jamaica, entre outros) e prepararam com alguns/algumas alunos/as diversas atividades – murais, apresentações teatrais, músicas – com foco em aspectos culturais desses países, que foram apresentadas durante o evento.

Como mencionado anteriormente, a partir de 2012, a escola-parceira passou a funcionar em regime de tempo integral, oferecendo diferentes oficinas para os/as alunos/as no período vespertino. Com essa nova configuração da escola, vislumbrei a possibilidade de – por meio do Pibid – ampliarmos as possibilidades de trabalho com a língua inglesa naquele ambiente escolar. Quando estava elaborando a proposta do subprojeto, conversei com a professora-colaboradora sobre a possibilidade de ofertarmos oficinas de língua inglesa uma vez por semana como parte de nosso trabalho no Pibid. A proposta foi prontamente aceita por ela e pela equipe gestora da escola. Busquei aprovação também da subsecretaria estadual responsável pela instituição escolar.

Assim sendo, ao longo de novembro de 2012, os/as professores/as-licenciandos/as ministraram uma oficina-piloto, composta por quatro aulas (uma por semana). Essa oficina-piloto teve como foco o trabalho com músicas, a fim de atender à principal solicitação dos/as alunos/as em um questionário aplicado logo no início de nossas atividades na escola. Por meio dessa experiência piloto, fizemos os rearranjos que julgamos importantes e, a partir de 2013, a proposta das oficinas de inglês se efetivou como atividade integrante da escola⁶⁴.

Essas oficinas foram conduzidas por trios de professores/as-licenciandos/as, uma vez por semana, com duração de 45 minutos cada aula. Formamos seis turmas reagrupadas⁶⁵ (6º ao 9º ano e turmas Crescer Juntos), com aproximadamente 15 alunos/as cada, atendendo a uma média de 90 discentes que se inscreveram previamente. A gestão escolar ofereceu duas salas (ambiente de informática e sala-extra que funcionava como depósito dos materiais da professora de artes), de modo que cada trio de professores/as-licenciandos/as atendesse simultaneamente a três turmas: turma 1 – de 12h35 a 13h20, turma 2 – de 13h20 a 14h05 e turma 3 – de 14h05 a 14h50⁶⁶. O plano de aula de cada oficina era elaborado colaborativamente – como será discutido posteriormente – e era único para todas as turmas, uma vez que os/as alunos/as eram reagrupados/as aleatoriamente. Mariano – professora-colaboradora – ministrava oficinas de letramento (língua portuguesa) na escola nesses horários e, por isso, apenas acompanhava o trabalho dos/as professores/as-licenciandos/as, sem entrar em sala com eles/as. No primeiro semestre de 2013, passei a participar quinzenalmente das oficinas de inglês – ora em uma turma, ora em outra – ministrando as

⁶⁴ Mesmo sendo parte integrante das atividades escolares, as oficinas de inglês não entraram no quadro de horário da escola. Sendo assim, os/as alunos/as inscritos/as deixavam de participar de uma das oficinas de seu horário para participar das oficinas de inglês.

⁶⁵ A organização dos/as alunos/as em turmas reagrupadas já acontecia para as demais oficinas oferecidas pela escola.

⁶⁶ Após esse último horário, os/as alunos/as recebiam o lanche e eram dispensados/as.

aulas com os/as professores/as-licenciandos/as e ajudando-os/as na organização de todo o processo.

As oficinas de inglês tinham como foco temas que fossem relevantes para os/as alunos/as e que possibilitassem a problematização de pensamentos hegemônicos e socialmente naturalizados. Sendo assim, procuramos promover nossas aulas fundamentadas em perspectivas críticas de ensino de línguas, objetivando que as aulas de língua inglesa se tornassem lócus de desestabilizações (SILVESTRE; BROSSI, no prelo). Não utilizamos livro didático ou qualquer tipo de referencial curricular em nossas oficinas. Todas as atividades e materiais didáticos utilizados foram selecionados, adaptados e confeccionados colaborativamente pelo grupo docente. Como indicado em Silvestre e Brossi (no prelo),

[...] priorizamos o trabalho com diferentes recursos multimodais (vídeos, imagens, textos escritos etc.) em inglês, em consonância com as três premissas da multimodalidade defendidas por Kress (2015)⁶⁷, quais sejam: 1) o significado (*meaning*) é construído com diferentes recursos semióticos, cada qual oferecendo potencialidades e limitações distintas; 2) o significado é produzido na integração de diferentes recursos semióticos; 3) o estudo do significado requer atenção a todos os recursos semióticos sendo usados.

Tivemos a internet como fonte principal de busca de materiais e fizemos adaptações (montagem de imagens, edição de vídeos etc.), quando julgamos pertinente, nos materiais originalmente disponíveis na rede com a finalidade de atender a nossa demanda *local*.

Ao longo de 2013, foram trabalhadas três oficinas temáticas: 1) *Stereotype: Body and Beauty* (Estereótipo: corpo e beleza), com uma sequência de cinco aulas nos meses de março e abril; 2) *To be or to have: that's the question* (Ser ou ter: eis a questão), ao longo de seis aulas nos meses de abril, maio e junho; 3) *Normativity* (Normatividade), durante quatro aulas nos meses de novembro e dezembro. Na sequência, apresento um quadro-síntese, construído por Silvestre e Brossi (no prelo), com o objetivo de cada temática e as principais atividades desenvolvidas⁶⁸.

⁶⁷ KRESS, G. *Language, the multimodal semiotic landscape, and the contemporary Media*. Minicurso ministrado durante o 63º Seminário do GEL, IEL/Unicamp, Campinas, 2015.

⁶⁸ Além do estudo de Silvestre e Brossi (no prelo), os estudos de Tavares (2014) e Silvestre et al (2013a, 2013b) também focalizaram o trabalho realizado nessas oficinas temáticas de língua inglesa.

QUADRO 3 – Síntese das oficinas temáticas

TEMÁTICA	OBJETIVO	AULA	PRINCIPAIS ATIVIDADES
<i>Stereotype: Body and Beauty</i>	Problematizar conceitos de beleza por meio do ensino de inglês.	Aula 1	Dinâmica de apresentação. Trabalho com adjetivos para descrever pessoas.
		Aula 2	Vídeo “ <i>Media’s effect on beauty</i> ”. ⁶⁹
		Aula 3	Imagem + “ <i>In my opinion, beauty is...</i> ” (PowerPoint).
		Aula 4	Música: “ <i>Just the way you are</i> ”, de Bruno Mars
		Aula 5	Apresentação (Prezy): “ <i>Beauty around the world and over time</i> ”.
		Fechamento	Exposição fotográfica com fotos e mensagens escritas em inglês pelos/as alunos/as.
<i>To be or to have: that’s the question</i>	Discutir a relação “ter” e “ser”, provocando uma reflexão acerca do consumismo acrítico por meio do ensino de inglês.	Aula 1	Questionário: “ <i>What do I need? / What do I want?/What do I have?</i> ”.
		Aula 2	Entrevista em pequenos grupos – questionário aula anterior.
		Aula 3	Atividade (Prezy): “ <i>How much would you pay?</i> ”.
		Aula 4	Texto: “ <i>Buy nothing day</i> ” ⁷⁰ .
		Aula 5	Imagem + “ <i>Would you buy it? Why (not)?</i> ” (PowerPoint).
		Aula 6	Música: “ <i>Price tag</i> ”, de Jessie J. <i>Price tag tree</i> ⁷¹ .
<i>Normativity</i>	Problematizar diferentes conceitos de “normal” na sociedade contemporânea por meio das aulas de inglês.	Aula 1	Música: “ <i>What is normal</i> ”, de Amy Grant.
		Aula 2	Apresentação de imagens de pessoas com identidades contra-hegemônicas (PowerPoint) + questionamentos/problematizações.
		Aula 3	Texto: Carta de um pai decepcionado a uma filha que expulsou seu filho de casa por descobrir que ele era homossexual. ⁷²
		Aula 4	Continuação do trabalho de <i>post-reading</i> com texto da aula anterior (carta).

Fonte: Silvestre e Brossi (no prelo)

Nos meses de agosto, setembro e outubro de 2013, as oficinas temáticas foram ministradas pelos/as professores/as-licenciandos/as que cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, do 3º ano do curso de Letras ao qual nosso projeto se filiava. Como já mencionado, a escola-parceira também era um dos campos de estágio do curso. Nesse período, nosso grupo docente do Pibid desenvolveu um trabalho – também fundamentado em perspectivas críticas de educação linguística (SILVESTRE, 2015) – nas duas turmas de oitavos anos da escola no período matutino⁷³.

⁶⁹ Versão editada pelo grupo a partir do original disponível on-line (ETTA, 2010).

⁷⁰ Adaptado do original disponível on-line (BUY..., 2012).

⁷¹ Essa proposta de atividade consta em Jordão et al (2013).

⁷² Adaptado do original disponível on-line (UPWORTHY, 2013).

⁷³ As duas aulas semanais de inglês (45 minutos cada) nessas turmas de 8º ano aconteciam às terças-feiras (aulas dobradas). As turmas contavam com uma média de 20 discentes frequentes.

Uma peculiaridade importante dessa nossa experiência nas aulas de inglês nos oitavos anos foi a proposta de ensino colaborativo (MATEUS, 2005): éramos oito docentes ministrando as aulas colaborativamente. No Capítulo 3, a análise dessa experiência de colaboração será abordada em mais detalhes. Diferentemente das aulas nas oficinas temáticas, para as aulas nos oitavos anos tínhamos de atender a duas demandas institucionais: o livro didático (CHIN; ZAOROB, 2011) e a proposta curricular fornecida pelo Estado (GOIÁS, 2012). Diante desse novo cenário, enfrentamos o desafio de conciliar a proposta de trabalho crítico e, ao mesmo tempo, atender às demandas curriculares que nos eram exigidas. Em Silvestre (2015), apresento em mais detalhes as atividades que foram conduzidas e em que medida o trabalho crítico se mostrou possível. A seguir, apresento um quadro-síntese, disponível em Silvestre (2015), com os conteúdos trabalhados e a demanda curricular atendida, as principais atividades propostas e os indícios de perspectivas críticas.

QUADRO 4 – Síntese das atividades desenvolvidas nas aulas de inglês nos oitavos anos

FONTE	CONTEÚDO	PRINCIPAIS ATIVIDADES PROPOSTAS	INDÍCIOS DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS
Proposta Curricular	-Cartão postal	- Percurso histórico-cultural do gênero “cartão postal”; -Imagens dos “cartões postais” da cidade (fotos); - Produção de cartões postais com foco nas cidades conhecidas pelos/as alunos/as e leitura compartilhada.	-Estabelecimento da relação global-local; -Valorização do conhecimento cultural dos/as alunos/as; -Ação pedagógica contra-hegemônica.
Livro didático	-Tema: Inclusão -Adjetivos (personalidades) -Passado do verbo ser/estar	- Trabalho com vídeos que suscitaram discussões e atividades relativas à relação igual-diferente e à temática da inclusão; -Concurso de artes (temática da inclusão); -Leitura e discussão de textos escritos (cartazes feitos por alunos/as americanos/as e blog de uma portadora de Síndrome de Down).	-“Diferenças” vistas como produtivas; -Princípio ético de colocar-se no lugar do outro; -(Re)construção e negociação de sentidos; - Leitura como dissenso.
Livro didático	-Tema: personalidades famosas - <i>Wh questions</i> e passado do verbo ser/estar	-Foco em personalidades com características contra-hegemônicas; -Prática oral com informações de personalidades também com características contra-hegemônicas.	- Reinterpretação de uma visão universalista e hegemônica do material didático para uma visão mais contra-hegemônica e desnaturalizada.

Fonte: Silvestre (2015, p. 78-79).

Ao final de cada etapa de trabalho – tanto nas oficinas como nas aulas nos oitavos anos – solicitávamos aos alunos/as que respondessem a um questionário, a fim de obtermos

uma avaliação deles/as de nossas aulas. Além disso, em dezembro de 2013, realizei uma entrevista com alguns/algumas alunos/as que participaram de nosso trabalho. A análise de parte desse material empírico construído com os/as alunos/as da escola-parceira encontra-se em Silvestre et al (2013a), Tavares (2014) e Silvestre e Brossi (no prelo). De modo geral, as análises evidenciam a participação engajada dos/as discentes nas atividades propostas, indicando que nossas aulas se configuraram como *espaços de fala*⁷⁴ para os/as alunos/as. As palavras de Silvestre e Brossi (no prelo), a seguir, sintetizam as percepções dos/as discentes acerca de nosso trabalho:

Questões como a motivação pessoal para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a importância de ter sua voz ouvida, a discussão de temas problematizadores, a atitude dos/as professores/as em sala, além da valorização da multimodalidade apresentada nas aulas foram mencionadas por esses/as jovens de 6º a 9º ano de uma escola pública. Fatos como esse evidenciam a força do papel de professores/as de língua(s) na formação crítica, integral desses/as cidadãos/ãs, e que deve ser um fator de fortalecimento e valorização para os/as docentes em formação.

A relevância – bem como as limitações – do trabalho que desenvolvemos na escola-parceira e no programa como um todo para a formação profissional de nosso grupo docente será discutida ao longo dos demais capítulos deste estudo.

Apresentado o esboço do cenário que compõe este estudo, apresento mais detalhes acerca do material empírico.

1.4 Material empírico

O material empírico deste estudo foi construído por meio de fontes diversas, todas elas com caráter educativo e não apenas metodológico, ou seja, tinham como objetivo fundamental contribuir para a formação docente dos/as agentes. Isso quer dizer que nenhum item do material empírico foi construído exclusivamente para este estudo, mas fizeram parte do processo de formação vivenciado no Pibid. Por outro lado, não posso desconsiderar que estar desenvolvendo minha pesquisa de Doutorado nesse contexto tenha, de algum modo, influenciado os caminhos seguidos nesse processo.

Os itens que compõem o material empírico desta pesquisa-formação são: sessão reflexiva (SR), sessão de *feedback* (SF), questionário inicial (QI), relatório parcial (RP), diário

⁷⁴ A acepção desse termo é discutida em detalhes na subseção 3.2.1.

reflexivo (DR), relatório final (RF), narrativa escrita (NE) e mensagem eletrônica (ME). Apresento, a seguir, cada um separadamente.

1.4.1 Sessão reflexiva

Ao longo de todo período de desenvolvimento de nosso subprojeto Pibid, mantivemos encontros presenciais semanais, os quais denominamos de *sessões reflexivas*. Esses encontros ocorriam em uma sala do prédio do câmpus universitário, no turno vespertino (em geral, entre 15h e 18h), às terças-feiras. Ao todo, tivemos 52 sessões reflexivas, todas gravadas em áudio⁷⁵, com duração média de duas horas cada. A transcrição completa de uma sessão reflexiva encontra-se no Apêndice C.

Durante as sessões reflexivas, discutíamos textos teóricos estudados previamente, refletíamos sobre diferentes questões relacionadas à nossa prática/formação docente, planejávamos nossas atividades na escola, entre outras ações. Como será explicitado adiante, as sessões reflexivas se mostraram fulcrais em nosso processo de formação docente no programa e, por esse motivo, é material empírico primário neste trabalho. Dada a extensa quantidade, as sessões reflexivas não serão aqui descritas individualmente. Optei por construir um quadro (Quadro 5) com a síntese de alguns detalhes desses encontros (data, duração aproximada, tempo de gravação transcrita, foco principal e integrantes ausentes), que apresento na sequência.

⁷⁵ Com exceção de quatro encontros que não foram gravados por falhas técnicas.

QUADRO 5 – Informações sobre as sessões reflexivas

SR	DATA	DURAÇÃO APROX.	TEMPO TRANSCRITO	FOCO	AUSENTE(S)	OBS.
1	28/08/12	1h45	48min	Apresentação dos/as integrantes e discussão do questionário inicial.	Mariano	
2	04/09/12	1h30	16min	Discussão do texto: “A tormenta de buscar: refletir para transformar” (SOUSA, 2003) ⁷⁶ .	--	
3	11/09/12	2h	12min	Discussão do texto: “Ensino de Línguas: ocupação ou profissão” (CELANI, 2001).	Mariano	
4	18/09/12	Ind.	--	Organização do evento <i>Halloween</i> da escola.	--	Não gravada.
5	25/09/12	2h	9min	Organização inicial das oficinas; discussão do texto: “O inglês como língua internacional na prática docente” (RAJAGOPALAN, 2009).	--	
6	02/10/12	1h30min	--	Organização da oficina-piloto e do evento <i>Halloween</i> .	--	
7	16/10/12	2h	9min	Discussão do texto: “Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva” (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009).	--	
8	23/10/12	1h30	13min	Organização da oficina-piloto.	Fernandes	
9	06/11/12	1h45	35min	Discussão do texto: Trechos de dissertação sobre música e ensino crítico de LE (GOMES, 2012).	--	
10	13/11/12	1h	--	Discussão do texto: “A cultura juvenil: uma interpretação demográfica da juventude” (CHAVEIRO; BUENO, 2010).	Silvestre	Proposta de Mariano.
11	20/11/12	1h	--	Questionário enviado pela Capes.	Mariano e Lamounier	
12	27/11/12	1h30min	28min	Discussão do texto: “Linguagem e escola na construção de quem somos” (MOITA LOPES, 2012).	--	
13	13/12/12	30min	13min	Fechamento das atividades de 2012 (avaliação da oficina-piloto); perspectivas para 2013 (oficinas).	--	Encontro realizado na escola.
14	06/02/13	2h	39min	Discussão do texto: OCEM–LE (BRASIL, 2006); análise de atividades na perspectiva do letramento crítico.	Mariano	

⁷⁶ As referências completas dos materiais estudados nas sessões reflexivas constam no Quadro 9, na seção 2.2.3.

15	19/02/13	1h30	39min	Discussão dos textos: “What is critical thinking?” (FRANÇA, 2011) e “Ensino crítico de línguas estrangeiras” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012).	--	
16	26/02/13	1h30	5min	Discussão do texto: “Padrões de Beleza Feminino: A Imposição da Cultura Midiática à Busca do Estereótipo Perfeito” (CARVALHO; FERREIRA, 2012); revisão do planejamento.	--	
17	05/03/13	1h30	18min	Re-planejamento das aulas 1 e 2 – oficina temática 1.	--	
18	12/03/13	2h15	89min	Questões para reflexão sobre comprometimento com o Pibid; perguntas de Smyth (1992) para reflexão nos diários.	Mariano	
19	26/03/13	2h10	23min	Discussão do texto: “Conversa com formadores – Rosane Rocha Pessoa” (PESSOA, 2013); orientações para planejamento das oficinas.	Fernandes	
20	02/04/13	1h50	--	Planejamento colaborativo (aula 4 – oficina temática 1).	Fernandes	
21	09/04/13	2h	12min	Reestruturação do material didático e plano de aula; discussão do texto: “Ser livre para consumir ou consumir para ser livre?” (MATTOS; CASTRO, 2008).	--	
22	16/04/13	1h	--	Planejamento colaborativo (aula 1– oficina temática 2) e organização de material para exposição na escola.		
23	23/04/13	1h50	5min	Discussão do texto: “O ensino de LI na educação básica: visões contemporâneas” (EDMUNDO, 2013) – parte 1; planejamento colaborativo (Oficina temática 2).	Eduwesley e Mariano	
24	30/04/13	2h30	41min	Discussão do texto: “O ensino de LI na educação básica: visões contemporâneas” (EDMUNDO, 2013) – parte 2; planejamento colaborativo (Oficina temática 2).	--	
25	07/05/13	1h50	14min	Planejamento colaborativo (Oficina temática 2) e confecção de material didático.	Eduwesley e Mariano	
26	14/05/13	1h45	--	Organização da apresentação no evento do Pibid/UEG; planejamento colaborativo (Oficina temática 2).	Lamounier e Tavares	
27	21/05/13	1h40	100min	Planejamento colaborativo (Oficina temática 2) e confecção de material didático.	--	
28	28/05/13	1h45	14min	Reflexão sobre as oficinas na escola e análise dos questionários respondidos pelos/as alunos/as.	Mariano	

29	04/06/13	2h20	6min	Planejamento colaborativo (Oficina temática 2) e confecção de material didático; ensaio da apresentação (comunicação oral) no evento Pibid/UEG.	--	
30	11/06/13	1h40	13min	Avaliação do evento Pibid/UEG; organização da apresentação (mostra de trabalhos e comunicação oral) no evento “Semana de Letras - UEG/Inhumas”; planejamento colaborativo (encerramento das oficinas – primeiro semestre).	Eduwesley	
31	25/06/13	1h30	32min	Avaliação do semestre e planejamento das atividades do semestre seguinte.	Lamounier	
32	01/08/13	2h50	4min	Organização/discussão sobre texto colaborativo (relato de experiência) a ser publicado nos anais do V EDIPE; planejamento colaborativo (Aulas 8º anos).	--	
33	06/08/13	2h10	10min	Sessão de <i>feedback</i> das aulas ministradas pela manhã na escola-parceira; planejamento colaborativo (Aulas 8ºs anos).	Mariano e Miranda	
34	13/08/13	1h50	32min	Apresentação do/para novo integrante do grupo – Ribeiro Filho; visionamento e discussão do vídeo: “Letramentos críticos e formação de professores”, (MONTE MÓR, 2012).	--	Início – Ribeiro Filho
35	20/08/13	1h40	26min	Sessão de <i>feedback</i> das aulas ministradas pela manhã na escola-parceira; análise do livro didático das turmas de 8ºs anos.		
36	27/08/13	1h40	22min	Ensaio da apresentação (comunicação oral) no V EDIPE; discussão do texto: “Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM” (TENUTA; OLIVEIRA, 2011); planejamento colaborativo (Aulas 8º anos).	Mariano	
37	03/09/13	1h40	10min	Sessão de <i>feedback</i> das aulas ministradas pela manhã na escola-parceira; planejamento colaborativo (Aulas 8ºs anos).	Eduwesley	
38	10/09/13	Ind.	--	Planejamento colaborativo (Aulas 8ºs anos).	Silvestre	Não gravada.
39	17/09/13	1h10	--	Sessão de <i>feedback</i> da última aula na escola e planejamento colaborativo (Aulas 8ºs anos).	Ribeiro Filho e Fernandes	
40	24/09/13	1h40	39min	Reflexão sobre autonomia/agência no grupo; discussão do texto: “Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares” (MONTE MÓR, 2013).	Tavares	
41	01/10/13	Ind.	--	Planejamento colaborativo (Aulas 8ºs anos); organização da apresentação (comunicação oral) no ELLAI/UEG-Inhumas.	Silvestre	Não gravada.
42	08/10/13	2h	40min	Sessão de <i>feedback</i> das aulas ministradas pela manhã na escola-parceira; planejamento colaborativo (Aulas 8ºs anos); discussão do texto: “As	--	

				línguas adicionais na formação do cidadão” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) – Parte 1.		
43	14/10/13	45min	--	Confecção de material didático.	Mariano	
44	15/10/13	2h30	12min	Discussão do texto: “As línguas adicionais na formação do cidadão” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) – Parte 2; planejamento colaborativo (fechamento das aulas 8 ^{os} anos).	Mariano e Fernandes	
45	29/10/13	1h45	105min	Reflexão sobre as aulas (ensino colaborativo) nos 8 ^{os} anos.	--	
46	05/11/13	2h30	16min	Sessão de visionamento (Aula 5 – oficina temática 2); definição da temática da oficina 3; análise dos questionários respondidos pelos/as alunos/as dos 8 ^{os} anos.	Mariano e Ferreira	
47	12/11/13	2h15	76min	Sessão de <i>feedback</i> da aula 1 – oficina temática 3; autoavaliação do subprojeto; discussão do texto: “ <i>Critical Literacy in Global Citizenship Education – Professional Development Resource Pack</i> ” (ANDREOTTI; BARKER; NEWELL-JONES, s/d).	--	
48	19/11/13	1h20	71min	Sessão de <i>feedback</i> da aula 2 – oficina temática 3; discussão de resenhas dos capítulos do livro de Pennycook (2001).	Tavares	
49	26/11/13	1h30	17min	Reflexão sobre as oficinas; planejamento colaborativo (oficina temática 3)	Mariano e Tavares	
50	03/12/13	Ind.	--	Planejamento colaborativo (fechamento da oficina temática 3); organização das atividades feitas pelos/as alunos/as para devolução.	--	Não gravada.
51	10/12/13	50min	18min	Reflexão sobre participação no programa; orientações para trabalho final (narrativa).	--	
52	06/02/14	2h	33min	Leitura compartilhada e reflexão sobre as narrativas.	--	

Fonte: Material empírico do estudo.

Importante ressaltar a assiduidade do grupo docente nas sessões reflexivas. Mariano – professora-colaboradora – foi a mais ausente nas sessões (14) e a principal justificativa foi a demanda de trabalho na escola. Em 2013, Mariano assumiu a presidência do Conselho Escolar e, por vezes, teve de resolver pendências da escola no horário estipulado para nossos encontros (sempre após as 15h, horário de término das aulas do período integral na escola). Os/As demais integrantes do grupo se ausentaram em um número reduzido de sessões (Fernandes: 5; Eduwesley e Tavares: 4; Lamounier e Silvestre: 3; Ferreira, Miranda e Ribeiro Filho: 1), todas justificadas. Acredito que a participação ativa e frequente dos/as integrantes nas sessões reflexivas indica o comprometimento do grupo com o programa. Além dessas sessões reflexivas, esporadicamente, os/as professores/as-licenciandos/as se reuniam em outros momentos para confecção de materiais e planejamento de aulas. Porém, esses encontros esporádicos não foram gravados – a despeito de minha vontade, por limitações técnicas – nem contabilizados e não fazem parte do material empírico deste estudo.

1.4.2 Sessão de “feedback”

A partir de novembro de 2012, com o início do trabalho de regência dos/as professores/as-licenciandos/as na escola-parceira, o grupo passou a se reunir periodicamente logo após o término das aulas ministradas uma vez por semana. Esses encontros, gravados em áudio e com duração média de 15 minutos, foram denominados *sessões de “feedback”* e tinham como foco a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1983, 1987) docente e fatos ocorridos nas aulas ministradas no dia. A transcrição parcial de uma dessas sessões de *feedback* encontra-se no Apêndice D. As sete primeiras sessões de *feedback* ocorreram com a presença dos/as professores/as-licenciandos/as e da professora-colaboradora. A partir de março de 2013, passei a participar das aulas ministradas na escola-parceira e também das sessões de *feedback* quinzenal ou semanalmente. Segue um quadro com as informações das sessões de *feedback* ocorridas na escola-parceira.

QUADRO 6 – Informações sobre as sessões de *feedback* na escola

SF	DATA	DURAÇÃO	TEMPO TRANSCRITO	FOCO	OBS.
1	01/11/12	6min	6min	Oficina piloto – aula 1	
2	08/11/12	7min	--	Oficina piloto – aula 2	
3	22/11/12	15min	--	Oficina piloto – aula 3	
4	29/11/12	24min	10min	Oficina piloto – aula 4	
5	06/12/12	10min	--	Oficina piloto – aula 5	

6	07/03/13	8min	8min	Oficina temática 1 – aula 1	
7	14/03/13	22min	7min	Oficina temática 1 – aula 2	
8	21/03/13	22min	4min	Oficina temática 1 – aula 3	
9	03/04/13	Ind.	--	Oficina temática 1 – aula 4	Não gravada.
10	10/04/13	17min	7min	Oficina temática 1 – aula 5	
11	17/04/13	16min	9min	Oficina temática 2 – aula 1	
12	24/04/13	18min	--	Oficina temática 2 – aula 2	
13	08/05/13	13min	--	Oficina temática 2 – aula 3	
14	22/05/13	Ind.	--	Oficina temática 2 – aula 4	Não gravada.
15	19/06/13	12min	--	Oficina temática 2 – aula 5	
16	22/10/13	14min	--	Aulas nos 8º anos	
17	26/11/13	34min	12min	Oficina temática 3 – aula 3	
18	03/12/13	20min	13min	Oficina temática 3 – aula 3	

Fonte: Material empírico do estudo.

Como pode ser notado nos Quadros 5 e 6, em alguns momentos do segundo semestre de 2013, as sessões de *feedback* aconteceram durante as sessões reflexivas na universidade e não na escola. Isso se deu por dois principais motivos: nosso trabalho de regência na escola aconteceu no mesmo dia da sessão reflexiva e/ou incompatibilidade de horário do grupo docente para realização desse momento de reflexão na escola.

1.4.3 Questionário inicial

Logo no início de nossas atividades no Pibid, em agosto de 2012, solicitei aos/às professores/as-licenciandos/as e à professora-colaboradora que respondessem – por escrito – a um questionário (denominado aqui *questionário inicial*) composto por perguntas a respeito do processo de educação linguística e formação docente (Apêndice E). Em nossa primeira sessão reflexiva, discutimos cada uma das questões, com exceção das perguntas específicas para Mariano, que não estava presente na primeira sessão. Sendo assim, o questionário serviu de insumo para nossas reflexões iniciais, além de trazer informações sobre os/as professores/as-licenciandos/as⁷⁷ e a professora-colaboradora antes do início de nossas atividades no Pibid.

1.4.4 Relatório parcial

Em atendimento às exigências do Pibid, os/as professores/as-licenciandos/as redigiram relatórios acerca do trabalho que desenvolviam no programa. Esses relatórios ficavam sob

⁷⁷ Ribeiro Filho foi o único que não respondeu ao questionário devido a sua entrada posterior no programa.

minha responsabilidade e, a partir de seus relatos, eu construía um relato único a ser enviado à coordenação institucional. Ao longo do primeiro ano de atividades de nosso subprojeto, os/as professores/as-licenciandos/as produziram três relatórios parciais, em outubro de 2012, dezembro de 2012 e julho de 2013 (exemplar disponível no Anexo C). Para este estudo, esses relatórios parciais são importantes porque trazem reflexões pontuais dos/as professores/as-licenciandos/as acerca de sua participação e envolvimento no Pibid.

1.4.5 Diário reflexivo

Ao longo do desenvolvimento de nosso trabalho no Pibid, mantive um diário reflexivo com minhas impressões pessoais acerca de nossas vivências no programa. Além disso, a partir do início das aulas da oficina-piloto, em novembro de 2012, sugeri aos/as professores/as-licenciandos/as que também buscassem registrar suas reflexões sobre as aulas que ministravam em um diário individual. O roteiro com sugestões de conteúdo a constar nos diários reflexivos encontra-se no Apêndice F. Decidimos que, de modo facultativo, o diário reflexivo seria dialogado, ou seja, os/as professores/as-licenciandos/as que desejassem, iriam compartilhar seus diários comigo para que eu fizesse comentários e questionamentos acerca de suas reflexões. Assim, três professoras-licenciandas optaram pelo diário dialogado: Tavares, Fernandes e Ferreira. Os/as demais não disponibilizaram seus diários e, portanto, não contabilizam como material empírico deste estudo.

1.4.6 Relatório final

Em dezembro de 2013, redigi um relatório final das atividades desenvolvidas em nosso subprojeto Pibid a ser entregue à coordenação institucional como exigência do programa. Nesse texto, descrevo minuciosamente as atividades realizadas em nosso subprojeto, bem como teço reflexões sobre nosso trabalho de formação docente no programa, por isso sua relevância para este estudo.

1.4.7 Narrativa “Experiências de formação docente”

Como parte das demandas do programa, o grupo docente teria de produzir um texto escrito final acerca do trabalho desenvolvido. No entanto, gostaria que essa atividade final tivesse um caráter formativo e não apenas burocrático. Assim, baseada em estudos da área

que advogam em favor do importante papel das narrativas para a formação docente (TELLES, 2004; ASSIS-PETERSON; ASSIS, 2010; OLIVEIRA, 2013), propus ao grupo, em nossa última sessão reflexiva de 2013, que produzíssemos narrativas escritas sobre nossas experiências de formação docente como trabalho final de nossas atividades do subprojeto (roteiro disponível no Apêndice G). O grupo concordou com a proposta e em nossa última sessão reflexiva, em fevereiro de 2014, fizemos a leitura compartilhada e discussão de nossos textos. Creio que esse nosso trabalho final está em consonância com as seguintes palavras de Oliveira (2013, p. 98):

[...] ao interagir via linguagem, conforme o propósito narrativo, os sujeitos expressam aquilo que percebem sobre o mundo, aquilo que percebem sobre si mesmos e sobre os outros. A partir disso, influenciados pelos mais variados fatores sociais, eles tomam posições e constroem as cognições do mundo social em que vivem. Diante dessa consideração, cabe dizer que a narrativa pode não ser a verdade literal dos fatos, mas uma concepção de valor que o sujeito extrai sobre aquilo que decide narrar.

Nossas narrativas se constituem em fonte primária de material empírico utilizado na construção do Capítulo 4 deste estudo, com foco nos sentidos construídos por nosso grupo docente acerca do Pibid.

1.4.8 Mensagem eletrônica

Ao longo do desenvolvimento de nossas atividades no Pibid, a ferramenta *e-mail* serviu como importante meio de interação e contato à distância pelo grupo docente, visto que nosso encontro presencial era limitado (um encontro semanal do grupo completo). Logo no início de nossas atividades, criamos um Grupo do Google, que passou a ser usado frequentemente, inclusive para planejamento das aulas. Para este estudo, as mensagens eletrônicas trocadas pelo grupo docente contribuem na retomada de detalhes, momentos e aspectos que se mostraram relevantes no processo de formação profissional do grupo docente. Apesar de não trazer trecho algum desse item ao longo do trabalho, o arquivo dessas mensagens eletrônicas foi fonte importante no momento de estudo e organização das teorizações que construímos nesta pesquisa-formação.

Findo o período de construção do material empírico, alguns itens se mostraram mais relevantes na busca por responder às perguntas orientadoras deste estudo. Desse modo, o

material empírico foi organizado em fontes primárias e secundárias, conforme exposto no quadro a seguir:

QUADRO 7 – Fontes primárias e secundárias do material empírico

ITEM	SIGLA	PERÍODO	AGENTES	DESCRIÇÃO
Fontes primárias				
Sessão reflexiva	SR	Ago/2012-Fev/2014	Todos/as	52 encontros semanais na IES, gravados em áudio, com duração média de 2h cada.
Sessão de <i>feedback</i>	SF	Nov/2012-Dez/2013	Todos/as	18 encontros na escola-parceira logo após as aulas/oficinas ministradas, gravados em áudio, com duração média de 15min cada.
Relatório parcial	RP	Out/2012, Dez/2012 e Jul/2013	Professores/as-licenciandos/as	Relatórios sobre o trabalho desenvolvido no Pibid, em atendimento às exigências do programa.
Narrativa	NE	Jan e Fev/2014	Todos/as	Texto narrativo intitulado “experiências de formação docente”, compartilhado no último encontro do grupo.
Fontes secundárias				
Questionário inicial	QI	Ago/2012	Seis professores/as-licenciandos/as e professora-colaboradora	Questões a respeito do processo de educação linguística, respondidas por escrito.
Diário reflexivo	DR	Set/2012-Dez/2013	Três professoras-licenciandas e professora-coordenadora	Notas descritas e reflexivas sobre o trabalho desenvolvido na escola e/ou no programa em geral.
Relatório final	RF	Dez/2013	Professora-coordenadora	Relatório sobre o trabalho desenvolvido no Pibid, em atendimento às exigências do programa.
Mensagem eletrônica	ME	Ago/2012-Fev/2014	Todos/as	E-mails trocados no Grupo do Google.

Fonte: Material empírico do estudo.

Na sequência, apresento sucintamente como se deu o estudo do material empírico ora descrito.

1.5 Estudo do material empírico

Dado o volume de material empírico gravado em áudio – 87 horas de gravação (4.960 minutos das sessões reflexivas e 258 minutos das sessões de *feedback*) – optei por selecionar

os trechos a serem transcritos com base nas perguntas de pesquisa que orientam este estudo. Assim, durante o primeiro semestre de 2015, me dediquei a ouvir todos os áudios gravados e tomei nota dos acontecimentos e discussões que julguei relevantes para o foco deste trabalho, bem como anotei os trechos que julguei importantes de serem transcritos para estudo mais acurado. Ao todo, foram transcritas pouco mais de 20 horas de gravação.

Com base nas discussões de Bucholtz (2000), tenho ciência das limitações das transcrições feitas para este estudo, uma vez que “nenhuma representação do discurso em contexto algum [...] é intrinsicamente livre de ideologia”⁷⁸ (BUCHOLTZ, 2000, p. 1453). No entanto, como a mesma autora salienta, “[p]orque trazemos nossa subjetividade para o ato de transcrever, é provavelmente impossível, em última análise, chegar a um acordo sobre uma versão ‘correta’”⁷⁹ (BUCHOLTZ, 2000, p. 1446, ênfase no original). A autora argumenta que o objetivo não é a neutralidade na transcrição, mas a responsabilidade ao fazê-la. Assim, “nossas transcrições devem necessariamente selecionar os detalhes mais importantes para nossa análise”⁸⁰, no entender de Bucholtz (2000, p. 1461).

Para este estudo, interessa o conteúdo de nossas práticas discursivas e não sua forma linguística precisa. Desse modo, o material em áudio não foi transcrito *verbatim*. Além disso, algumas adequações formais foram feitas (concordância verbo-nominal, omissão de falsos inícios de turno), porém tendo o cuidado de não alterar os discursos proferidos. O Quadro 8, apresentado a seguir, traz os códigos, baseados em Hamston (2006) e modificados para os propósitos deste estudo, que foram utilizados nas transcrições.

QUADRO 8 – Códigos utilizados nas transcrições dos áudios.

CÓDIGO	SIGNIFICADO
<i>Itálico</i>	Trecho em inglês.
[rindo]	Comentário explicativo inserido pela autora.
...	Interrupção/assunto incompleto.
(?)	Trecho inaudível/ incompreensível.
[...]	Trecho suprimido.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Hamston (2006).

Com as transcrições em mãos (339 páginas), estudei o material, juntamente com minhas notas feitas durante a escuta das gravações, os diários reflexivos, relatórios e demais

⁷⁸ Texto original: “no representation of discourse in any context - is entirely free from ideology”.

⁷⁹ Texto original: “Because we all bring our subjectivity to the task of transcription, it may be impossible to come to agreement that one version is ultimately ‘correct’”.

⁸⁰ Texto original: “our transcripts must necessarily select out the details most important for our analysis”.

itens do material empírico disponível, a fim de interpretar as práticas – discursivas e educativas – de nosso grupo docente de modo a responder às perguntas orientadoras deste trabalho. Como bem colocam Denzin e Lincoln (2013, p. 30), a “[p]esquisa qualitativa é infinitamente criativa e interpretativa. O/A pesquisador/a não deixa simplesmente o campo com montanhas de material empírico e depois escreve facilmente seus achados. Interpretações qualitativas são construídas”⁸¹. Com base nas interpretações que construí acerca do material empírico deste estudo, defini os direcionamentos do percurso desta tese. Desse modo, focalizo as discussões dos capítulos seguintes em torno dos eixos *crítica*, *colaboração* e *Pibid*, respectivamente.

⁸¹ Texto original: “Qualitative research is endlessly creative and interpretive. The researcher does not just leave the field with mountains of empirical materials and easily write up his or her findings. Qualitative interpretations are constructed”.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PROBLEMATIZADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS: AÇÕES, TENSÕES E SENTIDOS DE SER/ATUAR CRITICAMENTE

A transformação das escolas depende da transformação dos/as professores/as [entre outros fatores]. A transformação dos/as professores/as depende da transformação da formação docente. Desse modo, a formação docente se torna uma questão política⁸².

Townsend e Bates (2007, p. 727)

Como já discutido, as condições sociais, culturais, econômicas, educacionais, linguísticas etc. que marcam o mundo contemporâneo implicam desdobramentos nas mais diferentes áreas de atuação profissional, e com a docência não é diferente. Nesse cenário, torna-se ainda mais evidente o papel político da formação docente, como indicado na epígrafe que abre esta seção, a fim de que mudanças efetivas, de fato, sejam viabilizadas via educação.

Neste capítulo, focalizo as práticas problematizadoras vivenciadas nesta pesquisa-formação. Assim sendo, almejo compartilhar inquietações a respeito de algumas demandas da formação de professores/as de línguas na contemporaneidade e discutir possíveis sentidos construídos por nosso grupo docente acerca da formação crítica docente. Nessas discussões, procuro destacar tanto as perspectivas expandidas como as tensões vividas nesse processo.

Começo com a discussão de teorizações contemporâneas sobre o construto “formação crítica de professores/as de línguas”. Na sequência, me atenho à hibridização das teorizações e vivências do grupo docente em foco neste estudo com teorizações acadêmicas no tocante à educação crítica de línguas – com ênfase em língua inglesa – e à formação crítica docente, destacando os seguintes aspectos: autoquestionamento, percepção crítica e exercício da

⁸² Texto original: “The transformation of schools depends upon the transformation of teachers. The transformation of teachers depends upon the transformation of teacher education. Thus teacher education has become a political issue”.

suspeita, estudos teóricos sobre perspectivas críticas de educação linguística, problematizações sobre língua e, por fim, engajamento identitário.

2.1 Formação crítica de professores/as de línguas: teorizações contemporâneas

O Brasil é mundialmente conhecido por sua diversidade – étnica, cultural, biológica etc. No entanto, nosso país não é apenas diverso; ele é marcadamente desigual. Diferentes indicadores apontam facetas variadas dessas desigualdades – de classe, gênero, raça e tantas outras –, mas destaco aqui alguns números dos indicadores da meta 15 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)⁸³, com foco na formação de professores/as. Como consta na página do Observatório do PNE, dados de 2013 apontam que 25,2% dos/as docentes da educação básica não possuem ensino superior completo, o que corresponde a mais de quinhentos mil professores e professoras atuando nas escolas de nosso país sem ter uma formação universitária (OBSERVATÓRIO..., 2013). Acredito que não poderia iniciar a discussão deste capítulo sem antes ressaltar que, infelizmente, a formação de professores/as – seja universitária ou continuada – em nosso país na atualidade é um privilégio e não um direito garantido e efetivado.

Nos anos recentes, o governo federal mostrou – por meio de diferentes iniciativas, programas, decretos, diretrizes e leis – esforços para que a formação dos/as profissionais do magistério deixasse de ser um privilégio de alguns/as e passasse a ser uma realidade concreta a todos/as os/as docentes da educação básica brasileira. Por outro lado, não basta que os/as professores/as concluam um curso universitário ou acumulem certificados de diferentes modalidades de formação continuada. Aliada aos esforços pela democratização da formação profissional docente e de valorização da carreira é preciso estar a contínua revisão do papel da formação de professores/as frente às demandas do mundo contemporâneo⁸⁴ – revisão essa que precisa ser feita, preferencialmente em ação coletiva, pelas diferentes áreas do conhecimento, de acordo com suas especificidades. No tocante à formação de professores/as de línguas, foco deste estudo, recorro ao questionamento instigante feito por Derrida (1994, p. 59)⁸⁵ em outro

⁸³ Lei ordinária com vigência de dez anos que estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação no país (BRASIL, 2014).

⁸⁴ Isso não descarta o fato de que as desigualdades educacionais também são agravadas pelas condições de trabalho e salários dos/as docentes e pelas desigualdades socioeconômicas do país (AGUIAR, 2010).

⁸⁵ DERRIDA, J. *Specters of Marx: The state of the debt, the work of mourning and the new international*. Trad. P. Kamuf. New York: Routledge, 1994.

contexto e situação, como citado por Kumaravadivelu (2014, p. 10): “O que agora deve ser pensado e pensado de outro modo?”⁸⁶.

Desde pouco antes da virada do segundo milênio até o momento, um número cada vez mais crescente de estudos da área tem se pautado em perspectivas *críticas* de ensinar e aprender línguas, que desafiam a neutralidade da área de educação linguística e destacam seu papel na manutenção e/ou desestabilização de diversas desigualdades e hegemonias. Paralelamente, é preciso repensar os desdobramentos dessa tendência nos contextos que se dedicam à formação dos/as profissionais que atuam/atuarão nas salas de aula de línguas para além da mera adição do termo “crítico/a”, passando a, concretamente, pensá-los *de outro modo*. Estendendo o apelo de Selwyn (2015) feito à área de tecnologia e educação, ousaria dizer que vivemos um momento em que todo/a profissional que se dedica à formação de professores/as de línguas deveria se sentir impelido/a a ser/atuar criticamente, ou ao menos justificar porque não o é/faz. A princípio, esse apelo pode soar impositivo, mas creio que as discussões propostas neste trabalho endossam a relevância de tal imperativo.

A formação crítica de professores/as de línguas se insere no escopo da Linguística Aplicada Crítica e tem como principal objetivo instigar e fomentar a atuação crítica no contexto de educação linguística. Nesse sentido, não há como desvincular a formação da ação docente, o que faz com que, por vezes, estudos com foco em perspectivas críticas de educação linguística se interseccionem com estudos voltados para a formação crítica docente.

Uma vez entendido que a formação crítica – tanto universitária como continuada – se faz necessária para que os/as profissionais dos mais diversos contextos de educação linguística sejam instigados/as a atuar criticamente, duas questões basilares vêm à tona: a) O que é *crítica*? e b) Por que esse termo emerge no contexto de educação linguística?. São esses questionamentos que me coloco a discutir por ora.

Definir o construto “crítico/a” é tarefa desafiadora e arriscada, visto que o termo tem tomado diferentes – por vezes, divergentes – acepções, mesmo em áreas afins do conhecimento (Educação, Linguística, Sociologia etc.). Ao longo dos últimos anos, Pennycook (2001, 2004a, 2004b, 2006, 2010b, 2012) tem exaustivamente discutido diferentes entendimentos do termo “crítico/a” em estudos da Linguística Aplicada. Com base nos estudos do autor supracitado, destaco aqui três dessas acepções do termo em três diferentes perspectivas de trabalho crítico desenvolvidas na área: 1) pensamento crítico ou avestruzismo liberal; 2) modernismo emancipatório; 3) prática problematizadora.

⁸⁶ Texto original: “What now must be thought and thought otherwise?”.

A primeira acepção de crítico/a é entendida como distanciamento para avaliação imparcial, por meio de questionamentos racionais e objetivos, a fim de desnudar possíveis contradições, preconceitos e sentidos, especialmente em compreensões textuais. Esse entendimento se insere na perspectiva do pensamento crítico e é de base política liberal-humanista, com foco no indivíduo, ou como prefere Pennycook (2001, 2006), baseia-se num *avestruzismo liberal* – pois enterra a própria cabeça nas areias do objetivismo e ignora agendas sociais mais amplas.

A segunda noção de crítico/a seria aquela que focaliza as desigualdades sociais e almeja a justiça e a transformação social por meio da emancipação dos sujeitos. Essa noção de crítico/a é informada principalmente por estudos da teoria crítica (Ciências Sociais) e políticas neo-marxistas, que enfatizam as intrínsecas relações entre ideologia, conscientização, emancipação e ampla agenda de lutas por “igualdade econômica, direitos humanos, ambientes sustentáveis, uma educação que seja digna de seu nome – em suma, um mundo melhor”⁸⁷ (APPLE, 2010, p. 98). Pennycook (2001, 2006) intitula essa perspectiva de *modernismo emancipatório*, e aponta como sua principal limitação um foco determinista na desigualdade estrutural, que acaba obscurecendo a agência dos sujeitos e racionalizando o movimento de emancipação.

O terceiro entendimento de crítico/a é dado como uma forma de constante questionamento – inclusive e prioritariamente de si mesmo/a – e dúvida das categorias usadas para entender e construir o mundo, fundamentado por princípios éticos de cuidado com o outro. Pennycook (2001, 2004a, 2004b, 2006, 2010b, 2012) considera essa perspectiva como *prática problematizadora*, informada majoritariamente por epistemologias e políticas feministas, pós-coloniais, anti-racistas, teorias *queer* e afins, com propósito de engajamento com as diferenças. As principais restrições dessa perspectiva podem estar na dificuldade de estabelecimento de uma nítida postura política e o foco excessivo em discurso e subjetividade.

A despeito da ênfase de seus argumentos recair em favor da busca constante pela problematização, Pennycook (2012) ressalva que não se espera que a versão de crítica imbuída na perspectiva da prática problematizadora substitua os outros dois entendimentos do termo subjacentes às outras duas perspectivas. O que se espera é que sejamos capazes de sustentar essas três acepções simultaneamente: “precisamos pensar criticamente, recorrer

⁸⁷ Texto original: “economic equality, human rights, sustainable environments, an education that is worthy of its name – in short a better world”.

àquela longa história do trabalho crítico e problematizar nossas práticas”⁸⁸ (PENNYCOOK, 2012, p. 130). Apesar das diferenças em cada uma dessas perspectivas, o trabalho crítico tem se mostrado como um longo projeto de *descentramento* (PENNYCOOK, 2010b, 2012), que busca desafiar diversas hegemonias e trazer vozes e ações insurgentes das margens. Como reforça Hearn (2013), as práticas críticas, de modo mais ou menos explícito, se caracterizam pela negação de dominação em suas mais diversas nuances e formas.

Pennycook (2010b) chega a questionar a pertinência do uso do termo “crítico/a” nos trabalhos dos diferentes domínios da Linguística Aplicada Crítica, uma vez que há um número considerável de trabalhos com uma agenda crítica explícita e que não carregam o termo “crítico/a” em suas identificações – como é o caso dos estudos feministas, anti-racistas e *queer*, por exemplo. Creio ser importante entender que o que é ou não considerado um trabalho crítico não se limita à investitura do termo “crítico/a”, porém, no contexto de formação de professores/as de línguas, o investimento no termo, ainda que temporariamente, poderia unificar esforços e fortalecer os estudos da área. Neste trabalho, reitero o uso do termo, ciente de que seu uso nas diferentes práticas vivenciadas nesta pesquisa-formação oscila entre as acepções pontuadas, uma vez que a construção de nossos entendimentos acerca do que seria o trabalho crítico também foi marcada por acepções diversas do termo.

Outro importante apontamento é feito por Monte Mór (2013a), que recorre a Ricoeur (1977)⁸⁹ para afirmar que a raiz etimológica do termo “crítico/a” está na palavra “crise”. A linguista aplicada brasileira argumenta que “o exercício da suspeita pode gerar uma crise no sentido[s] ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo” e, desse modo, “a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica” (MONTE MÓR, 2013a, p. 39). Eduwesley comunga do entendimento de crítica discutido por Monte Mór (2013a) e afirma: “eu ainda fico com Ricoeur, que fala da questão de você colocar a crise no sujeito. [...] Eu acho que isso enriquece demais. [...] Eu aprendi muito por causa dessas crises de pensamentos que outros provocaram em mim [...]” (EDUWESLEY, SR45, out. 2013). A partir desse viés etimológico, a relação dialógica *crítica-crise* parece potencializar a possibilidade de expansão de percepções acerca de infinitas questões, ou, nos termos de Monte Mór (2011, 2013a), a possibilidade de “expansão de perspectivas”. Como sinalizam Morgan e Kubota (2012, p. xvii), “[p]ara ser crítico/a, talvez precisemos pensar não apenas em novos espaços de poder, mas também em

⁸⁸ Texto original: “we need to think critically, to draw on that long history of critical work and to problematize our practices”.

⁸⁹ RICOEUR, P. *Da interpretação*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1977.

novos modos e articulações de construção de sentidos”⁹⁰, e em novos *espaços de fala*, eu acrescentaria.

Em sintonia com essa ideia, Souza (2011a, p. 128) argumenta que “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico”. Para que este objetivo seja alcançado nas diferentes esferas educacionais, de modo especial na educação básica, é imprescindível que a formação docente também contemple tal intento. O linguista aplicado brasileiro defende uma redefinição de letramento crítico, a partir dos estudos de Freire (2005)⁹¹ e Hoy (2005)⁹², destacando seu aspecto histórico e temporal. A seu ver, o letramento crítico redefinido, entendido “como um ato que não se limita a revelar ou desvelar as condições de produção do texto lido” carece de uma acepção de crítica que “traga consigo uma dimensão histórica para completar a dimensão social” (SOUZA, 2011a, p. 132). Desse modo, o autor nos convida a pensar sobre a genealogia de nossos entendimentos e de nossas ações, uma vez que entendemos determinadas práticas e concepções como naturais devido a nossas vivências, aprendizagens e a nossos pertencimentos sócio-históricos. O papel da crítica está justamente em buscar desestabilizar o que nos parece natural e, nesse processo, nos abrir para o que nos parece novo (SOUZA, 2011b). Como bem argumenta Jordão (2013a, p. 78, ênfase no original):

Se entendemos a língua como uma prática social de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando *formas de entender/construir o mundo* – e a contribuição social disso fica evidente. As pessoas, quando aprendem língua e se percebem construindo sentidos para/do/no mundo no processo de aprendizagem, podem desenvolver uma atitude mais respeitosa diante dos sentidos das outras pessoas, as identificações e desidentificações, suas e de outras; as professoras⁹³, quando se percebem ensinando processos de construção de sentidos, também podem desenvolver atitude semelhante. Formar professoras com esta concepção, portanto, contribui imensamente para o desenvolvimento produtivo de uma sociedade plural, diversa e irrequieta como a que temos na contemporaneidade.

O argumento de Jordão (2013a) evidencia a emergência do viés crítico na intrínseca relação entre educação linguística, formação de professores/as de línguas e sociedade. Por sua vez, Norton e Toohey (2004) argumentam que é crucial que a educação crítica de línguas não

⁹⁰ Texto original: “To be critical, we may need to think not only of new sites of power but also new modes and articulations of meaning making”.

⁹¹ FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

⁹² HOY, D. C. *Critical resistance: from Poststructuralism to Post-Critique*. Cambridge: The MIT Press, 2005.

⁹³ A autora opta pelo uso do generalizador feminino nesse texto.

apenas se abra a novas fontes de conhecimento e entendimentos, mas que também envolva investigação sobre conhecimentos de quem têm sido historicamente privilegiados, desconsiderados, e por quê. Nesse sentido, uma educação linguística crítica não substitui a missão pedagógica pela social (LIBÂNEO, 2013). Ao contrário, implica uma relação dialógica entre conteúdo linguístico e vida social, problematizando ambos. A esse respeito, teço a seguinte consideração em uma de nossas sessões reflexivas:

[...] então não é só ensinar a língua. Tem que ensinar, mas a partir daquilo ali contribuir para a formação do educando [...]. É conhecendo a língua do outro que ele vai conhecer outros modos de pensar, outros modos de entender o mundo, de cultura, de preferências [...], e passa a se conhecer também, e passa a se questionar. (SILVESTRE, SR14, fev. 2013)

Tal reflexão salienta o caráter educativo de ensinar e aprender língua estrangeira, especialmente na educação básica. Ao longo de nossas vivências nesta pesquisa-formação, discussões em torno da relação educação linguística e sociedade foram uma constante, pois concordo com Pessoa (2012, p. 4) que a formação docente “deveria não apenas preparar os/as professores/as intelectualmente a ensinar uma língua, mas também encorajá-los/as a interpretar a realidade e intervir nela, assim como lutar por melhores condições sociais e de trabalho”⁹⁴. Além disso, tivemos contato com um leque de entendimentos diversos sobre perspectivas críticas de educação linguística a partir das leituras teóricas que vivenciamos⁹⁵, especialmente sobre ensino crítico de línguas e letramento crítico.

Ademais, Pessoa (2012) salienta a importância de que a própria formação docente seja problematizada, buscando desestabilizar noções naturalizadas na área, tais como: “a formação de professores/as de línguas diz respeito ao domínio da língua-alvo e ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas; língua é um objeto; o ensino de língua é um empreendimento apolítico”⁹⁶ (PESSOA, 2012, p. 3), entre outras. Em consonância com essa ideia, Norton (2005) propõe um modelo de formação crítica de professores/as de línguas que extrapola as perguntas do tipo “O que ensino?” e “Como ensino isso?” – que focalizam conteúdos e metodologias – e privilegia perguntas como “Por que ensinamos o que ensinamos?” e “Por que ensinamos do modo como ensinamos?” – que problematizam as

⁹⁴ Texto original: “it should not only prepare teachers intellectually to teach a language but also encourage them to interpret reality and intervene in it as well as to struggle for better social and working conditions”.

⁹⁵ Na subseção 2.2.3, destaco o papel dos estudos teóricos vivenciados nesta pesquisa-formação.

⁹⁶ Texto original: “language teacher education is the mastery of the target language and the development of pedagogical skills, language is an object, language teaching is an apolitical enterprise”.

histórias por detrás de nossas práticas pedagógicas. Evidenciado nesse modelo está o papel central da problematização da própria prática e de tudo que a cerca.

Isto posto, torna-se urgente que os programas de formação docente contemplem *espaços de fala* dos/as professores/as, para que suas concepções, valores e verdades também sejam problematizadas. É imprescindível proporcionar “espaços produtivos para os/as professores/as repensarem suas crenças e valores e transformarem suas práticas”⁹⁷ (MATTOS, 2014, p. 134). Ressignificar e expandir conceitos e valores sobre o que seja ensinar e aprender, qual é o papel do/a professor/a e do/a aluno/a – inscritos em nossa biografia escolar (BRITZMAN, 2003) – também é parte importante do processo. Imprescindível também é despertar a *sensibilidade localizada* para que o/a professor/a consiga identificar e se comprometer com problematizações relevantes em cada contexto sócio-histórico-cultural em que atuar. O/a professor/a que estamos formando hoje irá lidar com problematizações em sua atuação futura que não podemos – e nem temos a intenção de – prever.

Em nossa experiência de formação docente fomentada pelo Pibid, tivemos a oportunidade de vivenciar esses *espaços de fala*, proporcionados principalmente pelo viés crítico e colaborativo adotado. O trecho a seguir, retirado de uma de nossas sessões reflexivas finais, que tinha como foco a discussão do compilado de resenhas dos capítulos da obra de Pennycook (2001)⁹⁸, ilustra os momentos de problematização vivenciados por nosso grupo docente acerca do trabalho crítico:

Ferreira: O que é eu ser crítica e eu agir criticamente? Que eu fiquei em dúvida. Eu ser crítico ou eu agir criticamente?

Silvestre: Eu acho que se você é crítico, você age. Agora se você reflete criticamente, nem sempre você age criticamente. [...]

Fernandes: É, porque às vezes as coisas podem acontecer e você não agir...

Silvestre: Vamos dar um exemplo lá das oficinas. Às vezes a gente está tratando dessa temática [crítica], um aluno fala pro outro ali [algo que contradiz o que está sendo discutido] e a gente deixa passar e continua falando da temática. Então a gente não está agindo, a gente está falando, só. Está na questão do discurso. É lógico que discurso também é ação, mas...

Ferreira: Problematizar. Quando eu vejo alguma coisa crítica e não problematizo, deixo passar, eu não estou agindo criticamente?

⁹⁷ Texto original: “productive spaces for teachers to rethink their beliefs and values and to transform their practices”.

⁹⁸ Como parte das atividades de uma das disciplinas que cursei no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG em 2012, produzi resenhas críticas de todos os capítulos dessa obra. Sugeri ao grupo a leitura dessas resenhas, uma vez que a leitura completa da obra – escrita em inglês e sem tradução para o português – demandaria muito tempo e já estávamos em processo de conclusão de nossas atividades no programa.

Silvestre: Creio que não. E será que a gente consegue ser crítico o tempo todo? Agir criticamente o tempo todo? E toda aula tem que ser crítica? [...] Numa aula de língua que é o nosso caso, por exemplo.

Fernandes: Não sei se toda aula tem que ser crítica, mas toda aula tem que levar à reflexão. Mesmo que seja uma aula de...

Silvestre: Como que eu levo à reflexão numa aula que eu vou ensinar, por exemplo, a estrutura linguística?

Fernandes: A estrutura? Eu ia falar isso agora [risos]. Não sei. [...]

Ferreira: Reflita sobre a estrutura. [risos].

Fernandes: Reflita sobre a estrutura. [risos].

Silvestre: Talvez a produção, né?! Talvez o que vai surgir.

Fernandes: É. Por exemplo, eu levo um texto [...] com algum assunto e dentro do texto eu, por exemplo, lá na aula de língua portuguesa, quero falar sobre voz ativa e voz passiva lá dentro do texto, contextualizado, eu vou e explico: “Olha, voz passiva e voz ativa”. Não sei.

Silvestre: Mas o texto é crítico, é isso?

Fernandes: É. Já é um texto mais...

Silvestre: E quando um texto não é crítico e a gente tem que trabalhar, a gente consegue transformar aquilo? Ou a gente tem que conseguir?

Ferreira: Eu acho que sim. Tanto é que isso foi próprio dos trabalhos que a gente fez com o livro didático [trabalho realizado pelo grupo docente nas aulas de 8^{os} anos]. Nem sempre era crítico, mas a gente adaptou pra ser, porque era o nosso foco. Acho que depende muito da elaboração do planejamento [...]. Eu pegar “ah, vou dar essa aula aqui”, só bato o olho, nem vou pensar sobre o que eu posso refletir sobre, fazê-los refletir, aí não vai ser [crítica]. [...]

Silvestre: Como que a gente se prepara como professor pra dar conta de fazer isso? Pra ter esse olhar, assim, eu saber ver o material e eu ter condições de transformar aquele material que eu tenho em algo mais crítico?

Ferreira: As leituras...

Silvestre: É a teoria que informa?

Ferreira: Nós agora temos a tendência...

Ribeiro Filho: Acho que nem tanto as teorias, mas se você tem o conhecimento da língua e você consegue entender qual que é a intenção daquele material, você consegue transformar. [...]

Silvestre: Mas como você, como professor, tem essa consciência de que aquilo ali é importante? É nesse sentido que eu estou falando.

Ribeiro Filho: Entendi.

Ferreira: Participar do Pibid. [todos/as riem].

Mariano: Participa do Pibid, aprende sobre letramento crítico...

Ribeiro Filho: Aí depois você vai dar aula. [risos].

Silvestre: Mas o ano que vem vocês [professores/as-licenciandos/as que estão concluindo o curso] vão pro mundo. [risos] [...] Vocês acham que vocês dão conta de não ser [críticos/as] ou vocês...

Fernandes: Eu já não dou conta. Eu já não dou conta de... [não ser crítica] Nossa! Eu tive muita dificuldade esse ano no estágio de língua inglesa, porque eu tive que trabalhar com prova de ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio], então foi muito difícil pra mim... [...]

Silvestre: Então, mas é essa a questão. Quando a gente tem que trabalhar uma coisa, se a gente consegue transformar de alguma forma aquilo. É nesse sentido mesmo que eu estou falando, porque a gente pode chegar num contexto que eu não tenho liberdade de preparar...

Ferreira: Em uma aula do meu estágio foi assim também. [...] A discussão era aquela música *Change the World*, do Eric Clapton. E aí na discussão, eu

fui questionando coisas, pelo menos pra mim foi [crítico]. Eu gostei muito, porque antes estava trabalhando coisas que pra mim, sei lá. Estava sentindo falta do Pibid lá.

Silvestre: Sentindo falta do Pibid [rindo].

Ferreira: Dos planos, do foco, do objetivo, das atividades. Parece que não tinha nada. Parecia que eles iam sair ali da mesma forma que entraram. Aí depois, nessa nova [etapa do estágio] eu achei que os meus conhecimentos daqui me ajudaram a transformar aquela música, neles refletirem sobre.

Silvestre: Mas aí o quê que você acha que ajuda mais? São as leituras? As discussões? Você colocar em prática, viver isso lá na escola?

Ferreira: Acho que, primeiro, pra eu conseguir viver lá, eu precisei ter conhecimento aqui. Porque se eu não tivesse conhecido isso, eu também não iria ser. Não tem como, eu também não ia lá [...] falar a palavra crítica e como ser? Demorou muito pra eu saber se realmente a gente estava sendo ou não [críticos/as]. Então, eu acho que é esse preparo. Começou desde o ano passado, começando mais esse ano. A gente foi começando e agora eu estou me sentindo segura pra fazer isso nas minhas aulas. (SR48, nov. 2013)

O excerto supracitado parece ratificar que a formação crítica docente é processual e contínua. Todo o conjunto de vivências de nosso subprojeto Pibid sugere ter contribuído para que a formação crítica acontecesse em nosso grupo docente, como as considerações de Ferreira, em especial, parecem apontar. De modo geral, as menções feitas ao Pibid dão indícios de perspectivas positivas que foram construídas pelo grupo em relação ao programa⁹⁹. Além disso, nossas reflexões apontam o desafio de adotar uma postura crítica diante de materiais, conteúdos e situações que dificultam isso, como pontuado por Fernandes sobre o trabalho com a prova do ENEM. Importante destacar também nesse trecho a postura questionadora assumida por mim. Muito mais do que dar respostas ao grupo – não desconsiderando os vários momentos em nossos encontros em que acabei assumindo tal postura – busquei lançar perguntas que nos fizessem refletir juntos/as acerca de nossas concepções e vivências. A meu ver, para que os *espaços de fala* num contexto de formação docente se tornem, de fato, produtivos, é preciso que sejam permeados muito mais por perguntas do que por respostas por parte do/a professor/a-formador/a – não por perguntas retóricas ou diagnósticas, mas por perguntas que instiguem reflexões e *movimentos* de mudança no percurso de formação.

Como bem pontua Silva (2010) ao discutir as teorias do currículo, as teorias críticas – que colocam em xeque o *status quo* e denunciam o poder da ideologia dominante – combinadas com as teorias pós-críticas – que questionam as narrativas totalizantes, a centralidade e essencialidade do sujeito e as dinâmicas do poder – nos ajudam a

⁹⁹ Discussões em torno dos sentidos construídos por nosso grupo docente acerca do Pibid serão feitas em mais detalhes no Capítulo 4.

“compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos” (SILVA, 2010, p. 147). A discussão em torno do currículo feita por Silva (2010) ecoa na formação de professores/as de línguas, que, por sua vez, também não pode ser vista com a mesma “inocência” de antes. Parafraseando Silva (2010, p. 150), a formação docente “é trajetória, viagem, percurso, [...] é autobiografia, nossa vida”. O desafio está em promover nesse caminho a aprendizagem de uma prática docente crítica nutrida pela “contínua integração reflexiva de pensamento, desejo e ação”¹⁰⁰ (SIMON, 1992, p. 49¹⁰¹ citado por PENNYCOOK, 2012, p. 138). Para que a formação crítica aconteça, é preciso refletir; é preciso conhecer; é preciso querer; é preciso agir.

Por acreditar que o Pibid se mostra como lócus privilegiado para que a formação crítica aconteça, um dos eixos articuladores deste estudo se voltou para a reinvenção de fundamentos globais de perspectivas críticas de formação docente no contexto *local* de formação de professores/as de línguas aqui focalizado. No decorrer deste capítulo, discuto as peculiaridades de nossa experiência que se mostraram relevantes e prementes na construção do processo de ser e agir criticamente, enfatizando os sentidos construídos e as perspectivas expandidas – bem como as tensões vividas – por nosso grupo docente no processo de formação crítica docente.

2.2 Ser e atuar criticamente: sentidos construídos e perspectivas expandidas

Como já apontado, Pennycook (2001, 2012) destaca a tríade pensamento-desejo-ação na ação crítica docente. Concordo com a colocação do autor e acredito que, no contexto *local* de formação docente vivenciado neste estudo, a ação crítica aconteceu a partir da relação entre esses três fatores. Em consonância com Dogancay-Aktuna e Hardman (2012, p. 115, ênfase no original), interpreto “‘pensamento’ como entendimentos, ‘ação’ como performance e ‘desejo’ como as motivações das variadas identidades docentes e discentes”¹⁰².

Os entendimentos acerca de perspectivas críticas de educação linguística de nosso grupo docente surgiram em momentos distintos, porém relativamente próximos. Como apontado na introdução, no primeiro semestre de 2012, cursei uma disciplina na pós-graduação como aluna especial, na qual tive contato com teorizações recentes acerca da

¹⁰⁰ Texto original: “continuous reflexive integration of thought, desire and action”.

¹⁰¹ SIMON, R. *Teaching against the grain: texts for a pedagogy of possibility*. Boston: Bergin & Garvey, 1992.

¹⁰² Texto original: “‘thought’ as understandings, ‘action’ as teaching performance and ‘desire’ as the motivations of various teacher and learner identities”.

formação crítica de professores/as de línguas. À época, ministrava a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I e compartilhava leituras e discussões acerca dessas perspectivas em minhas aulas¹⁰³. Lamounier, Fernandes, Miranda e Ferreira eram meu/minhas aluno/as no terceiro ano do curso e vivenciavam essas leituras e discussões. Eduwesley e Tavares ainda não haviam iniciado as aulas de estágio no curso e suas primeiras leituras teóricas e discussões específicas acerca de perspectivas críticas de educação linguística aconteceram nas atividades do Pibid. Mariano também afirmava não ter tido contato com leituras teóricas, discussões ou vivências pedagógicas sobre essas perspectivas anteriormente a nosso trabalho no programa. Por outro lado, como coloca Eduwesley (QI, ago/2012), “por meio de todo aprendizado de matérias variadas, construímos o saber crítico”. Compreendo que, como somos seres sócio-historicamente situados, culturalmente impregnados e constituídos (BAKHTIN, 1993, 1997), não é possível apontar com precisão – e não tenho essa intenção – o marco inicial da construção de nossos entendimentos acerca de perspectivas críticas de educação linguística. Apenas situo minimamente nosso conhecimento acerca do assunto quando iniciamos nossas atividades no programa. Como exemplo, recorro às considerações tecidas pelos/as professores/as-licenciandos/as em resposta às questões do questionário inicial *Você conhece o termo “ensino crítico de línguas”? O que ele significa para você?*, elencadas a seguir:

Sim, eu conheço o termo “ensino crítico de língua”, tive conhecimento deste termo através da professora Silvestre¹⁰⁴ e do Marco Túlio¹⁰⁵. Este termo significa para mim uma abordagem consciente do professor de línguas. É ir além do contexto escolar, é desvincular a ideia de que nossos/as alunos/as não são capazes de pensar sozinhos. A partir dos problemas em torno de nossa sociedade, podemos levá-los para dentro da sala de aula, levando os/as alunos/a a refletirem acerca desses problemas. É mostrar que eles/as podem modificar a realidade com a qual enfrentamos, afinal, pensar crítico significa agir. (FERNANDES, QI, ago. 2012)

Ainda não conheço esse termo. (TAVARES, QI, ago. 2012)

Uma das grandes necessidades atuais é abarcar a pluralidade social, nos campos étnicos, religiosos, culturais etc. Precisamos pensar o ensino de

¹⁰³ Em 2012, tive o projeto de pesquisa intitulado “Formação crítica de professores/as de língua estrangeira/inglês: limites e possibilidades” aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa da instituição em que atuo, com o objetivo de fomentar a formação docente crítica em meu contexto *local*.

¹⁰⁴ As denominações dos/as agentes utilizadas originalmente nos excertos mencionados ao longo do trabalho foram substituídas pelas identificações adotadas neste estudo.

¹⁰⁵ Marco Túlio de Urzêda-Freitas, mestre e doutorando em Letras e Linguística pela UFG, ministrou a conferência “Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês: aspectos, desafios e possibilidades” em junho de 2012, durante o VIII Encontro de formação de professores de língua estrangeira (ENFOPLE), evento promovido anualmente pelo curso de Letras da UEG – Câmpus Inhumas.

línguas voltado para o funcional, fazer com que a aula de línguas não seja mero aprendizado bilíngue, mas uma forma de incorporação das problemáticas no contexto atual. (EDUWESLEY, QI, ago. 2012)

Sim, para mim significa trabalhar os diversos temas e discutir sobre eles de maneira aberta, sem nenhum preconceito, aberto a todos da comunidade para inserir este assunto aos demais de uma forma clara e objetiva. (MIRANDA, QI, ago. 2012)

O ensino crítico de línguas é um modo de preparação para os alunos utilizarem a língua em um contexto ou em situações reais. O foco seria a interação. (FERREIRA, QI, ago. 2012)

O ensino crítico, em poucas palavras, é o ensino da língua por meio de discussões/reflexões que façam com que o aluno, além de adquirir a língua, produza ideias diante de algum determinado assunto, deixando de lado o aprender da “língua pela língua”. (LAMOUNIER, QI, ago. 2012)

As respostas dadas pelos/as professores/as-licenciandos/as dão indícios de que traziam concepções diferentes sobre educação linguística crítica. As considerações de Fernandes (reflexão), Eduwesley (pluralidade social) e Lamounier (uso da língua, sem abandonar as “estruturas”, para produzir ideias) parecem destacar o caráter educativo e social das aulas de língua inglesa na escola. Já as considerações de Miranda (discussão de temas sem preconceito) e Ferreira (uso da língua em contexto real) não parecem apontar uma agenda social explícita, enfocando mais o aspecto funcional/comunicacional da língua. Ressalto, porém, que essas concepções foram sendo reconstruídas ao longo de nossa experiência de formação, como poderá ser notado ao longo das discussões neste capítulo.

Ao mesmo tempo em que (re)construímos nossos entendimentos acerca de perspectivas críticas de ensinar e aprender línguas, nosso *desejo* por desenvolver nosso trabalho alicerçado nessas perspectivas era fomentado. Além disso, ao iniciar os trabalhos na escola, a reação positiva e o engajamento dos/as alunos/as com nossa proposta de trabalho impulsionou o desejo do grupo docente em seguir nessa direção, como indicado por Eduwesley e Ferreira, ao refletirem sobre as oficinas-piloto desenvolvidas na escola em novembro de 2012:

O que favoreceu muito, professora, foi a questão de trabalhar com criticidade, porque isso chama muita atenção, foi um ponto que a gente descobriu e começou a explorar desde a primeira oficina. [...] Foi como se depois que a professora [Silvestre] falou em ensino crítico, aí eu comecei a pensar, eu falei “vamos tentar isso”. A gente começou a tentar e deu certo, porque foi muito bom, os meninos se interessaram [...]. (EDUWESLEY, SR13, dez. 2012)

As oficinas foram bem gratificantes. [...] Desde o primeiro momento, a gente queria que trabalhasse com o ensino crítico, só que nas duas primeiras oficinas a gente não trabalhou. Aí depois a terceira oficina, e a quarta oficina¹⁰⁶ que a gente conseguiu trabalhar, foi muito boa [...], a gente ficou muito motivado a continuar. (FERREIRA, SR13, dez. 2012)

Por sua vez, Mariano também se viu contagiada pelo *desejo* de desenvolver um trabalho crítico em seu fazer docente, motivada, principalmente, pelos relatos dos/as professores/as-licenciandos/as nas sessões de *feedback* e sessões reflexivas e de alunos/as da escola que participavam das atividades desenvolvidas por nosso grupo docente. O excerto a seguir, retirado de uma das sessões de *feedback* na escola-parceira, corrobora essa afirmação:

Além de dar a oportunidade pra vocês [professores/as-licenciandos/as], eu também estou aprendendo esse ensino crítico da língua. Porque, às vezes, como eu tenho oito anos de sala de aula, a gente fica naquele comodismo [...]. E não tinha essa linha de raciocínio [viés crítico] que tem hoje pra língua inglesa. Então, a partir do ano que vem, vou repensar as minhas aulas de inglês pra esse lado, pra esse tipo de ensino, porque é muito interessante [comentários de satisfação dos/as professores/as-licenciandos/as] e eu estou aprendendo. Então, cada momento que eu sento aqui [sessões de *feedback*] e que eu ouço vocês falarem dos resultados, como que os alunos estão reagindo na sala de aula, eu fico encantada. E eu estou vendo reflexo disso nas minhas aulas. Estou percebendo mais interesse, mais motivação deles. Quando eu lanço um questionamento, eu vejo mais participação. (MARIANO, SF4, nov. 2012)

Por fim, creio que nossa performance na escola-parceira completou, de modo articulado e reflexivo, a tríade da ação crítica discutida por Pennycook (2001, 2012). Como indicado na subseção 1.3.5 do capítulo anterior, desde a primeira prática direta dos professores/as-licenciandos/as com os/as alunos/as da escola – durante o evento *Halloween* em 2012 – e durante todo o trabalho desenvolvido ao longo de 2013 – nas oficinas temáticas de inglês e nas aulas regulares dos oitavos anos – perspectivas críticas de ensinar e aprender línguas subsidiaram nossas ações docentes. A esse respeito, Eduwesley tece a seguinte consideração:

Cada vez que eu vejo mais a respeito do letramento crítico, eu acho que a gente está mais próximo ainda ou está exercendo esse letramento crítico. Eu acho que está fugindo daquele inglês estrutural, gramatical [...]. O horizonte é maior. Eu percebo isso nas nossas aulas. É muito melhor. (EDUWESLEY, SR34, ago. 2013)

¹⁰⁶ Ao mencionar a primeira, segunda, terceira e quarta oficina, Ferreira está se referindo à sequência de aulas da oficina-piloto.

Assim, nutridos/as pela tríade pensamento-desejo-ação, construímos nosso processo de formação crítica docente no âmbito do Pibid. Nas subseções seguintes, discuto a construção de sentidos e a expansão de perspectivas de nosso grupo docente acerca da educação crítica de línguas, bem como as tensões vividas, enfatizando os seguintes itens que se mostraram prementes nesse processo: autoquestionamento, percepção crítica, estudos teóricos, problematizações sobre língua e engajamento identitário.

2.2.1 Autoquestionamento

Pennycook (2001, 2004a, 2004b, 2012) é deveras enfático em suas discussões sobre o papel central da autorreflexividade nos trabalhos que se inserem no escopo da Linguística Aplicada Crítica. Apoiando-se em Spivak (1993)¹⁰⁷, o autor australiano destaca que a noção de “crítico/a” implica a ciência dos limites do próprio saber. Como pondero em uma de nossas sessões reflexivas, “o autoquestionamento é um dos itens que tem que ser levado em consideração para colocar se algo é crítico ou não [...]” (SILVESTRE, SR24, abr. 2013), especialmente se pensamos em um conceito acadêmico-profissional de crítico/a. A partir do momento em que deixamos de questionar nosso próprio trabalho, deixamos de fazer parte do projeto crítico, alerta Pennycook (2001). Em consonância com essa ideia, apresento o seguinte argumento em outra sessão reflexiva:

A gente vai colocando outras pessoas pra pensar e se questionando o tempo todo. O ensino crítico também não é a verdade, não é o certo. Faz parte esse autoquestionamento também. Até que ponto eu estou impondo a minha visão em detrimento da visão do outro? (SILVESTRE, SR9, nov. 2012)

Tal postura autorreflexiva/autoquestionadora parece fazer coro com a perspectiva genealógica de letramento crítico redefinido discutido por Souza (2011a, 2011b, 2011c). O autor brasileiro nos convoca a questionar: de onde vêm minhas ideias, valores e verdades? Em tal questionamento, o enfoque está na história por detrás de nossos saberes e dos grupos sociais que nos constituem – por isso a ideia de genealogia. Assim, Souza (2011a, 2011b, 2011c) destaca a importância de exercitarmos a leitura de nossas próprias leituras. Em suas palavras,

¹⁰⁷ SPIVAK, G. C. *Outside in the teaching machine*. New York: Routledge, 1993.

[l]etramento crítico consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram minhas ideias, as minhas interpretações? (SOUZA, 2011c, p. 296, ênfase no original)

Nesse sentido, o processo de autoquestionamento possibilita também um percurso de autoconhecimento, uma vez que a problematização começa do próprio *eu* para, então, se abrir para o que se mostra como novo e/ou diferente. Por vezes, a ação de autoquestionar-se requer um movimento de *desaprendizagem* (PENNYCOOK, 2012) daquilo que vimos sendo/percebendo. O resultado desse processo de *ler se lendo* e *se ouvir escutando o outro*, nos termos de Souza (2011a, 2011b, 2011c), “é a percepção da inutilidade de se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso ‘eu’” (SOUZA, 2011a, p. 138-139, ênfase no original). O trecho a seguir, retirado de nossa primeira sessão reflexiva de 2013, em que estudamos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (OCM-LE)¹⁰⁸ (BRASIL, 2006), evidencia nossa ciência sobre o papel do autoquestionamento, da importância da *sensibilidade localizada* e do cuidado com a postura impositiva:

Silvestre: [...] A gente tem que ter esse cuidado também, pra ser sensível nesse sentido de entender o lado do outro. Por que ele pensa daquele jeito? Muitas vezes, não é porque ele quer. Ele foi construído uma vida a pensar daquela forma.

Fernandes: Às vezes, a gente até quer impor para o outro o que a gente acredita...

Silvestre: Isso, mas aí é um erro também esse querer impor [...].

Eduwesley: A gente não sabe, verdade não existe (?).

Silvestre: Isso. Até que ponto a nossa opinião é a certa, a nossa opinião é a que vale? [...] Essa aqui é outra palavrinha importante nessa linha: poder. Na sala de aula, como o poder opera? Até que ponto eu tenho essa posição crítica, mas na hora que o menino quer falar alguma coisa que eu não concorde, eu já falo “não é assim”? Então aquele “não, não é assim”, eu já estou mostrando que eu sou a dona da verdade. São questões muito sutis, que se a gente não tiver cuidado, a gente acaba se contradizendo. Então exige reflexão o tempo todo. (SR14, fev. 2013)

Crookes (2013), em obra que trata do ensino crítico de língua inglesa, alerta que uma das críticas mais contundentes sobre essa perspectiva de trabalho é que os/as professores/as supostamente tentam impor suas visões em detrimento das visões dos/as alunos/as e de outros.

¹⁰⁸ A despeito de estarmos desenvolvendo nossas atividades no ensino fundamental, optamos pelo estudo desse texto pelas discussões em torno do letramento crítico presentes no documento.

O autor britânico chega a mencionar o termo “doutrinação”, ainda mais forte que “imposição”, usado para condenar aqueles/as que advogam em favor de perspectivas críticas de educação linguística. Em solo brasileiro, Almeida Filho (2011, p. 119) se mostra reticente com propostas de educação crítica de línguas e pontua que “há também questões críticas em ser crítico/a que precisamos interpor neste ponto para sermos também críticos com a pregação criticalista”. Dentre os quatro questionamentos feitos pelo linguista aplicado brasileiro, uma delas indaga a possível imposição de valores dos/as professores/as aos/as alunos/as. Essas ponderações feitas ao trabalho crítico endossam a importância do exercício de autoquestionamento constante, a fim de que os momentos de problematização que lhe são tão caros não acabem se tornando momentos de imposição ou doutrinação. Como bem argumenta Eduwesley (SR45, out. 2013), “sempre provocar crise no sujeito é muito melhor do que você se impor”. Em outro momento, o mesmo professor-licenciando aponta o cuidado requerido por essa perspectiva de trabalho: “eu passei a tomar tanto cuidado com isso, com o que eu falo. Às vezes eu estou conversando com alguém, aí penso, ‘posso falar isso?’” (EDUWESLEY, SR19, mar. 2013). De modo semelhante, Fernandes e Lamounier refletem sobre um dos riscos do trabalho crítico:

Fernandes: Por isso que a partir do momento em que a gente começa a questionar certos valores, a gente fica contra até a família da gente.

Lamounier: Isso que eu ia falar agora. Acaba criando, talvez, um distanciamento, sabe? [...] É complicado você ir contra. Querendo ou não, esse tipo de formação que a gente faz, tem que tomar muito cuidado, acaba se afastando mesmo. (SR14, fev. 2013)

As considerações apresentadas no trecho supracitado parecem indicar o risco de nos tornar intolerantes com o outro que pensa diferente de nós ou que, porventura, não consegue enxergar algo que, a partir do trabalho de percepção crítica, passamos a visualizar. Pennycook (2001) também considera o trabalho crítico arriscado e, por vezes, perigoso. O trecho a seguir ilustra um dos momentos em que refletimos sobre os perigos dessa perspectiva de trabalho:

Tavares: Trabalhar nessa perspectiva que a gente trabalha, [...] a gente mexe muito com as pessoas, conosco também.

Silvestre: Então, tem um autor, Pennycook, não sei se já falei pra vocês, que ele coloca: “trabalho crítico é perigoso”, justamente por isso.

Tavares: Porque a gente não quer levar opinião formada para as pessoas.

Fernandes: Hoje eu e o Lamounier estávamos conversando sobre essa questão. Com essa mesma perspectiva [de trabalho crítico], se a gente vivesse há um tempo atrás, a gente seria perseguido.

Eduwesley: Ah, sim, com certeza.

Tavares: Então hoje isso está muito mais aberto pra gente [docentes] trabalhar, mas a gente tem que saber como. O que fazer? Como fazer? (SR46, nov. 2013)

Creio que as ponderações feitas por Tavares e Fernandes são importantes e endossam que o trabalho crítico não é livre de tensões. Por outro lado, receio que em muitos contextos de educação linguística em nosso país ainda haja o risco de perseguições – veladas ou não – àqueles/as que se arriscam desenvolver seu fazer docente pautado em perspectivas críticas¹⁰⁹.

Por fim, percebo que o autoquestionamento constante inerente ao trabalho crítico parece trazer consigo a permanente dúvida: estou sendo crítico/a? Pennycook (2004a, 2012), ao discutir uma etnografia narrativizada sobre um trabalho de formação de professores/as de língua inglesa que vivenciou como professor de Estágio Supervisionado na Austrália, deixa transparecer que essa dúvida é uma constante para ele também. Em nossa experiência de formação docente, por inúmeras vezes nos fazíamos essa indagação – eu em muito maior número, mas os/as professores/as-licenciandos/as também – como ilustra o excerto a seguir:

Talvez seja até por isso que eu fico com essas crises também [risos], porque eu sempre fico me questionando: “Será que o que a gente está fazendo é assim [trabalho crítico]? Será? Mas tem um certo? Que certo é esse?” Essa dúvida. (SILVESTRE, SR40, set. 2013)

Se, por um lado, o autoquestionamento provoca dúvidas, incertezas e tensões, por outro, possibilita a ampliação de nossas próprias perspectivas – sobre nós mesmos e sobre os outros que nos constituem. Assim, desenvolver a percepção crítica e o exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2013a) – enfocada a seguir – se mostra premente na formação crítica de professores/as de línguas.

2.2.2 *Percepção crítica e exercício da suspeita*

Monte Mór (2011, 2012, 2013a) tem destacado o desenvolvimento da percepção crítica e o exercício da suspeita como premissas dos trabalhos de educação linguística crítica, especialmente nos estudos de letramentos críticos. Comungo da visão da autora e acredito que um dos desafios prementes da formação crítica de professores/as de línguas está em promover e expandir a percepção crítica e o exercício da suspeita dos/as envolvidos/as nesse processo,

¹⁰⁹ Um epítome desse risco é o projeto de lei do senado 193/2016, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa *Escola sem Partido*.

aguçando a *sensibilidade localizada* que permite visualizar as necessidades de cada contexto. Creio que uma alternativa para que isso aconteça seja por meio das práticas problematizadoras vivenciadas nos contextos de formação docente. Em nossas vivências no Pibid, busquei assumir uma postura questionadora e promotora de expansão de perspectivas, não deixando de me inserir nesse processo de formação também. O excerto a seguir, advindo de uma de nossas sessões reflexivas finais, ilustra a percepção de nosso grupo docente sobre minha postura:

Ferreira: [...] A senhora questiona muito, a senhora tem mania de questionar muito, não diz “é assim, assim, assado”. Quer sempre saber da gente. A partir do que a gente pensa pra dar resposta disso.

Tavares: E na verdade não tem uma resposta [risos] e a gente fica respondendo.

Silvestre: Eu faço com vocês igual vocês fazem com os alunos.

Tavares: Verdade.

Silvestre: Eu acho que é o papel da formação, por pra pensar... (SR47, nov. 2013)

O mestre Paulo Freire (2011) já dizia que a *curiosidade epistemológica* (da curiosidade ingênua à crítica) se constrói no diálogo e na disposição para a escuta. Assim, acredito que o desenvolvimento da percepção crítica pode ser aguçado nos momentos de problematização e, portanto, um dos papéis da formação crítica docente é fomentar essas oportunidades de desestabilização. Expandindo o conceito de Pennycook (2012), a prática problematizadora seria um meio de pensar, sentir, dizer e agir *de outro modo*. Concomitante a esse processo, se dá o exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2011, 2013a) – o estranhamento e a desconfiança de noções, conceitos e verdades naturalizadas. A esse respeito, comento: “depois que a gente começa a estudar essas coisas [perspectivas críticas], fica com um olhar diferente, começa a desconfiar de muita coisa”. (SILVESTRE, SR12, nov. 2012). Pennycook (2012, p. 45) considera que esse processo de estranhamento de nossos próprios conceitos e verdades ocorre “quando o familiar se torna não familiar, quando o que pensamos que sabemos, gostamos e fazemos se torna estranho para nós, quando o esperado se torna inesperado”¹¹⁰. Imbricado nesse processo está o engajamento com a alteridade, que nos permite conceber o mundo e a nós mesmos pelos olhos dos outros. Como bem lembra Jordão (2013b, p. 362), “o diálogo, que demanda sempre abertura, desejo de ouvir o outro, envolve necessariamente um risco: o risco de se deixar convencer pelo outro, e mudar de ideia”. Em

¹¹⁰ Texto original: “when the familiar becomes unfamiliar, when what we think we know, and like, and do becomes unfamiliar to us, when the expected becomes unexpected”.

uma de nossas sessões reflexivas, Ferreira e Eduwesley comentam sobre esse processo de desenvolvimento da percepção crítica:

Ferreira: Fico pensando: como é que a gente era não-crítico? [risos]. Porque tem coisas tão absurdas, que antes a gente não ligava pra isso, e agora parece que choca a gente.

Eduwesley: [...] Quando você desperta para a crítica, você vê o mundo de uma forma que as outras pessoas não veem, então você vai questionar tudo. (SR 40, set. 2013)

Como pontua Eduwesley, o desenvolvimento da percepção crítica demanda uma postura questionadora, ou seja, nos mobiliza a repensar a sociedade por meio de questionamentos (ROCHA; MACIEL, 2013). Myers (2014), defensora da diversidade, advoga em favor da importância de provocarmos a expansão de perspectivas das pessoas ligadas a nosso cotidiano – o que extrapolaria o contexto profissional de sala de aula – para que mudanças sociais (especialmente ligadas ao preconceito racial, de gênero, sexualidade, classe etc.) ocorram de modo mais abrangente. Nesse sentido, exercer a percepção crítica implica provocar a problematização do outro, em sala de aula e também fora dela. Em uma de nossas sessões, Fernandes, Ferreira e Eduwesley discutem a esse respeito:

Fernandes: [...] O contato com o ensino, com a perspectiva crítica me mudou não só na questão profissional, mas na minha vida pessoal também. Aqui [Pibid] colaborou não só na minha prática como professora, mas também na minha vida pessoal, saber como lidar com algumas situações. Por exemplo, hoje estava acontecendo o programa lá da Fátima [programa matutino diário de um canal aberto de TV] e de uma mulher, minha irmã foi e falou assim: “Ah, ela gosta de mulher?” Ela estava cantando – a mulher. Eu nem estava assistindo, eu estava almoçando. Aí eu falei assim: “Mas por que você quer saber isso? Qual é a diferença? Ela vai cantar melhor ou pior?” Aí ela ficou rindo lá, calada.

Silvestre: Você já pôs ela pra pensar.

Fernandes: É. Coloquei ela pra pensar: que diferença vai fazer? Ela é uma cantora como outra qualquer, independente da preferência dela.

Ferreira: É aquela questão que eu já tinha comentado. A gente começa a ver as pessoas com outros olhos. Começa a questionar: “por que o meu pai fala assim? Por que fulano fala assim?”. Então a gente muda o nosso jeito. [...].

Eduwesley: Igual a Fernandes falou aí. Esses dias mesmo aconteceu uma coisa semelhante lá em casa. É porque lá em casa o povo fala, de vez em quando surge um comentário (?), principalmente quando passa algum casal [homossexual]. [...] Eu procuro, igual a Fernandes falou, a gente procura questionar as coisas.

Silvestre: Colocar pra pensar.

Eduwesley: É. De vez em quando isso acontece lá em casa. (SR15, fev. 2013)

No excerto, as professoras-licenciandas e o professor-licenciando creditam ao trabalho crítico vivenciado no Pibid mudanças em sua postura não só profissional, mas em sociedade (“saber como lidar com algumas situações”; “ver as pessoas com outros olhos”; “questionar as coisas”). Desse modo, me apoio novamente em Pennycook (2001) para afirmar que o trabalho crítico não é uma série normativa de questões, mas um modo de ser, sentir e agir no e com o mundo.

Retomando o contexto específico de sala de aula, outro importante papel do desenvolvimento da percepção crítica e do exercício da suspeita está em possibilitar visualizar os *momentos críticos* – eventos inesperados, “um ponto de significação, um instante em que as coisas mudam”¹¹¹ (PENNYCOOK, 2012, p. 131) – e as oportunidades de agir nas *brechas* – “momentos em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010)¹¹² chama de ‘encontros com a diferença’ com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes” (DUBOC, 2012, p. 94, ênfase no original) –, que se colocam em nosso cotidiano escolar (e fora dele), no material didático, nas interações, no currículo etc. Em nossas vivências na escola-parceira, por diversas vezes nos deparamos com situações que entendemos como momentos críticos, bem como buscamos agir nas brechas que encontramos em nosso fazer docente na escola-parceira, tanto nas oficinas temáticas como nas aulas dos oitavos anos (SILVESTRE, 2015)¹¹³. Os excertos a seguir ilustram nosso cuidado em enxergar e aproveitar essas oportunidades:

O que dá pra gente trazer dessa proposta [crítica] pro nosso dia a dia? Pra isso se tornar uma rotina nossa mesmo, fazer parte do nosso trabalho essa perspectiva [crítica]? Dentro das nossas possibilidades. [...] Acho que essa questão de crítica [...] não está só numa oficina, por exemplo, que a gente tem liberdade da temática. Ela pode ser feita dentro de qualquer aula, basta a gente [...] despertar essa sensibilidade, essa criticidade mesmo pra colocar em prática. E a gente também perceber esses eventos críticos que aparecem em todas as aulas. Cada aula tem uma coisa diferente. (SILVESTRE, SR34, ago. 2013)

Agora falando sobre a minha postura como professora, eu senti que nessa turma deixei a desejar, não me ative em aproveitar “as deixas” que os alunos davam. Eu fiquei insegura de falar ou agir de alguma forma. [...]. Mas nas outras aulas eu me senti segura e fiz as interferências necessárias, pois me senti mais à vontade com as outras turmas. (FERREIRA, DR, nov. 2013, ênfase no original)

¹¹¹ Texto original: “a point of significance, an instant when things change”.

¹¹² JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Rev. Letras & Letras*. Uberlândia, MG, v. 26 n. 2, p. 427-442, jul-dez. 2010.

¹¹³ Esses momentos críticos ou brechas eram percebidos por nosso grupo docente principalmente nos discursos proferidos pelos/as alunos/as durante as aulas/oficinas.

Mesmo conseguindo perceber alguns eventos críticos acontecendo, ou “deixas”, como coloca Ferreira em uma de suas notas no diário reflexivo, a professora-licencianda compartilha um sentimento de certa impotência frente a essas oportunidades de agir criticamente. Esse sentimento, por vezes, mostra-se comum no trabalho de educação linguística crítica. Em seu estudo sobre o ensino crítico de inglês para turmas de alunos/as iniciantes de um centro de línguas, Fernandes (2012) reconhece sua dificuldade em lidar com os momentos críticos ocorridos em sala de aula, a despeito de sua desenvoltura em preparar materiais e conduzir aulas críticas: “na maior parte dos eventos críticos ocorridos em sala, não fui capaz de apresentar uma prática crítica e questionadora, ou seja, simplesmente não reagia” (FERNANDES, 2012, p. 103). Assim como Fernandes (2012), Ferreira aponta que o cenário local – perfil da turma, da escola, da comunidade etc. – pode influenciar a dificuldade de reação diante desses momentos. Além disso, à esteira de Fernandes (2012), entendo que a atitude inibida frente aos momentos críticos tende a ocorrer pela percepção de conflito como algo nocivo e, portanto, como algo que deve ser evitado – mais um ranço modernista/colonialista que precisamos buscar romper.

Conforme coloca Souza (2011c, p. 298), “[p]recisamos educar para a diferença, preparar para o conflito”, para o dissenso, ou corremos o risco de entender que as diferenças precisam ser suprimidas ao invés de vividas. Nesse sentido, numa perspectiva de letramento crítico, é preciso perceber as consequências que as “interpretações e valores podem ter sobre o outro [...]: essa é a dimensão ética” (SOUZA, 2011c, p. 298). Como pontuam Kalantzis e Cope (2012, p. 163), “nem todas as diferenças são iguais. Deixar as diferenças como estão pode significar também deixar as desigualdades como estão”¹¹⁴. Eduwesley tece um comentário a esse respeito ao refletir sobre o trabalho que desenvolvemos na oficina temática 3, em que problematizamos o conceito de “normal”:

A questão de normalidade é muito subjetiva. Eu encaro a coisa como normal, mas outros não encaram. Só que essa questão que a professora Silvestre fez no final das aulas, [...] essa questão de por que que a gente mostrou as imagens e mostrar que as pessoas são diferentes. É isso aí que eu queria mesmo. Eu acho isso muito interessante. Que é o respeito à diferença mesmo. Não é encarar como normalidade: “Ah, eu acho bonito e tal”. Ninguém é obrigado a achar nada bonito. (EDUWESLEY, SR48, nov. 2013)

¹¹⁴ Texto original: “not all differences are equal. Leaving differences the way they are can also mean leaving inequality the way it is”.

Importante notar esse “respeito” não como celebração das diferenças, comum à posição multicultural liberal (KUBOTA, 2004), mas, sim, como oportunidade de repensar posicionamentos essencializados e, por vezes, não refletidos, numa posição de expansão de perspectivas e possibilidades. Creio ser preciso ter o cuidado de, no trabalho de desnaturalização/desestabilização de conceitos e posicionamentos, não acabar naturalizando outros. Assim, estaríamos apenas trocando um posicionamento “x” por outro “y”, próprio do projeto modernista de *ou isso, ou aquilo*, ao passo que numa perspectiva pós-moderna, o que se espera é um posicionamento plural de *isso e aquilo etc.* No entanto, nos livrar desse ranço modernista não é tarefa fácil. Em nosso trabalho no Pibid, por vezes, nos vimos pegos/as nessas “armadilhas” de nossos próprios discursos e práticas. Como exemplo, cito o excerto a seguir, retirado de um momento de planejamento das atividades da oficina temática 3:

Tavares: Okay. A gente pegava [imagens de] esses homens de saia, os que usavam calça, mais ou menos assim? Pra mostrar que é diferente.

Silvestre: Mas a gente tem que ter cuidado para não dicotomizar, só ficar esse e esse. Que aí sim a gente enfatiza o certo e o errado.

Tavares: Está vendo como é difícil? (SR 46, nov. 2013)

Nesse trecho, alerto para o cuidado com binarismos e dicotomias – o *ou isso ou aquilo* –, típico de uma perspectiva moderna. Concordo com Tavares que superar esses ranços modernistas e trabalhar numa perspectiva de letramento crítico pós-moderna, como buscamos, é um desafio, especialmente para quem não viveu essa experiência como aluno/a. Assim, é preciso assumir o exercício da suspeita e o desenvolvimento da percepção crítica como atividades contínuas de nosso fazer docente, independente do nível de atuação profissional.

Não desconsiderando a historicidade de cada um/a de nosso grupo docente, percebo que a vivência de práticas problematizadoras em nossa experiência no Pibid – por meio do trabalho de educação crítica que buscamos desenvolver na escola-parceira, construído de modo colaborativo em nossos *espaços de fala* – foi crucial no desenvolvimento da percepção crítica e do exercício da suspeita no processo de formação crítica de cada um/a. Especialmente durante as sessões reflexivas, refletíamos sobre nossos entendimentos acerca do trabalho crítico e, ao mesmo tempo, construíamos sentidos acerca das peculiaridades dessa perspectiva de trabalho, como ilustram os excertos a seguir:

Mas acho que uma das questões do letramento crítico não é dar respostas, é justamente fazer [...] questionamentos. [...] Acho que até responder um

pouco sobre essa questão da [diz o nome da docente]¹¹⁵, [...] acho que quando você leva perguntas também, ao invés de dar só respostas, leva um tema que precisa ser discutido, você não está impondo que ele [o aluno] aceite. Você está fazendo com que ele reflita e tenha uma concepção dele, não uma outra imposição. O professor não vai impor que a aceitação é melhor, que é a resposta certa, mas ele vai dizer o seguinte: “você está negando por quê? Você vai aceitar por quê?”. Então eu vou fazer com que o aluno questione esses dois lados e que ele crie a sua visão. (LAMOUNIER, SR24, abr. 2013)

Então, assim, jogar essas ideias [...]. Você joga essa ideia e tem a discussão. E aí você vai trabalhar em cima dessa discussão. Não que você vá colocar sua opinião: “Ah, eu acho que tem que ser assim, ou tem que ser assado”. [...] Mas pra eles [os alunos] terem uma ideia, você vai ter que jogar um material. Você vai ter que jogar alguma coisa pra eles. (MIRANDA, SR15, fev. 2013)

Nas considerações de Lamounier, especialmente no trecho “Você está fazendo com que ele reflita e tenha uma concepção dele”, e de Miranda, entendemos que, em um trabalho crítico, caberá ao/à aluno/a (re)construir sua própria concepção a partir da expansão promovida pela problematização gerada em sala de aula. Em consonância com essa ideia, afirmo: “Acho que esse é o nosso papel e daí a pessoa toma as conclusões que ela quiser. Se mesmo depois de tanta coisa continuar pensando do mesmo jeito... Acho que do mesmo jeito a gente nunca fica, a gente sempre muda alguma coisa” (SILVESTRE, SR15, abr. 2013). Nesse sentido, não há como garantir ou prever os desdobramentos dessa expansão de perspectivas promovida no trabalho crítico.

Por fim, hoje compreendo que também nós formadores/as precisamos superar a busca por certezas e resultados imediatos e precisos. Digo “hoje” porque, no momento de nossas vivências nesta pesquisa-formação, percebo que eu me mostrava ansiosa em visualizar os desdobramentos de nosso trabalho de formação. É tempo de conviver com as incertezas e tensões e entender que isso é parte do processo. Creio que nosso principal papel é o de provocar a expansão de perspectivas, apontando a ação crítica como uma possibilidade. Por mais que acreditemos que essa seja a possibilidade mais premente na contemporaneidade, caberá a cada docente trilhar o caminho que julgar mais pertinente (e possível) a seu contexto de atuação profissional. Se conseguirmos desestabilizar práticas e vivências naturalizadas e possibilitar percepções e ações outras – antes não consideradas –, creio que a almejada

¹¹⁵ Essa fala de Lamounier ocorre após Fernandes compartilhar com o grupo um questionamento feito por uma docente do curso após a apresentação de um trabalho ancorado em perspectivas críticas durante um evento acadêmico. A docente se mostrou reticente com o trabalho, apontando um possível viés “doutrinador” da proposta.

formação crítica docente esteja acontecendo. Os sentidos construídos a partir dessa formação e seus desdobramentos não nos cabe precisar ou controlar. O tempo dirá, talvez!

2.2.3 Estudos teóricos sobre perspectivas críticas de educação linguística

Outro aspecto fundamental no processo de construção de sentidos e expansão de perspectivas de nosso grupo docente sobre perspectivas críticas de educação linguística se deu nos momentos de estudo colaborativo de textos teóricos (majoritariamente acadêmicos). Ressalvo, no entanto, que o que tornou esse fator importante em nossa experiência de formação docente crítica não foi simplesmente o “consumo” de conhecimento legitimado ou global, mas, sim, nossa problematização *de* e diálogo *com* esses conhecimentos na construção de nossos próprios saberes tendo em vista nossas demandas *locais*. Nesse sentido, esta pesquisa-formação se coaduna com os estudos que extrapolam a concepção dicotomizada entre teoria e prática na formação docente (BORELLI, 2006; BORELLI; PESSOA, 2011; TARDIF, 2010). Nas palavras de Borelli e Pessoa (2011, p. 28), “[a] concepção do conhecimento como algo em constante construção e o papel ativo do professor em sua produção acabam por questionar a relação teoria e prática”. Assim, concordo com Tardif (2010, p. 237, ênfase no original) ao afirmar que

[a] oposição tradicional entre ‘teoria e prática’ é muito pouco pertinente e demasiadamente simplificadora [...]. A relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.

Ao longo dos dezenove meses de nossas vivências no Pibid, estudamos vinte textos teóricos, sendo nove capítulos de livros da área, três artigos publicados em periódicos eletrônicos e anais de eventos, dois materiais disponíveis *on-line*, dois documentos oficiais, uma dissertação de Mestrado (parcial), um vídeo de uma palestra e uma compilação de resenhas (não publicada). O quadro a seguir indica as referências completas de cada um dos itens estudados.

QUADRO 9 – Relação de material estudado nas sessões reflexivas

ITEM	DATA	REFERÊNCIA
1	SR2 Ago/12	SOUSA, M. B. N. A tormenta do buscar: refletir para transformar. In: BARBARA, L; RAMOS, R. C. G. (Org.). <i>Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas</i> . São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 195-205.

2	SR3 Set/12	CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). <i>O professor de línguas: construindo a profissão</i> . Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.
3	SR5 Set/12	RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de. (Org.). <i>Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.
4	SR7 Out/12	ASSIS-PETERSON, A. A. de; SILVA, E. M. N. da. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D. C. de (Org.). <i>Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas</i> . São Paulo: Parábola, 2009. p. 93-106.
5	SR9 Nov/12	GOMES, S. L. <i>O uso de canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico em língua estrangeira: uma experiência nas aulas de inglês</i> . 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
6	SR10 Nov/12	CHAVEIRO, E. F.; BUENO, M. A. A cultura juvenil: uma interpretação demográfica da juventude. In: GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. <i>Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate-Goiás: sequências didáticas: convite à ação: música: caderno 7.2.3</i> . Goiânia: Poligráfica, 2010. p. 11-13.
7	SR12 Nov/12	MOITA LOPES, L. P. da. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, A. de J. <i>Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as</i> . Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.
8	SR14 Fev/13	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</i> . Brasília: MEC/SEB, 2006.
9	SR15 Fev/13	FRANÇA, V. B. What is critical thinking?. Postado em 20 jul. 2001. Disponível em: http://valeriabfranca.wordpress.com/2011/07/20/eltchat-summary-promoting-critical-thinking/ Acesso em: 16 fev. 2013.
10	SR15 Fev/13	PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org). <i>Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas</i> . Goiânia: Editora da UFG, 2012, p. 57-80.
11	SR16 Fev/13	CARVALHO, M. do C. dos S.; FERREIRA, M. da L. A. Padrões de Beleza Feminino: A Imposição da Cultura Midiática à Busca do Estereótipo Perfeito. <i>Anais do III Congresso em Desenvolvimento Social</i> . Montes Claros: UNIMONTES, 2012. Disponível em: http://www.congressods.com.br/images/trabalhos/GT4/pdfs/maria_do_carmo.pdf
12	SR19 Mar/13	PESSOA, R. R. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, Kleber A. da.; Aragão, Rodrigo C. (Org.). <i>Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios</i> . Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 299-306.
13	SR21 Abr/13	MATTOS, A. R.; CASTRO, L. R. Ser livre para consumir ou consumir para ser livre? <i>Psicologia em Revista</i> , v. 14, n. 1, p. 151-170, jun. 2008.
14	SR23 e SR24 Abr/13	EDMUNDO, E. S. G. O ensino de LI na Educação Básica: visões contemporâneas. In: EDMUNDO, E. S. G. <i>Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa</i> . Campinas-SP: Pontes Editores, 2013. p. 43-77.
15	SR34 Ago/13	MONTE MÓR, W. <i>Letramentos críticos e formação de professores</i> . Plenária apresentada durante o “Seminário Letramentos Transnacionais Brasil-Canadá”, UFS, Sergipe: 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FvqnevHDRMk . Acesso em 10 dez. 2014.

16	SR36 Ago/13	TENUTA, A. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. <i>Linguagem & Ensino</i> , v. 14, n. 2, p. 315-336, 2011.
17	SR40 Set/13	MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). <i>Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas</i> . Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.31-50.
18	SR42 e SR44 Out/13	SCHLATT ER, M.; GARCEZ, P. M. As línguas adicionais na formação do cidadão. In: SCHLATT ER, M.; GARCEZ, P. M. <i>Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês</i> . Erechim: Edelbra, 2012.p. 33-61.
19	SR47 Nov/13	ANDREOTTI, V.; BARKER, L.; NEWELL-JONES, K. <i>Critical Literacy in Global Citizenship Education: professional development resource pack</i> . Center for the Study of Social and Global Justice (CSSJG), University of Nottingham, UK, [s/d].
20	SR48 Nov/13	Compilação de resenhas críticas feitas por Silvestre dos capítulos da obra: PENNYCOOK, A. <i>Critical applied linguistics: a critical introduction</i> . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

Fonte: Material empírico do estudo.

Como pode ser notado no Quadro 9, grande parte dos itens estudados versava sobre perspectivas críticas de educação linguística. No entanto, não nos prendemos a uma filiação teórica específica; pelo contrário, nos abrimos às nossas necessidades *locais*. O trabalho que desenvolvemos me faz afirmar que utilizamos das teorizações acadêmicas a nosso serviço e não fomos subservientes e passivos/as a elas. No excerto a seguir, retirado da última sessão reflexiva com foco em estudo de texto, Ferreira reflete sobre essa relação global-local em nosso trabalho, ou seja, a professora-licencianda consegue estabelecer um diálogo entre nossas vivências na escola-parceira e as discussões feitas no texto estudado:

Eu comecei a pensar sobre [...] todas as aulas. [...] Parecia passar um filme quando ele [autor] estava falando sobre a questão de problematizar as questões sociais, da classe, gênero. Eu fico pensando nas nossas aulas que a gente já fez e do que a gente propõe. [...] Eu acho que a gente está seguindo esse caminho, pelo menos, a minha percepção, eu acho que a gente está fazendo um trabalho na perspectiva crítica. (FERREIRA, SR48, nov. 2013)

A despeito de minha vontade – como será discutido no capítulo seguinte –, acabei assumindo a responsabilidade pela seleção dos itens a serem estudados e busquei levar materiais que conversassem com nossas demandas. Por exemplo, o primeiro texto estudado foi escrito por uma professora de escola regular pública, que, a meu ver, se aproximava de nossa realidade e possibilitava problematizar a ideia de que professor/a da escola não produz conhecimento válido para a academia. Além disso, estudamos textos que tratavam das temáticas desenvolvidas nas oficinas (itens 5, 11 e 13), uma vez que nossas próprias visões, valores e verdades também precisavam ser expandidas e problematizadas, e quando fizemos a

proposta de trabalhar colaborativamente nas aulas dos oitavos anos, estudamos sobre livro didático (item 16). Assim, o empenho em dedicar parte de nossos encontros presenciais para o estudo colaborativo de textos se mostrou muito relevante em nossa experiência de formação crítica docente, como endossam as considerações de Fernandes e Eduwesley a seguir:

[P]ude compreender que os textos nos serviram de subsídio para que nós refletíssemos sobre a nossa prática, o que é de suma importância para buscarmos melhorar como profissionais. As discussões em torno dos textos foram muito significativas, pois esse era o momento em que refletíamos acerca das questões levantadas pelos teóricos e, em muitas vezes, eram questionamentos que nós mesmos fazíamos. (FERNANDES, RP3, jul. 2013)

Foi imprescindível o auxílio teórico, pois decorre dele nossa sustentação para argumentar e nos qualificar, conseqüentemente, possibilitando uma troca com a escola. Os textos foram, a meu ver, muito bem selecionados, vindo ao encontro de nossas necessidades. Todos eles colaboraram eminentemente com todos/as os/as participantes, desde a professora coordenadora até os/as licenciandos/as. (EDUWESLEY, RP3, jul. 2013)

Concordo com Eduwesley que todos os itens estudados contribuíram com nosso trabalho. Porém, ressalto a importância do estudo das OCEM-LE (BRASIL, 2006), no encontro inicial de 2013, por dois principais motivos: a expansão de nossos entendimentos sobre a proposta dos letramentos críticos na escola (ainda que o documento tenha como foco principal o ensino médio) e o incentivo a organizar nosso trabalho nas oficinas ministradas na escola-parceira a partir de temáticas. Consta no documento: “[s]ugerimos, ainda, que o planejamento de curso para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas” (BRASIL, 2006, p. 111-112). Percebo que ao estudarmos em grupo sobre perspectivas críticas de educação linguística concomitantemente exercíamos o ato de *ler nos lendo*, nos termos de Souza (2011a, 2011b, 2011c), ou seja, exercemos nosso próprio letramento crítico. Além disso, nossas discussões eram fomentadas muito fortemente também por nossas próprias teorizações – advindas do senso comum, das experiências docentes, de nossas historicidades, das teorizações estudadas etc. Assim, naqueles *espaços de fala*, construímos sentidos colaborativamente sobre o fazer docente crítico, como ilustra o seguinte excerto:

Miranda: [...] Os textos foram importantes pro nosso crescimento. [...]

Silvestre: O que eu gosto da gente estar estudando sobre a proposta do letramento crítico – a gente estudou as OCEM também – eu sinto que eu estou aprendendo é no grupo. É com os nossos estudos que a gente está tentando descobrir como que isso funciona.

Eduwesley: No início eu era meio perdido no letramento crítico. Nossa senhora, o que é isso? [risos].

Silvestre: Mas eu também.

Eduwesley: Agora, assim, me deu uma esclarecida muito grande [...]. Pra maioria de nós está, pelo menos. Eu vejo quando a gente fala, quando a gente apresenta [em eventos], dá pra perceber que a gente compreendeu, e também acredito que vá compreender mais o que é o letramento crítico.

Ferreira: Porque até a gente entrar no grupo não tinha [discussões no curso sobre] o letramento crítico, aí depois a gente começou a ler e começou a compreender e a repassar para os outros alunos daqui [da universidade] também.

Silvestre: Você, Mariano. Está caladinha...

Mariano: Pra mim, foi maravilhoso. É porque, eu também, essa questão do letramento crítico, quando eu comecei com vocês, assim, eu estava totalmente perdida também. Então, hoje eu tenho mais firmeza em relação ao que é, como que é, o que a gente está fazendo. Eu acho que é maravilhoso tudo o que a gente tem estudado aqui. Meu conhecimento, sabe? Minha prática... (SR31, jun. 2013)

No trecho supracitado, Ferreira ressalta um desdobramento importante de nossos estudos e vivências no Pibid: as contribuições não se limitaram a nosso grupo docente, uma vez que nossas experiências e teorizações foram compartilhadas com demais colegas (alunos/as e professores/as do curso), que até então demonstravam desconhecimento sobre perspectivas críticas de educação linguística. Acredito que o excerto traz à tona também que o processo de construção de sentidos de nosso grupo docente sobre perspectivas críticas de educação linguística foi processual e colaborativo (“eu sinto que eu estou aprendendo é no grupo. É com os nossos estudos que a gente está tentando descobrir como que isso funciona.”; “dá pra perceber que a gente compreendeu, e também acredito que vá compreender mais o que é o letramento crítico”; “essa questão do letramento crítico, quando eu comecei com vocês, assim, eu estava totalmente perdida, também. Então, hoje eu tenho, assim, mais firmeza em relação ao que é, como que é, o que a gente está fazendo.”).

Entender o processo de formação crítica como processual implica assumir também que a disposição para estudo precisa ser parte integrante da ação docente crítica. É evidente que o estudo e o preparo intelectual são exigências peculiares de todo trabalho docente, no entanto, no trabalho crítico, essa exigência se mostra ainda mais grifada, como ressaltado no seguinte excerto:

Silvestre: E outra questão é essa também, a gente se preparar. Não adianta a gente querer ir com achismos: “Ah, eu acho que é assim”. [...] Então exige estudo. Se a gente vai trabalhar o tema racismo, a gente tem que ler sobre isso, [...] até fatos, de pesquisa mesmo, de números, de dados, até pra você ter argumentos pra falar. Exige estudo, preparo.

Eduwesley: Não tem como você problematizar a situação sem se preparar para isso.

[...]

Lamounier: É difícil se preparar para isso.

Silvestre: É um desafio.

Eduwesley: Mas é bom, eu gosto.

Silvestre: Eu também, mas a gente tem que estar consciente que a gente tem que se preparar. Se dar aula de inglês exige um preparo, dar aula nessa vertente mais ainda, porque não é só se preocupar com o vocabulário, sanar o tópico gramatical, vai muito além disso. (SR14, fev. 2013)

Assim, concordo com Urzêda-Freitas (2012, p. 94) que a formação crítica de professores/as “demanda leituras e reflexões que lhes possibilitam não somente elaborar e conduzir aulas críticas, mas também reconhecer a dinâmica das relações de poder que operam na sala de aula de LE/inglês e na sociedade como um todo”. Nesse sentido, “ao preparar aulas críticas, os(as) professores(as) são convidados(as) a refletir criticamente sobre as diferenças e desigualdades sociais, e são essas reflexões, a meu ver, que lhes possibilitarão transgredir os limites normais da pedagogia (PENNYCOOK, 2006)¹¹⁶”, nas palavras de Urzêda-Freitas (2012, p. 94). Nesse sentido, o desafio posto por essa demanda ao/à docente pode se converter em fomento para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Por outro lado, a necessidade de estudo teórico constante para o desenvolvimento de um trabalho pautado em perspectivas críticas de educação linguística pode se converter também em um entrave a esse trabalho. Em estudo conduzido com duas professoras e três professores de inglês de um centro línguas acerca do ensino crítico, Urzêda-Freitas (2013b) faz esse apontamento. Quatro dos/as participantes concluem ao final do estudo que não seguiriam com o ensino crítico em suas aulas como professores/as de inglês e um dos argumentos mencionados é a complexa “*necessidade do conhecimento teórico (acadêmico)* para elaborar e conduzir aulas críticas” (URZÊDA-FREITAS, 2013b, p. 167, ênfase no original) – demanda que aqueles/as professores/as não se mostraram dispostos/as a enfrentar naquele momento. Em nossa experiência de formação crítica, a falta de preparo teórico também foi considerada como justificativa para o não enfrentamento de temas sociais mais polêmicos – como sexualidade – em nosso trabalho na escola. No trecho a seguir, retirado da sessão reflexiva em que discutíamos a pertinência do tema escolhido para a segunda oficina temática (consumismo), esse entrave se mostra mais evidente:

Silvestre: Mariano, na semana passada a gente estava definindo qual temática que a gente iria trabalhar em seguida. Eu fiquei pensando muito nisso durante a semana também, porque a ideia não é que a gente venha com uma coisa pronta, assim: “Vamos trabalhar isso”. E jogar lá na escola. O

¹¹⁶ PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

importante é a gente partir da realidade deles [dos alunos], do que eles precisam e a gente trabalhar na temática. [...] Mas durante a semana, gente, eu fiquei pensando nisso. Será que a gente está realmente partindo do que eles precisam na realidade deles? Ou a gente está escolhendo os temas e levando? O que vocês acham? Vocês sentem que a temática é pertinente e viável para aquele contexto que a gente está trabalhando? Ou não? [...]

Ferreira: Depois que eu li o texto [texto sobre a temática “consumismo” a ser discutido na sessão], eu acho que sim.

[...]

Silvestre: Você acha que é pertinente?

Ferreira: Eu penso que sim. Acho que em todo lugar é pertinente, eu acho.

Tavares: Até a gente quando lê, a gente começa a pensar. Não, eu compro tanta coisa e às vezes nem uso, fica lá parado, sabe?

[...]

Silvestre: O que você acha, Mariano?

Mariano: Eu acho bem pertinente pra eles. Acho muito interessante. Às vezes durante as aulas mesmo surgem esses assuntos assim.

[...]

Fernandes: Eu não quero ir contra o tema, não, tá?

Silvestre: O quê?

Fernandes: Não, até já foi falado em outras aulas. Eu não vejo tanta necessidade em relação ao consumismo, é mais em relação à sexualidade, até mesmo por essa questão dessa *pegação* e tudo mais. E pelos acontecimentos que aconteceram nas oficinas [posturas homofóbicas/preconceituosas por alguns alunos].

Eduwesley: Eu não queria falar que eu estou indo contra também, mas eu acho que, pra mim, o consumismo, nesse momento, é dispensável, o tema. Eu acho que a gente meio que barrou a questão da sexualidade, por ser um tema de difícil discussão, por poder haver a abstenção dos pais, dos alunos, então a gente fez foi o quê? “Ah, vou pegar um tema aqui pra não discutir esse...”.

Silvestre: Mas você acha que a realidade está pedindo isso?

Eduwesley: Eu acho que sim, igual ela falou, pelos acontecimentos lá e a gente percebe que, sei lá.

Fernandes: Pela forma como eles agem também. Algumas meninas, os meninos.

Eduwesley: Só que é um tema polêmico, se for discutir você tem que ler muito, muito mesmo. Porque vai surgir muita dúvida, vai dar discussão. Possivelmente vai dar desentendimento. E a gente tem que saber lidar com isso.

Ferreira: Mas será que a gente trabalhando isso vai melhorar ou piorar?

Fernandes: Não, mas isso é um risco que a gente corre com qualquer tema.

Eduwesley: É, com qualquer tema.

Silvestre: É. Em relação a isso...

Eduwesley: E de alguma maneira eu acredito que vá contribuir sim. Com algum, vai fazer diferença pra alguém.

[...]

Silvestre: Eu não tinha pensado em não trabalhar esse tema, só que eu estava esperando os meninos [Lamounier e Fernandes] estarem mais afiados no

curso que eles estão fazendo pra passar material pra gente¹¹⁷, pra gente estudar juntos, porque eu acho que é um tema que a gente tem que...

Lamounier: É. Porque na verdade a gente entrou agora nesse tema. Porque a gente está fazendo no curso é só meio que uma introdução ainda, a gente não entrou de vez.

[...]

Silvestre: É. E a questão é estar consciente ou não. E eu acho também que a gente não pode fugir, mas eu acho que a gente tem que estar melhor preparado. Eu, pelo menos, não me sinto...

Ferreira: Eu também não.

Silvestre: Eu acho que a gente, pra gente começar semana que vem, por exemplo.

Ferreira: Isso.

Silvestre: A gente tem que ler com antecedência. Talvez a gente prepare um terreno começando por essa questão, então.

[...]

Eduwesley: Eu acho que nunca vamos estar preparados.

Silvestre: Não, não. Preparados 100%, não. Mas a gente não fez nenhuma leitura específica sobre gênero, eu acho que a gente precisa.

Ferreira: Precisa.

Eduwesley: É igual consumismo, a gente está lendo agora também, no caso, precisaria ler também.

Silvestre: Com certeza.

Lamounier: É muito complicado problematizar essas questões assim.

Eduwesley: É necessidade, eu acho.

Silvestre: Então, a gente deixa, já fica escolhido pra ser a próxima temática, e a gente já define como diversidade. O tema da...

Eduwesley: Não, é igual, assim, eu e a Fernandes nos manifestamos contra, mas se os outros quiserem fazer assim, continuar com o tema, por mim, está *okay*.

Silvestre: Não, mas eu acho que...

Ferreira: Eu acho que pra semana que vem não é legal de levar porque, assim, a gente não leu nada ainda, mas na outra.

Silvestre: Como a gente tem a urgência do tempo, a gente não pode deixar de fazer...

Ferreira: Porque senão a gente vai planejar a aula na terça-feira e já é quarta?

Silvestre: Porque talvez essa do consumismo já dê um gancho pra gente começar na questão da diversidade. A gente começa com a diversidade de classe, de gênero, de raça. A gente faz esses três tipos de diversidade.

Tavares: Aí a gente faz tipo uma introdução com essa questão do consumismo?

Silvestre: É. Depois que a gente fizer essa introdução do consumismo, [...] na última aula desse tema a gente já dá um introdução. Não sei. É uma ideia. Não sei o que vocês acham. Mas também se vocês acharem que é um tema totalmente fora...

Eduwesley: Eu, assim, eu me manifestei porque a Fernandes falou.

Silvestre: Não, gente, mas a gente é um grupo. É pra falar mesmo. Eu acho que a gente tem que falar o que está pensando, está certo. (SR21, set. 2013)

¹¹⁷ Lamounier e Fernandes haviam iniciado o curso de formação complementar “Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais”, curso de extensão oferecido pelo Centro de Línguas da UFG, em 2013, com carga horária de 40h.

No início do excerto, compartilho com o grupo meu receio de que os temas trabalhados nas oficinas fossem apriorísticos e não atendessem, de fato, às demandas dos/as discentes. Fernandes e Eduwesley aproveitam a oportunidade para, de modo bastante cuidadoso, apontar sua posição contrária ao tema escolhido (consumismo) e sugerir o tema “sexualidade” como sendo de maior demanda para nossa realidade *local*. Eduwesley entende que, apesar de necessário, esse é um tema polêmico para aquele contexto e que exige preparo teórico para saber lidar com os conflitos que, muito possivelmente, iriam surgir. Ferreira lança um primeiro argumento de resistência à proposta, questionando se o trabalho com essa temática iria melhorar ou piorar a situação, e Eduwesley e Fernandes alertam que esse risco ocorre com qualquer tema trabalhado. Justifico, então, que estava aguardando Lamounier e Fernandes compartilharem as contribuições teóricas do curso de extensão que estavam participando em outra instituição sobre gênero e sexualidade. Por fim, Ferreira e eu assumimos nossa resistência à sugestão e descartamos essa possibilidade, principalmente pela falta de tempo até o início da próxima oficina (semana seguinte) para nos prepararmos teoricamente com leituras e discussões sobre a temática. Creio que o silêncio dos/as demais se somam aos argumentos contrários ao tema “sexualidade” naquele momento. Ficou estabelecido que essa temática seria trabalhada indiretamente, juntamente com outras questões de diversidade/ desigualdade social na próxima oficina temática, o que, de fato, se concretizou com a temática “*normativity*” – terceira e última oficina temática trabalhada na escola-parceira.

Exercendo a *suspeita* sobre nossas próprias práticas, levanto os seguintes questionamentos: Será que era mesmo apenas a falta de preparo teórico o entrave ao trabalho com essa temática? Não seriam também questões identitárias – nossas genealogias – que limitavam em alguns/algumas ou fomentavam em outros/as o desejo e a coragem de trabalhar com a temática da sexualidade? Suspeito que o receio do conflito ou questões morais e religiosas podem ter sido outros entraves subjacentes ao esquivo da temática. Sigo acreditando na importância de nos prepararmos teoricamente sobre os temas levados para discussão em sala no trabalho crítico; porém, outras nuances podem se mostrar também como entraves a esse trabalho, especialmente em relação a temáticas mais proponentes a gerar conflitos. Assim, defendo que o trabalho com temas críticos nas aulas de inglês do curso de graduação poderia fortalecer o repertório de letramentos dos/as professores/as e minimizar esse sentimento de incapacidade teórica frente a determinados temas sociais. Esperar que o/a professor/a tenha disponibilidade (de tempo e de recursos) para fazê-lo quando já estiver em exercício pode ser uma postura muito arriscada. Temos de aproveitar bem o precioso tempo

que temos com esses/as professores/as nos cursos de formação porque o ritmo de trabalho, especialmente nas escolas regulares, costuma ser frenético.

No entanto, no processo de formação crítica, acredito que não podemos limitar o foco em apenas alguns temas sociais e descartar outras possibilidades de problematizações. Nesse contínuo, o papel do desenvolvimento da agência docente está em proporcionar ao/a professor/a atitude em buscar ampliar seu repertório de letramentos (étnico-raciais, *queer* etc.) frente às demandas de seu contexto de educação linguística. A formação universitária, com o tempo e formato em que se organiza hoje, não consegue abarcar todas as possíveis demandas, nem mesmo em contexto privilegiado como o do Pibid. À esteira de Kumaravadivelu (2012), acredito que os programas de formação docente precisam potencializar o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes nos/as professores/as que lhes permitam teorizar seu contexto. Uma vez que estamos lidando com conhecimentos fluidos e até desconhecidos, tão importante quanto promover estudos teóricos sobre perspectivas críticas de educação linguística é instigar o docente a estudar também seu *local* de ação, ou seja, “falar a ‘língua’ daquele local” (HOELZLE, 2016, p. 10, ênfase no original).

2.2.4 Problematizações sobre língua

Promover problematizações que possibilitem a ampliação do conceito de língua e do papel do ensino de línguas na escola também se mostra parte importante do processo de formação crítica de professores/as de línguas. Nesta subseção, as discussões se limitam ao papel das aulas de língua inglesa na escola e ao (não) uso dessa língua durante as aulas/oficinas ministradas na escola-parceira. Creio que a ênfase nesses dois aspectos de nossas problematizações sobre língua se justifica pela recorrente marginalização desse componente curricular na escola (JORGE, 2009) e escassez do uso de língua inglesa nesse contexto.

Conforme argumentam Hawkins e Norton (2009), apesar de a língua ser o principal meio para ensinar o conteúdo de qualquer disciplina, para os/as professores/as de línguas, ela é, ao mesmo tempo, meio e conteúdo. Como argumenta Moita Lopes (2012, p. 10), “somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas”. Nesse viés, “língua não é meramente um meio de expressão ou comunicação; antes, é uma prática que constrói, e é construída por, os modos como

aprendizes de línguas entendem a si mesmos/as, seus ambientes sociais, suas histórias e suas possibilidades de futuro”¹¹⁸ (NORTON; TOOHEY, 2004, p. 1).

Na mesma linha de raciocínio, Moita Lopes (2012, p. 12) defende que os/as professores/as, em sua formação, precisam entender a língua como prática social, como “lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana”. Sendo assim, argumenta o autor: “pensar somente a língua com base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político” (MOITA LOPES, 2012, p. 12). De modo semelhante, Jordão (2013b, p. 358, ênfase no original) defende o conceito de língua como prática social na formação crítica de professores/as de línguas:

Ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo; o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões “socialmente responsáveis” e ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a consequente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura entre nós.

A adoção dessa conceituação de língua como prática social evidencia, assim, o papel político do ensino de línguas na escola regular, uma vez que é pautado por questões não apenas linguísticas, mas também culturais, identitárias e sociais. Desse modo, confere-se ao estudo de línguas “um caráter educativo e crítico, que possibilite ao aluno e à aluna, bem como a seu professor ou à sua professora (re)pensar sobre a diversidade que o/a constitui e que constitui o mundo” (SILVESTRE, 2015, p. 65). No tocante ao estudo de língua inglesa na escola, Eduwesley coloca: “me empenho em ensinar inglês e outras coisas mais” (EDUWESLEY, RP3, jul. 2013).

No cenário nacional, políticas nacionais de ensino de línguas estrangeiras ganham força e são reorientadas com posições não convergentes, que valorizam a relação global-local, a partir da publicação das OCEM-LE (BRASIL, 2006). Monte Mór (2013b, p. 231-232) argumenta que o documento contribui com a ressignificação das teorias dos letramentos para o contexto brasileiro de ensino de línguas estrangeiras e busca contemplar:

a inserção do ensino de línguas num projeto educacional de escola que desenvolve o conhecimento de idiomas (no caso, de língua inglesa) e, juntamente com esse, volta-se para a formação da cidadania ativa ou engajada; a inclusão social em sentido amplo, não restrita à expectativa, ou a

¹¹⁸ Texto original: “language is not simply a means of expression or communication; rather, it is a practice that constructs, and is constructed by, the ways language learners understand themselves, their social surroundings, their histories, and their possibilities for the future”.

possibilidade de inserção no mercado; a compreensão da relação global-local, na defesa da ideia de que mesmo as orientações em foco necessitariam ser reinterpretadas localmente; a adequação dos propósitos vistos nas políticas de letramentos para o ensino de línguas no Brasil, entendendo a afinidade entre essas áreas no que concerne às visões de língua, linguagem, conhecimento, construção de sentido, sociedade, participação social, relações de poder, dentre outros.

Além disso, Monte Mór (2013b) destaca a importância do investimento em políticas de formação docente para que propostas como essas não fiquem apenas no papel. Por vezes, os/as professores/as demonstram dificuldades de “materializar” propostas de educação linguística pautadas em perspectivas críticas. Durante a sessão reflexiva em que estudamos as OCEM-LE (BRASIL, 2006), Lamounier compartilhou essa dificuldade: “Eu entendo que a língua que eu vou ensinar não é só uma língua de regras gramaticais, só que como fazer para ser uma língua igual o texto sugere? Como eu vou fazer para ensinar? Eu fiquei confuso de como colocar isso em prática [...]” (LAMOUNIER, SR14, fev. 2013). Indagações como as de Lamounier, por vezes, se mostram frequentes entre professores/as quando apresentados/as a perspectivas críticas de educação linguística – especialmente pelo caráter “inovador” para muitos contextos escolares, uma vez que difere substancialmente de propostas mais tradicionais ou do que comumente se faz em aulas de inglês no ensino regular (seja público ou privado). Daí a importância de que essas propostas sejam problematizadas e vivenciadas nos programas de formação docente, e ainda mais, que a agência docente seja fomentada.

Como já salientado, em nossa experiência de formação crítica docente no Pibid, vivenciamos – e construímos sentidos por meio dessas vivências – práticas de educação linguística que buscavam questionar e expandir o papel do ensino de língua inglesa na escola. O excerto a seguir ilustra nossas problematizações a esse respeito:

Silvestre: Então, eu acho que esse é o grande papel da língua inglesa, do ensino da língua inglesa na escola. [...] Porque a gente fica se questionando: pra que estudar inglês? Na escola, por exemplo, pra que ensinar? Eu acho que uma das grandes vantagens e papéis é esse mesmo de possibilitar o aluno conhecer outra cultura e se conhecer ao mesmo tempo, conhecer a sua própria. Quando a gente deu aquela aula sobre beleza, a gente preparou uns *slides* com conceitos de beleza em diferentes culturas, diferentes países. Foi riquíssima aquela aula. [...] Olha só que riqueza! Por meio de uma aula de inglês a gente conheceu tantas coisas, como a beleza é vista em diferentes lugares.

Fernandes: É, mas é uma pena que não são todos os professores que pensam assim.

Ferreira: A maioria não. Pelo menos quando eu comecei a ver cultura, era só dos Estados Unidos e foi no ensino médio, porque antes trabalhava a língua meio que descontextualizada, não tinha muita ligação [...].

Silvestre: Mas isso é uma visão mais contemporânea, não é isso que ela [autora do texto estudado] coloca? Que [...] a sociedade de hoje pede essa forma de ensino contextualizado.

Fernandes: Até porque, até mesmo o que ela disse anteriormente, a globalização, os alunos também têm informações muito rápido.

Silvestre: [...] Os nossos alunos mudaram e as aulas não podem continuar as mesmas [...]. (SR23, abr. 2013)

No excerto supracitado, colocamos em xeque a restrita relação uma língua-uma cultura (no caso, língua inglesa-cultura americana ou língua inglesa-cultura britânica) e enfatizamos a função educacional de ensinar e aprender a língua inglesa na escola regular na contemporaneidade. No entanto, há quase três décadas, Pennycook (1990) já salientava que estamos envolvidos/as com a confluência de dois aspectos essencialmente políticos: linguagem e educação. Rajagopalan (2013, 2014) também tem enfatizado a intrínseca relação entre política e educação linguística:

A relação entre o ensino de línguas e a política linguística, ou melhor dizendo, o fato de o primeiro ser um desdobramento e uma continuação da segunda fica claro quando se percebe que o processo, a experiência da aprendizagem de uma língua acarreta um aprimoramento, uma redefinição do próprio ser do aprendiz, de sua própria identidade. O que ocorre quando alguém investe na aprendizagem de uma segunda língua é nada mais nada menos que uma experiência de remoldar sua própria pessoa. Ninguém, afinal, sai da experiência de aprender um idioma da mesma forma que nela se iniciou. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74)

Importante ressaltar que a ênfase no caráter educativo e crítico não é sinônimo de indiferença ao desenvolvimento linguístico. Como pontuo em uma de nossas sessões reflexivas, “a perspectiva crítica que a gente está tentando, o que a gente deseja é aprendizagem da língua e outra coisa, mas a língua não tem que ficar esquecida” (SILVESTRE, SR24, abr. 2013). Essa “outra coisa” seria esse viés social, educativo e crítico. A preocupação em não negligenciar o trabalho com a língua inglesa em nosso trabalho na escola-parceira, seja na oralidade, nas atividades ou nos materiais, foi ponto recorrente em nossas discussões. Desde a oficina-piloto realizada na escola-parceira, chamo atenção do grupo para essa questão:

Silvestre: E a questão da língua, eles conseguem acompanhar?

Tavares: Eles conseguem lembrar o que eles aprenderam na aula anterior [...].

Eduwesley: A gente está sempre retomando as coisas em inglês da aula passada [...] e vai amarrando.

Silvestre: E vocês não estão deixando de usar a língua?

Eduwesley: Não. (SR12, nov., 2012)

Percebo que essa preocupação em não negligenciar o uso da língua inglesa nas aulas era compartilhada pelos/as professores/as-licenciandos/as também. Por outro lado, é preciso cuidar para que essa preocupação não acabe por fomentar uma orientação monolíngue, segundo a qual as línguas são vistas como entidades separadas e que devem ser mantidas livres de misturas entre si a fim de não comprometer a comunicação (CANAGARAJAH, 2013), e nesse caso, a aprendizagem. No excerto a seguir, Eduwesley e eu refletimos sobre a relação entre o uso da língua portuguesa e da língua inglesa nas oficinas temáticas:

Eduwesley: Professora, a questão de falar inglês nas oficinas. É porque não dá pra falar todo tempo, não...

Silvestre: Não, eu sei.

Eduwesley: Os meninos não entendem. Aí de vez em quando a gente, por exemplo, quando vai explicar os exercícios...

Silvestre: É o máximo possível. Não é o máximo pra só você ficar falando e os alunos sem. Perde o sentido.

[...]

Silvestre: Porque é uma coisa que eles têm que se habituar também. Pra eles é novidade, é diferente. Então a gente não pode também desistir no primeiro obstáculo: “Ah, ninguém está entendendo”. Então, vamos buscar recursos pra que eles tentem entender. Depois, é claro que o português é uma ferramenta também que a gente usa, entendeu? Não tem como. (SR18, mar. 2013)

Creio que minha colocação de que “o português é uma ferramenta” nas aulas de língua inglesa apresenta resquícios de uma visão tradicional/moderna de *ou isso ou aquilo*. Parece-me que a adoção de uma visão de educação linguística de base plurilíngue (ROCHA, 2012, p. 160) –, “que promove o contato e o confronto de diferentes línguas, como a língua materna e a estrangeira, trazendo para o centro do processo uma diversificada gama de variantes e variações [...] em ambas as línguas” –, poderia contribuir para a expansão do lugar do português nas aulas de inglês na escola.

Outro agravante para essa questão parece estar na crença naturalizada de que “não se aprende inglês na escola” (LIMA, 2009, 2011). No trabalho que desenvolvemos na escola-parceira em formato de oficinas temáticas, noto que essa crença não tinha lugar. No entanto, quando passamos a atuar nas aulas dos oitavos anos, a atitude do grupo docente mostrou-se diferente, como é salientado no seguinte excerto:

Ferreira: Eu estou sentindo falta de uma coisa: nas oficinas a gente tentava falar inglês o máximo possível e agora a gente não está tentando.

Eduwesley: É, não estamos mesmo.

Silvestre: Ótima observação.

Ferreira: A gente não está falando.

Mariano: Uhum.

Ferreira: Eu já não falava muito. [risos] Mas...

Eduwesley: Não, na oficina eu falava.

Ferreira: Então.

Silvestre: E por que vocês acham que isso está acontecendo?

Ferreira: Não sei.

Eduwesley: Eu também não sei, não. Eu acho que é porque eu vi que os meninos não entendem, aí eu parei.

Silvestre: Você acha que eles não entendem?

Eduwesley: Assim, não, se a gente falar, assim, entende, assim...

Silvestre: Será que não é só uma crença?

Fernandes: Mas olha pra senhora ver. Na primeira aula a gente não usou inglês em nenhum momento. Aí a senhora chegou [na segunda aula¹¹⁹], a senhora usou algumas palavras. A senhora viu que eles responderam?

Mariano: Eles entenderam.

Fernandes: É. Assim, eles tiveram um pouco de resistência quando a senhora falou.

Silvestre: Eu não achei.

Fernandes: Não?

Mariano: Eu também não achei, não.

Silvestre: Eles fizeram tudo que eu pedi sem eu ter que falar português.

Fernandes: Não, assim, bem no comecinho. [...]

Silvestre: Mas aluno faz isso mesmo. Vocês acham que eles não querem? Lógico que eles querem o mais fácil.

Mariano: Eles querem o português. Eles querem de graça.

Silvestre: Eles jogam. Se você pegar, ótimo pra eles. [risos] Eu não senti que eles não entenderam ou que eles ficaram perdidos.

Fernandes: Eu acho que eles entenderam.

Ferreira: Eu sinto que eles ficam esperando a gente sempre falar em português. Eles podem ter entendido, mas eles ficam: “Ah, que isso?”.

Fernandes: Hoje o menino falou [...]: “Ah, eu quero falar inglês, quero aprender a falar inglês”, não foi?

Silvestre: Pois é. Porque a gente tem essa crença, existe essa crença, pode ser que a gente compartilhe ou não, de que inglês na escola, nas aulas de inglês não dá certo, os alunos não entendem, não vai pra frente. Mas a gente está ali num contexto, [...] os alunos interessados, que eles estão interessados, eles estão prestando atenção. A gente não está tendo problema de indisciplina.

Ferreira: Eu comentei isso com a Fernandes e com a Tavares. Até o 8ºA, que é um pouco mais agitado, mas muito agitados, eles estavam super envolvidos com a atividade.

Eduwesley: Hoje foi ótimo.

Ferreira: Eu fiquei assim: “Gente, é o 8º mesmo?” [risos].

Silvestre: Então, a gente está com um contexto que não tem nada que a gente possa falar assim: “Não, a gente não pode falar inglês que não vai dar certo”.

Fernandes: É.

¹¹⁹ As aulas no 8º ano A aconteciam no primeiro e no segundo horário, iniciando às 7h da manhã. Como precisava dirigir por cerca de 60km para chegar até Inhumas (localização da escola e do câmpus universitário), geralmente não conseguia chegar ainda na primeira aula.

Silvestre: Não tem. Os meninos estão envolvidos, [...] eles estão querendo, estão prestando atenção. Eu não estou falando que a gente tem que falar o tempo todo, mas [...] eu concordo com a Ferreira.

Mariano: Mesclar, né?!

Eduwesley: Eu também acho.

[...]

Silvestre: [...] Mas isso exige de nós preparar também mais a aula. A questão do inglês mesmo. Estudar vocabulário. Estudar pronúncia.

Eduwesley: É, eu acho que se a gente ficar sem falar, eu acho que fica ruim até pra gente. A gente perde a prática oral e tudo.

Ferreira: E, querendo ou não, é um dos únicos momentos que a gente tem pra praticar. Porque aqui na faculdade a gente acaba não praticando tanto quanto deveria. (SR35, ago. 2013)

Nesse excerto, Ferreira alerta nosso grupo docente sobre a ausência de língua inglesa nas práticas orais dos/as professores/as durante as aulas nos oitavos anos, postura que divergia com a adotada anteriormente nas oficinas temáticas. O grupo concorda com Ferreira e indaga a razão de isso estar ocorrendo. A partir da resposta dada por Eduwesley (“Eu acho que é porque eu vi que os meninos não entendem, aí eu parei”), problematizamos a possível relação com a crença de que não se aprende (e não se ensina) inglês na escola, e se teria lugar em nosso contexto, que, como pontuo, não apresentava restrições a nosso trabalho. Eduwesley e Ferreira argumentam que o uso de inglês beneficiaria não apenas os/as discentes, mas os/as docentes também, visto que seria uma oportunidade de prática oral do idioma. Assim como no excerto anterior, os/as professores/as-licenciandos/as justificam que os/as alunos/as não entendem quando os/as professores/as falam em inglês, justificativa que, a meu ver, exige suspeita.

Mesmo com todas as nossas problematizações, a busca pela vivência de perspectivas críticas de educação linguística por nosso grupo docente não foi livre de tensões. Por vezes, questionava se o trabalho que estávamos desenvolvendo, de fato, estava coerente com as premissas do trabalho crítico, como relato no seguinte trecho de meu diário: “Que diferença nossas aulas têm feito? Até que ponto nossas aulas seguem uma perspectiva crítica de ensino de LE? Vejo ênfase, ainda, em vocabulário isolado, tradução, repetição... Será que estamos contribuindo para a educação cidadã? Talvez sim, talvez não...” (SILVESTRE, DR, set. 2013). Compreendo que minhas indagações, dúvidas e reflexões reiteram, mais uma vez, o caráter processual da formação crítica docente, por vezes, marcada pela oscilação de posicionamentos conflitantes. A despeito dessas tensões e contradições, em nossas sessões reflexivas finais, consideramos que houve desenvolvimento linguístico dos/as alunos/as com os/as quais trabalhamos na escola-parceira:

Silvestre: Às vezes, eu, principalmente, fico preocupada se a gente está trabalhando inglês, ou se não está. Mas todos eles [alunos] veem como aula de inglês, eles não têm essa dúvida.

Ferreira: Mas a questão é assim, falar eles não falam, acho que em poucos momentos algum fala, acho que só atividades que a gente leva pra falar. Mas ler, eles leem muito inglês, eles entendem muito. Então pra eles isso é ótimo. O menino falou assim pra gente esses dias: “Nossa, eu sou *nerd* demais” [risos]. Então, eles gostam disso. Eles sabem que eles sabem, ali naquela hora eles reconhecem que eles sabem inglês. Falar é claro que...

Eduwesley: Mas eu acho que a própria aula em si ela tem essas essências do inglês que seja no conteúdo, nos *slides*, alguns comandos que a gente dá. Então, não perde mesmo aquela questão, de, não sei, mas de tentar equilibrar criticidade e inglês [...].

Silvestre: Mas eu acho que é assim, acho que está no caminho mesmo, não sei.

Ferreira: Eu fico pensando isso também: até que ponto? Porque assim, se for tentar falar inglês demais acaba perdendo o que eles iriam falar, que talvez fosse muito interessante em português, porque até que pensa e a gente ajudar, talvez perderia.

Eduwesley: Até o sentido porque se eles falam alguma coisa, se a gente for traduzir, talvez ele não teria aquela oportunidade, pois ele não teria aquela sensação assim: “Nossa, eu consegui falar. Então se eu prestar atenção, eu vou conseguir falar mais”. Não sei, acho que também é incentivo, você incitá-los a tentar compreender, a dar o que eles conseguem. (SR49, nov. 2013)

No excerto, evidenciamos o desempenho linguístico dos/as alunos/as em nossas aulas, ressaltando que nos parece ser possível ensinar e aprender inglês na escola pautado em perspectivas críticas. Construimos sentido também sobre o lugar do português nessas aulas: ampliar a possibilidade de a aula se tornar *espaço de fala* para os/as alunos/as colocarem e (re)construírem seus posicionamentos e identidades, fazendo das aulas de inglês na escola lócus de desestabilizações (SILVESTRE; BROSSI, no prelo) e participando “da vida social e do mundo do conhecimento que acontece *também em inglês*” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 41, ênfase no original). O desafio dessa postura plurilíngue está em alcançar um equilíbrio, de modo que a ampliação do repertório linguístico em língua inglesa seja alcançada a cada aula.

2.2.5 Engajamento identitário

O envolvimento com perspectivas críticas de formação docente pode provocar mudanças que extrapolam de longe o nível meramente profissional ou acadêmico. Desestabilizações no nível pessoal/subjetivo provocadas pela formação crítica costumam ser intensas (PESSOA, 2014; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016; URZÊDA-FREITAS, 2013a, 2013b). Isso ocorre principalmente porque “diferentemente de outras profissões, o ensino é sempre

feito na perigosa intersecção da vida pessoal e pública”¹²⁰ (PALMER, 1998, p. 17). Nesse sentido, entendo que a ação crítica requer do/a professor/a um engajamento não só profissional, mas identitário também. Como afirma Kumaravadivelu (2012, p. 55), “não podemos separar o/a professor/a do ensino tanto quanto não podemos separar o/a dançarino/a da dança”¹²¹.

Para discutir a relevância do engajamento identitário na formação crítica docente, busco respaldo em um conceito de identidade de um viés pós-moderno que reconhece sua natureza fragmentada, plural, expansiva, descentrada, contraditória, inacabada, construída socialmente no discurso e sujeita a mudanças (HALL, 2006; KUMARAVADIVELU, 2012; MOITA LOPES, 2002). Desse modo, corroboro o entendimento de Palmer (1998, p. 13) de que a “identidade é uma intersecção movente de forças internas e externas que me fazem quem eu sou, convergindo no irreduzível mistério de ser humano”¹²².

Assim, esse engajamento identitário que defendo não é o mesmo que entender que determinadas pessoas teriam mais autenticidade para lidar com determinados temas sociais do que outras, a partir de suas histórias pessoais – por exemplo, mulheres para tratar de questões feministas, negros/as para tratar de questões raciais e assim por diante. Não descartando a importância dos lugares de fala de cada um/a, o engajamento identitário implica um empenho pessoal do/a professor/a de suas identidades, formadas a partir de seus valores, verdades, crenças, condições sociais, historicidades, vivências etc. Nesse sentido, problematizar questões que permitem uma menor exposição de identidades tende a ser muito mais tranquilo e cômodo, mas o conflito e o desassossego são partes inerentes do trabalho crítico. Daí a imprescindibilidade do engajamento identitário nesse processo.

Kumaravadivelu (2012, p. 55) reconhece que os programas de formação docente têm a responsabilidade de motivar e possibilitar aos/as professores/as “refletirem seriamente em como constroem e reconstroem seu eu-docente [*teaching Self*]. Reconhecer o eu-docente significa reconhecer as identidades, crenças e valores do/a professor/a”¹²³. Em nossa experiência de formação docente no Pibid, somos unânimes em reconhecer esses desdobramentos na esfera pessoal de nossas vidas. Fernandes pontua acerca de seu

¹²⁰ Texto original: “unlike many professions, teaching is always done at the dangerous intersection of personal and public life”.

¹²¹ Texto original: “we cannot separate the teacher from teaching any more than we can separate the dancer from dancing”.

¹²² Texto original: “identity is a moving intersection of the inner and outer forces that make me who I am, converging in the irreducible mystery of being human”.

¹²³ Texto original: “reflect seriously on how they construct and reconstruct their teaching Self. Recognizing the teaching Self is all about recognizing teacher identities, beliefs, and values”.

envolvimento com perspectivas críticas de educação linguística: “acrescentou muito em minha formação profissional, mas reitero, não só em minha formação profissional, mas pessoal também” (FERNANDES, DR3, jul. 2013).

No entender de Palmer (1998) – do qual comungo –, em última instância, ensinamos coisas com as quais nos importamos. Em especial professores/as de línguas, nossas escolhas pedagógicas, discursivas, performativas são influenciadas por nossas identidades e, ao mesmo tempo, colaboram na (re)construção delas mesmas e das identidades do outro (aluno/a). Em uma de nossas sessões reflexivas, refletimos a esse respeito:

Silvestre: A gente está ali na sala de aula, mas somos pessoas com diferentes identidades [...] Então, o que eu deixo de fazer em sala, uma atividade que eu proponho, ela é influenciada pelo que eu acredito, pelas minhas crenças, pelo que eu estou sentindo naquele momento, como me sinto ali naquele grupo, pela informação, pelo que eu entendo de ser professor, quais são os diferentes papéis que a gente tem. Então, não tem como, todas as escolhas são influenciadas com tudo o que nós somos.

Lamounier: Até diretamente no modo em que vai dar aula porque a partir do momento que você exclui isso, o que você está fazendo? Acredito eu, você vai dar uma aula focado na língua [estrutura linguística]. Agora quando você se coloca como um ser diante de outros, você vai analisar todos e você próprio [...].

Silvestre: Eu acho que essa questão afetiva é muito importante, essa, não sei se é competência que poderia colocar, mas que o professor precisa ter também, acredito na palavra sensibilidade, essa sensibilidade de perceber. Por que meu aluno não está participando? Por que aquele ali está mais quietinho hoje ou por que esse aqui está tão agitado? Como lidar com essa situação? É imprescindível no professor para que a aula flua de maneira, assim...

Eduwesley: Por diversos motivos [...], eu vejo hoje que as aulas [...] são muito mecânicas.

Silvestre: Não há esse movimento afetivo, não é? Esse afetivo não é que você tenha que fazer carinho no menino. Não é nesse sentido, é de realmente sentir a turma. Por mais que você tenha várias [turmas], essa sensibilidade de perceber aquele micromundo ali, como um micromundo. [...] Então ele tem características próprias, que precisam ser captadas. (SR 19, mar, 2013)

As reflexões que teço, no excerto supracitado, evidenciam que o engajamento identitário requer também um envolvimento com o *local* (“essa sensibilidade de perceber aquele micromundo”), que entendo como uma *sensibilidade localizada* que permite ao/a professor/a perceber e agir frente às necessidades de seu contexto de atuação. Nossas reflexões parecem fazer coro com dois princípios operacionais da formação de professores/as de línguas discutidos por Kumaravadivelu (2012): princípio da particularidade – “ser sensível ao contexto individual, institucional, social e cultural *local* em que a aprendizagem e o ensino

acontecem”¹²⁴ (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13, ênfase adicionada) e princípio da possibilidade – “elevar a consciência sociopolítica entre todos/as participantes para que possam formar e transformar suas identidades pessoais e sociais”¹²⁵ (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15). Segundo o autor, esses dois princípios, somados a um terceiro (princípio da praticidade – teorizar a partir da prática) atuam de modo sinérgico e simbiótico na conexão de diferentes papéis de alunos/as, professores/as e formadores/as.

Por outro lado, a necessidade de engajamento identitário pode tanto limitar como expandir as possibilidades de ação crítica em sala de aula. Temas que trazem desconforto para o/a próprio/a professor/a – em geral, temas que expõem identidades que contestam padrões hegemônicos – costumam ser mais difíceis de serem problematizados em sala. No estudo já mencionado de Urzêda-Freitas (2013b, p. 167, ênfase no original), a “*exposição de opiniões e identidades por parte dos/as professores/as em sala [...], sobretudo quando eles/as se veem diante de discursos que refletem a sua vida fora do contexto pedagógico*”, foi tido pelos/as professores/as participantes como um entrave ao desenvolvimento de aulas de inglês pautadas em perspectivas críticas. Em nossa experiência no Pibid, Lamounier apontou, em vários momentos, sua dificuldade em lidar com o tema “sexualidade” em sala de aula devido a sua identidade homossexual, como ilustram os excertos a seguir:

Lamounier: É tão complicado a gente, eu por exemplo, eu não me sinto confortável de discutir com os alunos sobre sexualidade, não. Eu fico com a impressão de que eles estão sentindo que eu estou querendo impor a minha sexualidade, sabe?

Silvestre: Como se você estivesse levantando bandeira.

Lamounier: Exatamente. Eu conseguiria discutir sobre outros temas numa boa, mas a sexualidade eu ainda não estou preparado. (SR12, nov. 2012)

Queria fazer o ensino crítico porque eu achei interessante, mas eu não sei do jeito que eu queria. Quando eu li isso aqui [texto das OCEM-LE], a primeira coisa que me veio à cabeça foi de que eu não estava preparado para fazer isso, principalmente pela questão de sexualidade, porque um dia lá na minha escola [do estágio] aconteceu isso. Eu acho que tinha necessidade de eu fazer aquilo [problematizar], só que eu fiquei me sentindo depois do estágio mal de eu não ter feito. Mas depois eu fiquei bem por não ter feito, porque faria do jeito errado. Porque eu estou preparado para lidar com preconceito, mas é minha vida pessoal e como professor eu não quero chegar lá e falar coisas que eu falo normalmente para me defender, sabe? Porque uma coisa é eu me defender lá fora e outra é discutir sexualidade, discutir sobre gênero. (LAMOUNIER, SR14, fev. 2013)

¹²⁴ Texto original: “be sensitive to the local individual, institutional, social, and cultural contexts in which learning and teaching take place”.

¹²⁵ Texto original: “raise sociopolitical consciousness among all the participants so that they can form and transform their personal and social identity”.

Lamounier: [...] Eu comentei sobre o aluno que fez a piadinha [sobre ele ser gay], eu sei que eu precisava problematizar aquilo, só que por mais que a questão da minha sexualidade seja bem resolvida comigo, eu não sei lidar com outra pessoa. Pra mim é muito simples falar “Olha, eu sou gay e não estou nem aí pra nada”. Só que como que eu vou falar isso pra um aluno, sei lá, de 10, 11 anos, sabe? Eu não quero amanhã... Porque eu já sou tão julgado, porque a minha vida inteira é só porque eu sou gay. Tudo o que eu faço é justificado porque eu sou gay. Agora se eu vou tocar nesse assunto com um aluno “Ah, ele tocou nesse assunto porque ele gay”. É muito delicado pra mim, não é só sobre isso, é tipo, “Ah, tenho que falar pro aluno que tem que se aceitar como é, porque ele é gordo. Ah, está falando assim dele porque ele é magro”. Parece que tem sempre uma oposição a tudo que eu vou fazer, uma justificativa a tudo que eu vou fazer. Eu estou cansado disso.

[...]

Lamounier: Até na nossa sala de aula [da graduação] já aconteceram situações assim. E eu consegui lidar de boa, mas o problema é que são jovens. É muito complicado lidar com esse tipo de assunto.

Eduwesley: Por exemplo, como que você vai falar pra um menino de 12 anos, 11 anos um assunto desse? Quando é uma pessoa adulta, uma pessoa mais madura, é mais fácil. Você fala uma coisa, a pessoa talvez tenha uma resposta, tentar te compreender. Não é sempre, é claro. Mas é mais complicado. Sei lá, eu acho.

Silvestre: É. É complicado, mas é colocar pra pensar. Não é você dar a resposta. Você falar assim “Eu sou certo de ser assim. Você é errado de ser assado”. Mas colocar pra pensar. Às vezes é só jogar uma pergunta. O difícil é saber qual pergunta jogar. (SR18, mar. 2013)

Lamounier parece comungar das considerações dos/as participantes do estudo de Urzêda-Freitas (2013b), indicando a exposição de suas identidades como um entrave ao trabalho crítico (“Querida fazer o ensino crítico porque eu achei interessante, mas eu não sei do jeito que eu queria. Quando eu li isso aqui [texto das OCEM-LE], a primeira coisa que me veio à cabeça foi de que eu não estava preparado para fazer isso, principalmente pela questão de sexualidade.”). Por vezes, essa resistência ocorre porque, “[a]o tentarmos conectar nós mesmos e nossas matérias aos/às nossos/as alunos/as, nos fazemos [...] vulneráveis à indiferença, ao julgamento, ao ridículo”¹²⁶ (PALMER, 1998, p. 17). Esse parece ser o caso de Lamounier, já cansado de ser julgado em outras situações, principalmente, por sua identidade sexual (“Porque eu já sou tão julgado, porque a minha vida inteira é só porque eu sou gay. Tudo o que eu faço é justificado porque eu sou gay.”). Além disso, o professor-licenciando se vê despreparado para problematizar a temática da sexualidade devido à faixa etária dos/as

¹²⁶ Texto original: “As we try to connect ourselves and our subjects with our students, we make ourselves [...] vulnerable to indifference, judgment, ridicule”.

discentes e Eduwesley e eu manifestamos nossa concordância com esse agrave apontado por Lamounier ao final do último excerto.

Como discutido na seção 2.2.3, a temática da sexualidade continuou sendo encarada com ressalvas por parte de nosso grupo docente, mesmo após a saída de Lamounier, ao final do primeiro semestre de 2013. A fuga de situações que causam conflitos e expõem nossas identidades, por vezes, ocorrem porque nos deparamos com a seguinte situação apresentada por Palmer (1998, p. 16): “sou geralmente tentado/a a proteger meu senso de mim mesmo/a atrás de barricadas de *status* ou função, para me afastar de colegas ou estudantes ou ideias e dos embates que certamente terei”¹²⁷. Ademais, o engajamento identitário pode provocar outra situação apontada por Palmer (1998, p. 29): “[a]s descobertas que faço sobre mim mesmo/a quando me lembro dos encontros que moldaram e revelaram minha individualidade são por vezes embaraçosas”¹²⁸. Em trecho do último relatório escrito por Lamounier antes de sua saída do programa, o professor-licenciando parece reconhecer descobertas de si provocadas por sua formação profissional e a coragem demandada para assumir a docência e seus desafios:

Fazer parte de algo é uma responsabilidade muito grande, não é só o fato de ser perfeccionista o que me dá insegurança, mas acredito que o desafio de entrar em sala e lidar com pessoas diferentes é um desafio muito grande e para tal deve-se ter muita coragem. Eu, desde quando entrei no curso de licenciatura, tenho descoberto algumas coisas sobre mim, talvez não tão boas como eu gostaria, mas tenho tentado melhorar. Sinto-me extremamente sem ação quando sei que estou sendo avaliado, observado e ser professor é estar diante disso o tempo quase todo. Por mais que tenhamos lido textos que abriram minha mente e me desconstruíram a ideia de que professor é aquele que tem o domínio de tudo, ainda me sinto muito pequeno e não totalmente capaz para assumir essa responsabilidade, não digo teoricamente, porque tanto o curso de Letras quanto o projeto me deram uma bagagem muito boa para tal. (LAMOUNIER, RP3, jul. 2013)

Assim, Lamounier termina sua participação no Pibid ainda com ressalvas desse encontro com o outro – que pode ser um encontro consigo mesmo/a também – provocado pela docência, de modo ainda mais enfático na ação crítica. Como argumenta Palmer (1998, p. 10), a capacidade de “me conectar com meus/as alunos/as, e de conectá-los/as com a matéria, depende menos dos métodos que uso do que do grau com que conheço e confio em minha

¹²⁷ Texto original: “I am often tempted to protect my sense of self behind barricades of status or role, to withhold myself from colleagues or students or ideas and from the collisions we will surely have”.

¹²⁸ Texto original: “The discoveries I make about myself when I remember the encounters that have shaped and revealed my selfhood are sometimes embarrassing”.

individualidade e estou disposto/a a torná-la disponível e vulnerável a serviço da aprendizagem”¹²⁹. As ressalvas de Lamounier e o argumento de Palmer (1998) parecem ressoar as seguintes palavras de Pessoa (2013a, p. 13): “o que somos depende de quem são as/os outras/os, daí a nossa responsabilidade para com essas/es outras/os”.

Eduwesley, por sua vez, percebe a possibilidade de dizer sobre sua identidade sexual em sala durante uma das aulas da última oficina temática trabalhada na escola-parceira (“*normativity*”). Assim como o trabalho de Andrade (2011), analisado por Pessoa (2014, p. 368), envolveu a aprendizagem de como lidar criticamente com o tema “racismo” e, nesse bojo, “aprender como construir e negociar sua identidade como uma professora negra”¹³⁰, Eduwesley também vivenciou a aprendizagem de lidar criticamente com o tema “sexualidade” e a negociar e construir sua identidade homossexual em sala de aula. No momento em que o professor-licenciando se identifica como homossexual, o profissional e o pessoal explicitamente se (con)fundem:

Eduwesley: [...] nós estávamos conversando com aquela questão de normalidade, do que é normal, aí a Ferreira falou assim: “Eduwesley, você se acha normal?” Aí eu falei: *No, I’m not normal*.

[...]

Eduwesley: Aí, a Ferreira pontuou: “Está vendo, gente, o Eduwesley não se acha normal. Por que você não se acha normal?” Aí eu falei em inglês: “*because I’m homossexual*”. Aí eles não entenderam, eu falei três vezes, só que eu falei rápido com o intuito deles não entenderem.

Ferreira: Falou com medo, não é?

Eduwesley: Sei lá, meio inseguro, mas seguro também. Aí depois a Ferreira escreveu no quadro “*I’m homossexual*” e aí falou para os meninos: “Olhem aqui no quadro o que o Eduwesley falou”. Aí os meninos: “homossexual?”. Aí eu falei: “É”. Aí foi aquele susto, sei lá se foi susto, sei lá. Acho que eles desconfiam, não tem como [risos]. Aí o [diz o nome do aluno] levantou da cadeira. Vocês sabem quem é o [nome no aluno]? Ele estava sentado na minha frente, ele levantou da cadeira. Aí eu pensei: “E agora? Não vou falar nada”. Mas eu pensei muito rápido: “Fala o que você acha e tal”.

Silvestre: Mas por que ele levantou? Foi assim que você falou?

Eduwesley: Pra mim, foi por causa de quando eu falei que era homossexual, mas a Ferreira falou que não. Pelo que eu entendi, não foi por causa disso, não.

Ferreira: Porque ele levantou falando assim: “Não, não acredito. Vou sair dessa sala”. Aí ele falou assim: “Não acredito que tem pessoa ainda que tem esse preconceito!”. Porque a menina ficava assim: “Você é homossexual? Você é homossexual? [aumentando o tom de voz]”. Aí por isso que ele irritou, ele falou isso.

Silvestre: Ele irritou com a colega?

¹²⁹ Texto original: “connect with my students, and to connect them with the subject, depends less on the methods I use than on the degree to which I know and trust my selfhood and I am willing to make it available and vulnerable in the service of learning”.

¹³⁰ Texto original: “learning how to construct and negotiate her identity as a black teacher”.

Ferreira: Foi. Eu estava bem na porta na hora que ele estava saindo.

Silvestre: Mas ele voltou?

Ferreira: Não, ele não saiu.

Eduwesley: Ele ficou parado na porta e voltou.

Silvestre: Perguntei pra ele [o aluno]: “E aí, como que foi a aula?”. Ele falou: “Foi ótima!”.

Ferreira: Ele e o [nome de outro aluno] foram super tranquilos com isso. Eles conversando: “Ah, isso é normal. E daí?”.

Eduwesley: Aí eu fiz as perguntas. Nas duas últimas aulas, eu perguntei: “Quem tem amigo gay aqui?” Por incrível que pareça, a maioria dos alunos levantou a mão.

[...]

Eduwesley: Aí eu falei: “Gente do céu, o que eu faço agora?” Porque sei lá, eu queria falar desse tema, mas eu tive um certo receio. O que eu falo para esses meninos? Só que aí eu lembrei dessa questão de falar quem tem amigo gay. Aí eu falei: “Gente, eu mudei alguma coisa porque vocês estão sabendo que eu sou homossexual agora? Deixei de ser o professor que vocês cumprimentam aqui, que vocês gostam de conversar, porque eu sou homossexual? O que mudou?” Aí eles falaram: “Não, nada. Eu acho isso [preconceito] uma palhaçada, não sei o quê”. [...]

[Comentam sobre os alunos que se manifestaram.]

Eduwesley: Até ele falou: “Nossa, isso é uma bobeira”. Aí eu falei: “O interesse nosso é mostrar pra vocês que a gente não está querendo julgar uma pessoa pelo o que ela é. Isso não define caráter, sua condição sexual não define caráter. Você tem homossexual que é enjoado, nojentão, tudo? Tem. Você tem hétero também, e por aí vai”. Aí eu nem sei o que eu falei mais, eu não me lembro. Mas eu sei que foi um minidiscorso, discurso, assim, só que com veemência, sabe? Com força naquilo que eu acredito. Eu acho que foi muito claro, nunca mais vou esquecer.

Mariano: Marca essa data [risos].

Silvestre: Escreve com detalhes no diário, vai ser importante pra você. (SR47, nov. 2013)

A meu ver, o excerto supracitado é um forte exemplo de um momento crítico de engajamento identitário: sem força impositiva ou “doutrinadora”, mas de uma postura de expansão de perspectivas (inclusive de si próprio). Creio que esse foi um momento marcante na vida profissional e pessoal de Eduwesley, que se sentiu acolhido e confiante em expor e problematizar sua identidade sexual não hegemônica. Porém, isso pode ser um risco sempre. Por isso é uma atitude que exige coragem e confiança em si mesmo e no grupo. Ao perceber que determinado *local* não é seguro para expor suas identidades, creio que o/a docente não deve fazê-lo de fato. A meu ver, isso não significa falta de engajamento; significa autocuidado, zelo consigo mesmo. Ainda assim, concordo com Palmer (1998, p. 2) que “[e]nsinamos o que somos [...]”. Visto desse ângulo, o ensino segura um espelho para a alma. Se estou disposto/a a olhar nesse espelho e não escapar do que eu vejo, tenho a chance de

ganhar autoconhecimento”¹³¹. Finalizo, então, com a retomada da tríade pensamento-desejo-ação que permeou nossa experiência de formação crítica docente no Pibid:

Eduwesley: [...] Eu acho, assim, que a questão é a gente mudar mesmo. [...] Você tem que mudar sua mente. Ver que aquilo vai fazer diferença. O que eu falei do Pibid, que a gente evoluiu, pelo menos, assim, eu vejo que dá pra fazer diferença em sala de aula, dá pra você sair daquele tecnicismo. Porque eu mudei.

Silvestre: É, tem um autor que eu estou estudando agora, [...] Pennycook, [...] ele fala assim que práxis, que seria uma junção de teoria e prática, ou reflexão e prática, que vem de Paulo Freire, mas ele traz um outro autor que fala que pra que a práxis exista a gente precisa de desejo, pensamento e ação. Ou seja, eu tenho que refletir sobre o que eu faço, eu tenho que agir, porque só pensar também não adianta, mas eu tenho que querer. Então, passa pelo desejo também. Por isso que eu gosto muito...

Ferreira: O principal acho que é o querer, porque você precisa querer refletir, precisa querer agir, precisa querer fazer.

Silvestre: Não é algo imposto, não é? Não adianta. A gente pode ter esse grupo, pode participar do Pibid, pode participar de um monte de coisa, mas se você não acreditar naquilo e você não quiser, não adianta. Ninguém quer por você, por mais que a gente queira, não acontece. (SR44, out. 2013)

Nossas escolhas pedagógicas por vezes refletem/refratam nossas identidades, assim, “o que fazemos como pesquisadores/as e em sala de aula diz respeito a mudarmos os mundos em que vivemos, mas também diz respeito a mudarmos a nós mesmos”¹³² (PESSOA, 2014, p. 361). Assim, um dos grandes desafios da formação crítica de professores/as de línguas está em despertar esse desejo de mudança, mola propulsora da coragem para ser e agir criticamente.

2.3 Arremates

Este capítulo focalizou o eixo “crítica” e evidenciou as práticas problematizadoras vivenciadas ao longo deste estudo. As discussões tecidas ao longo deste capítulo me levam a afirmar que foi iniciado, sim, um processo de formação crítica – que não é finito e muito menos homogêneo – dos/as docentes envolvidos/as, marcado por oscilações, incertezas e incoerências. Nesse processo, a principal tensão posta se deu entre o desejo e a ação: por vezes, nosso grupo docente evidenciou o desejo de desenvolver um trabalho crítico; porém, ao

¹³¹ Texto original: “We teach who we are [...]. Viewed from this angle, teaching holds a mirror to the soul. If I am willing to look in that mirror and not run from what I see, I have a chance to gain self knowledge”.

¹³² Texto original: “what we do as researchers and in the classroom is about changing the worlds we live in but is also about changing ourselves”.

mesmo tempo, apresentou dificuldades em materializar esse anseio em sala de aula, apresentando práticas pedagógicas com resquícios de posturas lineares e limitadoras de deslocamentos linguísticos. Percebo que poderíamos ter vivenciado problematizações mais ampliadas sobre o estatuto da língua inglesa na contemporaneidade. Além disso, noto que as atitudes sociolinguísticas – “atitudes relacionadas aos aspectos que envolvem a língua [...] constituídas nas práticas sociais, inclusive nas práticas escolares” (SILVA, 2015, p. 79) – de nosso grupo docente, bem como dos/as alunos/as com os/as quais trabalhamos, poderiam ter sido alvo de mais problematizações.

Ainda assim, percebo que nossas vivências contribuíram para expansões importantes de nossos entendimentos acerca da ação crítica. Ademais, o trabalho crítico que vivenciamos na escola-parceira parece ter contribuído com desdobramentos importantes no desenvolvimento do repertório linguístico em língua inglesa e no engajamento dos/as alunos/as com as aulas de inglês na escola. Como salienta Ferreira, “posso afirmar que a minha aprendizagem foi grande e tenho certeza que a aprendizagem dos/as meus/as alunos/as também, pois foi perceptível nas participações deles/as durante as atividades” (FERREIRA, RP3, jul. 2013).

Assim, as teorizações advindas da experiência de formação docente vivida nesta pesquisa-formação me orientaram a esboçar algumas ações que se mostraram basilares em nossa experiência *local* de formação crítica de professores/as de línguas e que foram discutidas ao longo deste capítulo, com exceção dos dois últimos, que serão discutidos no capítulo seguinte:

- ❖ vivência de práticas problematizadoras durante a formação, seja como aluno/a ou como professor/a-licenciando/a de línguas;
- ❖ autoquestionamento constante de suas próprias visões, verdades e valores;
- ❖ desenvolvimento de percepção crítica ou exercício da suspeita e sensibilização para entender/buscar enxergar as necessidades *locais* (que visões, verdades e valores estão essencializados e que perspectivas precisam ser ampliadas);
- ❖ discussões teoricamente informadas sobre diversos temas (sociais) emergentes e não-fixos;
- ❖ ampliação/revisão do conceito de língua e do papel da educação linguística na escola;
- ❖ engajamento identitário;
- ❖ desenvolvimento de agência;

❖ disposição para o trabalho colaborativo.

Como Hearn (2013, p. 274) conclui, “essas atividades [críticas] necessariamente envolvem o questionamento de nós mesmos, o risco da estabilidade de nossos próprios mundos sociais e de nossas relações pessoais, e por consequência, sempre demandam coragem”¹³³. Por vezes, a postura crítica desembaça nosso olhar para algo que mexe com nossas identidades – desestabilizam e incomodam facetas que nem sempre queremos ou estamos preparados/as para enxergar. Enfim, o trabalho crítico requer engajamento não só profissional, mas também identitário. E é por isso que a formação crítica de professores/as de línguas é um modo de aprender não apenas a ensinar, mas a viver (PESSOA, 2012, 2014), ou, quem sabe até, *reviver* (URZÊDA-FREITAS, 2013b).

¹³³ Texto original: “These activities necessarily involve questioning ourselves, risking the stability of our own social worlds and personal relationships and, as a result, always require courage”.

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS DE(S)COLONIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS:

AÇÕES, TENSÕES E SENTIDOS DE AGIR COLABORATIVAMENTE

Uma profunda crise epistemológica e ontológica se instala quando encontramos ‘outros que não são quem pensamos que fossem, não são a imagem que construímos deles, não são quem queremos que sejam ou odiamos que sejam ou precisamos que sejam de modo que podemos continuar a ser o que pensamos que somos’ (Ellsworth, 2005, p. 89¹³⁴)¹³⁵.

Taylor (2012, p. 180)

O (des)encontro com o outro e a vivência da coletividade é parte essencial em todo trabalho crítico, visto que, na ação colaborativa, os/as professores/as “partilham não apenas o que sabem, mas aquilo que são” (PACHECO, 2009, p. 106). Como indicado na epígrafe que abre este capítulo, para que desestabilizações aconteçam, o embate com outros sujeitos precisa acontecer.

Neste capítulo, focalizo as práticas colaborativas vivenciadas nesta pesquisa-formação. Desse modo, intento discutir a reinvenção de perspectivas colaborativas de formação docente em nosso contexto *local* de formação de professores/as de línguas, sob um viés de(s)colonial, ressaltando as ações, tensões e sentidos construídos por nosso grupo docente acerca da colaboração.

Início pela tentativa de estabelecer um possível diálogo entre perspectivas colaborativas e de(s)coloniais, que possibilitem pensar na ressignificação das relações entre os mundos da escola e da universidade e na insurgência de vozes e saberes marginalizados. Na sequência, enfatizo as práticas colaborativas que vivenciamos em nossa experiência de

¹³⁴ ELLSWORTH, E. *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. New York: Teachers College Press, 2005.

¹³⁵ Texto original: “A profound epistemological and ontological crisis ensues when we encounter ‘others who are not who we thought they were, are not the image we have constructed of them, are not who we want them to be or hate them to be or need them to be so that we can continue to be who we think we are’” (Ellsworth, 2005, 89). ”.

formação docente no âmbito do Pibid, sob uma ótica de(s)colonial, destacando três aspectos que se mostraram fulcrais: espaços de fala, hierarquia horizontal e agência docente. Nesse bojo, destaco as tensões vividas nesse processo e os sentidos construídos por nosso grupo docente acerca da colaboração na formação de professores/as de línguas.

3.1 Formação não rima com solidão: diálogos entre perspectivas colaborativas e de(s)coloniais

A parte inicial do título desta subseção foi inspirada no texto de Pacheco (2009) *Formação não rima com solidão*. Concordo com o educador português que, de fato, formação docente e solidão são dois conceitos que não combinam, sobretudo se entendemos com Bakhtin e seu Círculo¹³⁶ que somos constituídos/as na relação dialógica com outros sujeitos – princípio da alteridade constitutiva do sujeito. A genealogia de minha própria construção profissional me faz considerar que formação rima muito bem com *colaboração*. Discussões recentes feitas por educadores/as, linguistas aplicados/as e até mesmo em políticas públicas de formação docente parecem endossar tal consideração.

As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2015), aprovadas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 9 de junho de 2015, e homologadas pelo Ministério da Educação em 24 de junho de 2015, ressaltam a urgência da colaboração entre instituições de educação superior (universidade) e instituições de educação básica (escola) no processo de formação docente. No entender de Dourado (2015, p. 301), as novas diretrizes “são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024”. Dentre os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica indicados no parágrafo 5º do documento, destaco três que, a meu ver, apontam para maior articulação entre escola e universidade no processo formativo:

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

[...]

III - a *colaboração constante* entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério

¹³⁶ Denomina-se *Círculo de Bakhtin* o grupo de intelectuais russos liderado por Mikhail Bakhtin (1895-1975). No entanto, como ressaltam Brait e Campos (2009), não há um consenso em torno da real composição do grupo, tampouco da autenticidade da autoria de alguns registros.

da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), *as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições*;
[...]

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como *espaços necessários* à formação dos profissionais do magistério;
[...]

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização *inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente*, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
[...] (BRASIL, 2015, p. 9, ênfase adicionada)

Como destacado nesse excerto, as novas diretrizes indicam que a formação profissional tanto de novos/as professores/as como daqueles/as que já estão em exercício imprescindivelmente requer uma revisão das relações entre escola e universidade. Nas palavras de Dourado (2015, p. 307, ênfase adicionada),

[t]ais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois *a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados* exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

Por outro lado, cabe refletir que, a despeito das discussões tecidas no documento, essas orientações carregam certo nível de colonialidade, já que, por vezes, são colocadas de modo marcadamente vertical. Porém, essa natureza de colonialidade pode (e deve) ser desestabilizada pela releitura *local* de suas propostas, algo imprescindível no processo de formação docente na contemporaneidade.

No campo específico de formação de professores/as de línguas no Brasil, um número cada vez mais crescente de estudos, ancorados em diferentes – nem sempre convergentes – perspectivas teóricas¹³⁷, tem discutido o papel da colaboração na formação docente. Em recente publicação da área, Silva e Aragão (2013) compilaram as respostas de vinte e sete professores/as universitários/as a dez questões concernentes ao processo de formação de professores/as de línguas e à educação linguística. Os/As autores/as das respostas atuam na formação docente universitária e/ou continuada, em diferentes universidades ao longo do território brasileiro. Entre esses textos, destaco as discussões feitas por Gimenez (2013),

¹³⁷ A despeito das diferenças, todas essas perspectivas parecem ter como fundamento basilar os trabalhos seminais do psicólogo russo Lev S. Vygotsky (1896-1934), que têm como cerne elucidar o aspecto social do desenvolvimento humano.

Jordão (2013a), Leffa (2013), Mateus (2013) e Pessoa (2013b) pela ênfase que dão à importância da colaboração no processo de formação docente.

Leffa (2013, p. 382) defende que “[n]ão basta levar o professor a refletir; é preciso também agir ao seu lado”. No entender do linguista aplicado, o desafio está em fazer com que o/a professor/a aprenda a aprender com o/a aluno/a e o/a formador/a a aprender com o/a professor/a. Em consonância com esse desafio, Gimenez (2013), Jordão (2013a), Mateus (2013) e Pessoa (2013b) insistem na parceria entre professores/as da universidade, professores/as-licenciandos/as e professores/as da escola, que corrobora a construção de saberes vários, a partir da organicidade local-global. Jordão (2013a, p. 83) argumenta que, por meio dessa parceria, os/as professores/as da universidade, “com seus saberes e posições já valorizados academicamente, podem construir conhecimentos de forma colaborativa com as professoras [da escola], cujos saberes podem não estar reconhecidos (nem por elas mesmas) como legítimos na sociedade”. Por sua vez, Pessoa (2013b, p. 303) acrescenta que propostas que almejam mudanças na formação docente podem acontecer apenas “se relações de poder colaborativas [...] forem estabelecidas entre formadoras/es e alunas/os professoras/es e professoras/es em formação”.

Nesse sentido, é preciso pensar no conceito de *colaboração* que fundamenta essas propostas de parceria escola-universidade, para que não prevaleça a fragmentação de partes que compõem o todo, característico do trabalho de cooperação (MATEUS, 2005). Comungo da visão de Mateus (2005, p. 173) de que “a colaboração implica o gerenciamento coletivo das responsabilidades relacionadas à atividade de ensino-aprendizagem”, o que exige uma ressignificação nos papéis e “maior equidade de responsabilidade entre os participantes envolvidos” (MATEUS, 2005, p. 172), sem, com isso, ofuscar os conflitos e tensões no processo.

Por outro lado, Mateus (2013, p. 109) argumenta que, por vezes, as pesquisas que versam sobre a formação de professores/as de línguas assumem a “perspectiva de quem fala para os/as professores/as, do lugar da cognição teórica, o que e como devem ensinar-aprender”, inclusive estudos que enfocam práticas colaborativas. A seu ver, tais estudos “se fazem sob a égide da cultura que deseja sustentar a hegemonia da universidade sobre os saberes que nascem das vivências escolares” (MATEUS, 2013, p. 109), uma contradição que a inquieta e também a mim. A meu ver, é preciso um olhar mais cuidadoso para essas relações que se dizem colaborativas na formação de professores/as de línguas. Como a ação colaborativa acontece nesses espaços? Que papéis são conferidos a cada participante? Que saberes são mobilizados, construídos e considerados, e por quê? Prossigo aqui com as

discussões feitas no Capítulo 1 em torno da produção/validação de conhecimentos. Ressalto a importância de, no papel de formadores/as, estarmos atentos/as às heranças do projeto modernista/colonialista incrustadas em nossas identidades e que, por vezes, nos fazem perpetuar relações de poder e saber hierárquicas marcadamente assimétricas e verticais em nosso trabalho de formação docente, mesmo em vivências de práticas ditas colaborativas.

Acredito que o engajamento com alguns conceitos de perspectivas de(s)coloniais poderia dar novos contornos à relação escola-universidade e ao processo de ação colaborativa na formação de professores/as de línguas, desestabilizando relações hegemônicas de poder e saber. Andreotti et al (2015) ressaltam que há múltiplos – por vezes, conflituosos – entendimentos, desejos e investimentos acerca do que se configuram perspectivas de(s)coloniais. Porém, objeto central de crítica nessas discussões é a ideia de domínio epistemológico e o que as diferencia, *grosso modo*, são os termos e metáforas usadas para articular tal crítica (ANDREOTTI; AHENAKEW; COOPER, 2011). Assim, trago à baila as discussões de Walsh (2009, 2013a, 2013b) sobre pedagogia decolonial, de Mignolo (2014) sobre pensamento decolonial e de Santos (2010b) e Andreotti (2013) acerca de privilégio, cegueira e pluralismo epistemológico, ventilando prováveis intersecções com perspectivas colaborativas de formação docente.

A partir da releitura das obras de Freire (1921-1997) e de Fanon (1925-1961), Walsh (2009, 2013a, 2013b) formula o termo “pedagogias decoloniais”, entendidas como:

[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com¹³⁸. (WALSH, 2013a, p. 19, ênfase no original)

De acordo com Walsh (2009, p. 28), a genealogia das *pedagogias decoloniais* está “enraizada nas lutas e práxis que as comunidades afro e indígenas vêm exercendo há anos, que recentemente estão saindo à luz e sendo reconstruídas e revitalizadas como parte de uma postura e projetos políticos”. A intelectual-militante, como prefere ser designada, ressalva que o pedagógico nessa proposta significa o conjunto de práticas que possibilitam a insurgência de grupos minorizados e, nesse sentido, extrapolam os espaços escolarizados – mas não os exclui

¹³⁸ Texto original: “las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado ‘re-existencia’; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-com”.

–, colocando-se a serviço de diferentes lutas de libertação (sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas). Para Walsh (2013b, p. 67), a “decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir”.

Assim, defendo a ação colaborativa na formação docente, sob um viés de(s)colonial, como prática que estremece relações naturalizadas e abre possibilidades outras de *viver-com* no processo de formação de professores/as de línguas. Entendo que, por vezes, os/as professores/as da escola (especialmente os/as da rede pública da educação básica) e os/as professores/as-licenciandos/as se encontram em situação de marginalização no contexto de formação, subservientes aos saberes legitimados do/a formador/a e das teorizações acadêmicas – relação assimétrica que tende a se perpetuar na escola na relação professor/a-aluno/a. No caso de professores/as de língua inglesa, essa situação de inferioridade tende a se agravar devido a noções naturalizadas não só pela área, mas pela sociedade em geral, como: “não se aprende inglês na escola”, “professor/a de inglês de escola pública não sabe a língua que deveria ensinar”, “só se aprende inglês em escolas de idiomas”, entre outras. Nesse sentido, as *pedagogias decoloniais* podem se mostrar como práticas de *desaprender* o imposto e assumido (MALDONADO-TORRES, 2013) e de *reaprender* a ser (futuros/as) professores/as de língua inglesa.

Mignolo (2014), uma das figuras centrais do pensamento de(s)colonial, nos convida a refletir sobre como diferentes dispositivos da colonização ainda vigoram em nossas sociedades. Esses dispositivos se figuram em modos de dominação, submissão e invisibilidade que ameaçam outras formas de saber, ser e estar diferentes daquelas postas pela tradição colonial, “que produziu uma mentalidade dicotômica com relação à produção/construção, legitimação e ensino do conhecimento” (REZENDE, 2013, p. 10). Para Mignolo (2014, p. 62, ênfase no original), “o ‘pensar decolonial’ não é um método a aplicar, mas uma maneira de estar em e pensar o mundo”¹³⁹ – é uma postura – e, nesse sentido, refletir sobre o “padrão colonial de poder é sempre uma análise de nós mesmos/as”¹⁴⁰ (MIGNOLO, 2014, p. 63).

No entender do semiótico argentino, a universidade é uma das instituições centrais na reprodução da colonialidade do saber. Como alternativa a esse cenário, Mignolo (2014) discute o conceito de *desobediência epistêmica* – desprender-se (*delinking*) do Eurocentrismo epistêmico –, ou seja, “pensar o nosso, qualquer que seja a história local em que ‘o nosso’

¹³⁹ Texto original: “el ‘pensar descolonial’ no es un método a aplicar sino una manera de estar en y pensar el mundo”.

¹⁴⁰ Texto original: “patrón colonial de poder es siempre un análisis de nosotr@s mism@s”.

tenha sentido”¹⁴¹ (MIGNOLO, 2014, p. 67, ênfase no original). A despeito de alguns pontos de desencontros nas discussões de Walter Mignolo e Boaventura Sousa Santos, creio que a perspectiva de(s)colonial faz coro com a proposta de ecologia de saberes de Santos (2010a, 2010b), pois esta nos convida a pensar, entre outros fatores, sobre o privilégio epistemológico de um dado conhecimento que neutraliza e/ou oculta conhecimentos e sujeitos outros. Nesse sentido, a mirada de(s)colonial poderia possibilitar a desestabilização do ranço modernista da cegueira epistêmica e questionar o privilégio epistemológico da academia frente aos saberes docentes, abrindo espaço para um pluralismo epistemológico (SANTOS, 2010b). Como argumentam Andreotti, Ahenakew e Cooper (2011, p. 46, ênfase adicionada),

[o] pluralismo epistemológico requerido por uma ecologia de saberes sublinha o caráter provisório, proposicional, ambíguo e experimental da produção de conhecimento, o que permite a possibilidade da emergência de diferentes formas de diálogo com foco no valor do *dissenso*¹⁴².

Enfocar o *dissenso* na ação colaborativa, desse modo, abala conceitos de colaboração que ocultam conflitos e estabelecem vínculos homogeneizantes, próprios do projeto modernista/colonialista. Ademais, a revisão do privilégio epistêmico (ANDREOTTI, 2013) no contexto de formação docente, historicamente delegado ao espaço da universidade, demanda que “nos eduquemos a ficar confortáveis com o desconforto das incertezas de viver a pluralidade da existência; e [...] nos tornar inspirados/as [...] pelas novas possibilidades [...] que não oferecem roteiros pré-determinados ou garantias”¹⁴³.

Além disso, o pluralismo epistemológico na formação de professores/as de línguas, por meio da ação e reflexão colaborativas, parece criar espaços de insurgência de vozes e saberes submetidos às coerções da tradição colonial (NAZARENO; URZÊDA-FREITAS, 2013). Como sublinham Andreotti, Ahenakew e Cooper (2012, p. 235), “[t]al pluralismo epistemológico deve enfatizar as qualidades e limitações de cada sistema de conhecimento [...] e abrir novas possibilidades de pensar, ver, conhecer, relacionar e ser”¹⁴⁴. O que se espera não é a inversão de privilégio epistêmico de um dado saber por outro, mas o reconhecimento

¹⁴¹ Texto original: “pensar lo nuestro, cualquiera sea la historia local en que ‘lo nuestro’ tiene sentido”.

¹⁴² Texto original: “The epistemological pluralism required for an ecology of knowledges emphasizes the provisional, propositional, equivocal and tentative nature of knowledge production, which enables the possibility of the emergence of different forms of dialogue focusing on the value of dissensus”.

¹⁴³ Texto original: “we educate ourselves to become comfortable with the discomfort of the uncertainties of living the plurality of existence; and they call us to become inspired [...] by the new possibilities [...] that do not offer any pre-determined scripts or guarantees”.

¹⁴⁴ Texto original: “Such epistemological pluralism should emphasize the gifts and limitations of every knowledge system [...] and open new possibilities for thinking, seeing, knowing, relating and being”.

da insuficiência e limitação de todo saber, visto que sempre representa a ignorância de saberes outros. Em uma de nossas sessões reflexivas, Lamounier compartilha sua percepção sobre a (não) legitimação de seus saberes na universidade e como a leitura do texto estudado para aquela sessão – (PESSOA, 2013b) – foi importante para que percebesse o valor de seus próprios saberes:

Quando eu li esse texto aqui, principalmente no final, eu fiquei com muita vontade de fazer uma cópia para cada professor daqui da universidade, principalmente uma parte que ela fala que independente do aluno, sempre tem uma coisa para trocar de experiência; qualquer conhecimento é válido. Aqui na universidade eu vejo muito disso, “valorize seu aluno” e a gente, como aluno, nosso conhecimento é muito desvalorizado. Esse texto, no final, até me deu uma motivação porque eu estava me sentindo um pouco desmotivado em relação ao curso. Tudo que eu vou fazer não está bom, não estou fazendo certo e eu vi que não. [...] Eu refleti muito depois desse texto que, nesses quatro anos de faculdade, como eu aprendi! Posso não estar refletindo de acordo com o que os meus professores querem, mas eu fiz uma autorreflexão. Onde eu cheguei, para quem eu era, é muita diferença! Eu cresci demais e hoje eu reconheço meu valor, foi literalmente hoje, lendo esse texto [riso]. Talvez esse conhecimento vai refletir nas minhas produções, mas é uma coisa que eles [professores/as da universidade] deveriam ter trabalhado também, uma coisa que poderia ter partido deles e valorizar, mas... (LAMOUNIER, SR19, mar. 2013)

O trecho do texto mencionado por Lamounier é: “em nosso contexto educacional, muitas professoras/es e alunas/os são esse outro, que se encontra silenciado e precisa se fortalecer para que se reconheça e seja reconhecido como sujeito e produtor de conhecimento” (PESSOA, 2013b, p. 305). As considerações do professor-licenciando grifam a urgência de repensarmos o trato com os saberes e vozes que povoam os espaços de formação docente para que entendamos a colonialidade de poder e saber e nos entendamos nela (MIGNOLO, 2014). As reflexões de Lamounier apontam também para a necessidade de buscarmos vivenciar o princípio do isomorfismo na formação docente (PACHECO, 2009). Nas palavras do educador português:

Se perfilharmos o princípio do isomorfismo, a formação de professores deverá adotar processos idênticos aos das práticas que visa suscitar no quotidiano das escolas. Os processos de aprendizagem não deverão estar centrados no professor nem no aluno, pois tudo passa pela relação. Nesse sentido, o educador deverá saber gerir a imprevisibilidade da relação, por ser impossível prever a multiplicidade e a variedade de situações com que pode deparar. O educador reconhecerá que [...] se aprende a conviver, convivendo e que é a autoria que confere dignidade ao ato educativo. (PACHECO, 2009, p. 102)

Vivenciar nos espaços de formação docente (universidade) o que se espera que os/as (futuros/as) professores/as construam em suas práticas docentes na escola se mostra, então, um desafio premente. Para alcançar a almejada autoria (agência) dos/as professores/as – e com ela a dignidade no ato educativo –, entendendo ser preciso experimentar propostas de construção dialógica que desestabilizam a cultura acadêmica monológica (MATEUS, 2013). Nessas ações coletivas “dos saberes, a construção parte do grupo, com seus modelos de fazer, para, então, encontrar os modelos vigentes e, nesse encontro, dialogando e refletindo sobre a experiência, reelaborar os modelos ou propor outros”, como bem argumenta Rezende (2013, p. 11).

Alinho-me a Mateus (2013, p. 101) quando afirma que “os processos de decisão educacional precisam se tornar cada vez mais locais, sem perder de vista aquilo que é global¹⁴⁵, e não somente incluir, mas especialmente, decorrer das perspectivas desses agentes sociais inseridos e atuantes nas comunidades” – caso desta pesquisa-formação. De modo semelhante, Leffa (2013, p. 379) defende a necessidade de colocar “professor e formador no mesmo barco. [...] O formador não catequizar o professor, mas trabalhar com ele junto com os alunos; o professor, por seu lado, não vai assistir ao formador, mas refletir com ele”. Em nossa experiência de formação docente vivenciada neste estudo, fizemos uso dessa mesma metáfora no início de nosso trabalho para ilustrar a colaboração esperada em nossas vivências:

Silvestre: [...] Aqui eu não tenho responsabilidade sozinha de nada; ninguém tem; todos estão juntos.

Tavares: Todos estamos no mesmo barco.

Mariano: Temos que remar juntos, não podemos deixar o barco afundar.

Lamounier: Tomara que não seja o Titanic [risos]. (SR2, set. 2012)

Em nosso percurso colaborativo no âmbito do Pibid, nossa embarcação enfrentou tempestades e icebergs, como será discutido ao longo deste capítulo, porém, creio que nossa jornada colaborativa não terminou em naufrágio, como temido por Lamounier.

Assim, procuro discutir neste estudo, sob um viés de(s)colonial, a reinvenção de perspectivas colaborativas de formação docente em nosso contexto *local* de formação de professores/as de línguas, ressaltando as ações, tensões e sentidos construídos por nosso grupo docente acerca da colaboração. Para além de buscar diferentes conceituações teóricas sobre o termo “colaboração”, busco construir, por meio do material empírico deste estudo, teorizações

¹⁴⁵ A inserção da discussão em torno da relação local-global no ensino de língua estrangeira no Brasil se dá de modo mais amplo com a publicação das OCEM-LE (BRASIL, 2006).

que reflitam como a colaboração foi vivida e sentida por nosso grupo docente. Espero, desse modo, escapar do uso esvaziado do termo (MATEUS; PICONI; EL KADRI, 2012).

3.2 Vivências colaborativas na formação de professores/as de línguas: esforços de(s)coloniais

O trabalho solitário tem sido via de regra da prática docente nos diversos contextos educacionais, notadamente na docência de língua inglesa nas escolas regulares. Essa problemática é levantada por Mariano – professora-colaboradora – logo no início de nosso trabalho no Pibid:

Lá na escola, eu sinto que eu passo por esse momento aí [solidão no trabalho] porque eu trabalho com o inglês de manhã em todas as turmas, aí a professora de inglês do noturno [...] eu não tenho esse contato. E quando eu tenho esse contato para sentar, ver a questão de projeto, aí [a professora do noturno] olha e fala assim: “ah não, não vou fazer isso não”, “isso dá trabalho demais”, “inventa não, vamos dar só um textinho pra esses meninos, eles traduzem e pronto”. É desse jeito. [...] Não tem ninguém comigo para sentar, conversar, “vamos fazer isso, vamos trocar uma ideia”. Então, eu não tenho. É isso aí que eu vivo. (MARIANO, SR2, set. 2012)

Diferentes fatores estruturais parecem contribuir para a perpetuação desse distanciamento entre os pares docentes na escola, tais como organização curricular e distribuição de carga-horária. No entanto, não apenas fatores ligados à organização do trabalho docente interferem nessa questão. Por vezes, a falta de vivências colaborativas durante a formação universitária, por exemplo, pode agravar ainda mais essa problemática. Acredito que aprender a trabalhar colaborativamente também seja parte importante do processo de formação profissional, tanto universitária como continuada, e a literatura da área conta com vários trabalhos que endossam essa visão (EL KADRI, 2014; JORGE, 2006; MATEUS, 2005, 2009b; OLIVEIRA, 2010, entre outros).

Por assim pensar, o empenho em desenvolver um trabalho colaborativo consta já na proposta de nosso subprojeto Pibid. Porém, como pontuado no Capítulo 1, essa proposta inicial foi sendo reconstruída ao longo de nossas vivências no programa. Como expressei em uma de nossas sessões reflexivas: “O que eu acho interessante é que [...] nós estamos descobrindo o que é colaboração, e isso está se construindo no nosso grupo” (SILVESTRE, SR37, set. 2013). Desse modo, a construção de nossos entendimentos de colaboração adveio da esfera *local* – de nosso grupo docente – e não imposto verticalmente de cima para baixo.

A reinvenção de perspectivas globais acerca da colaboração na formação docente em nosso contexto *local* de formação de professores/as de línguas promovido pelo Pibid ocorreu mais marcadamente em três principais práticas colaborativas: na reflexão, no planejamento e no ensino. A reflexão colaborativa ocorreu ao longo de todo o percurso de nosso grupo docente no Pibid, especialmente nas sessões reflexivas e sessões de *feedback*, descritas no Capítulo 1. Já as práticas de planejamento e ensino colaborativo foram reinventadas ao longo do processo. A partir de 2013, o planejamento das oficinas/aulas e a confecção dos materiais a serem utilizados na escola-parceira passaram a ser feitos por todo o grupo docente (esporadicamente, apenas os/as professores/as-licenciandos/as se reuniam para essas tarefas). Também ao longo do ano de 2013, passei a ministrar as oficinas temáticas semanal ou quinzenalmente com os trios de professores/as-licenciandos/as na escola-parceira. Além disso, durante o terceiro bimestre letivo desse mesmo ano, todo o nosso grupo docente ministrou colaborativamente as aulas de inglês nas duas turmas de oitavos anos da escola-parceira.

Assim, reafirmo nesta pesquisa-formação o importante papel da colaboração na formação docente. No entanto, ao estudar como e por que a ação colaborativa aconteceu nessas três frentes de trabalho, procuro repensar o conceito de colaboração por meio do deslocamento de discussões de(s)coloniais para a formação de professores/as de línguas. Diferentemente das discussões em torno do eixo “crítico/a”, que foram debatidas e (re)construídas por nosso grupo docente em diversos momentos, o eixo “colaboração” não foi discutido e refletido pelo grupo sob o viés de(s)colonial que discuto aqui. Dito de outro modo, meu encontro com perspectivas de(s)coloniais ocorreu somente após a construção do material empírico deste estudo e, assim, nosso grupo docente não teve contato com teorizações acerca dessa perspectiva durante nossa experiência no Pibid. De certo modo, a ausência de reflexões e teorizações sobre perspectivas de(s)coloniais pode ter limitado nossas possibilidades de vivenciar mais fortemente esse viés em nosso trabalho colaborativo.

Por que, então, trazer o viés de(s)colonial para o bojo de minhas discussões sobre colaboração? Porque acredito que o material empírico construído nesta pesquisa-formação me levou a estabelecer esse diálogo, devido aos saberes que foram mobilizados, construídos, considerados e as relações interpessoais que foram estabelecidas em nosso grupo docente. O encontro com teorizações sobre perspectivas de(s)coloniais¹⁴⁶ me permitiu enxergar nossas

¹⁴⁶ Esse encontro se deu mais fortemente no curso da disciplina “Sociolinguística Educacional: ensino e aprendizagem de línguas em situações sociolinguisticamente complexas”, conduzida pela profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende, na Universidade Federal de Goiás, em 2014. Agradeço à professora e aos/às colegas da turma pelos diálogos complexos e enriquecedores tecidos naquele *espaço de fala*.

vivências colaborativas no Pibid com outras lentes. Olhar para o material empírico desse viés me fez compreender nossas ações e tensões no processo de agir colaborativamente como *esforços de(s)coloniais* (ANDREOTTI ET AL, 2015) na formação de professores/as de línguas, ainda que muito marcados por ranços de colonialidade. Nesse sentido, ressalto que entendo o de(s)colonial não como uma condição fixa ou como um ponto de chegada (WALSH, 2014), mas como

[...] um processo dinâmico sempre em vias de construção e re-construção dada a permanência e a capacidade de reconfiguração da colonialidade de poder. É um processo de luta não apenas contra, mas, ainda mais importante, *para* – para a possibilidade de outro modo. Um processo que gera movimento, convida à aliança, conectividade, articulação e inter-relação e se esforça para a invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos¹⁴⁷. (WALSH, 2014, para. 5, ênfase no original)

Creio que a ação colaborativa na formação de professores/as de línguas sob a ótica de(s)colonial possibilita outros modos de conceber as relações entre os/as pessoas envolvidas, seus saberes, poderes e pertencimentos, ou seja, abre “as possibilidades para a imaginação de novas formas de interações e intercâmbios humanos” (PINTO; MIGNOLO, 2015, p. 400). Assim, a colaboração na formação de professores/as de línguas concebida epistemologicamente por um viés de(s)colonial é conceituada neste estudo como um diálogo complexo entre os/as agentes que participam da construção *localizada* de conhecimentos sobre educação linguística, fortemente marcado pela escuta das diferentes vozes desse processo dialógico de construção de sentidos.

Como pontuam Andreotti et al (2015, p. 22), o exame “das tensões e paradoxos que emergem em diferentes esforços de de(s)colonização é trabalho pedagógico vital”¹⁴⁸. Assim, passo a discutir sobre três aspectos que, a meu ver, se mostraram *esforços de(s)coloniais* em nossas vivências colaborativas no Pibid: espaços de fala, hierarquia horizontal e agência docente.

¹⁴⁷ Texto original: “[...] a dynamic process always in the making and re-making given the permanence and capacity of reconfiguration of the coloniality of power. It is a process of struggle not just against, but also more importantly *for* – for the possibility of an otherwise. A process that begets movement, invites alliance, connectivity, articulation, and interrelation, and strives for invention, creation, and intervention, for radically distinct sentiments, meanings, and horizons”.

¹⁴⁸ Texto original: “tensions, and paradoxes that emerge in different decolonization efforts is vital pedagogical work”.

3.2.1 Espaços de fala

Ao contrário da pureza e do distanciamento posto pela tradição moderna/colonial de construção de conhecimento, um viés de(s)colonial na formação de professores/as de línguas implica a contaminação e a aproximação (CASTRO-GÓMEZ, 2007) entre os/as agentes e seus conhecimentos. Esse encontro de saberes – hegemônicos e marginalizados – se torna possível por meio do diálogo entre as diferentes vozes que integram a formação docente. Nesse sentido, torna-se urgente construir *espaço(s) de fala* – aqui compreendido como tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos – como um *esforço de(s)colonial* na formação de professores/as de línguas. Nas palavras de Pennycook (2010a, p. 1), “línguas são um produto das atividades profundamente sociais e culturais nas quais as pessoas se engajam”¹⁴⁹. Assim, língua é tida nesses *espaços de fala* como “uma forma de ação em um tempo e lugar específicos”¹⁵⁰ (PENNYCOOK, 2010a, p. 1), que resulta da interpretação que se faz dessa localidade.

É importante pensar também na epistemologia que fundamenta esses espaços. Para tanto, apoio-me nas palavras de Maldonado-Torres (2007, p. 162):

O reconhecimento da diversidade epistêmica leva a conceber os conceitos de descolonização como convites para o diálogo, e não como imposição de uma classe iluminada. Tais conceitos são expressões da disponibilidade dos sujeitos que os produzem ou os utilizam para entrar em diálogo e produzir mudanças. A de-colonização, assim, visa romper com a lógica monológica da modernidade¹⁵¹.

Nesse sentido, os *espaços de fala* como um *esforço de(s)colonial* em práticas colaborativas na formação de professores/as de línguas se fundamentam em uma lógica plural de construção e validação de conhecimentos. Em consonância com as palavras de Walsh (2007, p. 60), “uma reformulação e perspectiva que não levam simplesmente a colocar o conhecimento em diálogo, mas a adotar um posicionamento crítico sobre esses conhecimentos frente aos objetivos do projeto de transformação”¹⁵².

¹⁴⁹ Texto original: “languages are a product of the deeply social and cultural activities in which people engage”.

¹⁵⁰ Texto original: “a form of action in a specific place and time”.

¹⁵¹ Texto original: “El reconocimiento de la diversidad epistémica lleva a concebir los conceptos de la descolonización como invitaciones al diálogo, y no como imposiciones de una clase iluminada. Tales conceptos son expresiones de la disponibilidad de los sujetos que los producen o los usan para entrar en diálogo y producir cambios. La de-colonización, de esta forma, aspira a romper con la lógica monológica de la modernidad”.

¹⁵² Texto original: “Una reformulación y perspectiva que no llevan simplemente a poner el conocimiento en diálogo sino a adoptar un posicionamiento crítico sobre esos conocimientos ante los objetivos del proyecto de transformación”.

Nesta pesquisa-formação, os *espaços de fala* foram construídos em um processo dialético, pois constituem a formação e a pesquisa e se constituíram nesse processo híbrido. Nesta subseção, evidencio algumas ações e tensões que apontam para esse *esforço de(s)colonial* em nossas vivências colaborativas. No entanto, creio que o estudo como um todo ressoa o papel central desses *espaços de fala* em nossa experiência de formação docente no Pibid. Como pontua Kumaravadivelu (2012, p. 94), esse processo dialógico na formação docente (*teacher dialogizing*) “deve ser constante, contínuo e crítico”¹⁵³.

Os *espaços de fala* foram construídos nesta pesquisa-formação predominantemente em nossos momentos de reflexão colaborativa – nas sessões reflexivas e de *feedback*. Como já discutido no Capítulo 2, esses momentos foram marcados pela ampliação de perspectivas, valores e verdades – sobre si e sobre outros –, que possibilitou (re)construções de nossas práticas pessoais e de educação linguística. Os excertos a seguir ilustram as percepções dos/as professores/as-licenciandos/as sobre esses momentos:

Nossas sessões de *feedback* têm sido de muita importância, pois são nesses momentos que avaliamos nossas aulas, o que foi bom e o que não foi, buscamos aprender com nossos colegas [...]. A cada sessão [reflexiva] percebemos a mudança em nós mesmos, nas exposições de nossas ideias. No início eu era bem tímida, tinha medo de expor minhas ideias por medo de ser motivo de riso (isso é coisa minha), hoje me sinto capaz e confiante, pois sei que a cada momento estou aprendendo [...]. Hoje eu me sinto uma verdadeira professora. (MIRANDA, RP3, jul. 2013)

Acredito que nós só temos nos fortalecido enquanto grupo, somos capazes de refletir sobre a nossa própria prática e quando o fazemos, somos capazes de discernir o que precisa ser melhorado e mudado. É só por meio da reflexão que conseguimos. (FERNANDES, RP3, jul. 2013)

Eu acho que essa é a importância mesmo do trabalho colaborativo [...], a gente estar sempre pensando juntos”. (TAVARES, SR31, jun. 2013)

Os depoimentos de Miranda, Fernandes e Tavares se coadunam com a colocação de Kumaravadivelu (2012, p. 93) de que “uma interação verdadeiramente dialógica entre os/as participantes pode levar ao crescimento pessoal e profissional”¹⁵⁴. Além disso, o engajamento na interação dialógica com demais agentes parece nutrir o senso de pertencimento a um grupo (docente) nesses *espaços de fala*, especialmente por seu caráter reflexivo e transformador (“percebemos a mudança em nós mesmos, nas exposições de nossas ideias”; “hoje me sinto

¹⁵³ Texto original: “must be constant, continual, and critical”.

¹⁵⁴ Texto original: “a truly dialogic interaction between participants can lead to personal and professional growth”.

capaz e confiante”; “temos nos fortalecido enquanto grupo”; “é só por meio da reflexão que conseguimos”).

Em uma de nossas sessões reflexivas, Tavares salienta: “Eu acho legal no nosso grupo é que a gente tem esse tempo de reflexão” (TAVARES, SR28, mai. 2013). Fernandes sublinha ainda que esses momentos de reflexão colaborativa serviram para lidar com as tensões e dificuldades enfrentadas ao longo do processo: “tivemos, sim, dificuldades, porém, como somos um grupo, tentamos refletir e solucionar em grupo” (FERNANDES, RP3, jul. 2013). Essa mesma professora-licencianda destaca meu papel como professora-coordenadora no enfrentamento dos conflitos vividos por nosso grupo docente: “Quando ela [Silvestre] percebe que o grupo está com algum problema, ela como professora mediadora faz com que o grupo reflita sobre o que está acontecendo e sobre quais são as dificuldades enfrentadas pelo grupo” (FERNANDES, RP3, jul. 2013). O excerto a seguir ilustra um desses momentos em que propus uma agenda de reflexão em nosso *espaço de fala* para problematizarmos colaborativamente sobre alguma tensão emergida em nosso grupo – no excerto em questão, o foco da tensão era o (pouco) engajamento/agência dos/as professores/as-licenciandos/as nas atividades colaborativas recentes do grupo:

Eu fiz [...] umas perguntas pra guiar essa nossa [...] reflexão¹⁵⁵. Se vocês quiserem fazer por escrito, e não se sentirem à vontade de falar no grupo. Ou se preferem cada um dar a sua opinião oralmente. [...] [comentário sobre sessão terapia] É uma sessão terapia, então, divã. Esse é o nosso divã. Eu acho que a gente precisa disso. [...] A gente precisa às vezes sentar e por os pingos nos “is”. E eu acho que a gente está precisando desse momento. Porque do jeito que está eu acho que não pode continuar. A gente tem muito trabalho pela frente. É um desafio muito grande a proposta [trabalho crítico] que a gente tem pra trabalhar com os meninos e se a gente for [continuar] dessa forma, eu acho que a gente não vai fazer um bom trabalho. E aí eu acho que perde o propósito. A gente muda. A gente faz outra coisa. [...] Mas tem que ver se vocês realmente estão dispostos. Porque se não estiver também, fala. Acho que, eu espero que a gente [...] tenha abertura pra falar o que precisa ser dito. (SILVESTRE, SR18, mar. 2013)

Assim, por meio da reflexão colaborativa, nosso *espaço de fala* foi sendo construído e se consolidando em nossa experiência de formação docente no Pibid. Ali, eu buscava exercer o papel de “perguntar e escutar” ao invés de apenas “pregar” (GROSFOGUEL, 2007) aos/às demais agentes – processo que eu fui aprendendo também naquele espaço. Como Andreotti

¹⁵⁵ Roteiro das questões sugeridas para reflexão: Como tem sido seu envolvimento no Pibid? Você está satisfeito/a com seu desempenho? O que você mais tem gostado no programa? Que dificuldades você tem enfrentado? O que você sugere que seja diferente?

(2013, p. o) alerta: “para aprendermos a escutar, a aprender e/ou trabalhar com outras pessoas e conhecimentos, precisamos antes aprender a desaprender”¹⁵⁶. Assim, em nossos *espaços de fala*, negociamos e construímos sentidos colaborativamente sobre nossas vivências no programa, ou seja, aprendemos a escutar com sentido. De modo semelhante, Jordão (2014) discute sua experiência de “aprender a escutar” no papel de formadora em um projeto de formação continuada para professores/as de inglês no sul do Brasil. Em suas palavras, “nós PFs [professores/as formadores/as] também precisamos aprender a escutar, [...] a interpretar criticamente o que eles/as [docentes] estavam nos dizendo”¹⁵⁷ (JORDÃO, 2014, p. 244-245).

Esses momentos de problematização sobre nossas tensões e conflitos em nossos *espaços de fala* surgiram não apenas a partir de uma agenda proposta por mim, como exemplificado no excerto anterior, mas também a partir das demandas colocadas por nosso grupo docente. O trecho a seguir, retirado de uma sessão reflexiva em que avaliamos o trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2013, reitera o papel desses momentos de problematização no fortalecimento de nossas práticas colaborativas:

Silvestre: Eu queria que a gente fizesse uma avaliação oral [...] pra gente conversar um pouco sobre [...] nosso trabalho do semestre [2013/1]. O primeiro que eu coloquei foi o grupo, a interação do grupo. Como que vocês avaliam isso? Lembrando agora do semestre, acho que mudou um pouco a configuração, não foi?

Eduwesley: Mudou muito.

Tavares: Nós até nos aproximamos mais.

Eduwesley: É. Foi. Porque era aquela coisa muito dividida [em referência ao trabalho piloto desenvolvido em 2012].

Ferreira: Trio, trio.

Eduwesley: É. Quase não tinha diálogo.

Fernandes: A gente não sabia o que o outro [grupo] estava fazendo. O que estava trabalhando.

[...]

Silvestre: E a que vocês devem essa mudança?

Eduwesley: Eu acho que à colaboração.

Mariano: A colaboração.

Miranda: É, foi a colaboração. Nossa, mudou totalmente!

Fernandes: Depois daquela conversa, não foi?

Miranda: Mudou tudo.

Fernandes: Pra melhor.

Silvestre: Qual conversa?

Fernandes: Aquela “De frente com Vivi”. [todos/as riem].

[...]

¹⁵⁶ Texto original: “in order to learn to listen to, learn from and/or work with other peoples and knowledges, we would first need to learn to unlearn”.

¹⁵⁷ Texto original: “we TEs [teacher educators] also needed to learn to listen, [...], to critically interpret what we thought they [teachers] were telling us”.

Silvestre: É verdade. Eu tinha até me esquecido. Tanta coisa aconteceu! Mas que bom! É, eu também acho que o grupo cresceu nesse sentido. A gente teve esse sentimento de pertença mesmo de grupo. (SR31, jun. 2013)

A conversa “De frente com Vivi” – uma brincadeira/paródia com o nome de um programa televisivo em que o convidado é entrevistado pela apresentadora –, mencionada por Fernandes, refere-se à sessão reflexiva mencionada no penúltimo excerto (SR18). Ao refletirmos sobre nosso trabalho naquele semestre, construímos juntos/as nosso entendimento do papel da colaboração, do diálogo, isso é, daqueles *espaços de fala*, no crescimento de nosso grupo docente.

Ao acolhermos Ribeiro Filho – professor-licenciando que integrou o grupo no segundo semestre de 2013 após a saída de Lamounier – em sua primeira participação em sessão reflexiva, Tavares descreve aquele nosso *espaço de fala* da seguinte maneira: “A gente senta aqui e a gente é muito aberto pra conversar do que gostou, o que não gostou. Você pode ser bem claro mesmo que a gente resolve tudo aqui [...]. E você pode falar, a gente tenta melhorar, pra fazer melhor. É desse jeito que a gente trabalha” (TAVARES, SR34, ago. 2013). Por outro lado, é importante compreender que nem todas as pessoas percebem esses momentos homogeneamente de modo tranquilo. Por vezes, se posicionar nesses *espaços de fala* pode se mostrar um processo árduo, conflituoso e desafiador. Em uma de nossas sessões reflexivas, Lamounier compartilha sua dificuldade em se expor em nosso trabalho colaborativo:

Lamounier: [...] E outra dificuldade seria a questão interpessoal, assim, até na questão desse momento mais intimista, assim, me deixa um pouco mal. Eu falo me forçando a falar, porque minha vontade é de ficar observando. Lá [na escola] também, às vezes, eu tenho um pouco de dificuldade em lidar com as pessoas, porque, na verdade, eu sou muito sozinho e é por opção, eu gosto de ser assim. [...] Se eu praticamente pudesse ficar o dia inteiro calado, eu ficaria.

Silvestre: Num trabalho colaborativo é difícil. [risos].

Lamounier: Essa tem sido a minha maior dificuldade.

Silvestre: Trabalhar colaborativamente?

Lamounier: Trabalhar colaborativamente.

Eduwesley: Eu não sei, eu não vejo isso no Lamounier. Pelo menos, assim, eu não sei, eu não enxergo isso aqui. Igual aquele dia das fotos, ele chegou “Ah, eu edito”. Parece que é tão envolvido, sabe?

Fernandes: Essa é uma coisa que ele tem aprendido.

Lamounier: É. Eu tenho tentado trabalhar isso. Até a questão da minha timidez também, todo mundo fala: “Ah, você não é tímido”, quando eu falo que eu sou. Mas é porque eu não deixo que essas coisas controlem a minha vida. Porque eu sei das necessidades que eu tenho. Eu não posso deixar que as minhas vontades falem mais alto.

Silvestre: Às vezes também a gente não sabe o tanto que você está sofrendo pra fazer o que você está fazendo. (SR18, mar. 2013)

As colocações de Lamounier nesse trecho nos alertam para a necessidade de estarmos atentos/as a como cada agente compreende e se sente nesses *espaços de fala*, de modo a acolhermos também o silêncio como parte do processo – não o silêncio imposto por outro, mas aquele que constitui um momento necessário para que o/a docente se sinta à vontade para se colocar. Em um excerto citado anteriormente, Miranda também ressalta seu momento de silêncio no grupo até se sentir confiante para compartilhar seus posicionamentos (“No início eu era bem tímida, tinha medo de expor minhas ideias por medo de ser motivo de riso (isso é coisa minha), hoje me sinto capaz e confiante”). Como já apontado, esses *espaços de fala* e as relações interpessoais que se estabelecem ali são construídas processual e não-linearmente na ação colaborativa entre os/as agentes que os integram.

Ademais, a construção desses *espaços de fala* como um *esforço de(s)colonial* em nossas vivências colaborativas não se limitou à formação de professores/as restritamente, mas reverberou no trabalho desenvolvido com os/as alunos/as da escola-parceira – o que aponta para vivências do princípio do isomorfismo (PACHECO, 2009) em nossa experiência de formação docente no Pibid. O trecho a seguir, retirado de uma de nossas sessões de *feedback*, ilustra como nossas oficinas/aulas se construíram como *espaços de fala* para os/as alunos/as da escola-parceira:

Silvestre: Eu também fico encantada com a escola, com os meninos, com o envolvimento deles, esses olhinhos brilhando na hora da aula, querendo participar. Eu acho que eles também estão se sentindo valorizados. Acho que se fosse uma aula em que eles não se sentissem bem, eles não queriam participar. Pelo menos a impressão que a gente tem é que eles se sentem bem, se sentem à vontade, que ali eles têm a voz, eles são ouvidos. Acho que então isso acaba sendo recíproco. Da mesma forma que eles se sentem respeitados, eles veem o respeito sendo vivenciado ali na aula e acaba se refletindo nas opiniões deles. [...] Então, acho que está todo mundo crescendo, todo mundo aprendendo: nós como professores; eles como alunos. Então é muito bom. Fico muitíssimo feliz com o trabalho! [...]

Miranda: A gente vê a credibilidade que eles dão pra gente e esse é um ponto forte que nos faz ficar [...] motivados a fazer o melhor pra eles.

Mariano: Eu estou muito feliz com os resultados. Muito, mas muito mesmo, sabe? É gratificante nas minhas aulas ver [...] o incentivo que eles estão tendo, o interesse deles nas aulas de inglês. O reflexo disso pra mim é muito importante porque eu me via aqui na escola como professora de inglês [...] sozinha, isolada, sem incentivo nenhum [...]. Eu não tinha a colaboração de ninguém. Eu tentava fazer uma coisa diferente pra ver se despertava [...]. Então, isso pra mim está sendo fantástico. Estou gostando demais. Quero agradecer a vocês por essa colaboração. (SF10, abr. 2013)

Assim, a percepção do envolvimento dos/as alunos/as em nossa proposta de trabalho crítico e colaborativo se mostrou como força motriz para seguirmos adiante. No excerto, além do engajamento dos/as alunos/as nas aulas, Mariano ressalta ainda a relevância do trabalho colaborativo em sua prática docente na escola, superando a solidão que sentia anteriormente. Na sequência, focalizo as relações interpessoais em nossas vivências colaborativas no Pibid.

3.2.2 *Hierarquia horizontal*

A colonialidade da formação de professores/as de línguas é constituída, entre outros aspectos, pela relação marcadamente assimétrica entre aquele/a que ensina e aquele/a que aprende a ser professor/a. Assim, pensar a colaboração na formação docente sob a ótica de(s)colonial implica um exercício de desprender-se (*delinking*) desse ranço de colonialidade, buscando alternativas que possibilitem relações menos assimétricas entre os/as agentes e seus conhecimentos. Nesse sentido, defendo a busca por uma *hierarquia horizontal* (KALANTZIS; COPE, 2012; MONTE MÓR, 2010) entre os/as agentes do processo de formação docente, marcada pelo compartilhamento de responsabilidades e descentramento do poder nas práticas colaborativas, como um *esforço de(s)colonial* na formação de professores/as de línguas. Nossas vivências colaborativas no Pibid foram marcadas pela busca, especialmente de minha parte, por essa relação hierárquica horizontal em nosso grupo docente. Na sequência, discuto algumas ações e tensões que indicam esse *esforço de(s)colonial*.

De acordo com Grosfoguel (2008, p. 119), “[o] facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno”. Em analogia à visão do sociólogo porto-riquenho, creio que o fato de eu ocupar socialmente o lugar hegemônico da relação de poder/saber – como representante da universidade no papel de coordenadora do subprojeto Pibid – não significa necessariamente que eu pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico dominante/opressor. Nesse sentido, acredito que minha posição hierárquica institucionalizada pode limitar, mas não anular o viés de(s)colonial da proposta colaborativa que defendo neste estudo. Para além da dicotomia dominante/subalterno, nesta pesquisa-formação, a *hierarquia horizontal* como um *esforço de(s)colonial* na formação de professores/as de línguas é marcada por oscilações de lugares epistêmicos entre os/as agentes, bem como por resistências a essa alternativa.

Logo no início de nossas atividades no programa, demonstro meu desejo pelo compartilhamento de responsabilidades e descentramento do poder de tomada de decisões,

sugerindo que a escolha dos textos a serem estudados por nosso grupo docente fosse feita por todos/as nós e não apenas por mim:

A gente não tem uma ementa, a gente não tem um currículo a seguir, a gente tem toda essa liberdade. Então, [eu] queria que a gente fizesse realmente o uso e o proveito dessa liberdade que a gente tem. Eu queria saber de vocês [...] que tipo de textos vocês têm interesse de discutir, de ler, de refletir sobre, o que vocês acham que faz falta, o que vocês têm interesse em buscar mais, pra gente buscar juntos esses textos pra trazer pra ler, pra refletir, pra que sejam realmente textos [...] de interesse de todos, ou de quase todos. (SILVESTRE, SR2, set. 2012)

No entanto, o compartilhamento dessa tarefa acabou não acontecendo. No decorrer de nossas atividades no ano de 2012, com exceção de um texto levado pela professora-colaboradora, todos os outros textos que estudamos foram sugeridos por mim. O que, no meu entender, seria uma proposta de descentramento de poder, para o restante do grupo era algo que gerava ansiedade e, de certo modo, uma opressão, já que, recorrentemente, eu fazia menção a essa tarefa. No início de nossas atividades no ano de 2013, essa situação foi posta em discussão em uma de nossas sessões reflexivas:

Fernandes: [...] Em relação aos textos, [...] eu acho que eu estou deixando muito a desejar também. Porque a senhora sempre pede pra gente buscar e, uma vez a senhora pediu pra gente optar, ninguém respondeu. Estou falando por mim. Eu acho que eu deixei a desejar, esse ano eu deixei a desejar em relação aos textos, de não ter indicado texto, ou de não ter corrido atrás. [...]

Silvestre: Porque, assim, a proposta inicial que eu queria, isso é o que eu desejo, eu não sei se vai ser possível, mas eu queria que fosse um grupo realmente colaborativo e que eu não fosse a responsável por tomar as decisões sozinha, ou por guiar demais, que eu acho que isso a gente acaba fazendo tanto na graduação. [...] E aqui eu não queria desempenhar esse papel de decidir tudo. A princípio, pelo menos, eu pensava que a gente pudesse tomar as decisões juntos. É claro que uma coisa ou outra cabe a mim. É um dos meus papéis como coordenadora. Mas, não sei, eu queria tentar romper um pouco com isso. E eu venho sentindo que não está acontecendo. No início eu não sentia tanto. Mas de um tempo pra cá, eu venho sentindo isso. Eu queria ver a opinião de vocês, assim, se vocês percebem isso também. (SR18, mar. 2013)

Nesse trecho, expresso com veemência meu desejo em fraturar a relação interpessoal engessada pela colonialidade do poder/saber na universidade e a busca por uma *hierarquia horizontal* em nossas experiências no Pibid. Nesse mesmo trecho, a tensão gerada por esse *esforço de(s)colonial* é posta em evidência e colocada como ponto de reflexão colaborativa em nosso grupo docente. Adiante, nessa mesma sessão reflexiva, Lamounier, Tavares e Eduwesley colocam seus posicionamentos sobre essa situação:

Lamounier: Acho que uma outra coisa também é essa questão de texto. Eu não me sinto capaz de...

Tavares: Selecionar um texto.

Lamounier: Selecionar um texto.

Eduwesley: Eu também não.

Tavares: Eu também não. Eu ia falar isso agora.

Lamounier: Eu sei que tem textos bons, que daria pra gente discutir, mas eu não sei se isso se encaixa na realidade, se vai ser realmente bom pra gente. (SR18, mar. 2013)

Por meio do diálogo proporcionado por aquele *espaço de fala*, pude entender o desconforto para os/as professores/as-licenciandos/as causado pela proposta de compartilhamento da tarefa de selecionar os textos a serem estudados, uma vez que não se sentiam aptos/as a realizá-la. De certo modo, essa acabou sendo uma agenda imposta por um desejo meu, e não por um desejo construído *em e por* nosso grupo docente. Assim, no exercício de escuta das vozes projetadas naquele *espaço de fala*, me posiciono com a seguinte colocação:

Em relação aos textos, a gente pode decidir isso também. Isso é uma coisa que eu imaginava, eu esperava, mas vocês é que vão me dizer se vocês acham que vocês querem ou não. [...] Vamos definir assim: vocês têm a liberdade, se vocês virem um texto “Olha, achei interessante, vamos discutir esse?”, tudo bem. Se não, então eu fico com esse papel de escolher os textos. Pode ser assim? (SILVESTRE, SR18, mar. 2013)

Para além de uma solução pacificadora e consensual, acredito que meu posicionamento perante essa tensão indica que a visão dos/as professores/as-licenciandos/as tinha validade em nosso grupo. Assim, a abertura para o diálogo e a revisão de agendas, de acordo com o que se apresenta *localmente*, também caracterizam a *hierarquia horizontal* em práticas colaborativas de formação docente.

Outro ponto importante da ação colaborativa vivenciada nesta pesquisa-formação diz respeito à proposta de planejamento colaborativo do trabalho a ser realizado na escola-parceira (oficinas/aulas de língua inglesa). Para a oficina-piloto realizada em 2012, o planejamento foi feito separadamente pelos dois trios de professores/as-licenciandos/as que ministraram suas oficinas em salas separadas, ainda que as duas equipes tenham trabalhado a mesma temática (música). Desse modo, a ação colaborativa para o planejamento se restringia a cada trio em separado. Em nossa primeira sessão reflexiva de 2013, solicitei aos/as professores/as-licenciandos/as que manifestassem suas percepções sobre a colaboração em nosso grupo. Naquele *espaço de fala*, então, surge a proposta de planejamento colaborativo:

Silvestre: Eu queria saber de vocês primeiro o que vocês acham, ou como que vocês acham que tem acontecido a colaboração no grupo, se tem acontecido colaboração, o trabalho tem sido colaborativo, e de que forma e o que vocês pensam a respeito.

[...]

Tavares: Então, eu vou começar. Eu acho que a gente poderia estar se ajudando mais uns aos outros. Não que não esteja, mas eu acho, assim, nós somos um grupo, mas ao mesmo tempo nós somos um grupo dividido. Então, eu queria [...] que a gente pudesse se unir mais em relação a isso. Por exemplo, fazer um planejamento de aula, a gente poderia se reunir [...] pra gente estar discutindo os planejamentos, o que poderia trabalhar, um dá uma ideia, outro dá outra. Porque, igual eu comentei até com a Miranda essa semana, a gente é um grupo, mas parece que está dividido em dois grupos. Cada um faz o seu planejamento lá e a gente faz, discute sobre o planejamento, não sabe como que o grupo vai trabalhar [...]. Então, eu acharia melhor [...] se a gente pudesse estar se juntando mais pra fazer o planejamento. Eu acho que [...] seria melhor.

Fernandes: [...] Eu concordo com a Tavares [...] que há uma divisão, sim. [...] Às vezes parece até como competição, alguma coisa assim.

[...]

Ferreira: Eu concordo com as exposições, que nós estamos um pouco divididos. Acho que falta mais é em relação a fazer o plano juntos. A gente estava sempre fazendo reflexão após as aulas, mas antes de fazer as aulas, não.

[...]

Miranda: É. [...] A minha opinião, às vezes, dá uma abertura pro Lamounier construir uma ideia [...].

[...]

Fernandes: Porque a partir da discussão do outro, do olhar do outro, podem surgir outras ideias. [...] (SR15, fev. 2013)

Com base na reflexão feita por nosso grupo docente a partir da experiência piloto vivenciada no ano anterior, decidimos que o planejamento das oficinas temáticas a serem desenvolvidas na escola-parceira passaria a ser construído colaborativamente por todo o grupo durante as sessões reflexivas e seria único para todas as turmas. Algumas semanas após essa alteração, Fernandes comenta: “acho que agora, sim, está sendo um projeto colaborativo” (FERNANDES, SR18, mar. 2013). Acredito que essa decisão – tomada a partir das margens, de modo horizontal e dialógico – assinala o viés de(s)colonial da ação colaborativa construída nesta pesquisa-formação.

Em julho de 2013, os/as professores/as-licenciandos/as produziram um relatório parcial de suas atividades no programa e mencionam a importância do planejamento colaborativo para o crescimento de nosso grupo docente:

Outro aspecto que merece atenção foi o planejamento das aulas, que de início deixou muito a desejar, pois havia uma divisão camuflada de grupos no próprio grupo. [...] Contudo, após uma reunião de autoavaliação, proposta

pela professora coordenadora, que foi de extrema importância, tivemos uma mudança significativa, que trouxe muitas melhorias. A partir daí, o planejamento colaborativo permeou nossas sessões, as aulas melhoraram, o grupo cresceu. (EDUWESLEY, RP3, jul. 2013)

Com o planejamento colaborativo [...] todos/as têm espaço para discutir, questionar e problematizar situações, o que trouxe para o grupo mais união. (FERNANDES, RP3, jul. 2013)

Então, começamos a desenvolver o trabalho colaborativo, o que melhorou muito, pois passamos a falar a ‘mesma língua’. Isso nos fez crescer profissionalmente e conhecermos melhor uns aos outros. (TAVARES, RP3, jul. 2013)

No segundo momento do grupo, em 2013, tivemos as sessões reflexivas também para o planejamento das aulas, o que foi muito positivo, tendo em vista que todos participavam do processo criativo e davam sua contribuição de forma que a aula preparada contava com a participação de todos. Percebo que isso também criou uma afinidade maior entre os envolvidos, permitindo que as aulas acontecessem com mais dinamismo e objetividade. (LAMOUNIER, RP3, jul. 2013)

As colocações dos/as professores/as-licenciandos/as evidenciam o papel do planejamento colaborativo como espaço aberto para a contribuição de todo nosso grupo docente na elaboração do trabalho a ser desenvolvido na escola-parceira (“todos/as têm espaço para discutir, questionar e problematizar”; “passamos a falar ‘a mesma língua’”; “todos participavam do processo criativo e davam sua contribuição de forma que a aula preparada contava com a participação de todos”), indicando a possibilidade de um pluralismo epistemológico (SANTOS, 2010b; ANDREOTTI, AHENAKEW; COOPER, 2011, 2012) em nossas vivências colaborativas no Pibid. No entender desses/as professores/as-licenciandos/as, essa relação horizontalizada em nosso grupo docente na construção das aulas trouxe contribuições não apenas para a formação profissional de cada um/a, como também estreitou as relações entre os/as agentes e permitiu desdobramentos nas aulas (“as aulas melhoraram, o grupo cresceu”; “criou uma afinidade maior entre os envolvidos, permitindo que as aulas acontecessem com mais dinamismo e objetividade”; “Isso nos fez crescer profissionalmente e conhecermos melhor uns aos outros”; “trouxe para o grupo mais união”).

Outro aspecto importante proporcionado pelo tempo e cuidado despendido com o planejamento colaborativo foi a desestabilização da noção naturalizada de que, para dar aula, especialmente no contexto público, não é preciso se preparar ou que “qualquer aulinha serve”. A meu ver, a importância de preparar com cuidado o trabalho a ser desenvolvido na escola precisa ficar evidente desde a formação universitária. Acredito que o planejamento e preparo minucioso para as aulas também foi um modo de nosso grupo docente aprender a importância

da elaboração prévia e cuidadosa para atuar em sala de aula, independente do contexto (público, privado, escola regular etc.).

A despeito do desejo compartilhado pelo grupo por essa ação colaborativa e de todas as contribuições expressas pelos/as professores/as-licenciandos/as, planejar colaborativamente foi um processo árduo e marcado por tensões. Como já mencionado, para as oficinas temáticas não seguimos nenhum material dado previamente, como livro didático ou referencial curricular. Assim, desde a definição da temática a ser enfocada até a produção do material a ser utilizado em sala, tudo era definido e construído colaborativamente por nosso grupo docente, o que demandava tempo demasiado não apenas em nossos encontros presenciais, mas também fora deles, já que parte do planejamento acontecia também virtualmente, por e-mail (Grupo do Google).

Em Silvestre (2014), analiso sob outro viés teórico (teoria sociocultural) a construção colaborativa de um de nossos planos de aula. Nesse trabalho, problematizo a dificuldade de engajamento do grupo docente na modalidade virtual do planejamento colaborativo, bem como o tempo gasto para essa tarefa (planejar uma aula), pois a troca de mensagens para esse fim ocorreu ao longo de quatro dias, em diferentes horários (manhã, tarde, noite e madrugada). O excerto a seguir salienta a tensão posta por expectativas divergentes em nosso grupo docente acerca do planejamento colaborativo, especialmente no modo não-presencial:

Silvestre: [...] Eu acho que, na verdade, o nosso planejamento, ele não acontece só aqui. *Online* ele também acontece, não é? Em alguns momentos, eu sei que eu sou um pouco chata. Eu fico cobrando. [risos].

Fernandes: [...] Eu acho que a cobrança tem que acontecer, porque senão realmente não manda [e-mail].

Silvestre: E por que não manda, sem a cobrança? É uma coisa que às vezes me incomoda. Eu não queria ter que cobrar, sabe? Parece que eu fico naquele papel de professora de estágio. Eu não sou professora de estágio aqui.

Mariano: Com a cobrança, eu acho, assim, se a gente cobrar da pessoa, se a gente souber que tem alguém atento ali ao que a gente está fazendo, isso é bom porque incentiva a gente a melhorar. Se não houver a cobrança, o que vai acontecer? Vai no comodismo: “Ah, não. Tá bom, tá bom, tá bom”. [...]

Eduwesley: Eu também gosto. Eu gosto que os outros me cobrem e falem “Olha, não está bom, tem que mudar isso, tem que mudar aquilo”. Isso me ajuda demais. [...] Pra mim é importante.

Mariano: Eu também acho que é importante.

Silvestre: Eu às vezes fico incomodada. Eu queria... Aí vem o que a gente quer [riso]. Mas eu queria que fosse um sentimento de todos. Todos nós somos responsáveis. “Nossa aula já é tal dia e nós não fizemos nada. E aí? O que nós vamos fazer?” Então às vezes eu esperava até domingo. Eu também me envolvia com as outras coisas e acabava também deixando. Mas aí no domingo: “Nossa, a aula já é na quarta-feira”, e aí eu mandava [e-mail para o grupo]. Então, assim, nesse ponto, em muitos momentos eu me sentia

angustiada, assim, ficava: “Mas, e aí? Ninguém manda, ninguém cobra, ninguém dá um ideia”. Lá vou eu de novo: “E aí, pessoal?” [por e-mail]. [risos].

Mariano: Aí, entra a questão de ação. Ficar esperando que você...

Silvestre: Eu sei que eu tenho o papel de coordenadora. Eu sei que eu tenho esse papel, e a gente tem os papéis mesmo que não tem como fugir. Mas não sei. É uma coisa, assim, às vezes sou eu que estou querendo demais também. Que a colaboração seja, assim, a ponto de todo mundo realmente...

Fernandes: Eu acho que a gente aprendeu bastante com aquela aula que a gente fez *online*, a gente organizou tudo.

Miranda: [...] Ficava assim: “Gente, não dá tempo”. Aí o outro falava: “É isso, é isso”. [...] No final deu tudo certo.

Silvestre: É, não, com certeza, a gente está trabalhando. Acho que eu também tenho que mudar, sabe? Também tenho que aprender que as coisas nem sempre são como a gente quer. (SR31, jun. 2013)

No excerto, expresso meu descontentamento com a necessidade de ocupar um papel mais controlador no desenvolvimento do planejamento na modalidade virtual, visto que, caso não o fizesse, os/as demais agentes não tomavam essa iniciativa. Entendo que as falas de Fernandes, Mariano e Eduwesley no início do excerto, que justificam a importância e a necessidade de cobrança para que o trabalho acontecesse, apontam para uma prática de colonialidade na relação colaborativa: o desejo de tutela, ou seja, a vontade de ser protegido/a por alguém mais forte (nesse caso, a figura da formadora da universidade). No entanto, a *hierarquia horizontal* em práticas colaborativas como um *esforço de(s)colonial* na formação de professores/as de línguas abala a relação tutelar entre formador/a e professores/as, o que, acredito, justifica meu incômodo com os argumentos trazidos por Fernandes, Mariano e Eduwesley. Ao final do excerto, reflito sobre minha necessidade de lidar melhor com o *dissenso* e a divergência de expectativas e ações em nosso grupo docente.

Nesse excerto, bem como em outros momentos de nossas sessões reflexivas, acabo, de certo modo, dicotomizando meu trabalho no Pibid e no estágio (“Parece que eu fico naquele papel de professora de estágio. Eu não sou professora de estágio aqui”). Possivelmente, fazia essa dicotomia para marcar a diferença de papéis em um e outro espaço de formação, tanto meus como dos/as demais agentes. No entanto, hoje, especialmente influenciada pelo trabalho de Borelli (2016), percebo a necessidade e a possibilidade de vivenciar também as práticas de estágio supervisionado sob uma ótica de(s)colonial.

Outra ação colaborativa que desempenhamos em nossa experiência de formação docente no Pibid foi o ensino colaborativo, espelhado no trabalho desenvolvido por Mateus (2005, 2009b), El Kadri (2014), e outros, no curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina. Mateus (2009b, p. 28) conceitua o ensino colaborativo como ação educativa “em

que os professores envolvidos participam ombro-a-ombro na tarefa de promover a aprendizagem dos alunos, assim como suas próprias”. Na oficina-piloto ministrada em 2012, apenas os/as professores/as-licenciandos/as atuaram colaborativamente em sala de aula, em dois trios. A partir de 2013, passei a participar efetivamente do trabalho desenvolvido na escola, semanal/quinzenalmente, ministrando as oficinas temáticas juntamente com os dois trios de professores/as-licenciandos/as (pelo menos em uma das três turmas de cada trio) e, posteriormente, com todo o grupo (oito docentes) nas aulas das duas turmas de oitavo ano. Acredito que meu deslocamento da universidade para a escola estrema a relação marcadamente assimétrica entre essas duas instituições, uma vez que o movimento contrário – da escola para a universidade – é o naturalizado. Além disso, creio que esse movimento potencializa a *hierarquia horizontal* como um *esforço de(s)colonial* na formação de professores/as de línguas.

O início desse trabalho colaborativo foi marcado por ansiedades tanto de minha parte como dos/as demais:

Silvestre: E não é porque eu estou lá [na sala de aula] também que eu quero que vocês mudem o que vocês... Eu não vou [...] lá parar e observar vocês, eu vou participar da aula com vocês.

Tavares: Ah, que bom! Que bom! [risos].

Silvestre: Vocês acham que eu não estou ansiosa também, não? Eu também estou super ansiosa.

Ferreira: Mas é diferente.

Silvestre: Não, é diferente... São ansiedades diferentes. Eu estou ansiosa em [...] estar ali com os alunos de novo. (SR18, mar. 2013)

Além da ansiedade em lidar com os/as alunos/as da escola-parceira, temia que minha presença inibisse a ação dos/as professores/as-licenciandos/as em sala de aula. Percebo que os/as professores/as-licenciandos/as receavam que eu ocupasse o papel de observadora/avaliadora – lugar naturalizado da universidade na escola, dado principalmente pelas práticas de estágio e de pesquisas de natureza “extrativista”. No entanto, eram exatamente essas práticas de colonialidade que eu buscava desestabilizar em nossas vivências no Pibid. Essas desestabilizações foram marcadas por oscilações, tensões, incertezas e não-linearidade. No trecho a seguir, retirado da sessão reflexiva seguinte a minha primeira participação nas oficinas, expressamos nossas percepções iniciais sobre essa experiência:

Lamounier: Eu não consigo tratar a Silvestre como colega de trabalho. Eu fico me odiando, mas quando ela perguntava para os alunos, eu já queria responder. [risos].

Silvestre: Pois é, então a gente tem que mudar isso [riso].

Ferreira: Eu achei muito bom isso, a senhora estar lá no segundo dia. Foi um jogo de cintura tão grande, que eu não tinha, que eu pensei...

Lamounier: A gente se olhava assim quando acontecia alguma coisa, a gente já te olhava [e dizia para o/a outro/a]: “pega, essa [ideia] você pega” [risos].

Ferreira: Eu brinquei com a Fernandes semana passada: “ah, a Silvestre tinha que ter vindo na primeira [oficina] pra gente copiar ela depois. Porque na terceira oficina¹⁵⁸ a gente fez como a senhora fez na segunda [risos]. (SR19, mar. 2013)

Nesse excerto, Lamounier manifesta sua dificuldade em vivenciar a *hierarquia horizontal* em nossa experiência de ensino colaborativo, pois não conseguia perceber minha presença em sala de aula como de um par. Lamounier e Ferreira destacam também a atenção que davam a minhas atitudes em sala de aula, que acabavam sendo fonte de aprendizado para ele/a (bem como para os/as demais). Uma de minhas preocupações antes de abraçar a proposta de ensino colaborativo era justamente acabar me tornando um “modelo” para os/as professores/as-licenciandos/as. De fato, esse não deixa de ser um risco dessa ação colaborativa. Porém, preferi assumir essa possibilidade, entendendo-a como parte do processo¹⁵⁹, que não se resumiria a isso.

Um aspecto que se mostrou importante na relação interpessoal nos momentos de ensino colaborativo foi a abertura para receber a interferência do outro. Tavares destaca esse fator em uma de nossas sessões reflexivas: “Para mim é gratificante, se eu estou ensinando uma coisa, qualquer coisa lá, aí você entra para acrescentar [...]. Eu acho tão bom. Acho que isso funcionou bem no nosso grupo. A Mariano hoje ajudou o Eduwesley, complementou” (TAVARES, SR45, out. 2013). Além disso, o compartilhamento de responsabilidades na ação colaborativa parece proporcionar segurança e autoconfiança aos/às professores/as-licenciandos/as, como no caso de Ferreira:

Ferreira: Eu estou mais à vontade, eu não sei porquê, mas eu me sinto mais à vontade, até para falar em inglês, antes eu ficava meio retraída. Sei lá, não sabia direito, sabia pouco, não sei.

Silvestre: A que você deve isso?

Ferreira: A quê? Acho que é à ajuda de vocês. Sei lá, eu não me sentia muito à vontade, parece que eu tinha um medo. [...] Só que parece que com todo mundo, acho que a gente está dividindo tudo. [...] Acho que é isso, vocês me deixam à vontade. [risos]. (SR37, set. 2013)

¹⁵⁸ Quando Ferreira menciona primeira, segunda e terceira oficina, faz referência às três turmas em que ministrava aula respectivamente.

¹⁵⁹ Sou grata à Profa. Dra. Elaine Mateus pela conversa informal encorajadora a esse respeito durante o IV Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), no início de 2013.

Ao perceber a horizontalidade nas relações e no compartilhamento de responsabilidades e conhecimentos em nossas vivências colaborativas, Ferreira aponta mudanças também em sua atitude sociolinguística frente à língua inglesa. Aos poucos, o sentimento de “insegurança linguística [...], *linguofobia*” (REZENDE, 2015a, p. 63-64, ênfase no original) parece dar lugar a um sentimento de autoconfiança e de coragem de se colocar. Por sua vez, Fernandes também ressalta o papel do ensino colaborativo, marcado pela *hierarquia horizontal* entre nosso grupo docente, no processo de formação profissional:

O ensino colaborativo nas oficinas também foi muito importante, tínhamos consciência de que não estávamos sozinhos e que somos um grupo. Qualquer dificuldade enfrentada por qualquer integrante do nosso grupo tentamos solucionar juntos e isso é muito importante, pois fortalece o grupo. Quando estávamos ministrando as aulas, era muito interessante o que acontecia: às vezes, o/a outro/a só nos olhava e já sabíamos como agir. Daí a importância de um trabalho colaborativo, onde todos/as possam contribuir com o seu melhor. Nós também tínhamos o auxílio da professora-coordenadora, que muito nos auxiliou. Às vezes não sabíamos como agir em determinadas situações, mas com ela (Silvestre), nós tínhamos segurança, tínhamos o exemplo e, sem dúvida, percebo hoje o quanto eu aprendi durante as aulas e com certeza, ao longo da minha vida profissional vou levar os ensinamentos que a Silvestre nos ensinou. Mas não só levar comigo, como colocá-los em prática. (FERNANDES, RP3, jul. 2013)

O depoimento de Fernandes sublinha a relação horizontalizada entre os/as agentes de nosso grupo docente em nossas práticas de ensino colaborativo, bem como o engajamento e fortalecimento do grupo por meio dessa ação colaborativa. Noto, também nesse trecho, que Fernandes, assim como os/as demais professores/as-licenciandos/as, não percebia minha presença em sala de aula como centralizadora – como eu temia no início –, mas como suporte (“auxílio”), algo que lhe trazia confiança e aprendizado também. Como destaca Quijano (2014, p. 857), para que a de(s)colonialidade do poder se consolide, é preciso buscar práticas sociais configuradas, entre outros aspectos, pela “reciprocidade entre grupos e/ou indivíduos socialmente iguais, na organização do trabalho e na distribuição dos produtos”. Da colocação do autor, questiono apenas a possibilidade de igualdade plena entre os/as agentes. No depoimento de Fernandes, por exemplo, há uma ênfase à aprendizagem proporcionada pela colaboração com a professora-coordenadora, ao passo que as contribuições dos/as demais agentes não é destacada. Assim, ainda que ocupando lugares sociais distintos, a *hierarquia horizontal* na ação colaborativa se mostrou possível entre os/as agentes desta pesquisa-formação. Nesse bojo, as colocações de Fernandes, bem como as de Eduwesley a seguir, sinalizam o papel da postura do formador/a em espaços horizontais de formação docente:

A princípio, pensei que fosse complicado, que seria algo demasiado formal, o qual exigiria uma performance maior dos bolsistas, no quesito intelectual. Conforme foi fluindo, fui percebendo que todos/as estávamos reunidos/as de maneira nivelada, e não havia a suposta hierarquia que eu pensei que tivesse. Tal situação colaborou para uma partilha constante, um verdadeiro momento de trocas de experiências vividas e internalizadas. [...]

No início, não havia muita interação, era muito dividido; eu não gostava muito, me sentia meio sozinho, meio “travado” para falar, sem liberdade. Como citado mais acima, vi que não havia hierarquização cognitiva, então, me senti mais confortável. A professora coordenadora merece minha total admiração, além de erudita nos assuntos da linguística, mantém-se com uma humildade imensurável, diferentemente de muitos professores do mesmo nível de titulação. Ficaria insatisfeito de não citar tal característica, já que esta permite que nós nos abramos sem que haja preconceitos nas discussões. Essa simplicidade tem contribuído muito para comigo e com certeza para o grupo. Não há o que reclamar, vejo o amor que a professora coordenadora delega aos participantes e ao projeto, sempre muito empenhada e cheia de idoneidade, consegue atingir seus objetivos [...]. (EDUWESLEY, RP3, jul. 2013, ênfase no original)

No início do trecho, Eduwesley demonstra perceber a *hierarquia horizontal* em nosso grupo docente (“fui percebendo que todos/as estávamos reunidos/as de maneira nivelada [horizontal], e não havia a suposta hierarquia [vertical] que eu pensei que tivesse”), o que, a seu ver, possibilitou a abertura e segurança para se colocar naquele *espaço de fala*. Ainda nesse trecho, Eduwesley enfatiza minha postura no papel de professora-coordenadora (“mantém-se com uma humildade imensurável”) para que essa *hierarquia horizontal* acontecesse em nosso grupo (“esta [característica] permite que nós nos abramos sem que haja preconceitos nas discussões”). Ranços de uma visão positivista/moderna de pesquisa me fizeram titubear em trazer esse depoimento de Eduwesley, com receio de ser uma atitude arrogante de minha parte. No entanto, decidi trazê-lo para discussão não com a intenção de autopromoção, mas, sim, para elucidar a importância do deslocamento de posturas do/a formador/a para que a *hierarquia horizontal* se estabeleça como um *esforço de(s)colonial* em práticas colaborativas na formação de professores/as de línguas. Acredito que a postura adotada pelo/a formador/a é crucial na construção de relações que podem tanto reforçar como fraturar padrões coloniais de poder/saber na formação docente. Com isso, não afirmo que caiba apenas e exclusivamente ao/a formador/a a tarefa de desestabilizar ranços de colonialidade na formação docente. Destaco, sim, em consonância com Lopes e Borges (2015, p. 504, ênfase adicionada), que

nós somos responsáveis pela formação que produzimos. Limitados, discursivamente subjetivados, inseridos em relações de poder assimétricas, mas ainda assim responsáveis. Este é nosso fazer, nosso contexto, se assim

preferirem, nosso espaço de aposta na formação docente que seja capaz de, quem sabe, produzir outras significações do mundo mais abertas [...]. Na tentativa de produzir teoria educacional, aberta ao risco e ao questionamento constante, tentando formar nossos alunos e alunas no envolvimento com um projeto educativo voltado para essas mesmas ideias.

As discussões construídas neste estudo demonstram que o movimento de pensar e viver a colaboração na formação docente sob uma ótica de(s)colonial é marcado por tensões e oscilações entre os/as agentes. Desse modo, também a “responsabilidade pela formação” precisa ser compartilhada. No excerto a seguir, retirado de uma sessão reflexiva em que fizemos uma autoavaliação de nosso subprojeto a partir de algumas questões propostas em El Kadri e Passoni (2013), refletimos sobre como a hierarquia se construiu em nosso trabalho colaborativo:

Silvestre: [...] “Como tem sido minha relação com os demais colegas do projeto? Há espaço para o questionamento sobre as hierarquias?” [lendo]
[...]

Tavares: Professora, essas hierarquias são o quê?

Eduwesley: Nível.

Mariano: Chefe, subchefe.

Silvestre: Eu venho tentando desde o ano passado romper com essas hierarquias [verticais], mas...

Eduwesley: Professora, pra ser sincero, eu acho que, eu vejo que, não na parte da senhora, é justamente da nossa, eu não sei, mas eu não consigo ver a senhora como a gente. Eu vejo como coordenadora mesmo. A Mariano também. Mas não tem nada a ver com a senhora, não. A senhora dá liberdade para isso, mas é pessoal mesmo, eu não consigo.

[...]

Silvestre: Eu tenho uma colega que investiga essas questões de relação de poder [...] e ela insiste em romper com essas relações, ela acha que não pode ter. A gente tenta mostrar para ela que é difícil. Eu falo “eu tentei”, mas não tem jeito, ela pode ser amenizada, mas você sempre tem as relações de poder.

Ferreira: Eu acho assim, a gente tem liberdade com você, a gente sabe que é supervisora e sabe que é coordenadora, mas nem por isso a gente não tem isso de “fazer isso porque você é coordenadora”, ou ela supervisora, não. Mas a gente sabe que são.

Eduwesley: [...] Por exemplo, eu não consigo faltar sem avisar por e-mail, ou eu mando mensagem. Para os meninos [professores/as-licenciandos/as] eu não aviso para todos, [...] mas eu não consigo não avisar para a Silvestre.

[...]

Silvestre: Mas porque isso acontece: mandar só para mim? Porque se é um grupo teria que ser para todos [...]. Sentir essa necessidade.

Eduwesley: Eu quis falar por causa disso mesmo, porque eu aviso só pra ela. Sei lá, por saber que ela é coordenadora, e que ela tem que saber, não sei. Mas pra falar, eu tenho liberdade, pra conversar aqui [com o grupo todo].

[...]

Ferreira: Sem hierarquias, mas a gente tem uma amiga coordenadora e uma amiga supervisora [risos].

Eduwesley: Sei lá, mas já é um discurso construído.

Silvestre: Hoje eu já entendo mais [as dificuldades em romper com as hierarquias naturalizadas]. Vocês se lembram da questão da colaboração quando eu propus? Tudo eu queria que fosse colaborativo, tudo. Mas não precisa ser tão assim, e nem por isso não está bom do jeito que está. (SR47, nov. 2013)

Esse excerto reitera que a *hierarquia horizontal* como um *esforço de(s)colonial* em práticas colaborativas de formação de professores/as de línguas é construída *localmente*. Pensar apenas em meus desejos e concepções de colaboração e ignorar as concepções e desejos dos/as demais agentes seria uma visão muito desfocada na ótica de(s)colonial. Quando afirmo que “tudo eu queria que fosse colaborativo, tudo”, é possível que estivesse almejando uma colaboração consensual e homogeneizante, livre de tensões. Por sua vez, a resistência de Eduwesley, bem como dos/as demais, frente a meus deslocamentos como professora-coordenadora, especialmente quando afirma “já é um discurso construído” ressoa o alerta de Kumaravadivelu (2014, p. 14) de que é importante notarmos que somos “persuadidos a pensar que a lógica da colonialidade é normal e natural”¹⁶⁰. Lamento não termos tido a oportunidade de problematizar juntos/as nossas vivências colaborativas no programa sob um viés de(s)colonial.

Assim, pensar em uma *hierarquia horizontal* não significa buscar o apagamento de relações de poder (se é que isso seria possível!) ou a simetria de conhecimentos e responsabilidades. O desejo pelo total rompimento de relações hierárquicas (como alguns de meus depoimentos reforçam) pode ser deveras frustrante. Porém, ao nos percebermos imersos/as na colonialidade de poder/saber (MIGNOLO, 2014), a busca por *movimentos* de mudança que advêm da esfera *local* para deslocamentos de relações hierárquicas mais horizontalizadas em ações colaborativas na formação de professores/as de línguas sob uma ótica de(s)colonial se mostra uma alternativa.

3.2.3 Agência docente

O terceiro aspecto de nossas vivências colaborativas no Pibid, a ser discutido nesta subseção, gira em torno de um conceito complexo e de múltiplas acepções. O construto “agência” tem sido conceituado de maneiras distintas – convergentes e divergentes – tanto em diferentes campos de estudos (Sociologia, Antropologia, Linguística, Educação etc.) como

¹⁶⁰ Texto original: “persuaded to think that the logic of coloniality is normal and natural”.

dentro de uma mesma área específica – no caso deste estudo, na Linguística Aplicada (Crítica). Nesta subseção, não tenho por objetivo retomar cada uma dessas acepções, mas, sim, apresentar algumas que me servem de partida para a discussão do material empírico e, ao final, construir um entendimento *localizado* fundamentado em nossa experiência colaborativa e crítica de formação de professores/as de línguas no Pibid.

De modo mais amplo, parto do conceito de agência apresentado pela linguista e antropóloga Ahearn (2010, p. 28), conceito esse que ela considera provisório: “Agência se refere à capacidade socioculturalmente mediada de agir”¹⁶¹. No entender de Ahearn (2000, 2010, 2013), tal acepção de “agência” exclui pelo menos dois sinônimos frequentes para o conceito: “livre-arbítrio” e “resistência”, o primeiro por ignorar a natureza social do termo, e o segundo por seu caráter limitador do conceito, uma vez que “agência de oposição é apenas uma das muitas formas de agência”¹⁶² (AHEARN, 2010, p. 30). Concordo com a autora que entender agência *apenas* como sinônimo de resistência pode limitar a discussão do tema, no entanto, dada a ótica de(s)colonial empregada neste estudo, considero que entender agência *também* como atitude contra situações de desigualdades (sociais, epistêmicas, educacionais etc.) seja importante. Maldonado-Torres (2005), em ensaio que focaliza os trabalhos de dois influentes teóricos caribenhos – Fanon e James – das discussões embrionárias do projeto de(s)colonial, argumenta que Fanon ajuda a dar à luz a um conceito de agência de(s)colonial: “capacitar o suboutro a tomar uma posição na qual ele ou ela pode se reconhecer e fazer as coisas por si mesmo ou si mesma – ou seja, agir”¹⁶³ (MALDONADO-TORRES, 2005, p. 159). Esse conceito inicial de agência de(s)colonial, então, é fortemente marcado pela ideia de que a mediação para a ação aconteça como “práxis de libertação”. No entender de Ahearn (2013, p. 241), o mais importante para aqueles/as que se interessam por agência é definir o que entendem do termo, indicar quem (ou o que) pode exercê-la e apontar “como a atenção à agência nos ajuda a compreender dinâmicas culturais e desigualdades sociais”¹⁶⁴.

De modo particular, o interesse deste estudo se volta para a *agência docente* – “ou seja, agência que é teorizada especificamente a respeito das atividades dos/as professores/as”¹⁶⁵ (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015, p. 625). Esse tem se mostrado um tema emergente em estudos voltados para a formação de professores/as de línguas no contexto

¹⁶¹ Texto original: “Agency refers to the socioculturally mediated capacity to act”.

¹⁶² Texto original: “Oppositional agency is only one of many forms of agency”.

¹⁶³ Texto original: “enabling the subother to take a position in which he or she can recognize and do things for himself or herself – that is, to act”.

¹⁶⁴ Texto original: “how attention to agency helps us understand cultural dynamics and social inequalities”.

¹⁶⁵ Texto original: “that is, agency that is theorized specifically in respect of the activities of teachers”.

nacional (JORDÃO, 2010; JORDÃO; BUHRER, 2013; JUNQUEIRA; BUZATO, 2013, MONTE MÓR, 2013c). No cenário internacional, destaco a edição especial de um renomado periódico da área de Educação¹⁶⁶ com o tema “Agência profissional de professores/as em tempos contraditórios” (*Teachers’ Professional Agency in Contradictory Times*), de 2015. As editoras responsáveis por esse número temático destacam que ainda são escassas as pesquisas que se voltam para a *agência docente* e que “sabemos pouco sobre as características da agência docente em diferentes fases da carreira de ensino, o impacto da formação na agência docente e as influências dos múltiplos contextos políticos educacionais na (re)formatação da agência profissional dos/as professores/as”¹⁶⁷ (TOOM; PYHÄLTÖ; RUST, 2015, p. 615). Assim, também esse conceito particular de agência tem se mostrado evasivo. Biesta, Priestley e Robinson (2015, p. 624) o definem como “contribuição ativa [do/a docente] para moldar seu trabalho e suas condições”¹⁶⁸, sendo, pois, “uma capacidade-chave não apenas para facilitar a aprendizagem discente, mas também para o desenvolvimento profissional contínuo, a aprendizagem colaborativa docente e o desenvolvimento educacional”¹⁶⁹ (TOOM; PYHÄLTÖ; RUST, 2015, p. 615). Desse modo, a *agência docente* é entendida como sendo socialmente construída e compartilhada (KUMARAVADIVELU, 2012).

No contexto peculiar de formação de professores/as de línguas brasileiro, Monte Mór (2013c) discute os resultados de uma investigação implementada no âmbito do Projeto Nacional de Formação de Professores/as “Novos Letramentos, multiletramentos e ensino de línguas”, com sede na Universidade de São Paulo, que indica que o desenvolvimento de agência se mostra um desafio entre professores/as de inglês da educação básica. No entender da linguista aplicada brasileira, noções como crítica, iniciativa, cidadania ativa e construção de sentidos (MONTE MÓR, 2013c) se relacionam em rede com o entendimento de agência. Monte Mór (2013c) discute ainda três aspectos históricos que podem ter impactado a educação de professores/as brasileiros/as e sua relação com agência: as doutrinas jesuíticas, as atrocidades do colonialismo e o autoritarismo militar do período ditatorial. A autora questiona se ranços desses três fatores históricos podem ser percebidos na tendência dos/as professores/as de inglês que participaram do estudo de privilegiarem “convergência, normas,

¹⁶⁶ *Teachers and Teaching: theory and practice*.

¹⁶⁷ Texto original: “we know little about the characteristics of teacher agency in different phases of the teaching career, the impact of teacher education on teacher agency, and the influences of multiple educational policy contexts shaping and reshaping the professional agency of teachers”.

¹⁶⁸ Texto original: “active contribution to shaping their work and its conditions”.

¹⁶⁹ Texto original: “a key capability not only for facilitating student learning but also for continuing professional development, collaborative teacher learning and school development”.

estruturas, linearidade, classificação sequencial, hierarquias, homogeneidade, significados fornecidos”¹⁷⁰ (MONTE MÓR, 2013c, p. 133). Como alternativa a esse cenário, Monte Mór (2013c) ressalta a estreita relação entre o desenvolvimento de percepção crítica e de agência em contextos de formação de professores/as de línguas no Brasil.

Assim sendo, pensar a *agência docente* sob uma ótica de(s)colonial na formação de professores/as de línguas nos leva a questionar as diversas condições (im)postas aos/às agentes desse cenário para que ela (não) seja construída e/ou exercida. Que fatores favorecem ou dificultam a construção e o exercício de *agência docente*? Passo, então, a focalizar alguns aspectos que limitaram e/ou expandiram nossas possibilidades de construção de *agência docente* como um *esforço de(s)colonial* nas práticas colaborativas de formação de professores/as de línguas que vivenciamos no Pibid. Não obstante o foco estar nas práticas colaborativas, resalto a importância do viés crítico que também perpassou todo o trabalho, enfatizado no capítulo anterior, e que certamente foi crucial na construção da *agência docente* do grupo.

Um aspecto de nossa experiência no Pibid que contribuiu para a expansão da construção de *agência docente* como um *esforço de(s)colonial* foi a produção colaborativa de materiais para o trabalho pautado em perspectivas críticas de educação linguística que desenvolvemos na escola-parceira. Como já ressaltado anteriormente, nosso grupo docente foi produtor, e não meramente consumidor (KUMARAVADIVELU, 2014), do material pedagógico que utilizamos nas aulas/oficinas, em consonância com a opção de(s)colonial proposta por Kumaravadivelu (2014) no trato com materiais pedagógicos. Ao produzirmos nosso próprio material, priorizamos as demandas *locais* e buscamos dar novos contornos às aulas de inglês na escola – processo que demandou inúmeras *desaprendizagens* e *reaprendizagens* e que foi marcado por tensões. Em uma de nossas sessões reflexivas, alerto o grupo para as exigências dessa nossa opção:

A gente precisa de material porque sem material como a gente produz as aulas? Não tem como. [...] Nas oficinas, a gente tem essa liberdade, mas a gente tem essa responsabilidade também, porque não tem livro didático, não tem nada. Nós que criamos e produzimos tudo. Se a gente não for atrás, se a gente também não se empenhar, não buscar coisas diferentes e vir o que pode ser mudado... [...]. (SILVESTRE, SR24, abr. 2013)

¹⁷⁰ Texto original: “convergence, standards, structures, linearity, sequential grading, hierarchies, homogeneity, given meanings”.

No excerto, destaco a agência demandada pela opção de produzir nosso próprio material, ou seja, a exigência da atitude de buscar novas fontes (vídeos, imagens, textos escritos etc.) que pudessem fomentar o planejamento das aulas. Como destaque no trecho, atrelada à liberdade das possíveis amarras do livro didático ou de um roteiro curricular pré-estabelecido estava a responsabilidade pela busca e construção de atividades que atendessem a nossas demandas *locais*. Percebo, no entanto, que um fator agravava a dificuldade de nosso grupo docente em produzir os materiais e planejar as aulas: a falta de vivências prévias com o trabalho crítico, seja como aluno/a seja como professor/a. Como salientam Toom, Pyhältö e Rust (2015, p. 616), “[a] agência profissional de professores/as [...] é construída situacionalmente em relação ao contexto atual e às experiências pessoais prévias”¹⁷¹. Crookes (2010, p. 342) também reconhece a produção de materiais em perspectivas críticas de educação linguística como um desafio, uma vez que “implica uma forma de aprendizado que muitos alunos/as e professores/as nunca vivenciaram, o que deve exigir muito deles/as para que, efetivamente, criem, do zero, novos materiais”¹⁷². Ferreira expressa esse dilema em uma das notas de seu diário reflexivo: “Foi muito difícil encontrarmos atividades para esse tema [consumismo]. Penso que não por ser difícil e sim por nossas ideias estarem ‘cessadas’. É difícil ter que diferenciar as ideias sempre” (FERREIRA, DR, abr. 2013, ênfase no original). Entendo o “diferenciar as ideias”, colocado por Ferreira, como a exigência de buscar alternativas que não faziam parte do repertório de experiências com o ensino e a aprendizagem de inglês de nosso grupo docente. Assim, percebo que a perspectiva de trabalho abraçada por nosso grupo tanto possibilitou a expansão (autoria dos materiais) como trouxe limitações (falta de experiências prévias) na construção da agência docente.

Outros dois fatores se mostraram como inibidores da *agência docente* dos/as professores/as-licenciandos/as no planejamento colaborativo e condução das aulas/oficinas: *linguofobia* (REZENDE, 2015a) e direcionamento demasiado da professora-coordenadora. O trecho a seguir indica a tensão posta em torno desses dois fatores:

Silvestre: Eu fiquei pensando muito no que aconteceu na semana passada. [...] Será que, não sei, o planejamento foi feito depressa, de forma que vocês não se envolveram, não sentiram que a aula era de vocês, assim, não “vestiram a camisa” para realizar a aula? Porque tem muito disso. Pra você ir lá dar aula você tem que realmente acreditar que aquilo ali vai dar certo,

¹⁷¹Texto original: “Teachers’ professional agency [...] is constructed situationally in relation to the current context and past personal experiences”.

¹⁷²Texto original: “implies a form of learning that most students and teachers have never experienced, it may be asking too much for them to effectively create new learning materials from scratch”.

fazer de tudo para que realmente dê certo. Agora se você já vai acreditando que não está legal, que não é aquilo que queria fazer. [silêncio 8 segundos]. Então, eu não vou direcionar hoje, para não correr esse risco.

Fernandes: Como assim?

Silvestre: Porque nas duas primeiras aulas, eu acabei direcionando mais as atividades, principalmente na aula passada, no planejamento passado [...].

Lamounier: [...] Eu pelo menos fiquei super perdido no decorrer da aula, porque era uma atividade que pode ser, assim, sei lá, sem saber o que discutir com aquilo. A gente ficou meio, sabia o que fazer, mas não sabia o que falar, eu acho que os alunos ficaram sentindo falta disso, da atitude nossa, de debater, porque é uma proposta que pede isso, que a gente fale. Eu pelo menos estava com receio de como abordar esse assunto na língua inglesa, eu não tenho proficiência na língua, e que me limitou um pouco. Então, todo mundo, eu fiquei o tempo inteiro pisando em cascas dos ovos, assim. [silêncio de 5 segundos].

Silvestre: E você Ferreira, está muito caladinha, o que você pensa a respeito? Vamos ouvir sua voz.

Ferreira: Acho que eu concordo com o Lamounier em relação, parece que a gente não estava sabendo lidar com o que era para ser lidado. Não sei se foi por causa do planejamento, não sei, não deu. (SR25, mai. 2013)

No excerto, compartilho com o grupo meu receio de que eu estivesse direcionando muito o planejamento das aulas, a ponto de os/as professores/as-licenciandos/as não se sentirem autores/as da própria aula, o que, conseqüentemente, gerava insegurança e inibia a *agência docente*. Como alerta Kumaravadivelu (2012 p. 72), é preciso ter o cuidado para que “o andaime temporário não se torne uma muleta permanente”¹⁷³. Além disso, a *linguofobia* (REZENDE, 2015a) de Lamounier, verbalizada nesse trecho (“estava com receio de como abordar esse assunto na língua inglesa, eu não tenho proficiência na língua”), e de Ferreira, apontada em momentos anteriores da discussão, mostra-se como fator relevante de inibição do exercício da *agência docente*, compartilhada em maior ou menor grau pelos/as demais professores/as-licenciandos/as. Percebo como teria sido importante termos problematizado, sob a ótica de(s)colonial, esse sentimento de insegurança linguística em nossos *espaços de fala*. Acredito que esse viés de problematização sobre língua carece ser possibilitado em diferentes espaços e momentos pelos programas de formação de professores/as de línguas no cenário nacional.

Por outro lado, outros fatores se mostraram como expansores do exercício de *agência docente* dos/as professores/as-licenciandos/as em nossas vivências colaborativas. O engajamento mútuo do grupo docente e dos/as alunos/as da escola-parceira com o trabalho desenvolvido ao longo do ano, aliado à condução menos diretiva das formadoras, parece ter

¹⁷³ Texto original: “temporary scaffolding does not become a permanent crutch”.

gerado um senso de pertencimento, que, por sua vez, corroborou a construção da *agência docente*. Em uma de nossas sessões reflexivas finais, Ferreira e eu destacamos essa questão:

Ferreira: É bom a curiosidade deles [alunos/as]. A gente chega e eles já perguntam: “Qual o tema de hoje? O que vai trabalhar?” [risos].

Fernandes: É, [a gente] chega e eles já perguntam.
[...]

Ferreira: Tanto que a gente trabalha, a gente não perde tempo, [...] porque depois é tão bom: eles participando da aula é muito bom.

Silvestre: Eu acho que esse sentimento de pertença, que é nosso e falando mais de vocês [professores/as-licenciandos/as], assim, eu acho que vocês desenvolveram essa responsabilidade. (SR49, nov. 2013)

Esse trecho parece ressoar as seguintes palavras de Toom, Pyhältö e Rust (2015, p. 616): “ambientes que promovem participação ativa e pertencimento também promovem a construção de agência profissional”¹⁷⁴. Já no início de nosso trabalho no ano de 2013, Miranda compartilha seu sentimento de pertencimento que estava sendo construído a partir da resposta dos/as alunos/as e da validação de seus saberes pelos/as colegas do grupo. Seguem suas palavras, carregadas de emoção:

Bem, o que eu tenho mais gostado é da convivência com os alunos, sabe? Você ficar aprendendo, ensinando, é uma coisa nova [...]. Pra mim é, assim, [...] a primeira vez, como se diz, assim [chorando, momento de silêncio], que eu me sinto capaz de fazer alguma coisa, sabe? Falar assim: “Eu vou fazer isso”, e dar conta de fazer. Não ter aquele olhar, [...], não sei se é impressão minha, em todas as coisas que eu vou fazer é sempre por último, tipo assim, como se fosse excluída. Então, aquilo ali vai te desgastando. Então, quando você encontra uma coisa que você fala assim “Eu dou conta, eu vou fazer”, aquilo ali me dá prazer, sabe? É uma das coisas que tem me motivado até mesmo a viver, porque, assim, eu me sinto, com meus colegas eu sinto facilidade em conversar, em expor as minhas ideias, em sentar junto: “Vamos fazer dessa forma. Não, dessa forma vai ficar melhor”. E, assim, deu pra perceber que a minha palavra, assim, o que eu falo é ouvido, sabe? [...] Então, assim, aprender junto, sabe? [...] (MIRANDA, SR18, mar. 2013)

O depoimento de Miranda reforça a importância de se sentir capaz e de ter seus saberes reconhecidos para que a *agência docente* seja construída e exercida em espaços de formação de professores/as. Como argumenta Gimenez (2013, p. 354), “a valorização dos saberes locais pode ser um passo importante para que professores se sintam capazes de tomar decisões e responsabilizar-se por elas”. Além disso, as colocações de Miranda parecem corroborar o papel exercido pelas emoções no desenvolvimento da *agência docente* em

¹⁷⁴ Texto original: “Environments that promote active participation and belonging also promote the construction of professional agency”.

práticas colaborativas de formação de professores/as de línguas. Como reitera Gimenez (2013, p. 353), “a alimentação dos laços afetivos é parte integrante das atividades de grupos”. A fala de Miranda salienta, ainda, que esses laços afetivos podem ser nutridos por diferentes agentes do processo, em seu caso, ela destaca os/as alunos/as e os/as colegas professores/as-licenciandos/as. Ao afirmar que aquela experiência de formação docente era o que a motivava “até mesmo a viver”, Miranda nos mostra a diferença que as posturas (e suas epistemologias) assumidas em projetos de formação docente podem fazer na vida das pessoas que deles fazem parte.

Ferreira, por sua vez, também compartilha em uma de nossas sessões reflexivas sua percepção da construção de sua própria *agência docente*, destacando o papel da reflexão, da autoconfiança e da alteridade nesse processo:

Ferreira: [...] Na sala de aula, eu senti menos envolvimento meu no início. [...] Eu não me sentia à vontade, sei lá, de estar na frente. Mesmo que eu escolhesse aquela atividade para fazer, eu sempre ficava esperando que alguém me ajudasse ou alguma coisa assim. Mas agora mais no fim, não. Parece que eu queria estar à frente de todas as atividades [risos]. Eu me senti bem mais envolvida.

Silvestre: E a que você deve isso?

Ferreira: Acho que vai amadurecendo com todas as reflexões que a gente faz. Eu me senti mais segura para ser professora e para estar à frente daquela atividade. Antes, não muito.

Silvestre: Você não consegue perceber algo, o que ou em que momento isso mudou?

Ferreira: Eu fiquei muito feliz depois que eu fiz o estágio, que as pessoas começaram..., até quando a senhora me elogiou aqui, eu fiquei muito feliz com isso e quando a professora [nome da professora de estágio] me elogiou. Tanto que eles [gestores da escola] me chamaram para assumir uma turma, aí eu: “Ué, será que eu estou dando conta desse trem, então?” [risos]. Aí a partir desse momento, eu me senti bem segura para assumir as atividades. (SR45, out. 2013)

As considerações de Ferreira nesse trecho, bem como as de Miranda no excerto anterior, evidenciam como a *agência docente* se constitui a partir do outro, daí a importância do trabalho colaborativo (MATEUS, 2009b). No caso de Ferreira, é salientado o papel da avaliação dada pelo/a formador/a na segurança do/a professor/a-licenciando/a em tomar para si as tarefas da docência. No entanto, é importante notar que o processo de construção da *agência docente* em nossa experiência de formação se mostrou dinâmico e marcado por oscilações e tensões. O excerto a seguir ilustra a oscilação entre a agência e a dependência dos professores/as-licenciandos/as:

Fernandes: Eu quero falar [...] sobre o que aconteceu, assim, nesse planejamento, nesse último agora. Achei muito desorganizado, faltou comunicação. Silvestre teve que mandar três e-mails pra gente ver que precisava de outra atividade. Eu acho que a gente deu um passo fora [...]. Quando a gente tem que resolver coisas assim, planejamento por e-mail e tal, a gente não deixar a Silvestre ficar cobrando, até porque a gente tem que criar o hábito de ser independente. [...] Eu acho que, não sei, como todo mundo sempre ficou muito à vontade pra falar, então desde a semana passada que eu queria falar, aí foi e aconteceu isso no final de semana, eu falei assim: “Ah, então eu vou aproveitar terça-feira e vou falar”. Era isso. [comentam sobre quem havia ficado responsável pela impressão de uma atividade que acabou não sendo feita por ninguém].

Silvestre: [...] Na verdade eu comungo do que a Fernandes colocou. Eu acho, assim, eu, sinceramente, eu estou um pouco, assim, meio sem saber o que fazer, porque [...] eu esperava mais autonomia do grupo. Porque eu sinto que eu tenho que ficar toda hora chamando e perguntando, cobrando. E eu não quero mais ficar fazendo isso. Tem quase um ano e meio que a gente está [no projeto]. Eu acho que a gente já construiu [...], pelo menos eu [...] esperava que a gente tivesse construído isso daí, não é? E, assim, o programa, ele existe por causa de quê? Por causa dos bolsistas de iniciação à docência. A professora supervisora e a professora coordenadora, elas são suporte pra que o projeto se desenvolva, mas o objetivo maior é a formação de vocês. Então, até que ponto a gente realmente está contribuindo pra que vocês sejam autônomos e engajados? Assim, a questão lá da aula não, todo mundo participa, está lá, mas acho que o antes, realmente está faltando esse engajamento, assim, de tomar posse. Porque, se a aula é nossa, por exemplo, eu sou professora da turma, como é que eu vou pra uma aula, dar aula sem o material? Sem saber ao certo qual que é o plano daquela aula? Não sei. Eu acho que, por ser grupo, está um esperando pelo outro...

Mariano: Eu acho que pela questão de ser o grupo, aí um está esperando o outro. [...] “Ah, será que eu faço? Vou fazer isso não. Vou esperar a resposta do outro”. E vocês têm que começar a pensar assim: “Espera aí, a gente está fazendo o planejamento em grupo, mas se, por exemplo, os outros não puderem ir e só sobrar eu na sala? Eu vou ter que dar essa aula”. Entendeu? Então, a gente tem que pensar assim. [...]

Ferreira: [...] É só pra gente tentar “desmamar” da Silvestre; “desmamar” da Mariano; pra gente tomar atitude das coisas. Se viu lá no e-mail, fulano não fez a parte, não mandou nada, vamos lembrar. A gente mesmo lembrar um ao outro, porque senão fica só a parte chata, ela vai ser a chata de ficar cobrando a gente toda vez? Eu acho que é ruim. Não sei.

[...]

Eduwesley: É, eu acho que a gente não pode rotular por uma falha ou outra. De vez em quando isso acontece mesmo. Mas o importante é a gente estar sempre corrigindo.

Silvestre: É, com certeza.

Eduwesley: Mas, assim, foi uma falha nossa, acredito que de todos nós. Mas assim, dá pra consertar. Não é de hoje que começou o Pibid. Já tem mais de um ano.

Silvestre: E a gente já teve essas conversas antes [risos]. Já tinha um tempo que a gente não discutia isso.

Ferreira: É verdade. Da outra vez [...] foi por causa de texto, não foi por causa de planejamento. [...] Aí foi diferente. A gente não está repetindo a falha [risos]. (SR40, set. 2013)

Esse excerto ilustra como a *agência docente* também era foco de problematização em nossos *espaços de fala*. Fernandes e Ferreira parecem perceber a dependência que elas e os/as demais professores/as-licenciandos/as ainda demonstram das professoras-formadoras e se sentem incomodadas (“a gente tem que criar o hábito de ser independente”; “pra gente tentar “desmamar” da Silvestre; “desmamar” da Mariano, pra gente tomar atitude das coisas”). Mariano e eu levantamos outro ponto importante para reflexão: o cuidado para que o trabalho colaborativo não acabe favorecendo a dependência ao invés da agência dos/as professores/as-licenciandos/as. O estudo de Mateus (2013b) também reflete sobre esse risco do trabalho colaborativo e indica a definição dialógica dos modos de participação, expectativas e possibilidades de ação para que a agência possa ser exercida por todos/as do grupo. As considerações de Eduwesley, Ferreira e as minhas ao final do excerto (bem como excertos anteriores) dão indícios de que esse diálogo acontecia em nosso grupo e, de fato, foi importante para a construção da *agência docente*.

Ainda no último excerto, compartilho minhas expectativas (e frustrações) em relação à agência dos/as professores/as-licenciandos/as, uma vez que esperava ainda mais engajamento deles/as, especialmente no preparo das aulas, dado o tempo de nosso trabalho no programa que julgava já ter sido suficiente. Nesse mesmo período, faço um desabafo em meu diário reflexivo a esse respeito:

Quem forma o formador? Socorro! Me sinto sozinha, sem ter com quem compartilhar minhas angústias, incertezas... Estou no caminho certo? Há caminho certo? O que fazer? [...] Acho que, muitas vezes, espero demais das pessoas, quero que se envolvam com a educação como eu e quando não sou correspondida, me sinto frustrada... Semana passada foi no estágio, essa semana no Pibid. Parece que falta engajamento, atitude! Sinto uma morosidade da maioria, o que acaba se refletindo nas aulas. Será que só eu vejo isso?! Será que estou “vendo demais”?! Não sei. Como trabalhar isso com o grupo sem ser impositiva? (SILVESTRE, DR, set. 2013)

Esse trecho ilustra a tensão que vivia no papel de professora-coordenadora no grupo: entre a colaboração e a coerção. Sob a ótica de(s)colonial, percebo que prezava pela construção colaborativa da *agência docente* dos/as professores/as-licenciandos/as, porém, parecia impor uma certa agenda para o exercício dessa agência: as minhas próprias expectativas e entendimentos do que seria *agência docente*, não muito as deles/as. Hoje, penso já conseguir esboçar uma resposta à pergunta que lancei em meu diário em meio à angústia profissional em que me encontrava naquele momento: quem forma o/a formador/a em seu trabalho cotidiano são os/as professores/as-licenciandos/as, os/as professores/as e

alunos/as das escolas-parceiras, não desconsiderando outras possibilidades de formação (congressos, pesquisas, projetos, parcerias com outros pares, produção intelectual etc.). Como aprendi e cresci pessoal e profissionalmente com nosso grupo docente no Pibid, com as turmas de estágio que acompanhei, com o desenvolvimento deste estudo! Estou em processo de aprender a viver com o *dissenso*, com o desconforto de minhas incertezas como professora de professores/as de línguas. Apesar de em alguns momentos me sentir sozinha na tomada de decisões como professora-coordenadora do grupo, nossos *espaços de fala* serviram para que eu compartilhasse e (re)construísse com nosso grupo docente meu papel de formadora – professora que sou.

Soini et al. (2015), ao discutirem o senso de *agência docente* de professores/as-licenciandos/as calouros/as na formação universitária para professores/as dos anos iniciais da educação básica na Finlândia – contexto de formação docente idealizado por muitos/as professores/as (formadores/as)¹⁷⁵ –, também problematizam a relação marcadamente assimétrica entre professores/as-formadores/as e professores/as-licenciandos/as naquele *local* (por vezes, projetado como global). As autoras enfatizam a importância de promover espaços de relações colaborativas entre os pares para que a *agência docente* seja fomentada na formação de professores/as e alertam para a necessidade de estreitamento das relações dos/as formadores/as com seus/suas alunos/as (futuros/as professores/as). Para tanto, ressaltam que isso “requer que os/as professores/as-licenciandos/as sejam considerados/as colaboradores/as especializados/as, cujas ideias e sugestões relacionadas à profissão docente devem ser reconhecidas e apreciadas desde o primeiro dia”¹⁷⁶ (SOINI ET AL., 2015, p. 652). Interessante perceber a relevância das discussões e vivências de nossa experiência *local* em consonância com estudos de diferentes contextos – hegemônicos ou não. No excerto a seguir, Eduwesley evidencia o papel do/a formador/a na ressignificação de posturas e na construção da *agência docente*:

Silvestre: Eu não acho que tem que ser porque eu estou cobrando, eu não iria falar isso.

Eduwesley: Tem que falar sim, eu acho que tem que falar, professora, pra gente fazer as coisas.

Silvestre: Aí é aquela questão, eu nunca quero que seja por obrigação.

¹⁷⁵ Na Finlândia, a formação de professores/as se dá em universidades e os/as professores/as só podem atuar na educação básica após concluírem o Mestrado. A formação completa (entre 5 e 6 anos) é financiada pelo Estado e tem alta demanda – em média, apenas 4-6% dos/as concorrentes conseguem uma vaga a cada ano. (SOINI ET AL., 2015).

¹⁷⁶ Texto original: “requires that student teachers be considered as expert contributors, whose ideas and suggestions related to the teaching profession should be acknowledged and recognized from day one”.

Eduwesley: Não é questão de obrigação, mas [...] acho que esse discurso da senhora ressignifica a gente e tal. Vai que daqui para frente a gente começa a ser mais compromissado?

Silvestre: Não, eu acho que vocês têm crescido muito nesse sentido. [...]

Eduwesley: Tem que falar, eu gosto que fala, porque eu vou e tento me adequar. Porque senão fica no comodismo, tudo a mesma coisa, do mesmo jeito, e não dá. Acho que tem que falar. (SR47, nov. 2013)

Ao colocar meu receio de que as atitudes dos/as professores/as-licenciandos/as fossem tomadas apenas por minhas exigências, Eduwesley me mostra que minhas colocações não eram tidas por ele como coerções, mas, sim, como catalizadoras de desestabilizações que ele percebia como importantes para a construção de sua *agência docente*. Assim, problematizar colaborativamente sobre agência se mostrou importante em nosso grupo docente.

Por fim, compreendo que a agência docente foi social, emocional, local e dialogicamente construída em nossas vivências colaborativas no Pibid. Desse modo, a construção da *agência docente* como um *esforço de(s)colonial* em práticas colaborativas na formação de professores/as de línguas se mostra um processo complexo, tenso, não-linear, marcado por aspectos simultâneos e entrelaçados que o expandem e/ou o limitam. Retomo, agora, as considerações de Maldonado-Torres (2005, p. 189, ênfase no original) acerca da agência de(s)colonial aprendida de Fanon e James, que, a meu ver, servem de analogia à construção da *agência docente* como um *esforço des(s)colonial* em práticas colaborativas de formação de professores/as de línguas:

descentralizar o poder, integrar as pessoas ao processo de decisão política, abrir espaços em que as pessoas possam se expressar, ouvi-las, falar com elas, relatar suas conquistas, comentar sobre as suas expressões culturais e deixar claro onde estão para que possam *decidir* em conformidade¹⁷⁷.

Assim, a meu ver, pensar a formação de professores/as de línguas sob a ótica de(s)colonial implica descentralizar o poder, por meio de *hierarquias horizontais*, integrar os/as docentes ao processo de decisão pedagógica (e política), possibilitar *espaços de fala* em que os/as docentes possam se colocar, escutá-los/as com sentido, dialogar com eles/as, relatar suas realizações, problematizar colaborativamente suas próprias práticas e as de outros para que possam exercer sua *agência docente* em conformidade com o que desejam e podem oferecer de melhor à educação linguística de seus/suas alunos/as.

¹⁷⁷ Texto original: “decentralize power, integrate the people to the process of political decision, open spaces where people can express themselves, hear them, talk to them, report their achievements, comment on their cultural expressions, and make clear where they stand so that they may decide accordingly”.

3.3 Arremates

Este capítulo teve como foco o eixo “colaboração”, discutido sob um viés de(s)colonial. A escolha por esse viés de compreensão das práticas colaborativas que vivenciamos no Pibid se deu, principalmente, pelas relações interpessoais que foram construídas e pelos saberes que foram mobilizados nesse processo.

As discussões tecidas neste capítulo ressaltam que a colaboração entendida sob a ótica de(s)colonial permite possibilidades outras de *viver-com* no processo de formação de professores/as de línguas, que ressignificam relações entre pessoas e seus conhecimentos por vezes distanciados por ranços de colonialidade. Neste estudo, a construção de *espaços de fala*, de *hierarquia horizontal* e de *agência docente* se mostraram como *esforços de(s)coloniais* em nossas vivências colaborativas no Pibid.

Nosso trabalho colaborativo – construído prioritariamente por meio da reflexão, do planejamento e do ensino colaborativo – foi marcado por tensões e desestabilizações. Como Tavares pontua acerca de nosso grupo docente, “nós somos muito exigentes com aquilo que a gente faz. A gente procura fazer da melhor forma, por isso que às vezes quando uma coisa não dá certo, a gente fica se cobrando muito, porque a exigência do grupo é muita” (TAVARES, SR42, out. 2013). De fato, exigimos muito de nós mesmos, mas acredito que esses esforços nos fortaleceram ainda mais, tanto no nível pessoal como profissional.

Além disso, por meio da vivência do princípio do isomorfismo, o trabalho colaborativo que desenvolvemos no Pibid parece ter reverberado no processo de educação linguística dos/as alunos/as da escola-parceira. As aulas/oficinas de língua inglesa que desenvolvemos contaram com o papel ativo dos/as discentes, que tiveram seus saberes validados e expandidos naqueles *espaços de fala*.

Por fim, as lentes de(s)coloniais se mostraram uma opção que pode trazer desestabilizações importantes para pensarmos (e vivermos) as práticas colaborativas em projetos de formação de professores/as de línguas, com vistas a *movimentos* de mudanças epistemológicas. Nas palavras de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 21), “o caminho é longo, o tempo é curto e as alternativas não são muitas. Mais do que como uma opção teórica, o paradigma da de(s)colonialidade parece se impor como uma necessidade ética e política para as ciências sociais latino-americanas”¹⁷⁸ e, complemento, para a Formação de

¹⁷⁸ Texto original: “El camino es largo, el tiempo es corto y las alternativas no son muchas. Más que como una

Professores/as de Línguas no Brasil. Como bem coloca Kumaravadivelu (2012, p. 129), “está nas mãos dos/as práticos/as locais encarar o desafio [...] e mudar os modos atuais de fazer a formação de professores/as de línguas”¹⁷⁹. Assim, termino este capítulo com as palavras de Lopes e Borges (2015, p. 498) sobre a (im)possibilidade da formação docente:

Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro.

opción teórica, el paradigma de la decolonialidad parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latino-americanas”.

¹⁷⁹ Texto original: “it is up to local practitioners to take up the challenge and change the current ways of doing language teacher education”.

CAPÍTULO 4

PARA ALÉM DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:

SENTIDOS CONSTRUÍDOS ACERCA DO PIBID

Silvestre: *Será que os meninos, daqui a um tempo, quando perguntarem como eram suas aulas de inglês na escola, vão ter histórias diferentes pra contar? Será que a história vai ser diferente? [...] Eu acho que a gente de certa forma marcou um pouquinho...*

Ferreira: *De certa forma não, acho que muito, pelo o que a Mariano fala das aulas lá, que eles ficam sempre lembrando, “ah, o Pibid”, eles lembram da gente. Não é o Pibid, **nós somos o Pibid!***

(SR49, nov. 2013, ênfase adicionada)

Neste capítulo, almejo discutir os sentidos construídos por nosso grupo docente sobre o Pibid, a partir de nossa experiência de formação no âmbito do programa. Como destacado na epígrafe acima, nossas vivências no programa não se limitaram às dimensões da iniciação à docência, mas implicaram em “compromisso e responsabilidade com a formação, com a escola pública e com o serviço a ser prestado nela” (SILVEIRA, 2015b, p. 61).

Início com um apanhado histórico da institucionalização do Pibid e uma discussão de possíveis avanços e desafios atuais do programa. Na sequência, discuto os sentidos construídos por nosso grupo docente acerca do programa, destacando os seguintes aspectos: iniciação à docência, incentivo à docência, engajamento com pesquisas, desdobramentos na educação básica e deslocamentos na relação escola-universidade. Finalizo com a problematização do papel do Pibid frente aos desafios da profissão docente na atualidade, em especial no cenário *local* deste estudo.

4.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: histórico, avanços e desafios

Em 2007, a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) recebeu mudanças em suas atribuições, passando a desempenhar também o papel de induzir e fomentar a formação – tanto universitária como continuada – dos/as docentes da educação básica, bem como a valorização da docência em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse mesmo período, houve o lançamento do primeiro edital do Pibid, em ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da SESu (Secretaria de Educação Superior), da Capes e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), priorizando as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio e as instituições federais de educação superior. No entanto, foi a partir de 2009, com a publicação da Portaria Capes n. 122/2009 (CAPES, 2009), que o programa foi instituído exclusivamente no âmbito da Capes, passando a atender toda a educação básica e recebendo mais detalhes em seu desenho metodológico. A partir de 2013, o programa passou a abarcar todas as modalidades de licenciatura ofertadas por instituições de educação superior públicas e privadas com e sem fins lucrativos, incluindo as áreas da educação escolar indígena e do campo (Pibid Diversidade).

A Portaria Capes n. 260/2010, que institui as normas do Pibid, apresenta em seu anexo seis objetivos do programa:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2010, p. 3)

Em 2013, essa portaria foi revogada, passando a vigorar a Portaria Capes n. 096/2013, que estabelece o regulamento do programa. Nesse novo documento, os seis objetivos são mantidos e há o acréscimo de um sétimo:

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2013, p. 2)

Os objetivos traçados para o programa já salientam que “[o] Pibid é [...] um programa de formação, estando longe de ser uma ‘bolsa-licenciatura’” (SILVEIRA, 2015b, p. 61, ênfase no original). Além disso, destacam também o entrelaçamento das ações e saberes de seus/suas três principais agentes: o/a professor/a em formação universitária, o/a professor/a da escola e o/a professor/a da universidade, todos/as contemplados/as com as bolsas¹⁸⁰ do programa e com papéis de destaque no processo de formação docente. A meu ver, essa é uma característica fulcral do programa e que tem fomentado sua relevância e fortalecimento no cenário nacional.

De 2009 a 2014, o Pibid alcançou números bastante expressivos: no primeiro edital, lançado em 2007 e que teve início de vigência em 2009, foram concedidas um total de 3.088 bolsas; no último edital, lançado em 2013 e com início de vigência em 2014, foram concedidas 90.254 bolsas (com o lançamento desse edital, todas as concessões de editais anteriores foram encerradas¹⁸¹). Para o ano de 2014, esperava-se o alcance de 100.000 bolsas concedidas pelo programa, porém, devido a limites orçamentários impostos pela área econômica, essa meta ainda não foi atingida (BRASIL, 2015b).

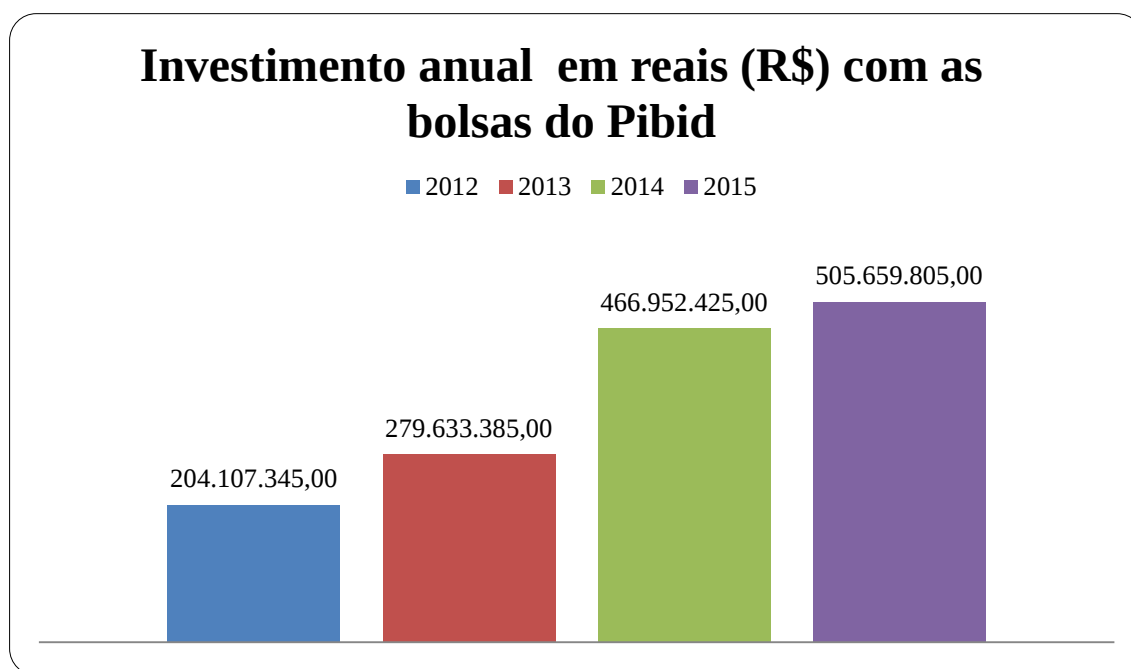
No tocante ao montante financeiro despendido com o Pibid, dados do Portal da Transparência da Capes (TRANSPARÊNCIA..., 2016) indicam que o investimento anual dos cofres públicos com o programa mais que dobrou no período de 2012 a 2015, chegando a ultrapassar meio bilhão de reais (Figura 1). Dos valores apresentados na Figura 1, o cálculo da média de gasto com cada modalidade de bolsas no período 2012-2015 indica maior investimento em bolsas de iniciação à docência (63,23%), seguidas pelas bolsas de supervisão (18,82%) e coordenação de área (15,15%), restando as bolsas de gestão e coordenação

¹⁸⁰Em 2009, os valores mensais das bolsas eram de R\$350 para iniciação à docência (professores/as-licenciandos/as), R\$600 para supervisão (professores/as da escola-parceira) e R\$1.200 para coordenação de área (professores/as da universidade). Em 2010, os valores das bolsas passaram a ser de R\$400, R\$765 e R\$1.400 mensais, respectivamente.

¹⁸¹ Edital 2009 (10.606 concessões), edital 2010 (3.020 concessões), edital 2011 (13.292 concessões) e edital 2012 (22.403 concessões).

institucional (2,8%). Interessante notar o investimento feito com os/as professores/as da educação básica que participam do programa, que ultrapassa a soma dos gastos com os/as professores/as da universidade (coordenadores/as institucionais, de área, e de gestão), ainda que a bolsa mensal desses últimos tenha valor mais elevado.

FIGURA 1 – Gráfico do investimento anual em reais com as bolsas do Pibid no período 2012-2015.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos do Portal da Transparência da Capes (TRANSPARÊNCIA..., 2016).

Os dados quantitativos divulgados no Relatório de Gestão 2009-2014 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão finalístico da Capes responsável pelo programa, ressaltam um ponto de desestabilização importante na distribuição de bolsas, financiadas pela fundação, pelas regiões do país: a região Nordeste aparece com maior percentual de bolsas concedidas pelo Pibid (31%), ultrapassando as regiões Sul (21%) e Sudeste (28%), que costumam liderar esses números. Ainda assim, há uma disparidade acentuada no percentual concedido às regiões Centro-Oeste (10%) e Norte (10%) (BRASIL, 2015b).

Além dos números fornecidos pelos documentos da Capes, em 2013, foi encomendada uma avaliação qualitativa externa, liderada por Bernardete Gatti e Marli André – dois reconhecidos nomes da área de Formação de Professores/as no país – e divulgada pela Fundação Carlos Chagas (GATTI ET AL., 2014). O material empírico do estudo foi composto

pelas respostas de 38.000 participantes¹⁸² do Pibid no ano de 2013 a algumas questões abertas com reflexões sobre o programa. De modo geral, o estudo sinaliza que

o Pibid é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros [...]. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores. (GATTI ET AL, 2014, p. 103)

Ademais, uma importante ação foi tomada no estabelecimento do programa como uma política de Estado: a aprovação da Lei n. 12.796/13, que altera o texto da Lei n. 9.394/96 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional –, a qual passa a contar com o seguinte parágrafo em seu Art. 62:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013, p. 1)

No entanto, não obstante o edital lançado em 2013 prever a duração de vigência das mais de 90.000 bolsas concedidas por quatro anos, com possibilidade de prorrogação por igual período, o ano de 2015 e o início de 2016 foram marcados por tensões e rumores sobre a possibilidade de considerável redução nas concessões de bolsas do programa e até mesmo de sua extinção (TOKARNIA, 2015; FERNANDES, 2015). Tudo isso devido à crise político-econômica que o país tem vivido. Por outro lado, acredito que esse momento de crise salientou a dimensão da força do programa no cenário nacional. Inúmeras manifestações de apoio ao Pibid foram feitas por associações, grupos sociais e veiculadas tanto na mídia como em redes sociais. Em abril de 2016, foi publicada a Portaria Capes n. 046/2016, com a revogação do regulamento instituído em 2013 e com severas alterações no desenho metodológico do programa. Porém, antes mesmo de sua efetivação, dois meses depois, essa

¹⁸² Nosso grupo docente participou do estudo.

portaria foi revogada pela Portaria n. 084/2016, que mantém o regulamento posto em 2013¹⁸³. O cenário atual aponta para muitos desafios a serem enfrentados para que o programa permaneça como uma política de Estado e continue em crescimento. Espero que este trabalho traga contribuições – ainda que singelas – nesse enfrentamento.

Nas palavras de Jorge Almeida Guimarães, presidente da Capes no período de 2004 a 2015 e principal idealizador do programa, “[...] o Pibid acolhe os ensinamentos de Anísio Teixeira e Paulo Freire: ensinar é um desafio de alta complexidade e exige diálogo, colaboração, segurança e competência profissional” (GUIMARÃES, 2014, p. 6). Assim, às vésperas de sua primeira década de existência, concordo que “o Pibid está escrevendo um novo capítulo na história da educação brasileira” (GUIMARÃES, 2014, p. 6).

4.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: perspectivas de dentro

Paralelamente ao crescimento do Pibid, tem aumentado o número de trabalhos – artigos, relatos de experiência, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses – que versam, em sua maioria, sobre experiências *locais* do programa. Concordo com Gatti et al (2014, p. 17) que, “considerados em seu conjunto, [esses estudos] podem oferecer uma visão mais larga sobre os efeitos do Pibid para a formação inicial de docentes para a educação básica, e para as próprias IES e escolas”. Creio que as perspectivas de quem vive(u) o programa são cruciais no entendimento de suas possibilidades, limitações e desdobramentos, afinal: “nós somos o Pibid” – como mencionado na epígrafe que abre este capítulo.

Assim, nesta subseção, discuto os sentidos construídos por nosso grupo docente acerca do Pibid, destacando os seguintes aspectos que se mostraram mais recorrentes no material empírico deste estudo: iniciação à docência, incentivo à docência, engajamento com pesquisas, desdobramentos na educação básica e deslocamentos na relação escola-universidade.

4.2.1 Iniciação à docência

Fomentar a iniciação à docência, preferencialmente nos anos iniciais do curso de licenciatura, faz parte dos objetivos centrais do Pibid, haja vista que o termo compõe o nome

¹⁸³ Essa portaria foi alterada pela Portaria n. 120/2016, para incluir a menção à permanência do regulamento de 2013 em seu texto.

do programa. Em reflexão sobre o significado do termo “iniciação à docência” no Pibid, Silveira (2015a, p. 366) – coordenador geral de programas de valorização do magistério da Capes no período 2011-2015 – destaca:

O Pibid, ou melhor, a iniciação à docência que o programa possibilita é mais que inserir os estudantes no cotidiano da escola. Antes de tudo é fazer com que, a partir de sua participação nas atividades escolares, seja possível se estabelecer uma crise de concepções. O enfrentamento a esta crise ajudaria o sujeito a buscar novos elementos não postos no cotidiano escolar e, num sentido mais desejável, a buscar novos paradigmas que possam superar os problemas presentes nas práticas da profissão, num movimento dialógico em que apropriar-se da cultura e da linguagem que lhe é peculiar é, ao mesmo tempo, produzi-las.

Acredito que as discussões tecidas nos capítulos anteriores deste trabalho sinalizam que a iniciação à docência vivenciada pelos/as professores/as-licenciandos/as nesta pesquisa-formação se coadunam com a colocação do autor A validação da experiência no âmbito do Pibid como docência foi construída paulatinamente pelos/as professores/as-licenciandos/as. Em sessão reflexiva no início de 2013, mais de seis meses após o início de nossas atividades no programa, refletimos a esse respeito:

Silvestre: Vocês são professores, vocês não são apenas alunos, não. Eu considero vocês [professores/as], vocês não se consideram? [risos]

Lamounier: Na sala [da graduação], às vezes, perguntam “tem alguém que já é professor?”. Sou obrigado a responder que sim, porque no primeiro ano perguntavam quem iria ser professor, eu escondia as mãos. [risos].

Silvestre: Então, vocês são professores; nós somos, não é, Mariano? [...] Você não se acha ainda, Tavares?

Tavares: Ele falando que levanta a mão, eu ainda não levanto.

Silvestre: Por quê?

Tavares: Porque eu estava achando que não era professora [risos].

Silvestre: O que você é, então? Me explica. [risos]

Eduwesley: Esses dias eu discuti com o [nome de um colega da graduação], porque ele falou sobre isso. Eu falei: “Uai, eu dou aula, a gente planeja aula...”. É porque, na visão dele, professor tem que ser ou por contrato ou...

Silvestre: Até receber você recebe! [risos].

Tavares: Falam que a nossa sala é extensão da sala da Mariano.

Silvestre: Mas não é, oficina [...] não é. Vocês são totalmente independentes.

Eduwesley: Eu considero que seja [independente].

Silvestre: Tanto que [...] não existe uma oficina de língua inglesa se não for do Pibid.

Ferreira: Se não fosse por você, Tavares, não existiria.

Silvestre: É sua mesmo; é de vocês; é nossa! (SR19, mar. 2013)

Nesse excerto, Tavares e Eduwesley apontam para a resistência de outros/as colegas do curso de licenciatura em validarem a experiência no programa como docência, o que o/a

levava a duvidar dessa validação também. Porém, essa resistência inicial foi dando lugar a um sentimento de pertencimento, especialmente pelo viés de trabalho que construímos. Como argumenta Silveira (2015b, p. 61): “a iniciação à docência que se pretende no Pibid leva o estudante à diversificação formativa, progressiva em níveis crescentes de complexidade e em direção à autonomia para a ação didático-pedagógica e para o conhecimento da escola”. Por diversas vezes, os/as professores/as-licenciandos/as fizeram menção a esse crescimento profissional proporcionado pela iniciação à docência no Pibid. Como mencionado no Capítulo 1, Eduwesley e Tavares tiveram a oportunidade de começar suas atividades no Pibid antes mesmo de realizarem o Estágio Supervisionado do curso de licenciatura e, no excerto a seguir, destacam a importância dessa experiência inicial:

Eduwesley: [...] Gente, com o Pibid eu aprendi demais!

Mariano: E eu?

Eduwesley: Nossa, a gente aprende coisa demais: questão de sala de aula, você saber se você quer mesmo ser professor. Mesmo que [...] não tenha aquela regência total, sozinho, mas você já tem aquela experiência de sala de aula.

[...]

Silvestre: O que você ia falar?

Tavares: Eu ia falar que o Pibid está sendo muito bom pra mim no estágio, porque eu estou mais segura pra dar aula [...]. A gente fica mais seguro quando você vai lecionar, você vai mesmo dar aula. [...] E isso é muito bom. Eu vi que a experiência no Pibid – porque é a minha primeira vez no estágio, no 3º ano [do curso de graduação] – foi muito boa. Foi muito relevante pra mim. (SR35, ago. 2013)

Creio que essas reflexões corroboram a orientação do regulamento do Pibid em dar preferência à seleção de licenciandos/as dos anos iniciais do curso para participarem do programa. A experiência de Eduwesley e Tavares, bem como dos/as demais professores/as-licenciandos/as, dão indícios de que a iniciação à docência no Pibid pode trazer ressignificações importantes para a experiência com o Estágio Supervisionado no curso de graduação, sem, de modo algum, pretender substituir esse importante momento de formação.

Contudo, concordo com Nóvoa (2015, p. 13) que, muito mais do que aproximar a formação e o trabalho escolar, “como se qualquer experiência prática produzisse, por magia, um efeito formador”, a relevância de uma formação docente construída em diálogo com o universo escolar está em “criar um ambiente pedagógico estimulante que permita aos alunos-mestres viver, logo na formação inicial, situações e experiências que poderão enriquecer a sua ação docente futura” (NÓVOA, 2015, p. 13). No trecho a seguir, Eduwesley, Mariano e Fernandes destacam esse “ambiente pedagógico estimulante” proporcionado por nossa

experiência no programa e com potencial de contribuir para sua ação docente em outros cenários:

Eduwesley: [...] O Pibid foi significativo na minha vida. Mudei demais depois que eu comecei. A gente passa a ver o que é uma escola de verdade.

Mariano: É. A gente que está com vocês, a gente percebe esse crescimento desde a primeira vez.

Eduwesley: Eu acho que [...] é significativa essa forma, assim, de você ver que por mínimo que seja tem condições de você proporcionar uma aula de qualidade. Que dá pra você sair daquele tradicionalismo de ensino. Talvez não dê pra você planejar uma aula igual a gente que tem tempo e tudo...

Fernandes: Ah, eu vejo isso...

Eduwesley: Mas dá pra ter um... problematizar as situações que são significativas, fazer um *slide* bom.

Fernandes: [...] Hoje diante de todos os problemas que a gente teve no quarto ano com estágio e tudo, mas eu tentei fazer o melhor trabalho que eu pude dentro dos problemas que aconteceram [dificuldades de estabelecimento de parceria com escola-campo] e eu estou satisfeita [...] com o resultado. Eu acho que é reflexo daqui também. (SR42, out. 2013)

As reflexões de Eduwesley e Fernandes evidenciam que não é a mera vivência do ambiente escolar proporcionada pelo programa, mas, sim, as experiências e o modo como são vividas que trazem tamanha relevância à iniciação à docência no Pibid, vivências essas que têm potencial de repercutir em ações transformadoras da práxis futura dos/as professores/as-licenciandos/as. Creio que os trechos a seguir, retirados de duas produções escritas diferentes, sintetizam os sentidos construídos pelos/as professores/as-licenciandos/as sobre o processo de iniciação à docência vivido por eles/as no programa:

As oficinas me mostraram que eu tenho capacidade para dar aulas e boas aulas, também me mostraram que eu quero ser e posso ser um professor de verdade [...]. Percebi que, por mínimo que seja, há ainda espaço para agir e fazer diferente, que os alunos querem professores qualificados, com postura intelectual [crítica]. [...] Todo o desempenho qualitativo que tive decorreu do trabalho colaborativo do grupo [...]. (EDUWESLEY, RP3, jul. 2013)

Participar do Pibid foi muito importante para minha formação pessoal e profissional, pois aprendi muito e, hoje, tenho uma visão diferente acerca do que é ser professor/a. (FERNANDES, NE, fev. 2014).

O Pibid me proporcionou segurança, preparo para o exercício da docência antes mesmo de eu ir para a regência [no Estágio Supervisionado do curso], e isso foi de suma importância para mim. Creio que tenho muito para aprender, mas esta foi uma experiência marcante em minha vida, que levarei para sempre comigo. (TAVARES, NE, fev. 2014)

As reflexões do/as professor/as-licenciando/as nesses trechos salientam que a iniciação à docência vivida no programa o/as proporcionou compreender algumas dinâmicas do ambiente escolar, bem como possíveis significados da atuação docente em sala de aula. Os depoimentos destacam ainda que a iniciação à docência no Pibid trouxe confiança, preparo e segurança para o exercício futuro da docência para a maioria deles/as, com exceção de Lamounier que, a despeito do crescimento profissional dado por essa experiência, ainda não se sentia seguro o bastante para encarar o que, para ele, ainda era um desafio: ser professor. Na sequência, discuto em que medida a experiência no programa se mostrou um incentivo aos professores/as-licenciandos/as para seguirem na profissão docente.

4.2.2 Incentivo à docência

Não são raros os exemplos cotidianos de desincentivo à carreira docente. Quantos/as de nós, professores/as, nunca ouviu perguntas/comentários, em tom de piedade – por vezes, de revolta e inconformismo – do tipo: “Por que você vai ser (é) professor/a?”; “Professor/a?! Coitado/a!”; “Desiste enquanto há tempo”? Certa vez, ouvi o lamento de uma jovem que sonhava em cursar Biologia (licenciatura), mas havia sido repreendida por seu pai, que lhe disse que não gastara tanto dinheiro com escola particular para que ela se tornasse uma professora! Vivemos uma situação de desprestígio não só econômico, mas também social da profissão docente. Por mais incoerente que pareça, a negação da profissão docente também nos bancos universitários dos cursos de licenciatura tem se tornado cada vez mais frequente.

Assim, com o objetivo de contribuir para a valorização do magistério, o Pibid se mostra como paisagem de otimismo no cenário da formação docente. Por vezes, os/as professores/as-licenciandos/as enfatizaram a participação no programa como um incentivo a optarem pela carreira docente, ou, pelo menos, a não desistirem do curso de licenciatura. Em uma de nossas sessões reflexivas finais, Eduwesley aponta a mudança que percebeu em Ferreira, que, no início de nossas atividades no programa, não expressava desejo de se tornar professora na educação básica, especialmente pela frustração que vivenciou em uma experiência docente anterior à entrada no Pibid:

Eduwesley: É estranho, a Ferreira não queria ser professora, ela falava “nunca mais vou ser professora”, e hoje é outra pessoa praticamente.

Ferreira: Que bom! [risos] [...] Fico pensando, se eu não estivesse no Pibid, eu não teria voltado a vontade de dar aula [...]. Junto com o Pibid eu fui começando a gostar [da docência], só que esse ano parece que apaixonei mais, não sei porquê [riso].

Silvestre: Que bom! Continue assim apaixonada pela educação, a educação precisa de pessoas assim. [...] (SR49, nov. 2013)

É possível que esse desejo pela docência tenha sido (re)construído por Ferreira porque, a partir de nossas vivências no Pibid, os/as professores/as-licenciandos/as passaram a atribuir novos sentidos à profissão docente. Assim, o incentivo à docência não vem do programa em si, mas do modo como é conduzido. Em nosso caso, as perspectivas críticas e colaborativas que fundamentaram nossas ações no programa se mostraram centrais nesse processo. No excerto a seguir, as reflexões de Lamounier indicam sua (re)construção de sentidos de ser professor de línguas, possibilitada, de modo particular, pelas vivências no programa:

Lamounier: Eu acho que tem desmistificado um pouco pra mim a visão negativa que eu sempre tive de ser professor. Porque a gente sempre vê o discurso negativo do professor, então, pra mim, sempre foi o que mais ficou. E quando você está lá trabalhando com os alunos, você vê que têm dificuldades, mas também você vê que tem (?) [...] Eu não estou ali só dando uma aula de língua, sabe? Eu tenho convivido com pessoas diferentes. Eu tenho me tornado mais...

Eduwesley: Sociável?

Lamounier: Não sociável, porque eu acho que isso vai ser difícil pra mim, mas eu tenho me tornado um pouco mais interessado em ouvir o outro, sabe? Que por mais que eu tenha as minhas concepções também, eu preciso entender também o lado do outro. Então, eu tenho me tornado um pouco mais cauteloso até de fazer julgamento das pessoas, julgar. E tem sido interessante, porque os alunos ficaram bem à vontade comigo e eu comecei a ficar um pouco à vontade com eles também. (SR18, mar. 2013)

O depoimento de Lamounier nesse excerto aponta para uma expansão de suas próprias perspectivas sobre a profissão docente. As vivências no Pibid parecem ter contribuído para seu aprendizado sobre as dinâmicas culturais da sala de aula e da relação entre os sujeitos que dela fazem parte (“tenho me tornado um pouco mais interessado em ouvir o outro”). De modo semelhante, Eduwesley afirma em sessão de *feedback* após sua primeira aula nas oficinas de língua inglesa: “Agora eu vi que eu gosto mais de ensinar, que eu acho que é realmente isso que eu quero pra mim” (EDUWESLEY, SF1, nov. 2012). Em outras palavras, o Pibid pode expandir as possibilidades de o/a professor/a-licenciando/a se perceber (ou não) como parte da cultura escolar da docência.

Nas narrativas que produziram como atividade final de nosso subprojeto Pibid, dois professores-licenciandos e duas professoras-licenciandas enfatizaram o papel do programa no fomento do desejo pela docência:

Esses foram os dois anos mais felizes como acadêmica, pelos amigos que fiz, por tudo que aprendi, tudo que superei. Como todos sabem, sempre fui muito limitada e insegura. Quando comecei no projeto, tive muito medo de decepcionar, por ser algo novo, e confesso que eu nunca imaginava que eu poderia participar de algo tão grandioso e que seria um sucesso, mas aos poucos, pude ver que com determinação e conhecimento, podia fazer um bom trabalho e ser uma excelente profissional. [...] Quero agradecer [...] pela oportunidade de fazer parte deste projeto e poder descobrir o meu potencial. (MIRANDA, NE, fev. 2014)

O curto período que participei do Pibid em 2013 me deu vontade de experimentar a prática crítica em minhas aulas (ainda tenho muito que ler e aprender), não somente em curso de Inglês, mas também em escolas, sendo que eu tinha perdido a vontade de um dia voltar a dar aula em escola. (RIBEIRO FILHO, NE, fev. 2014)

O Pibid foi de suma importância para que despertasse em mim a vontade de ser professora. Com o projeto, compreendi melhor o que é ser professora, como lidar com uma série de dificuldades que o/a professor/a encontra em sua carreira e, com isso, busquei nesses dois anos de projeto me dedicar integralmente, pois o Pibid foi muito importante na minha prática hoje, como professora de língua inglesa. (FERNANDES, NE, fev. 2014)

Gostaria de destacar a minha prática docente, algo que tem me levado a constantes reflexões e autorreflexões. Em vários momentos procurei/procuro repensar minha prática em sala, se fui condescendente, se ouvi, se problematizei etc., tudo me leva a uma autoavaliação interminável. Essa conduta tem me permitido ver que eu tenho condições de ser um professor. Com isso tenho ganhado confiança em mim e no meu trabalho, podendo melhorar sempre.

A experiência com o programa me proporcionou um aprendizado para toda a vida. Apesar de eu ainda ver o modelo das oficinas como utópico para ser aplicado em uma sala de aula, para um professor que em muitas das vezes ministra cerca de quarenta aulas semanais, há algumas coisas que têm possibilidades de ser desenvolvidas, como a prática problematizadora, aproveitar os momentos críticos na sala de aula. Essa interação com os/as alunos/as é algo rico, que infelizmente não ocorre na maioria das aulas, por vários motivos. Acredito que essa seja minha maior característica. Levarei do Pibid essa forma de questionar tudo e todos e, assim, fazer com que os/as alunos/as se questionem.

O Pibid, no caso, o nosso, tem como meta levar os/as alunos/as e docentes a repensarem a prática de ensino. [...] Por meio das aulas de língua inglesa, temos formado cidadãos respeitadores e questionadores, com novos olhares. Para mim, isso é o mais gratificante. Saber que o professor é alguém tão importante, alguém que forma sociedade, transforma discursos, muda pensamentos, gera práticas, um ciclo. Isso é algo que realmente faz com que eu me emocione quando penso no quão relevante é o trabalho do professor na sociedade. Acredito que também seja o que me motiva a buscar desenvolver o meu trabalho da melhor maneira possível. (EDUWESLEY, NE, fev. 2014)

Os depoimentos dos/as professores/as-licenciandos/as nesses trechos das narrativas dão indícios de que as práticas problematizadoras e de(s)coloniais que vivenciamos no Pibid

foram cruciais no fomento do desejo de seguirem na profissão docente, uma vez que, como já discutido, possibilitaram a expansão dos sentidos de ser professor/a de línguas, especialmente na educação básica. Além disso, Ferreira ressalta em nossa última sessão reflexiva peculiaridades importantes de nosso subprojeto Pibid: “eu acho que no Pibid foi o momento que a gente podia ser ouvido, coisa que a gente não é normalmente na universidade. A gente estava colocando, realmente, a mão na massa. Tudo ali dependia de cada um da gente” (FERREIRA, SR52, fev. 2014). Nesse sentido, creio que o desenho metodológico atual do Pibid fornece subsídios de fomento à valorização da docência, porém, seus desdobramentos dependem muito da maneira como esses subsídios são usufruídos pelos/as que participam do programa.

4.2.3 Engajamento com pesquisas

Outra importante possibilidade proporcionada pelo Pibid, e frequentemente mencionada por nosso grupo docente, é o engajamento com pesquisas fundamentadas na práxis docente. Fernandes chega a afirmar: “Acho que meu incentivo é pesquisa, em relação ao Pibid. Um dos motivos que eu fui também pro Pibid foi isso” (FERNANDES, SR52, fev. 2014). Além disso, Fritzen e Fischer (2015) pontuam sobre a inserção dos/as docentes em práticas de letramento acadêmico possibilitada pela participação no programa. Nas palavras das autoras,

[a]o interagirem com leituras tanto de conteúdo pedagógico como leituras teóricas do campo da linguagem, ao produzirem gêneros acadêmicos, ao se tornarem autoras por meio de publicações diversas, ao socializarem suas experiências em eventos, as licenciandas estão num processo contínuo de construção de sentidos situados nas práticas. Essa diversidade de práticas de leitura e de escrita oportunizadas pelo PIBID se inter-relaciona e vai constituindo a trajetória de letramento dessas futuras professoras. (FRITZEN; FISCHER, 2015, p. 557)

Ao longo de nossa trajetória no programa, divulgamos nossas ações em eventos tanto locais quanto regionais. Dentre eles, destaco o evento organizado pela Universidade Estadual de Goiás que reuniu todos os subprojetos Pibid da instituição na cidade de Pirenópolis-GO, em junho de 2013. Com verba fornecida pela Capes, a universidade financiou a participação completa de todos/as os/as integrantes (traslado, hospedagem e alimentação) do

Pibid/UEG¹⁸⁴. No relatório final que produzi, faço a seguinte consideração sobre nossa participação no evento: “Este foi um dos momentos mais ricos do subprojeto. Para muitos do grupo, a primeira experiência de apresentação de trabalhos em um evento acadêmico exterior aos muros da UEG/Inhumas” (SILVESTRE, RF, dez. 2013). Naquele momento, tivemos também a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelos/as demais subprojetos Pibid da instituição, além de ter o reconhecimento de nosso trabalho por outros pares. Ainda sobre nossa participação em eventos, Eduwesley e Fernandes tecem as seguintes considerações:

Tenho aprendido a gostar de falar em público e ganhado segurança para tal, todas essas experiências [em eventos acadêmicos] ajudaram. [...] Interessante porque pude ver nossos resultados, ver que todo um ano junto com meus colegas gerou grandes frutos, resultado do empenho de todos/as. (EDUWESLEY, RP3, jul. 2013)

[R]eiterei mais uma vez que participar desses eventos me tornou profissionalmente mais preparada. As apresentações foram uma forma de estarmos levando para outros um pouco do nosso trabalho, sendo que, com essas apresentações, pelo menos eu, sentia que o meu trabalho era valorizado, o que é muito importante para qualquer pessoa: ter reconhecimento naquilo que se está realizando. (FERNANDES, RP3, jul. 2013)

Além da participação com apresentação de comunicações orais e pôster, construímos colaborativamente dois textos que foram publicados em anais de eventos: um relato de experiência e um artigo (SILVESTRE ET AL, 2013a, 2013b)¹⁸⁵. Todos esses trabalhos demandaram bastante esforço e dedicação do grupo: para os/as professores/as-licenciandos/as e a professora-colaboradora o maior desafio estava em se apropriar das peculiaridades da escrita acadêmica, uma vez que esses foram os primeiros textos para publicação que produziram; para mim, o maior desafio estava em me desapropriar das “amarras” da produção escrita da academia e interferir o mínimo possível na produção final do grupo. Como pontuo no relatório final acerca do artigo preparado para um evento regional de que participamos, “[d]entro das possibilidades de cada um/a, esse desafio foi superado e conseguimos a aprovação da comissão científica do evento de nosso trabalho” (SILVESTRE, RF, dez. 2013). Além disso, inspirados/as pelo trabalho de Jordão et al (2013), idealizamos a publicação de

¹⁸⁴ De nosso grupo docente, apenas Lamounier não pôde comparecer porque não conseguiu dispensa do trabalho.

¹⁸⁵ Lamounier e Ribeiro Filho não assinam esses textos porque a construção ocorreu no período de entrada/saída deles do programa.

um livro com o compilado das atividades desenvolvidas na escola-parceira. Porém, por insuficiência de recursos financeiros, não pudemos concretizar esse desejo.

Assim, acredito que o envolvimento com atividades acadêmicas por meio do Pibid também se constituiu em oportunidade de formação e desenvolvimento profissional de nosso grupo docente. Na subseção seguinte, discuto alguns desdobramentos de nosso trabalho no programa para outros/as que não apenas nosso grupo docente.

4.2.4 Desdobramentos na educação básica

O envolvimento direto e contínuo de todo nosso grupo docente com a escola-parceira proporcionou desdobramentos também para esse contexto e seus/suas protagonistas: os/as alunos/as da educação básica. O material empírico deste estudo não inclui as vozes diretas dos/as alunos/as e demais agentes da escola-parceira, no entanto, creio que, indiretamente, é possível ouvi-las ressoadas nas considerações que tecemos a respeito deles/as.

Como já apontado nos capítulos anteriores, as aulas de língua inglesa que desenvolvemos na escola-parceira, tanto nas oficinas temáticas como nos oitavos anos, se constituíram *espaços de fala* para os/as alunos/as. No trecho a seguir, essa peculiaridade é destacada:

Silvestre: Porque eles [alunos/as] tiveram voz na aula. O que eu venho percebendo, assim, na experiência com os meninos lá, desde as oficinas, e agora nos oitavos anos, é isso. O que mais chama atenção deles é eles terem a voz, eles sentirem que eles fazem parte, que eles estão produzindo.
[...]

Ferreira: É, ter essa interação. É tão bom ver eles participando! Eu tenho certeza que eles também acham muito bom participar e falar assim: “Nossa, ela me escutou. A minha opinião foi legal”. (SR40, set. 2013)

Por vezes, as práticas pedagógicas que prevalecem nas escolas não oportunizam que as vozes dos/as alunos/as sejam escutadas, nem mesmo projetadas. Nesse sentido, ao privilegiarmos essa escuta atenta dos/as alunos/as, por meio das problematizações tecidas em nossas aulas, conquistamos a confiança, o interesse e a participação deles/as. No período em que estávamos desenvolvendo colaborativamente as aulas de língua inglesa nos oitavos anos, rememoramos alguns episódios e falas dos/as alunos/as que evidenciavam o envolvimento e interesse deles/as por nosso trabalho:

Tavares: Professora, o [nome do aluno] está sendo um exemplo pra gente. Ele não gostava nem de oficina e agora ele é o primeiro a responder.

Eduwesley: Participativo.

Mariano: Ele está adorando!

Silvestre: Você viu? Eu achei bonitinha demais a resposta dele, gente, aquela hora. [...] Eu não sei se foi você, Mariano, que falou [...] do endereço. Sei que falou que ia receber em inglês. Aí eu falei “O carteiro não vai saber”, aí ele falou assim: “Uai, fessora, vai que ele fez Pibid!” [todos/as riem].

Mariano: É, foi mesmo: “Vai que ele fez Pibid!”.

Silvestre: Aí ele vai saber. [risos] Eu achei muito legal. Então, eles percebem que está rendendo. [...] Outra coisa foi na hora que tocou o sino, aquele menino: “Ah nem, já acabou a aula?”. Eu: “Oh, mas eu gosto de ouvir isso!”. [risos].

Tavares: E na hora que a professora também foi dar o recado lá, do lanche, eles: “Ah, não, está tomando o tempo da nossa aula!” [todos/as riem]. (SR35, ago. 2013)

Perceber o envolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as em nossas aulas era algo que trazia muita satisfação a nosso grupo docente e nos motivava a seguir com nossa proposta de trabalho crítico e colaborativo. Como pontua Ribeiro Filho em sua narrativa, “[a]o tentar fazer aulas que fugissem do tradicional, creio que o método [eu diria “perspectiva”] que adotamos atingiu o que propusemos: ouvir o aluno” (RIBEIRO FILHO, NE, fev. 2014). Além disso, percebemos desdobramentos no desenvolvimento linguístico de língua inglesa dos/as alunos/as, como salientado nos seguintes excertos:

Durante as oficinas, percebi o crescimento dos/as alunos/as em relação à aprendizagem da língua inglesa. É visível! Quando iniciamos as oficinas, uma das nossas preocupações era se conseguiríamos ministrar as aulas em língua estrangeira. Inicialmente, foi complicado, pois os/as alunos/as reclamavam muito. Hoje, constatamos que conseguimos chamar a atenção deles/as por meio da língua inglesa, o que para nós é um ganho muito grande. O crescimento dos/as alunos/as é notado nas aulas da professora-supervisora, que tem nos relatado que os/as alunos/as têm tentado usar a língua inglesa e que eles/as têm se interessado mais por suas aulas. (FERNANDES, RP3, jul. 2013)

Os alunos ficaram também mais confiantes, mais à vontade com o decorrer das aulas. [...] Aqueles que quase não participavam oralmente, passaram a desenvolver habilidade de fala nas atividades, os que respondiam em português passaram a se arriscar responder em inglês, perguntavam mais, se tornaram mais curiosos a respeito da língua. (LAMOUNIER, RP3, jul., 2013)

Mariano: [...] Alunos que até então [...] não abriam a boca pra falar nas aulas de inglês, ou durante as oficinas, estão participando muito, estão dando opinião, perguntando, argumentando, estão falando mesmo. Hoje eu fiquei um tempinho lá na aula da Fernandes também, eu percebi os meninos questionando, o Ribeiro Filho perguntando e eles compreendendo ele falando em inglês. Então, eu acho que está sendo significativo, sim, essa forma que a gente está trabalhando com eles.

Silvestre: Você consegue ver crescimento na questão de conhecimento linguístico mesmo?

Mariano: Uhum.

Silvestre: Porque, afinal de contas, a gente está...

Eduwesley: É aula de inglês.

Silvestre: É aula de inglês, então, assim, porque que as oficinas estão contribuindo pra aprendizagem da língua estrangeira também, não só dessa questão que a gente tenta trabalhar, [...] de colocar pra pensar.

Mariano: Hoje na aula de inglês de manhã no 8ºB, os meninos lembrando que eles aprenderam nas aulas com vocês [...], eles comentando: “Ah, professora, olha, eu já sei, vou falar tudinho pra senhora”, o [nome do aluno], “Vou voltar aqui, professora, e vou falar pra senhora tudinho, onde ele nasceu, o nome dele, tudo direitinho”. Aí ele falou bonitinho, uma gracinha. Aí, o [nome de outro aluno] quis falar também: “Não, professora, eu vou falar sem olhar. Eu não preciso olhar, não”. Então, a gente vê, a gente percebe... [...] Até os pequeninhos lá do 6º ano, eles estão assim, eles são inquietos, mas eles colocam pra fora o que eles estão pensando ali. Às vezes a gente não entende na hora, mas eles vão falando, vão falando. (SR48, nov. 2013)

Nesses excertos, evidenciamos nossa percepção do desenvolvimento linguístico dos/as alunos/as ao longo de nosso trabalho na escola-parceira, que trazia desdobramentos também no trabalho de Mariano. Concordo com Rausch e Frantz (2015, p. 429) que “[o]s projetos desenvolvidos pelo PIBID possuem certa autonomia perante o currículo escolar e, por isso, promovem aprendizagens no contexto de sala de aula que até então não eram privilegiadas pela escola”, uma vez que temos disponibilidade de tempo e recursos dos quais, por vezes, os/as professores/as das escolas não dispõem.

Além de os/as alunos/as construírem novos sentidos para suas aulas de língua inglesa, o trabalho que desenvolvemos no âmbito do Pibid provocou movimentos de mudança na valorização do componente curricular língua estrangeira-inglês naquele ambiente escolar, que, no entender de Mariano, colocado no trecho a seguir, passou a ter mais importância pela gestão e por seus pares:

Mariano: Dentro da escola a gente é vista como professor que “ah não, inglês? Ah não, deixa eu pegar sua aula, professora, de inglês para dar uma prova?”, sabe? É meio taxado dentro da escola. E hoje, dentro da escola, eu estou mudando essa situação, porque agora o inglês para nossa escola está sendo muito mais importante do que era por causa desse projeto. Eles estão vendo a importância de trabalhar com o ensino crítico da língua inglesa, estão vendo resultados nos alunos e eu também. Está sendo muito bom.

Silvestre: É bom ver esse reconhecimento da escola também, de certa forma é uma valorização do seu trabalho também e da disciplina [...].

[...]

Mariano: Eles estão percebendo esses resultados dentro de sala de aula e ela como coordenadora está o tempo inteiro vendo os alunos ter interesse. Então, isso é muito bom. (SR19, mar. 2013)

Assim, o trabalho que desenvolvemos na escola-parceira por meio do Pibid trouxe desdobramentos importantes não apenas para a formação docente, mas para a educação linguística dos/as alunos/as e para o papel da língua inglesa na escola, o que, a meu ver, corrobora a dimensão da importância do programa no enfrentamento dos desafios educacionais em nosso país. Como bem pontua Gatti (2014, p. 10), “ao se discutir política educacional, o verdadeiro ponto de partida é a condição de aprendizagem nas escolas”. Nossas considerações sublinham que, intrínseco ao trabalho de formação docente, buscamos desenvolver no programa um trabalho de educação linguística significativo para os/as alunos/as da educação básica.

4.2.5 Deslocamentos na relação escola-universidade

A integração entre escola e universidade no processo de formação docente no Pibid consta nos objetivos centrais do programa. Para além da simples aproximação dessas duas instituições de ensino, representadas por seus/suas alunos/as e professores/as, as considerações de nosso grupo docente apontam para deslocamentos que estremecem a relação de hegemonia da universidade nessa relação. Discussões a esse respeito já foram feitas no Capítulo 3, ao tratar da colaboração de um viés de(s)colonial, e, nesta subseção, destaco alguns pontos que não foram evidenciados anteriormente.

De início, notamos certa desconfiança e descrédito da gestão escolar em relação a nossa proposta de parceria. No entanto, à medida que desenvolvíamos nosso trabalho, a confiança foi sendo alcançada – situação também vivenciada na experiência com o Pibid discutida por El Kadri, Piconi e Mateus (2013). No relatório final, teço a seguinte consideração:

Encontramos alguns desafios na execução das oficinas de língua inglesa na escola parceira. Por vezes, tínhamos de replanejar nossas atividades devido a outras atividades marcadas na escola no dia das oficinas, sem aviso prévio da coordenação. No entanto, a partir do segundo semestre de 2013, houve um melhor acolhimento de nossa proposta pela gestão da escola. Sentimos que, de fato, passamos a integrar aquele universo escolar, de modo que as oficinas passaram a fazer parte da rotina da escola, bem como nossa presença. (SILVESTRE, RF, dez. 2013)

Em sessão reflexiva no início de 2013, Mariano também destaca essa aproximação da universidade com a escola por meio do programa:

A gente está tendo uma resposta muito boa na escola, não só na visão dos nossos alunos, mas dos professores também. Parece que abriu, assim, a mente pra eles pra essa proposta. Hoje até sentei com o diretor, conversei com ele. Ele falou: “Nossa, Mariano, estou encantado com esse trabalho na escola. Está de parabéns! Deu essa abertura pra universidade chegar até a gente, isso é muito bom”. (MARIANO, SR15, fev. 2013)

Assim como Ambrosetti et al (2015, p. 390), percebo que a aproximação entre a escola e a universidade, com seus saberes e modos de organização peculiares, proporcionada pelo Pibid “tem um potencial transformador que pode beneficiar sujeitos e instituições”. Assim, não apenas a escola aprende com a universidade, como a universidade aprende, e muito, com a escola. Na narrativa que produzi, faço o seguinte apontamento: “Muitas vezes me pergunto quem mais aprendeu com essa experiência de formação. Creio que tenha sido eu. Minha participação no Pibid me proporcionou estar novamente em contato com a escola regular, que me é tão cara!” (SILVESTRE, NE, fev. 2014). De modo semelhante, Ferreira destaca o quanto aprendia com os/as alunos/as durante nossas aulas:

Tem pessoas, professores, que não acreditam na perspectiva crítica, mas eu cresci tanto entendendo ou trabalhando com. Eu acho que com as discussões na sala, eu acho que eu aprendo mais do que os meninos, porque tem hora que eles falam cada coisa, que eu fico assim: “Gente, eu não pensei nisso. Que raiva!” [Riso]. É muito legal! (FERREIRA, SR44, out. 2013)

Além disso, os novos sentidos que construímos sobre ensinar e aprender inglês na escola ao longo de nossas vivências no programa também foram fomentados pelos/as alunos/as com os/as quais convivemos naquele espaço escolar. Em nossa última sessão reflexiva de 2013, faço a seguinte reflexão: “[os/as alunos/as] renovaram em nós essa esperança de acreditar que a gente pode ensinar inglês na escola, que vale a pena lutar pela educação. Pelo menos em mim é muito forte, mas acho que em vocês também pelos depoimentos” (SILVESTRE, SR51, dez. 2013).

Comungo do argumento de Guimarães (2014, p. 5) de que, “[c]om seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes”. Em consonância com esse argumento, Nóvoa (2015, p. 14, ênfase no original) assinala que “[a] formação continuada não se faz ‘fora’, mas ‘dentro’ da profissão, não se faz através de catálogos de cursos que, regra geral, de pouco servem. [...] F]az-se quando um grupo de professores se institui como espaço coletivo de trabalho e de reflexão”, o

que não significa desconsiderar que a formação ocorre *também* fora desses espaços, em sociedade. Como já pontuado, por diversas vezes, Mariano destacou a relevância de sua participação no programa para seu desenvolvimento profissional. Além disso, em nossa sessão reflexiva final, a professora-colaboradora salientou seu desejo em investir na carreira docente, dando sequência em seus estudos, fomentado pela participação no Pibid:

Silvestre: E gostei muito de ver sua intenção de continuar estudando.

Tavares: Eu também.

Ribeiro Filho: Verdade.

Mariano: Falar uma coisa, Silvestre... [...] Quando eu terminei a minha graduação, eu saí assim: “Eu quero fazer pós, eu quero fazer isso, eu quero fazer aquilo”. Logo passei no concurso e quietei. Parei. Aí, com esse projeto, eu vi que eu tive, assim, um incentivo pra continuar estudando. Ver você, assim, sempre esforçada, sempre dedicada em tudo o que faz, isso motiva a gente. Às vezes, o que falta pro professor é um incentivo assim. Porque a maioria formou, acabou. Vai pra sala de aula, faz uma pós ali só pra ter uma titularidade e ponto final. E a gente tendo esse incentivo sempre, isso é muito bom. Eu vi isso em você. [...] Isso tem me incentivado muito. Eu quero, sim, correr atrás. [...] Eu acho que essa experiência foi algo transformador pra mim. Eu vejo, assim, que a educação pra mim, hoje... Até algum tempo atrás, eu pensava em sair, desistir mesmo. (SR52, fev. 2014)

Nesse trecho, Mariano destaca também meu papel como coordenadora do grupo, que acabou servindo de incentivo para ela. Sobre os papéis daqueles/as que integram o programa, Silveira (2015b, p. 70) sublinha: “a excelência do Pibid está, justamente, na excelência das ações de seus membros. O Pibid não é e não será bem sucedido se seus atores não forem bem sucedidos na construção e no desenvolvimento de suas próprias práticas formativas”. Nesse sentido, creio ser pertinente a ressalva feita por mim no relatório final enviado à coordenação institucional:

Ao analisar o programa, sob a ótica microscópica de nosso subprojeto, acredito que seja de singular importância que a seleção do/a professor/a supervisor/a, bem como do/a coordenador/a de área, se pautem por seu perfil de formador/a. Para que os subprojetos sejam bem-sucedidos e consigam atingir (e superar) os objetivos do programa, é preciso especial dedicação por parte dos/as envolvidos/as, especialmente dos/as formadores/as e coformadores/as, o que exige, dentre outros critérios, afinidade com o processo de formação docente e comprometimento com uma educação de qualidade. (SILVESTRE, RF, dez. 2013)

A comprovação de experiência com a formação já consta nos critérios de seleção de coordenadores/as de área do programa, porém, creio ser preciso uma atenção ainda mais cuidadosa a essa peculiaridade. Mariano também parece comungar dessa visão e tece a seguinte reflexão:

Eu acho também que o Pibid, ele funcionou muito bem com o nosso grupo porque a gente teve um direcionamento bom. Porque aquela experiência que a gente viu lá em Pirenópolis [evento que reuniu todos os subprojetos Pibid da universidade], a gente percebeu que tiveram projetos que não funcionaram. Então, eu acho assim, o projeto é bom, mas ele tem que ter a iniciativa de um bom coordenador, [...] porque o nosso, graças à Silvestre que incentivou, buscou, pesquisou... Eu acho que se a gente olhar por outros projetos que foram desenvolvidos e não funcionaram tão bem, eu acho que o diferencial é esse. (MARIANO, SR52, fev. 2014)

Os argumentos de Mariano parecem estar em consonância com as seguintes palavras de Gatti (2014, p. 12): “É evidente que a realização dessas metas [do programa] depende daqueles que se engajarem no programa e da forma como esse engajamento se concretiza em formas de agir”. Assim como no trabalho crítico, acredito que, para assumir o trabalho no Pibid, é preciso a integração de desejo, pensamento e ação. O programa requer disposição e dedicação de seus/suas participantes para que seus objetivos sejam alcançados e expandidos. Além disso, para que os deslocamentos na relação escola-universidade sejam, de fato, concretizados é imprescindível também a contrapartida de ambas as instituições, no sentido de viabilizar o trânsito dos/as professores/as entre os dois locais. Em nosso caso particular, tanto Mariano quanto eu podíamos contar com essa contrapartida na organização de nossa carga-horária de trabalho. Mariano cumpria sua carga-horária de 40h em uma única escola e conseguia conciliar a participação nos encontros presenciais na universidade logo após o término das aulas, às 15h. No meu caso, a universidade contabilizava 10h na carga horária semanal de 40h que cumpria para as atividades do Pibid. Além disso, a partir de junho de 2013, passei a trabalhar no regime de dedicação exclusiva. Assim, não apenas o fomento financeiro com a bolsa se mostra importante, mas também as condições para que o trabalho possa ser realizado a contento.

Antes de seguir para a seção final deste capítulo, ressalvo que algumas particularidades de nosso subprojeto Pibid foram essenciais para que pudesse ter o perfil que desenhamos. Uma delas é o número de participantes, que foi reduzido se comparado a projetos de outras instituições. Se tivéssemos outro número de agentes, provavelmente, o trabalho teria sido diferente e teria demandado outros desejos, pensamentos e ações. Por fim, comungo da visão de Nóvoa (2015, p. 16): “[n]ão há modelos únicos e, muito menos, perfeitos. Cada instituição tem de encontrar o seu próprio caminho, mas todas têm a obrigação de definir como prioridade a valorização dos professores e da sua formação”.

4.3 Existe vida d[o/e]cente após o Pibid?

A pergunta que abre esta última seção sintetiza os diversos questionamentos que povoaram minha mente após a construção do material empírico deste estudo. Foram dezenove meses de intenso trabalho no Pibid e confesso que, à época, parecia que eu esperava terminar nosso trabalho como as histórias de conto de fadas: os/as professores/as-licenciandos/as saíram do Pibid e viveram felizes para sempre exercendo a profissão docente. Doce ilusão! Nossa última sessão reflexiva, em fevereiro de 2014, começou assim:

Eduwesley: Gente, eu estou dando aula no [nome de uma escola pública da cidade] também. Professora, agora eu estou vendo realmente o que é aquela realidade Pibid. Nossa Senhora! O Pibid é um sonho de aula, é tudo de bom! [...]

Ferreira: Por isso que eu estou com medo de pegar aula em outro lugar.

Eduwesley: Sinceramente, eu estou vendo o que é aula de verdade agora, o que é escola. Escola, Nossa Senhora!

Ribeiro Filho: Você está dando aula de quê?

Eduwesley: Português, 30 horas semanais.

Ribeiro Filho: Nossa!

Silvestre: Lembra que eu te falava? São realidades diferentes...

Eduwesley: É muito diferente do Pibid. Pibid é um sonho de escola, é aquilo que eu queria que fosse.

[...]

Silvestre: Não, mas, Pibid ou o [nome da escola-parceira]?

Ferreira: O [nome da escola-parceira].

Eduwesley: O Pibid no sentido de programa, você tem uma liberdade pra dar aula, essas coisas. [...] Amanhã eu vou levar um filme pra eles, mas eu queria ter uma aula boa todo dia e não tem como, por mais que você tente.

Mariano: As salas de lá são muito cheias?

Eduwesley: Quarenta, quarenta e dois alunos. É aluno que não... Assim, claro, tem muitos interessados, mas você tem quatro que bagunçam a sala toda.

Mariano: A sorte que a gente tem lá no [nome da escola-parceira], a gente não tem problema com indisciplina.

Silvestre: Eu acho, é o que faz toda a diferença.

Eduwesley: É, eu acho que é isso aí. Hoje eu estava pensando nisso. Sinceramente, eu nem sei se eu quero ser professor mais. [...] Não sei. Sinceramente. Não é por questão de controle de sala. É por estar desiludido da educação. É essa bagunça. É ninguém estar nem aí pra nada. Sala cheia. Um ventilador pra quarenta alunos. Nossa! É o cúmulo. Menino desinteressado.

[Ribeiro Filho e Eduwesley relatam alguns problemas estruturais da escola]

Eduwesley: Aí, eu estou falando não é por causa da escola, não. É o descaso com a educação. É uma bagunça. Nossa, ninguém faz nada e vai jogando, professor ganhando pouco, e tudo. Junta tudo, a gente se estressa. [...] Tem gente que consegue manusear isso, ir levando. Eu acho que não é meu estilo. Não dou conta. Eu quero ver se eu passo num concurso [público na área administrativa]. Porque eu não quero dar aula mais. Vou dar aula por agora. Até o meio do ano só.

Tavares: Eu penso também em prestar concurso.

[...]

Silvestre: Que tanto de desperdício!

Fernandes: Que tristeza no coração da Silvestre! [risos].

Eduwesley: Não, gente, mas não é questão de (?), é igual eu estou falando, eu queria aula de verdade, aula boa. E não é assim.

[...]

Mariano: Mas você não tentou trabalhar ou programar uma aula, por exemplo, da forma como a gente programava, trabalhar com esses alunos? Dentro da língua portuguesa.

[...]

Eduwesley: A coordenadora que falou, a coordenadora e a diretora de lá: “Ah, você tem que seguir esse currículo aqui. A gente vai olhar o caderno”.

Silvestre: Mas você lembra das adaptações que a gente fazia no currículo? Com a experiência do 8º. Então, assim...

Eduwesley: Não, assim, mas, assim, igual, por exemplo, o projetor. Você não tem projetor pra dar aula, pra você usar, pra você fazer um slide diferente. Levar alguma coisa diferente.

Silvestre: Mas isso não tinha nem no [nome da escola-parceira], não é? A gente que ficava...

Eduwesley: Não, mas é diferente. É mais acessível, eu acho, pro Pibid lá [...].

Mariano: Posso te dar uma ideia? Compre um data-show, compre uma extensão. Leva seu material pra sala.

[...]

Eduwesley: Mas sabe o que estava pensando? [...] O que está me atrapalhando mais é a universidade, pra eu planejar muito bem as aulas. Porque se eu tiver um tempo à noite, eu posso me dedicar às aulas.

Silvestre: Claro, é tempo, com certeza. E outra coisa, [...] da mesma forma que você não pode pegar, eu acho, só o Pibid como referência e achar que tudo vai ser do mesmo jeito, você não pode também pegar essa experiência e achar que toda escola é desse jeito. Que tudo vai ser assim.

Eduwesley: Não, gente, assim, eu estou falando assim, às vezes, vocês estão interpretando assim: “ah, nossa, a vida dele acabou e está aquele cataclismo interno”. E não é assim também, não.

Ferreira: Mas é bom ter várias experiências pra depois pesar e ver o que realmente vale a pena.

Eduwesley: O que eu estou destacando é a questão da indisciplina mesmo. É uma coisa que eu vejo, que infelizmente é ruim [...]. Tem alunos lá ótimos, tem alunos que conversam muito comigo, que têm interesse em aprender [...], por causa desses alunos eu trabalho minha aula melhor. Mas, assim, é coisa que me incomoda, na questão da educação. [...] Eu não sou de ficar chamando a atenção. Eu não dou conta de ficar gritando. Os meninos ficam: “Professor, grita!”; eu falo: “Não vou gritar”. [...] Um menino falou pra mim esses dias: “Professor, você não grita, mas você tem o respeito da gente”. [...] Eu não dou conta de fazer isso. Eu gosto de ensinar. Infelizmente, eu gosto. [risos].

[...]

Silvestre: Então, assim, a gente passa por essas crises identitárias. Não estou querendo mascarar nada, não. Eu sei muito bem como é que é, que não é fácil. Mas toda profissão também tem... [...]

Mariano: Isso aí é... qualquer meio de trabalho. (SR52, fev. 2014)

No excerto, Eduwesley cita uma série de fatores em sua nova experiência com a docência que parecia anular todo seu desejo em seguir no magistério. Mariano e eu, em especial, tentamos apresentar contra-argumentos que o fizessem repensar suas colocações. No entanto, não posso negar o sentimento de frustração que me assolou naquele momento. Será que todas as nossas vivências no Pibid foram apenas um “conto de fadas”, um “sonho”, como apontado por Eduwesley, tão distante da “vida real” do exercício docente? – eu me indagava. Hoje, percebo que não. Vivemos o que aquele momento e lugar, ambos singulares, nos permitiram vivenciar na formação docente de nosso grupo. Não há *uma* escola, assim como não há *um* modo de fazer a formação docente que dê conta por si só de toda complexidade da profissão.

Em diferentes momentos, Eduwesley fez uso reiterado da expressão “de verdade” em seus depoimentos (“eu estou vendo o que é aula *de verdade* agora, o que é escola”; “eu queria aula *de verdade*, aula boa”; “a gente passa a ver o que é uma escola *de verdade*”; “posso ser um professor *de verdade*”). A recorrência desse uso pode indicar sua ânsia por certeza, prontidão, fixidez, algo que a formação docente na contemporaneidade não consegue (nem pretende) oferecer. Por outro lado, não posso deixar de considerar que nossa opção em priorizar o trabalho com as oficinas temáticas e com o ensino colaborativo possa ter contribuído, de certo modo, para esse sentimento de incapacidade de agir em sua própria sala de aula no ensino regular. Em outro momento, Eduwesley já havia mencionado isso (“Apesar de eu ainda ver o modelo das oficinas como utópico para ser aplicado em uma sala de aula, para um professor que em muitas das vezes ministra cerca de quarenta aulas semanais, há algumas coisas que têm possibilidades de serem desenvolvidas, como a prática problematizadora, aproveitar os momentos críticos na sala de aula.”). Toda essa situação ratifica tamanha complexidade que envolve o processo de formação docente na contemporaneidade, marcado por tensões, oscilações, incertezas e fluidez. Assim, busco amparo nas palavras de Mizukami (2013, p. 23¹⁸⁶ apud GATTI ET AL, 2014, p. 108):

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

¹⁸⁶ MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

Nesse sentido, caso Eduwesley, bem como os/as demais professores/as-licenciandos/as, opte por seguir na docência, sua trajetória de desenvolvimento profissional irá se prolongar e suas experiências docentes poderão ser ressignificadas.

Ainda assim, não há como dissociar formação docente – universitária e continuada – de valorização da carreira, salários e condições de trabalho (BRASIL, 2015a) decentes. De acordo com Gatti (2014, p. 10, ênfase no original), “[n]a contemporaneidade, educação e sobrevivência dignas andam de mãos dadas. Assim, nesse cenário, [...] a questão de *quem faz educação e em quais condições* torna-se central. A formação dos professores torna-se central”. A esse respeito, Mateus (2014, p. 378) apresenta a seguinte reflexão:

Políticas verdadeiramente comprometidas com a qualidade da formação de professores precisam ir muito além de estratégias de reorganização da relação entre universidades e escolas para abraçar a responsabilidade com as dimensões sociais da profissionalização docente, desde o perfil do ingressante nos cursos de licenciatura até suas oportunidades de trabalho digno.

Nesse sentido, programas de formação docente, como o Pibid, necessitam estar estreitamente vinculados a políticas de promoção de condições dignas de exercício da docência, caso contrário, seus desdobramentos podem não se sustentar. No cenário *local* deste estudo, as opções de trabalho para os/as professores/as de língua inglesa se mostravam como desincentivo à profissão, como apontado no trecho a seguir:

Ferreira: [...] Analisando, assim, da época em que a gente entrou [no curso de graduação], poucas pessoas [...] que eu conheço estão trabalhando em escola. A maioria está trabalhando em loja, trabalhando em supermercado. [...] Aí, se eu não comecei a fazer faculdade, eu vejo que alguém formou em Letras e não está na sala de aula, pra quê que eu vou fazer Letras? Pra ir pro mesmo caminho?

Eduwesley: Eu também já pensei isso.

Tavares: Eu fiquei frustrada quando [...] a Ferreira falou dos trabalhos dela. Eu falei “Ah, não. Quero continuar mais não”.

Silvestre: Trabalhos?

Tavares: É, é porque ela tinha sido chamada pra trabalhar em escola... E o salário, nossa! Quando ela falou...

Ferreira: Não era nem salário.

Silvestre: Mas isso é muito aqui, em cidade de interior também, não é? Porque em Goiânia é um pouquinho melhor. Não é tão bom, mas...

Fernandes: Escola particular está pagando R\$ 4,50 a hora/aula.

Silvestre: Quem?

Fernandes: Na escola particular aqui.

Silvestre: Que isso?!

Fernandes: R\$ 4,50 a aula de inglês.

Eduwesley: Credo!

Silvestre: É falta de respeito! (SR52, fev. 2014)

Nesse excerto, a pouca atratividade do exercício da docência de língua inglesa no contexto *local* se mostra evidente. Ao tratar da estreita relação entre formação docente e condições de trabalho, Diniz-Pereira (2011, p. 48, ênfase no original) apresenta a seguinte ponderação:

[N]ão podemos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente: salários dignos, autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos. Do contrário, poderemos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “má formação” (tese da culpabilização) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (tese da vitimização). Tais posições – a primeira, em geral, adotada pelas secretarias de educação e a segunda, pelos sindicatos dos professores – são pouco produtivas e pouco contribuem para o avanço desse debate.

Enquanto as condições adequadas não são efetivadas, resta-nos buscar alternativas que possibilitem realizar nosso trabalho. As duas instituições que compuseram nosso subprojeto – tanto a escola-parceira como o câmpus universitário – não ofereciam as condições mais adequadas de trabalho e nem por isso nos deixamos abater nem pela “culpabilização” nem pela “vitimização” em nossa experiência no Pibid. Desse modo, é preciso ter o cuidado de não tomar esse exemplo de precariedade como opção *única* da docência. Conheço vários/as professores/as que melhoraram suas condições de vida por meio do trabalho na docência e, apesar de almejavam salários e condições de trabalho melhores, se sentem realizados/as profissionalmente. Assim como não podemos negar o momento de crise na profissão docente (LIBÂNEO, 2015; DINIZ-PEREIRA, 2011), não podemos desconsiderar as possibilidades de enfrentamento, superação e reinvenção. Como argumentam Zeulli e Galvão (2015, p. 384, ênfase no original):

É preciso [...] reagir ao desencanto e confrontá-lo como uma espécie de mecanismo desafiador. O termo ‘desafio’, infelizmente, também pode abarcar o ato de incitar alguém a realizar algo que está além de suas possibilidades (Houaiss 2009)¹⁸⁷. Não é saudável, nem plausível, conceber o

¹⁸⁷ HOUAISS. *Dicionário Houaiss eletrônico*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

trabalho docente como demanda de atitudes e competências heroicas dos profissionais que, inseridos em condições tão adversas, proponham-se a lutar contra tudo e contra todos (ou igualmente a favor), empregando super poderes que não possuem porque, de fato, inexistem. Tampouco a acomodação inerte servirá de amparo ao sujeito docente, que deveria tomar a acepção de ‘desafio’ como ‘situação ou grande problema a ser vencido ou superado’, dentro daquilo que se amolda a seu horizonte realizável.

A despeito da tensão inicial de nossa última sessão reflexiva, o desfecho de nossas conversas se deu em tom um pouco mais esperançoso e com sinais de “reação ao desencanto”, como argumentado pelas autoras:

Eduwesley: Eu tenho interesse de dar aula, mas eu não quero dar aula em colégio.

Silvestre: Não dá aula lá. Vai pra outra escola. Vai pra outra escola até você achar seu lugar.

Eduwesley: É, sim, é tudo experiência.

Silvestre: Então.

Eduwesley: Eu falei, é início.

Silvestre: É. Mas é isso que eu estou falando. Calma. Não se precipite. Então, eu agradeço mais uma vez a vocês por tudo e desejo muito sucesso pra vocês e torço pra que vocês não desistam da docência, porque eu acho que todos têm muito a contribuir. Eu acho que tudo que a gente aprendeu não é em vão, não pode ficar em vão. A gente tem muito a contribuir. Tentar melhorar essa situação, não é? Precisa. O mundo precisa. Essa nova geração precisa. Então, acho que o que a gente tentou, [o que] a gente aprendeu juntos é que a gente pode fazer um bom trabalho.

Eduwesley: É. Uma coisa que eu estava pensando esses dias [...], igual a senhora falou, a questão de que tem gente que precisa. Mesmo que você pense em desistir de uma coisa, no caso, pensei em desistir da faculdade, tiveram pessoas que fizeram com que eu não desistisse. Então, eu continuei por causa dessas pessoas. E a educação do mesmo jeito. Está ruim, mas tem gente lá que acredita em você, que gosta das suas aulas, que você é um referencial. É por causa delas que a gente tem que continuar também. (SR52, fev. 2014)

O que não podemos é perder a esperança de termos uma vida d[o/e]cente após o Pibid. Creio que uma das maneiras de nos fortalecer nessa busca é desempenharmos com afinco nossa práxis docente, de modo que tenha como desdobramento o desenvolvimento integral de nossos/as alunos/as, fim maior de toda nossa luta por melhorias na educação em nosso país.

FECHANDO PONTOS E ABRINDO OUTROS

*[Formação docente] Um **projeto impossível**, mas ainda assim, **necessário**. Se não há regras, se não há cálculos, garantias e certezas em relação ao que fazer, só nos restam a política e a ação contextual cotidiana. O compromisso e a responsabilidade pelo que fazemos. Na medida em que nos comprometemos, tomamos decisões que não são ditadas por uma consciência coerente, nem por uma racionalidade a priori. São decisões definidas no contexto – e que criam contextos –, em virtude das articulações políticas que nos subjetivam de uma dada maneira. [...] E isso nos leva a permanecer na ação, porque somos levados a analisar com o que estamos nos comprometendo. Não para o futuro, não para um ideal situado no horizonte, uma formação docente ideal a ser alcançada. Mas hoje, no presente, agora, neste momento, em cada fala, em cada texto e em cada trabalho que realizamos. Não há descanso, não há fim na ação política e, reiteramos, não há garantias de que dará certo. Mas há possibilidades abertas e imprevistas, por isso mesmo a mudança (política) do mundo permanece em pauta. Não apenas no âmbito do que muitas vezes se concebe como as grandes ações (mudar um partido no governo, uma ação política global, uma situação de exclusão de um país), mas nas ações contextuais de cada um de nós.*

Lopes e Borges (2015, p. 505, ênfase adicionada)

Corroborando as palavras das educadoras brasileiras mencionadas na epígrafe que abre esta parte final do trabalho, acredito no poder das ações micro, localizadas – como as que constituíram este estudo – na construção do necessário projeto de formar professores/as de línguas em nosso país. Mariano, Lamounier, Fernandes, Tavares, Ferreira, Miranda, Eduwesley, Ribeiro Filho e eu somos nove gotas no oceano da Formação de Professores/as de Línguas no Brasil. No entanto, nossos esforços e práticas não deixaram de colaborar com *movimentos* de mudança em nosso cenário *local* de formação docente e de educação linguística, que podem trazer reverberações em contextos outros.

Motivada pelo desejo de problematizar o possível potencial de formação docente *crítica e colaborativa* oferecido pelo contexto do Pibid, esta pesquisa-formação foi conduzida no âmbito do subprojeto Pibid/Letras/Inglês que coordenei entre agosto de 2012 e fevereiro de 2014. Apesar dos processos de ensinar e aprender língua inglesa na escola estarem intrinsecamente relacionados às discussões tecidas neste estudo, a problemática central está marcadamente voltada para o processo de formação de professores/as de línguas. As teorizações construídas ao longo dos capítulos deste trabalho tiveram como direcionamento duas perguntas de pesquisa: 1) *Que práticas apontam possibilidades de reinvenção de fundamentos globais de perspectivas críticas e colaborativas em um contexto local de formação de professores/as de línguas promovido pelo Pibid?* e 2) *Que sentidos são construídos pelos/as integrantes de um subprojeto Pibid/Inglês sobre essa experiência de formação docente?*. No entanto, creio que muitas outras indagações, tanto explícita como implicitamente, subsidiaram as discussões que compõem o estudo.

Em linhas gerais, a reinvenção de perspectivas críticas de formação docente e de educação linguística em nosso contexto *local* vivenciado no Pibid parece ter sido possível por meio da tríade pensamento-desejo-ação. Nesse processo de construção *local* de práticas problematizadoras, cinco aspectos se destacaram: a) autoquestionamento – autorreflexividade, cuidado com atitudes impositivas e intolerantes, marcado pela constante dúvida de nossas próprias verdades, valores e conceitos; b) percepção crítica e exercício da suspeita – estranhamento de noções essencializadas, estremecimento de discursos hegemônicos e busca pela ampliação de diferentes perspectivas, aguçados pela *sensibilização localizada*; c) estudos teóricos sobre perspectivas críticas de educação linguística – ampliação do repertório de letramentos diversos em face das demandas postas *localmente*, com o cuidado de problematizar as diferentes teorizações e de não as tomar como verdades únicas e acabadas; d) problematizações sobre língua – revisão e ampliação de noções de língua que balizam o trabalho de educação linguística, no caso específico deste estudo, as problematizações focalizaram o papel da língua inglesa na escola e o (não) uso dessa língua no trabalho realizado na escola-parceira; e) engajamento identitário – envolvimento pessoal passível de desestabilizações de diferentes identidades do/a professor/a. Essas práticas foram marcadas por tensões, expansões e oscilações que permitiram – naquele *local* – pensar e viver a formação de professores/as de línguas *de outro modo*.

No tocante às práticas colaborativas vivenciadas nesta pesquisa-formação – ocorridas por meio de três vias principais: na reflexão, no planejamento/preparação das aulas e no ensino – optei por uma ótica de(s)colonial para buscar entender como foram reinventadas em

nossa experiência *local*. Essa opção se deu posteriormente ao desenvolvimento do material empírico e foi motivada por seu conteúdo, ou seja, pelos saberes mobilizados e pelas relações estabelecidas. Assim, compreendo as ações e tensões em nossas vivências colaborativas no Pibid como *esforços de(s)coloniais* na formação de professores/as de línguas, sem desconsiderar as muitas marcas de colonialidade ainda fortalecidas, e destaco três esforços que se mostraram centrais: a) espaços de fala – tempo e lugar de emergência e escuta atenta de distintos saberes na construção de saberes outros, fundamentados em uma lógica plural e dialógica de construção de conhecimentos; b) hierarquia horizontal – tentativa de desestabilização de relações de saber/poder marcadamente assimétricas, por meio do descentramento de responsabilidades, papéis e lugares epistêmicos; c) agência docente – reconhecimento e atitude socioculturalmente construída e compartilhada do/a professor/a para agir em seu contexto profissional. Desse modo, a colaboração, em um viés de(s)colonial, é construída *localmente* e exige *movimentos* de mudanças epistemológicas e ontológicas na Formação de Professores/as de Línguas.

Em relação aos sentidos construídos por nosso grupo docente sobre o Pibid, este estudo salienta que nossa experiência no programa extrapolou sobremaneira a dimensão da iniciação à docência. Sob as perspectivas de quem viveu o programa, discuto cinco peculiaridades que se sobressaíram nos entendimentos de nosso grupo docente sobre o Pibid: a) iniciação à docência – oportunidade de adentrar o universo da docência e vivenciar experiências que potencialmente sejam enriquecedoras da prática docente futura dos/as professores/as-licenciandos/as; b) incentivo à docência – estímulo a seguir na profissão subsidiado pelas vivências proporcionadas no programa; c) engajamento com pesquisas – possibilidade de se tornar pesquisador/a da própria prática docente e ampliar o envolvimento com atividades acadêmicas (“científicas”) atreladas à docência; d) desdobramentos na educação básica – ressonância das vozes dos/as alunos/as da escola-parceira e dos sentidos construídos por eles/as sobre nosso trabalho de educação linguística; e) deslocamentos na relação escola-universidade – reposicionamentos que aproximaram e possibilitaram *movimentos* de mudança na relação entre esses dois espaços de construção de conhecimento. Além disso, problematizo o papel do programa frente às possibilidades de exercício da profissão docente, particularmente considerando os desafios postos no contexto *local* deste estudo.

Considero também que algumas questões no processo de formação docente que vivenciamos nesta pesquisa-formação mereciam mais de nossa atenção e foram pouco exploradas. Dentre elas, destaco a temática da inclusão, especialmente por ter sido foco em

algumas de nossas aulas nos oitavos anos e por a escola-parceira contar com alunos/as com necessidades especiais e que não fizeram parte de nossas aulas (não se inscreveram para as oficinas temáticas de língua inglesa e não os/as procuramos para saber, pelo menos, por que não se interessaram). Outro ponto que considero importante e, de certo modo, foi negligenciado em nossas vivências no programa foi o fator avaliação. Nosso grupo docente acabou não se ocupando dessa questão, tida muitas vezes como um gargalo na educação, e acredito que sua problematização, também pautada em perspectivas críticas, é parte importante do processo de formação de professores/as de línguas.

Por outro lado, percebo que o engajamento de nosso grupo docente nas atividades desenvolvidas no âmbito de nosso subprojeto Pibid teve como preocupação não apenas a formação docente em si. Nosso grupo se sentiu responsável também pela aprendizagem dos/as alunos/as da escola-parceira, o que se mostra um diferencial bastante relevante. Esse processo de engajamento com a escola, atrelado às perspectivas de trabalho assumidas, parece ter provocado desestabilizações importantes em nossas concepções de educação linguística e do papel de ensinar e aprender língua inglesa na escola. Por vezes, as instituições de ensino, seja a escola ou a universidade, ignoram o direito à fala e a ser escutado/a com sentido. Apesar de Paulo Freire há tempos já alertar para isso, acredito que aprendemos com os/as alunos/as da escola-parceira que a pedagogia da pergunta é muito mais envolvente, instigadora e produtiva que a da resposta pronta e acabada.

Nesse sentido, a contemporaneidade nos instiga a reinventar a docência e a formação de professores/as. Este estudo apontou o potencial do Pibid em contribuir com essas reinvenções, especialmente pelos deslocamentos na relação escola-universidade proporcionados pelo programa. Esta pesquisa-formação evidenciou que aprendemos sobremaneira quando vamos à escola e nos propomos a exercer a ética contracolonial defendida por Canella e Lincoln (2013): *nos juntamos aos os sujeitos e saberes que lá estão e aprendemos com eles*.

Ademais, em uma de nossas sessões reflexivas, Fernandes alerta o grupo para o cuidado em não ficarmos condenando o trabalho dos/as professores/as da escola ou ficarmos passivamente esperando soluções mágicas que dariam conta dos problemas do contexto escolar. A professora-licencianda advoga que a agência que possibilita mudanças deve partir também da esfera *local*. Em nosso caso, buscar vivenciar em sala de aula e disseminar entre os pares as perspectivas críticas de ensinar e aprender línguas que estudamos:

Essa reforma do ensino só vai acontecer através de nós mesmos, através da gente, não adianta a gente ficar tentando criar fórmulas mirabolantes. A gente que tem que fazer nossa parte e ponto e não ficar falando “faça isso, faça aquilo”, ficar julgando. Porque a gente não sabe qual o contexto em que aquele professor está inserido, a gente não sabe. [...] A gente está aprendendo aqui sobre o letramento crítico, então vamos colocar isso em prática e tentar passar para as outras pessoas. (FERNANDES, SR14, fev. 2013)

Como afirma Freitas (2013, p. 199), “a sala de aula é do tamanho do mundo” e, como poeticamente sugere Oliveira (2013, p. 253), “podemos nos tornar peças encantadoras e rutiladas que, por uma série de razões, parecem faltar em algumas salas de aula em nosso país”. Por mais utópico e subjetivo que pareça, creio que seja válida também nos contextos de formação de professores/as de línguas e de educação linguística a paráfrase de um pensamento de Gandhi: “seja a mudança que deseja ver no mundo”. Desse modo, defendo que os programas de formação de professores/as de línguas precisam ser auspiciosos, ou seja, necessitam incitar a esperança e a agência de quem deles participa. Por vezes, isso exige ultrapassarmos nossas “zonas de conforto”, frequentemente oferecidas por perspectivas mais tradicionais, e ousarmos viver a formação de professores/as de línguas *de outro modo*. Nas palavras de Kumaravadevelu (2012, p. 132), “procurar por aquilo que é desejável ao invés de confortavelmente contentar-se com o que é exequível”¹⁸⁸, ou seja, fomentar esforços para tornar o desejo em ação.

Como professora de estágio supervisionado, essa experiência no Pibid me faz pensar na diferença entre esse componente curricular dos cursos de licenciatura e o programa. Os dois não pressupõem uma formação docente que integre escola e universidade? Como fomentar as práticas que vivenciamos no Pibid nas ações formativas do estágio supervisionado e demais momentos do curso de graduação? É certo que o incentivo financeiro é um fator relevante no contexto educacional. Como pontua Eduwesley, “[a]lém da mera visão capitalista que se tem, [a bolsa] faz com que nos sintamos valorizados como educadores. Torna nosso trabalho digno. Vejo também como uma forma de respeito ao educador” (EDUWESLEY, NE, fev. 2014). Outro diferencial importante é a flexibilidade de organização das ações no programa, ao contrário do estágio supervisionado que, por vezes, é extremamente burocrático e amarrado estruturalmente (amarras essas que muitas vezes nós mesmos/as colocamos nos Colegiados dos cursos). Além disso, a participação no Pibid é facultativa, ao passo que o estágio supervisionado é uma etapa obrigatória a todos/as os/as professores/as-licenciandos/as, que nem sempre é movida pelo desejo de cumpri-la. Ademais,

¹⁸⁸ “searching for what is desirable rather than comfortably settling for what is doable”.

a carga horária de vivência na escola por meio do Pibid é, via de regra, consideravelmente maior que a do estágio. No entanto, a despeito desses e de outros possíveis aspectos que os diferenciam, não seria hora de o estágio supervisionado ser repensado e incorporar os resultados positivos alcançados no Pibid?

Apesar de este estudo ter como foco central o Pibid, acredito que as possibilidades de formação docente aventadas aqui não se limita(ram) ao programa exclusivamente. Desdobramentos no desenvolvimento do estágio supervisionado no curso de Letras do qual faço parte, a partir do trabalho que vivenciamos nesta pesquisa-formação, já puderam ser notados, como endossam Brossi e Silvestre (2014) e Brossi e Silva (2016), entre outros. Nesses trabalhos, as autoras salientam as ressignificações na relação escola-universidade e nas perspectivas que têm fundamentado o trabalho desenvolvido nos estágios supervisionados no curso de graduação em Letras Português/Inglês, bem como em novos projetos de extensão vinculados ao curso.

Além disso, vários foram os significados pessoais, profissionais e acadêmicos – de modo entrelaçado e híbrido – que construímos sobre esta pesquisa-formação. Em nossa última sessão reflexiva de 2013, propus que cada docente de nosso grupo escolhesse uma palavra/expressão que sintetizasse sua avaliação final do trabalho no Pibid. Essas foram as escolhas: *Experience* (Eduwesley), satisfação de dever cumprido (Ferreira), colaboração (Miranda), aprendizado (Ribeiro Filho), conhecimento (Mariano), profissionalismo (Tavares), emoção (Fernandes) e gratidão (Silvestre). Creio que essas palavras salientam a importância que essa experiência de formação docente teve para cada um/a de nós. Tive a oportunidade de reafirmar esse reconhecimento ao receber de três professores/as-licenciandos/as uma reflexão por e-mail sobre a versão final preliminar da tese que encaminhei para apreciação de todos/as¹⁸⁹. Em suma, suas reflexões evidenciam a satisfação de ter participado desta pesquisa-formação e de fazer parte desta construção, como ilustra o trecho a seguir, retirado das considerações tecidas por Eduwesley:

O PIBID foi algo que nos marcou consideravelmente, não há dúvidas. Fiquei muito feliz em receber o seu e-mail, afinal, o reconhecimento de ter podido contribuir é algo muito valioso. Saber que as nossas pequenas e simples falas se tornaram tão grandes nas suas mãos é deveras gratificante. Em algumas

¹⁸⁹ Com exceção de um docente que se mudou de cidade e perdi seus contatos. Os/as demais receberam o trabalho por e-mail, com sua identificação no trabalho tarjada para que pudessem localizar os excertos de suas falas com mais facilidade. Porém, por falta de tempo disponível, apenas três professores/as-licenciandos/as puderam ler o trabalho e encaminhar suas reflexões também por e-mail para mim.

partes me emocionei (coisa difícil de acontecer), e então, o vazio da saudade apareceu, mas foi logo preenchido pela sensação de dever cumprido.

De modo particular, aproprio-me das palavras de um caro aluno-poeta, ao refletir sobre sua trajetória nos quatro anos do curso de Letras, para esboçar os significados de concluir este trabalho: ser doutora em Letras e Linguística “não significa nada – na-da! – se não melhorarmos como pessoa. Significa [...] estarmos sedentos de conhecimento e que esse não seja usado para menosprezar ninguém, pelo contrário” (LIMA, 2015, p. 2). Termino essa etapa de minha vida acadêmica, profissional e pessoal com a convicção de que estou em permanente processo de construção. Espero veementemente que as teorizações construídas ao longo deste estudo contribuam para um *movimento* de fissura – ainda que tênue – da arrogância epistemológica que, por vezes, se perpetua em programas de formação de professores/as de línguas e para o reconhecimento da insignificância dos saberes legitimados da universidade se esses não dialogam com os saberes das pessoas que vivem a educação linguística em seu cotidiano, especialmente professores/as e alunos/as da educação básica.

Creio que uma importante questão subjacente às discussões tecidas neste trabalho é: que *posturas* adotar (REZENDE, 2015b) em programas de formação de professores/as de línguas e em diferentes contextos de educação linguística? Este estudo sublinhou a busca por posturas problematizadoras e de(s)coloniais como alternativas fulcrais. Longe de desejar esboçar um guia ou manual a ser seguido em diferentes contextos de formação docente, procurei destacar as reinvenções possíveis naquele espaço e tempo, ambos singulares. Como pontuo em nossa penúltima sessão reflexiva: “Como renovar as energias? [...] Com certeza mudanças vão ocorrer ao longo do tempo. [...] Acho que vai ser um aprendizado constante”. (SILVESTRE, SR51, dez. 2013). Assim, chego às palavras finais deste trabalho não com um ponto final, mas com alguns questionamentos em aberto – dentre tantos que rondam meu ser/agir docente no momento:

- *Que esforços serão empreendidos para a continuidade do Pibid como política pública de formação docente?*
- *Que rumos a formação de professores/as de línguas e a educação linguística tomarão a curto, médio e longo prazo em nosso país, especialmente em momento de tamanha turbulência e ameaças à educação, evidenciadas em iniciativas como a PEC 241/55, a MP746/16 (Reforma do Ensino Médio) e o movimento “Escola sem Partido”?*
- *Que práticas se mostrarão necessárias e possíveis de serem reinventadas em cada local?*

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- AHEARN, L. Agency. *Journal of Linguistic Anthropology*, v. 9, n. 1-2, p. 12-15, 2000.
- AHEARN, L. Agency and language. In: JASPERS, J.; OSTMAN, J-O.; VERSCHUEREN, J. (Ed.). *Society and language use – Handbook of Pragmatics highlights*. Amsterdam: JBPC, 2010. p. 28-48.
- AHEARN, L. Privileging and affecting agency. In: MAXWELL, C.; AGGLETON, P. (Ed.). *Privilege, agency and affect: understanding the production and effects of action*. London: Palgrave Macmillan, 2013. p. 240-247.
- ALMEIDA FILHO, J. C. de. Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. de A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 110-127.
- AMBROSETTI, N. B. et al. O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, mai./ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392>
- ANDRADE, N. C. R. de. *O ensino crítico como instrumento para promover a autonomia em uma sala de aula de língua inglesa*. 2011. 44 f. Trabalho de Final de Curso (Graduação em Letras: Licenciatura em Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- ANDREOTTI, V; AHENAKEW, C; COOPER, G. Epistemological pluralism: ethical and pedagogical challenges in higher education. *AlterNative Journal*, v. 7, n. 1, p. 40-50, 2011.
- ANDREOTTI, V; AHENAKEW, C; COOPER, G. Equivocal knowing and elusive realities: imagining global citizenship otherwise. In: ANDREOTTI, V. de O.; SOUZA, L. M. T. M. de (Ed.). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York: Routledge, 2012. p. 221-237.
- ANDREOTTI, V. O. Renegotiating epistemic privilege and enchantments with modernity: the gain in the loss of the entitlement to control and define everything. *Social policy, education and curriculum research unit*. North Dartmouth: Centre For Policy Analyses/UMass Dartmouth, 2013. p. b-s. Disponível em: <http://www.umassd.edu/seppce/centers/cfpa/> Acesso em: 12 ago. 2015.
- ANDREOTTI, V. de O. et al. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*. v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

APPLE, M. W. Len Barton, critical education and the problem of ‘decentered unities’, *International Studies in Sociology of Education*, v. 20, n. 2, p. 93-107, jun. 2010.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. p. 145-174.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (tradução não revisada, exclusiva para uso didático e acadêmico) da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHO, V. D. de O. R. Fracasso acadêmico e violência escolar: efeitos da pós-modernidade e do declínio do simbólico. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3, 2012, Campinas. *Anais...*, Campinas: IEL/Unicamp, 2012. p. 1-13. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/BARTHO_VIVIANE_DIN-S_DE_OLIVEIRA_RIBEIRO.pdf. Acesso em: 08 nov. 2015.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BERRY, A. *Tensions in teaching about teaching: understanding practice as a teacher educator*. Dordrecht: Springer Press, 2008.

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, v. 21, n. 6, p. 624-640, 2015.

BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

BORELLI, J. D. V. P. Desinventando e reconstituindo saberes: reflexões sobre o estágio supervisionado na formação de professores de inglês. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS, 1, 2015, Brasília, *Anais...*, Londrina: UEL, 2015. p. 1125-1139. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA\(S\)/DESINVENTANDO%20E%20RECONSTITUINDO%20SABERES.pdf](http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/PRATICA(S)/DESINVENTANDO%20E%20RECONSTITUINDO%20SABERES.pdf) Acesso em: 28 jun. 2016.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 15-30.

BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. v. 1. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em 20 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, edição extra, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 de julho de 2015a. Seção 1, n. 124, p. 8-12,. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. *Relatório de Gestão 2009-2014*. v. 1. Brasília, DF: CAPES, 2015b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestaovol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRITZMAN, D. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Rev. Ed. United States: State University, 2003.

BROSSI, G. C.; SILVESTRE, V. P. V. Oficinas temáticas no ensino de língua inglesa na escola. In: SEMINÁRIO DA REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS, 1., 2014, Goiânia. *Anais...* Goiânia: RIEC, 2014. p. 691-696.

BROSSI, G. C.; SILVA, V. R. da. Ações pedagógicas voltadas para os letramentos críticos: uma proposta para o estágio supervisionado de Língua Inglesa. *Revelli*, v.8, n. 3, p. 203-230, out. 2016. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5450/3808> Acesso em: 20 out. 2016.

BUCHOLTZ, M. The Politics of Transcription. *Journal of Pragmatics*, v. 32, p. 1439-1465, 2000.

BUY NOTHING DAY. *Shop less, live more*. 2012. Disponível em: <<http://www.buynothingday.co.uk/>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

CANELLA, G. S.; LINCOLN, Y. S. Ethics, research regulations, and critical social science. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The landscape of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 169-187.

CAPES. Portaria n. 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2009. Seção 1, p. 47. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria122_Pibid.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

CAPES. Anexo da Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_Pibid_301210_NomaisGerais.pdf. Acesso em: 20 jul. 2016.

CAPES. Anexo I da Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso: 12 ago. 2016.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9- 24.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

CHIN, E.; ZAOROB, M. L. *Keep in mind*. 8º ano. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

CHRISTIANS, C. G. Ethics and politics in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The landscape of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 125-167.

CROOKES, G. The practicality and relevance of second language critical pedagogy. *Language Teaching*, v. 43, n. 3, p. 333-348, 2010.

CROOKES, G. *Critical ELT in action: foundations, promises, praxis*. New York, NY: Routledge, 2013.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015.

DE COSTA, P. Ethics in Applied Linguistics: an introduction. In: DE COSTA, P. (Ed.). *Ethics in Applied Linguistics research: language researcher narratives*. New York: Routledge, 2016. p. 1-11.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The landscape of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DOGANCAIY-AKTUNA, S.; HARDMAN, J. Teacher education for EIL: working toward a situated meta-praxis. In: MATSUDA, A. (Ed.). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. 103-118.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

EDUWESLEY, P. S. *Material empírico: tese de doutorado “Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid”*. Inhumas-GO, 2012-2014. [não publicado].

EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P. Refletindo sobre avaliação em práticas de formação colaborativas: duas experiências no programa Pibid. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Org.). *Experiências de formação de professores de línguas e o Pibid: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 201-230.

EL KADRI, M. S. *English language teachers' changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching|Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning*. 2014. 348 p. Doctoral dissertation (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2014.

EL KADRI, M. S.; PICONI, L.; MATEUS, E. Retratos do movimento universidade-escola no interior do Pibid como prática social. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Org.). *Experiências de formação de professores de línguas e o Pibid: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 105-129.

ESTADÃO TÓPICOS. *Violência escolar*. 2014. Disponível em: <http://topicos.estadao.com.br/noticias-sobre-violencia-escolar>. Acesso em: 08 nov. 2015.

ETTA, S. *Media's effect on beauty*. YouTube, 14 de abril de 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=JAW4LIFYFng>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FELCZAK, E. F. A modernidade líquida e a vida humana transformada em objeto de consumo. *Vida Pastoral*, v. 56, n. 302, p. 3-12, mar./abr. 2015. Disponível em:

<http://www.vidapastoral.com.br/wp-content/uploads/2015/02/mar%C3%A7o-abril-de-2015.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

FERNANDES, J. A. *Material empírico*: tese de doutorado “Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid”. Inhumas-GO, 2012-2014. [não publicado].

FERNANDES, L. R. *Uma experiência de ensino crítico com alunas/os iniciantes de inglês: foco em gênero e sexualidade*. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

FERNANDES, M. Cortes ameaçam formação de professor. *Correio Braziliense*, Brasília, 24 jun. 2015, Eu Estudante, Educação. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/professor/2015/06/24/professor_interna,487717/cortes-ameacam-formacao-de-professor.shtml. Acesso em: 12 ago. 2016.

FERREIRA, P. M. *Material empírico*: tese de doutorado “Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid”. Inhumas-GO, 2012-2014. [não publicado].

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. de A. Identidade e alteridade em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013. p. 183-199.

FREITAS, J. D. *Aula de língua portuguesa, gênero e raça na educação técnica integrada ao ensino médio: diálogos e deslocamentos*. 2013. 251f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FRITZEN, M. P.; FISCHER, A. O Pibid como possibilidade de inserção de professores em formação em práticas de letramento acadêmico. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 530-560, mai./ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p530-560>

GATTI, B. A. et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. Prefácio – O Pibid e a formação de professores. In: PINHEIRO, A. S.; BOTEGBA, R. M. D. (Org.). *A formação docente do PIBID-Letras no Brasil: reflexões e (com)vivências*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 9-13.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 279-292.

GIMENEZ, T. Conversa com Telma Gimenez. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 349-359.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás*. Versão experimental. Goiânia: SEE, 2012.

GROSFOGUEL, R. Descolonizando los universalismo occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-78.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, n. 1, p. 115-147, 2008.

GUIMARÃES, J. A. Apresentação. In: GATTI, B. A. et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014. p. 4-6.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMSTON, J. Bakhtin's theory of dialogue: a construct for pedagogy, methodology and analysis. *The Australian Educational Researcher*, v. 33, n. 1, p. 55-74, 2006.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: CUP, 2009. p. 30-39.

HEARN, A. Situation critical. *Communication and Critical/Cultural Studies*, v. 10, n.2-3, p. 273-279, Jun./Sep. 2013.

HENNIGEN, I. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 29, p. 191-208, jul./dez. 2007.

HOELZLE, M. J. L. R. *Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de língua inglesa em uma escola pública*. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

IBIAPINA, M. L. M. I. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JORDÃO, C. M. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 77-91.

JORDÃO, C. M. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. et al. (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil* –

Uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b. p. 349-369.

JORDÃO, C. M. et al. *O PIBID nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

JORDÃO, C. M.; BUHRER, E. C. A Condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. *Educação e Realidade*, v. 38, p. 669-682, 2013.

JORGE, M. L. dos S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. *Intercâmbio*, v. 15, p. 1-7, 2006.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. New literacies in the context of Brazilian historical social-economic inequality: past, present, and future trends. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Ed.). *New literacies, new agencies?: a Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. New York: Peter Lang, 2013. p. 1- 21.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

KINCHELOE, J. L. Describing the bricolage: conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, v. 7, n. 6, p. 679-692, 2001.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P.; STEINBERG, S. R. Critical pedagogy, and qualitative research: moving to the bricolage. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The landscape of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 339-370.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente. Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KUBANIYOVA, M. Rethinking research ethics in contemporary Applied Linguistics: the tension between macroethical and microethical perspectives in situated research. *The Modern Language Journal*, n. 92, v. 4, p. 503-518, 2008.

KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 30-52.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*. New York, Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act?. *TESOL Quartely*. Earlyview, 28 oct. 2014.

LAMOUNIER, M. *Material empírico: tese de doutorado “Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid”*. Inhumas-GO, 2012-2014. [não publicado].

LEFFA, V. J. Conversa com Vilson J. Leffa. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 375-385.

LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. (Org.). *Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 51-82.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. In: BARBOSA et al. (Org.). *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 31-56.

LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, H. C. Letras: coração e saudade – Uma trajetória inesquecível. *Diário da Manhã*, Goiânia, 15 jan. 2015. Seção Opinião. Disponível em: <http://www.dm.com.br/opiniao/2015/01/letras-coracao-e-saudade-uma-trajetoria-inesquecivel.html>. Acesso em: 20 jan. 2015.

LINCOLN, Y. S.; LYNHAM, S. A.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) *The landscape of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 199-265.

LISITA, V. M. S. de S. Contribuições da racionalidade reflexiva para a formação de professores. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 31- 57.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n.157, p. 486-507, jul./set. 2015.

MALDONADO-TORRES, N. Frantz Fanon and C.L.R. James on Intellectualism and Enlightened Rationality. *Caribbean Studies*, v. 33, n. 2, p. 149-94, 2005.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

MALDONADO-TORRES, N. A modo de comentario inicial. In: WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 11-13.

MARIANO, J. F. *Material empírico: tese de doutorado “Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid”*. Inhumas-GO, 2012-2014. [não publicado].

MATEUS, E. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. 327f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009a.

MATEUS, E. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Org.). *Vygotsky: Uma (re)visita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009b. p. 17-52.

MATEUS, E. Conversa com Elaine Mateus. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-111.

MATEUS, E. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 355-384, jul./set. 2014.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. *Signum*, v. 14, n. 1, p. 363-386, jun. 2011.

MATEUS, E.; PICONI, L.; EL KADRI, M. S. Colaboração posta em circulação: etiqueta vazia em práticas discursivas educacionais? *Signum*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 289-312, 2012.

MATTOS, A. M. de A. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Rev. Ed. Princeton: Princeton University Press, 2012.

MIGNOLO, W. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista del IICE*. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso]. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1961>. Acesso em: 21 dez. 2015.

MIGNOLO, W. Apéndice. MIGNOLO, W.; GÓMEZ, P. P. (Ed.). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015. p. 358-362.

MIRANDA, C. M. *Material empírico*: tese de doutorado “Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid”. Inhumas-GO, 2012-2014. [não publicado].

MOITA LOPES, L. P. da. Introdução: Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. da. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85-107.

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

MONTE MÓR, W. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Inglês*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf. Acesso em: 15 abr. 2016.

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. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.). *Ensino de língua*: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 171-190.

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, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b. p. 219-236.

MONTE MÓR, W. The development of agency in a New Literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (Ed.). *New literacies, new agencies?*: a Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. New York: Peter Lang, 2013c. p. 126-146.

MORGAN, B. KUBOTA, Y. Preface. In: PENNYCOOK, A. *Language and mobility*. Unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012. p. xiii-xviii.

MYERS, V. How to overcome our biases? Walk boldly toward them. In: *TEDxBeaconStreet*. Filmado em nov., 2013. Disponível em:

https://www.ted.com/talks/verna_myers_how_to_overcome_our_biases_walk_boldly_toward_them?language=en. Acesso em: 08 mar. 2016.

NAZARENO, E.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para a formação de professores/as indígenas. In: SILVA, M. do S. P. da; BORGES, M. V. (Org.). *Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos*. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/FUNAPE, 2013. p. 113-131.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Critical pedagogies and language learning: an introduction (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 1-17.

NORTON, B. Towards a model of critical language teacher education. *Language Issues*, v. 17, n. 1, p. 12-17, 2005.

NÓVOA, A. Nota de abertura. In: BARBOSA et al. (Org.). *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 11-16.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Metas do PNE: 15 – Formação de professores*. 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores>. Acesso em: 26 ago. 2015.

OLIVEIRA, A. L. A. M. Tensão colaborativa: um modelo discursivo para integrar teoria e prática na formação docente. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 12-33, 2010.

OLIVEIRA, H. F. *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras*. 2013. 304f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PACHECO, J. A. Formação não rima com solidão. *Revista Educação e Cidadania*, Porto Alegre, ano 11, n. 11, p. 99-109, 2009.

PALMER, P. J. *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

PENNYCOOK, A. Towards a critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 8-28, 1990.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004a. p. 327-345.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Ed.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004b. p. 784-807.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. New York: Routledge, 2010a.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 2, p.16.1-16.16, 2010b.

PENNYCOOK, A. *Language and mobility*. Unexpected Places. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 59-80.

PESSOA, R. R. Critical teacher education. Cuiabá: *Apliemt Newsletter*, ano XII, n. 17, p. 3-4, out. 2012. Entrevista concedida a Ana Antônia de Assis-Peterson.

PESSOA, R. R. Prefácio. “Todo conhecimento é autoconhecimento”: um caminho na formação de professoras/es de língua estrangeira/adicional. In: URZÊDA-FREITAS, M. T. *Ensino de línguas como transgressão: corpo, discursos de identidades e mudança social*. Jundiaí-SP: Paco, 2013a. p. 13-14.

PESSOA, R. R. Conversa com Rosane Rocha Pessoa. In: SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b. p. 299-306.

PESSOA, R. R. A Critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n.2, p. 353-372, 2014.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820158394>.

PINTO, J. P. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. (Org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.

PINTO, J. R. de S.; MIGNOLO, W. D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015.

PIRES, V. L.; SOBRAL, A. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Cículo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 205-219, 2013.

PLUMMER, K. Critical humanism and Queer theory: living with the tensions postscript 2011 to living with the contradictions. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The landscape of qualitative research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 407-441.

QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependência histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

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, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-82.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 109-128.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Avanços nos processos de ensinar e aprender na educação básica promovidos pelo Pibid. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 411-435, mai./ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p411-435>

REZENDE, T. F. Introdução. In: REZENDE, T. F. (Org.). *Literatura em contexto de interculturalidade*. Goiânia: Funape, 2013. p. 9-12.

REZENDE, T. F. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In: BARROS, D. M. de.; SILVA, K. A.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Org.). *O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015a. p. 63-77.

REZENDE, T. F. O lugar e o papel do português na formação de docentes indígenas da região Araguaia-Tocantins-Brasil. In: SILVA, L. S. D. da. (Org.). *Comunicação intercultural: interdisciplinaridade, comparação e compreensão II*. Curitiba: CRV, 2015. p. 99-123.

RIBEIRO FILHO, M. M. *Material empírico*: tese de doutorado “Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid”. Inhumas-GO, 2012-2014. [não publicado].

ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A.; MENESES M. P. Introduction: Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In: SANTOS, B. S. (Ed.). *Another knowledge is possible: Beyond Northern Epistemologies*. Londres: Verso, 2007. p. ix-x-lxii.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 31-83.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHÖN, D. *The Reflective practitioner*. New York: BasicBooks, 1983.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SELWYN, N. Technology and education – why it's crucial to be critical. In: BULFIN, S.; JOHNSON, N.; BIGUM, C. (Ed.). *Critical perspectives on technology and education*. New York, Palgrave Macmillan, 2015. p. 245-256.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, K. A. da.; ARAGÃO, R. C. (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SILVA, F. L. Influências das práticas de letramento escolar nas atitudes sociolinguísticas de estudantes em relação à disciplina língua portuguesa. *Educação Básica Revista*, v.1, n.1, p. 65-80, 2015.

SILVEIRA, H. E. da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 354-368, mai./ago. 2015a. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p354-368>.

SILVEIRA, H. E. da. O Pibid no Brasil: e agora? Para onde ir?. In: BARBOSA et al. (Org.). *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015b. p. 57-70.

SILVESTRE, V. P. V. Desvendando teorias pessoais e mudanças na prática pedagógica: uma experiência de reflexão colaborativa. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007a. p. 1058-1068.

SILVESTRE, V. P. V. Teorias pessoais de duas professoras de inglês e de uma professora-formadora: foco em dois modelos comunicativos de aula. *Solta a Voz*, v. 18, n. 2, p. 227-242, 2007b.

SILVESTRE, V. P. V. *A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês*. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVESTRE, V. P. V. et. al. A perspectiva crítica no ensino de língua estrangeira/inglês na escola: relato de uma experiência inicial com o Pibid. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 5., 2013, Goiânia. *Anais...* Anápolis: CEPED, 2013a. p. 1-13. Disponível em: <http://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/gt02/co%20grafica/Viviane%20Pires%20Viana%20Silvestre.PDF>. Acesso em: 02 fev. 2014.

SILVESTRE, V. P. V. et. al. Pibid-UEG e ensino de língua estrangeira/inglês na escola: um relato de experiência. In: ENCONTRO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DA UEG, 1., 2013, Pirenópolis. *Anais...* Anápolis, Editora da UEG, 2013b. p. 475-483. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/pibid/article/view/1692/2288>. Acesso em: 04 fev. 2015.

SILVESTRE, V. P. V. Construção colaborativa de um plano de aula de inglês em um contexto do Pibid: um olhar a partir da perspectiva sociocultural. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 9, n. 3, p. 641-661, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n3p641-661>.

SILVESTRE, V. P. V. *Material empírico*: tese de doutorado “Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid”. Inhumas-GO, 2012-2014. [não publicado].

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820155807>.

SILVESTRE, V. P. V.; BROSSI, G. C. Uma proposta crítica de oficinas temáticas de inglês em uma escola pública: ações docentes e reflexões discentes. In: EL KADRI, M. S. et al. *Retratos, identidades, inovações e desafios no ensino e na formação de professores de inglês no PIBID*. Campinas, SP: Pontes Editores, no prelo.

SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. 2nd ed. New York: Zed Books, 2012.

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

SOINI, T.; PIETARINEN, J.; AULI TOOM, A.; PYHÄLTÖ, K. What contributes to first-year student teachers’ sense of professional agency in the classroom?, *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 21, n. 6, p. 641-659, 2015.

SOUZA, S. J. e; ALBUQUERQUE, E. D. P. e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

SOUZA, L. M. T. M. de. 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*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

SOUZA, L. M. T. M. de *Letramento Crítico: genealogia e transculturalidade*. Plenária apresentada durante a Jornada Internacional: Novos Letramentos, FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2011b. Disponível em: <https://vimeo.com/27681049>. Acesso em: 06 jul. 2015.

SOUZA, L. M. T. M. de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO et al (Org.). *Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011c. p. 279-303.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TAVARES, R. R. *Material empírico*: tese de doutorado “Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid”. Inhumas-GO, 2012-2014. [não publicado].

TAVARES, R. R. *Oficinas de língua inglesa em uma escola pública de Ensino Fundamental II*: reflexões de alunos e de uma professora. 2014. 83f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Graduação em Letras Português/Inglês) – Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2014.

TAYLOR L. Beyond paternalism: global education with preservice teachers as a practice of implication. In: ANDREOTTI, V. de O.; SOUZA, L. M. T. (Ed.). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York: Routledge, 2012. p. 177-199.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TOKARNIA, M. Programa de bolsas de iniciação à docência pode sofrer cortes em 2016, diz Capes. *Agência Brasil*, Brasília, 15 out. 2016, Educação. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/capes-ve-possibilidade-de-pibid-sofrer-cortes-de-orcamento-em-2016>. Acesso em: 12 ago. 2016.

TOOM, A.; PYHÄLTÖ, K.; RUST, O'C. F. Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 21, n.6, p. 615-623, 2015.

TOWNSEND, T.; BATES, R. The future of teacher education: challenges and opportunities. In: TOWNSEND, T.; BATES, R. (Ed). *Handbook of teacher education: globalization, standards and professionalism in times of change*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 727-734.

TRANSPARÊNCIA CAPES [beta]. *Pesquisa por programa da Capes*. 2016. Disponível em: <http://transparencia.capes.gov.br/transparencia/xhtml/index.faces>. Acesso em: 15 ago. 2016.

UPWORTHY. *A father reprimands his homophobic child in this beautiful letter*. 2013. Disponível em: <http://www.upworthy.com/a-father-reprimands-his-homophobic-child-in-this-beautiful-letter-2>. Acesso em: 11 jun. 2015.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, p. 77-97, 2012.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Do pensamento abissal à ecologia de saberes na escola: reflexões sobre uma experiência de colaboração. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 843-858, out./dez. 2013a.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Ensino de línguas como transgressão: corpo, discursos de identidades e mudança social*. Jundiaí-SP: Paco, 2013b.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidade del poder. Un pensamiento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: *in-surgir, re-existir, re-viver*. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales em clave decolonial. *Tabula rasa*. Bogotá, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010.

WALSH, C. Prefacio. In: WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013a. p. 19-20.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013b. p. 23-68.

WALSH, C. Pedagogical notes from the decolonial cracks. *E-misférica*. Decolonial Gesture, v. 11, n. 1, 2014. Disponível em: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/en/emisferica-111-decolonial-gesture/walsh>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ZEULLI, E.; GALVÃO, J. A. M. Expectativas, pesares e desafios na formação docente. In: BARBOSA et al. (Org.). *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 377-390.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelos telefones 3521-1075 ou 3521-1076.

Informações sobre a pesquisa:

Título do projeto de pesquisa: FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E CONTINUADA CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS: FOCO EM UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID

Pesquisadora responsável: Viviane Pires Viana Silvestre

Telefone/ e-mail para contato: xxxxxxxx e xxxxxxxx (autorizo ligação a cobrar em ambos os telefones)/ xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Justificativa: A pesquisa se justifica pela carência de estudos que investiguem o potencial de formação crítica de professores/as de línguas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Objetivo: O principal intento deste estudo é investigar o potencial de formação crítica docente proporcionada por uma experiência com o Pibid.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Os possíveis benefícios aos/às produtores(as)/autores(as) dos documentos a serem analisados neste estudo serão: elucidar a relevância do trabalho realizado no subprojeto Pibid; conscientizar-se do papel dessa experiência no Pibid para o próprio desenvolvimento profissional; explicitar suas contribuições na construção do trabalho desenvolvido no subprojeto, dentre outros. Cabe ressaltar que não haverá nenhum ônus ou ganho financeiro por participar da pesquisa, tampouco despesas decorrentes da participação.

Riscos possíveis: O possível risco aos/às produtores(as)/autores(as) dos documentos a serem analisados neste estudo seria ter alguma(s) de suas práticas discursivas e/ou educativas analisadas que, de algum modo, não fosse do seu agrado, ou seja, que não estariam de acordo. No entanto, esse risco será minimizado por dois fatores: eles/elas terão suas identidades omitidas (caso desejem) e a análise de dados lhes será encaminhada para avaliação/conferência antes da defesa da tese. Cabe ressaltar o direito do/a participante de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Procedimentos: Este estudo se propõe a analisar os documentos produzidos de agosto de 2012 a fevereiro de 2014 durante o desenvolvimento do subprojeto Pibid/UEG/Letras/Inglês/Inhumas/2012, parte integrante do projeto institucional Pibid/UEG/2012. A proposta do presente estudo é lançar um olhar retrospectivo sobre o trabalho desenvolvido no âmbito desse subprojeto Pibid, a fim de elucidar as possíveis contribuições e/ou limitações dessa experiência de formação profissional. Para tanto, proponho-me a analisar o conteúdo do material produzido pelos/as participantes ao longo dos dezoito meses de execução do subprojeto, elucidando o que suas práticas discursivas e educativas revelam sobre essa experiência formativa. Os materiais produzidos e que se tornarão os documentos a serem analisados neste estudo são: questionário respondido pelos/as professores/as no início das

atividades do subprojeto, relatórios parciais, diários reflexivos, narrativas, planos de aula e materiais didático-pedagógicos produzidos ao longo do período e gravações em áudio das sessões reflexivas do grupo de professores/as. Ressalte-se que, mesmo após a conclusão deste estudo, esses documentos continuarão guardados sob os cuidados da pesquisadora, que se compromete em mantê-los em sigilo.

Produtos do estudo: Os documentos analisados na pesquisa serão utilizados na escritura da tese de doutorado da pesquisadora, a ser defendida até novembro de 2015, e de artigos a serem publicados em revistas/livros da área de linguística aplicada, podendo, ainda, ser apresentados em eventos dessa mesma área.

Prerrogativas do(a) participante: Mesmo assinando este termo, o(a) participante tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Sigilo: Para assegurar o sigilo sobre a identidade dos(as) participantes envolvidos(as), serão utilizados pseudônimos, **se assim desejarem**.

Nome e Assinatura da pesquisadora

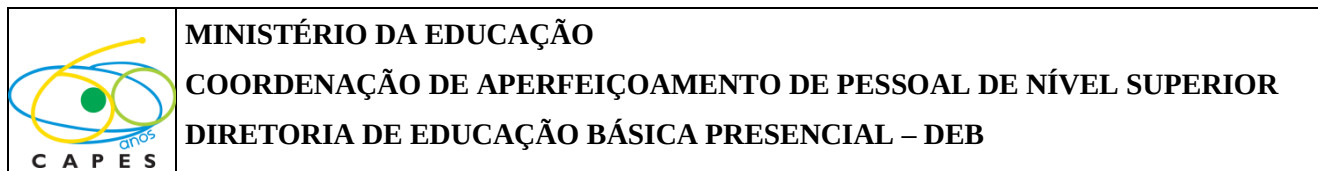
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E CONTINUADA CRÍTICA DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS: FOCO EM UMA EXPERIÊNCIA COM O PIBID, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Viviane Pires Viana Silvestre** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. **Declaro ter optado pelo uso de meu (último) nome verdadeiro na identificação do trabalho.** Foi-me garantido(a) que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito

SUBPROJETO “PIBID – UEG/LETRAS/INGLÊS/INHUMAS/2012”



ANEXO II

Edital Pibid nº /2012 CAPES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO (Licenciatura)

1. Nome da Instituição	UF
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	GO
2. Subprojeto de Licenciatura em:	
Letras Português/ Inglês	
3. Coordenador de Área do Subprojeto:	
Nome: Viviane Pires Viana Silvestre	CPF: xxxxxxxxxxxxxxxxx
Departamento/Curso/Unidade: Unidade Universitária de Inhumas	
Endereço residencial: xxx	
CEP: xxxxxxxx	
Telefone: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx	
E-mail: xxx	
Link para o Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1876595481661397	
4. Apresentação da proposta (máximo 1 lauda)	
O presente plano de trabalho propõe o desenvolvimento de atividades que oportunizem ao/à futuro/a professor/a de língua estrangeira/inglês (doravante LE/inglês) o contato direto com o ambiente escolar, mesmo antes do ingresso na disciplina de Estágio Supervisionado. A proposta é de que os/as licenciandos/as envolvam-se em atividades diversas do cotidiano escolar, como reuniões de pais, conselhos de classe, festividades etc., com o intuito de conhecerem as peculiaridades do universo escolar. A fim de conhecerem especificamente as particularidades do trabalho da professora de LE/inglês, os/as licenciandos/as observarão as aulas da professora de inglês (supervisor/a do subprojeto), auxiliando-a sempre que necessário. Um outro enfoque da proposta é envolver os/as licenciandos/as e a professora supervisora em uma pesquisa-ação colaborativa (estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação). Para tanto, durante as observações das aulas, os/as licenciandos/as irão levantar possíveis problemáticas que necessitam ser exploradas e cada licenciando/a elegerá uma problemática para desenvolver um projeto de pesquisa-ação. Os projetos de pesquisa-ação elaborados pelos/as licenciandos/as serão aplicados em forma de oficinas de LE/inglês, que acontecerão semanalmente em dias e horários a serem combinados com a	

gestão da escola (ressalte-se que a escola é de tempo integral). Durante as oficinas, os/as licenciandos/as atuarão como regentes, com o apoio da professora supervisora. Após cada dia de oficinas, a professora supervisora se reunirá com os/as licenciandos/as para avaliarem e refletirem sobre o trabalho realizado (sessões de *feedback*). A proposta é de que o trabalho seja colaborativo, para tanto, o grupo de licenciandos/as, a professora supervisora e a coordenadora do subprojeto terão encontros periódicos, concebidos como *sessões de reflexão colaborativas*, para discutirem e avaliarem juntos cada etapa do processo, discutirem textos teóricos da área, pensarem colaborativamente sobre as ações (a serem) implementadas. Ao longo e ao final do processo, os envolvidos apresentarão os resultados das ações em eventos científicos da área, a fim de divulgar o conhecimento produzido.

Nesse sentido, esta é uma proposta de intervenção, tanto no processo de ensino-aprendizagem de LE/inglês pelos/as alunos/as da escola parceira como na formação universitária dos/as futuros/as professores/as e continuada da professora supervisora. Com a ação direta dos/as licenciandos/as nas aulas de LE/inglês, espera-se que mudanças ocorram e que a aprendizagem da língua se torne significativa para os/as alunos/as. Além disso, almeja-se que os/as licenciandos/as e a professora supervisora aprendam a pesquisar a própria sala de aula, aprimorem suas habilidades de reflexão e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica, e, por fim, tenham a oportunidade de teorizar sobre diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Dessa forma, cada seguimento terá os seguintes papéis na presente proposta de trabalho:

- a) Licenciandos/as: observação do contexto escolar e das aulas de LE/inglês; elaboração e aplicação de projetos de pesquisa-ação por meio de oficinas de LE/inglês; participação nas sessões de reflexão colaborativas; leitura de textos teóricos; produção de materiais didáticos e planos de aula; organização da Mostra de Trabalhos que acontecerá na Unidade Universitária; participação em atividades diversas do cotidiano escolar; divulgação do conhecimento produzido durante o PIBID em eventos científicos da área.
- b) Professora supervisora: monitoramento das atividades realizadas pelos/as licenciandos/as no ambiente da escola; condução de sessões de *feedback* após cada dia de oficinas; participação nas sessões de reflexão colaborativas; leitura de textos teóricos; apoio à produção de materiais didáticos e planos de aula; participação na Mostra de Trabalhos que acontecerá na Unidade Universitária; divulgação do conhecimento produzido durante o PIBID em eventos científicos da área.
- c) Professora coordenadora: seleção dos/as participantes do subprojeto e monitoramento das atividades propostas; levantamento de material bibliográfico; disponibilização de materiais de apoio; participação nas sessões de reflexão colaborativas; leitura de textos teóricos; apoio à produção de materiais didáticos e planos de aula; participação na Mostra de Trabalhos que acontecerá na Unidade Universitária; divulgação do conhecimento produzido durante o PIBID em eventos científicos da área.

5. Ações Previstas

- Seleção dos/as licenciandos/as para participação no projeto.
- Diagnóstico da estrutura e funcionamento da escola.
- Observação da dinâmica da sala de aula de LE/inglês e do trabalho do/a professor/a.
- Definição de problemáticas a serem investigadas.
- Elaboração e execução de projetos de pesquisa-ação colaborativa (no formato de oficinas) – com ênfase no ensino crítico de línguas – por parte dos/as licenciandos/as que busquem superar as problemáticas identificadas no processo de ensino-aprendizagem de LE/inglês. Cabe destacar que dentre as muitas contribuições da pesquisa-ação está a possibilidade de união entre teoria e prática.
- Confeção coletiva (licenciandos/as, professora supervisora e professora coordenadora) de materiais didáticos e planos de aula que serão utilizados nas oficinas de LE/inglês.
- Condução de sessões de *feedback* pela professora supervisora após cada dia de oficinas com os/as licenciandos/as.
- Participação em sessões de reflexão colaborativas (semanais e/ou quinzenais) entre licenciandos/as, professor/a supervisor/a e coordenadora do projeto.

- Levantamento de material bibliográfico que servirá como referencial teórico para a produção dos materiais didáticos e dos planos de aula, bem como das discussões e reflexões em grupo (sessões de reflexão colaborativas). Desta forma, espera-se unir teoria e prática em um mesmo processo.
- Participação efetiva dos/as licenciandos/as em diferentes atividades do cotidiano escolar, como conselhos de classe, reuniões de pais, reuniões pedagógicas, atividades comemorativas etc.
- Realização de uma Mostra de Trabalhos na Unidade Universitária de Inhumas das atividades realizadas na escola, com a participação de representantes dos/as alunos/as, da professora supervisora, dos/as licenciandos/as bolsistas e da professora coordenadora, com vistas a aproximar estas duas realidades – escola e universidade.
- Divulgação do conhecimento produzido durante o PIBID em eventos científicos da área.

6. Resultados Pretendidos

- Formação de professores/as de LE/inglês capazes de refletir sobre a própria prática e que atuem criticamente nas salas de aula da Educação Básica.
- Estímulo ao olhar investigador dos/as licenciandos/as e da professora supervisora, colocando-se no papel de professor/a pesquisador/a.
- Integração teoria e prática em um mesmo processo.
- Mobilização do/a professor/a supervisor/a como co-formador/a dos/as licenciandos/as e incentivo a sua própria formação continuada.
- Aprendizagem significativa de LE/inglês pelos/as alunos/as da Educação Básica.
- Conscientização por parte dos/as alunos/as, pais, professores/as e gestores/as da escola sobre a importância e possibilidade de ensino-aprendizagem de LE/inglês de qualidade na rede pública.
- Incentivo aos/ às licenciandos/as a optarem pela carreira do magistério, comprometidos/as com o ensino de LE/inglês de qualidade e que promova mudanças.
- Aproximação da realidade da escola e da universidade.
- Integração entre universidade e escola, de modo que a parceria feita por meio do presente projeto possa continuar e incentivar iniciativas futuras que almejem a melhoria da qualidade da formação de professores/as e do ensino de LE/inglês nas escolas do município de Inhumas-GO a partir do contato com a UEG.
- Contribuição para a elevação da qualidade do ensino na escola participante, elevando o desempenho do último IDEB.

7. Cronograma específico deste subprojeto

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Seleção de alunos/as bolsistas	Agosto/2012	Agosto/2012
Levantamento de material bibliográfico	Agosto/2012	Junho/2013
Diagnóstico da estrutura e funcionamento da escola	Agosto/2012	Agosto/2012
Conhecimento da dinâmica da sala de aula e do trabalho do/a professor/a de LE/inglês	Agosto/2012	Dezembro/2012
Sessões de reflexão colaborativa	Agosto/2012	Julho/2013
Levantamento de problemáticas	Setembro/2012	Dezembro/2013
Produção e implementação dos projetos de pesquisa-ação (oficinas)	Setembro/2012	Junho/2013
Sessões de <i>feedback</i>	Outubro/2012	Junho/2013

Confeção de materiais didáticos e planos de aula	Outubro/2012	Junho/2013
Participação em atividades do cotidiano escolar	Agosto/2012	Julho/2013
Mostra de Trabalhos na Unidade Universitária	Junho/2013	Junho/2013
Produção de texto reflexivo acerca das ações implementadas	Maio/2013	Julho/2013
Divulgação das ações implementadas em eventos da área	Novembro/2012	Julho/2013
8. Outras informações relevantes (quando aplicável)		
Há alguns anos, o coletivo de profissionais do curso de Letras da Unidade Universitária de Inhumas/UEG têm procurado articular ações que tragam contribuições significativas para as escolas da Educação Básica que acolhem nossos licenciandos/as. Dessa forma, o projeto proposto baseia-se em ações semelhantes já desenvolvidas no curso de Letras da Unidade, as quais apresentam resultados bastante positivos para os/as envolvidos/as (alunos/as da Educação Básica, professores/as regentes, licenciandos/as, professores/as formadores/as) e nos serviram como projeto piloto desta proposta. Dados da escola: XXXXXXXXXXXXXXXXXX		

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DE UMA SESSÃO REFLEXIVA

SESSÃO REFLEXIVA 45

Data: 29/10/2013

Tempo: 1h45min

Participantes: Silvestre, Mariano, Ferreira, Fernandes, Tavares, Ribeiro Filho, Eduwesley, Miranda e docente visitante (docente da universidade que estava na sala no momento de nossa sessão reflexiva).

Foco: Reflexão sobre as aulas nos oitavos anos.

Silvestre: Hoje é um dia, assim, acho que marcante pra nós porque a gente terminou uma etapa, né, a gente terminou a etapa com os oitavos anos. Foram três meses de trabalho lá, a gente até estendeu, acabou sendo um pouquinho mais do que a gente tinha planejado e eu acho que é importante a gente refletir um pouquinho sobre como foi esse processo. Eu elaborei algumas questões, mais, assim, um roteiro, não precisa ser propriamente seguido [entregando as folhas de papel com o roteiro]. Eu pensei de a gente dar, assim, uns dez minutinhos para cada um esquematizar antes de a gente compartilhar porque se for pra já ir falando direto, às vezes, a gente esquece alguma coisa ou deixa de falar coisas importantes. Então, cada um registra, em tópico mesmo ou como achar melhor, ou se preferir escrever depois também, não sei. O que vocês acham?

[Esquematizando o que foi pedido; tiraram algumas dúvidas sobre as questões; 22min]

Silvestre: Então vamos lá.

Fernandes: De frente com Vivi... [Risos]

Silvestre: Não, não [Rindo]. Então vamos lá, pra gente avaliar, então, como foi a experiência das aulas nos oitavos anos, nos meses de agosto, setembro e outubro, considerando isso aqui, mas se vocês quiserem fugir disso aqui também, né? A gente vai por tópicos e aí cada um dá sua opinião e se coincidir com do outro, aí fala. Mas não deixa de falar o que você colocou, não. Se ninguém mencionou, você coloca. Então, seu envolvimento, essa daqui é bem pessoal, né, como que você avalia o seu envolvimento?

Eduwesley: Posso falar?

Silvestre: Pode, não tem ordem.

Eduwesley: Então, assim, no começo, eu vejo que deixei a desejar sim, inclusive naquele período que a gente passou por algumas pressões, e a Silvestre cobrava sobre os e-mails. Então, em algumas vezes eu realmente não respondi o e-mail por causa da internet que eu até justifiquei, mas não interessa. Pra mim foi uma falha, eu vejo como uma falha minha, porque eu me afastei, eu fiquei um pouco fora dos planos, ficou aquela coisa meio relapsa da minha parte. Então eu vejo que nesses momentos eu deixei a desejar. Mas, assim, agora de uns tempos pra cá eu tenho me empenhado, quase direto eu venho entrando no e-mail, e a me empenhar muito nos planos. No mais, é isso.

Mariano: Foi um empurrão, né?

Eduwesley: Foi, com certeza, porque eu tenho o estilo, assim, eu não gosto que as pessoas me chamem a atenção.

[Risos]

Eduwesley: Não, calma, deixa eu terminar! Porque eu gosto de fazer as coisas certinhas para as pessoas não me chamarem a atenção, só porque, quando a pessoa fala e tal eu tento pegar isso de uma maneira... para que seja produtivo pra mim. Já expliquei isso várias vezes, já falei da pressão, aí eu comecei a mudar por causa disso e, assim, é claro, quando eu acho conveniente, eu analiso a situação e tudo. Não é porque a pessoa fala que... Não é assim que eu tenho que mudar. Quando é pertinente. Aí, eu acho que no caso da Silvestre me ajudou bastante ela ter falado e (?) eu acho que eu fiquei melhor ainda por causa disso.

Mariano: Aí, no meu, assim, complementando que o Eduwesley falou do e-mail, da bronca de Silvestre [Risos], para mim, eu acho assim, que faltou a minha parte de estar mais na sala de aula, toda terça-feira. Acontecia um episódio extraordinário na escola, eu tinha que sair da sala para resolver

problema. Nessa parte, eu senti ausência minha na sala de aula. Apesar da maioria dos momentos eu estava, mas eu tinha que sair pra resolver pendências da escola, né, e a questão são os e-mails também, às vezes eu deixava pra ver depois, no outro dia, e a Silvestre sempre procurando cadê e cobrando de nós. Da minha parte é isso daí.

Ferreira: Em relação a mim, até que e-mail eu costumo responder. Primeiro, eu me sinto muito envergonhada quando chamam a minha atenção, eu fico com vergonha, porque, assim, eu firmei um compromisso e acabo não cumprindo com o compromisso que eu firmei, então, eu me sinto envergonhada nessas situações, mas, pode chamar sem problemas [Risos]. Na sala de aula, eu senti menos envolvimento meu, no início, não sei se era por causa do estágio, ou porque que era, mas eu não me sentia à vontade, sei lá de estar na frente, mesmo que eu escolhesse aquela atividade para fazer eu sempre ficava esperando que alguém me ajudasse ou alguma coisa assim. Mas, agora mais no fim, não. Parece que eu queria estar à frente de todas as atividades [Risos]. Eu me senti bem mais envolvida.

Silvestre: E a quê você deve isso?

Ferreira: Acho que vai amadurecendo com todas as reflexões que a gente faz, eu me senti mais segura para ser professora e para estar à frente daquela atividade. Antes, não muito.

Silvestre: Você não consegue perceber algo, o que ou em que momento isso mudou?

Ferreira: Eu fiquei muito feliz depois que eu fiz o estágio, que as pessoas começaram, até quando a senhora me elogiou aqui, eu fiquei muito feliz com isso e quando a professora [docente do estágio] me elogiou, tanto que eles me chamaram para assumir uma turma. Aí eu: “Ué, será que eu estou dando conta desse trem, então?” [Risos]. Aí a partir desse momento, eu me senti bem segura para assumir as atividades. [Risos]

Silvestre: Bem, deixa eu falar também. Eu faltei algumas aulas, né? Foram justificadas, mas mesmo assim, eu senti as vezes que eu não pude estar presente. Cheguei atrasada na maioria das aulas do oitavo A, mas, acho que eu mereço um desconto porque para estar às 7 horas da manhã aqui em Inhumas não é muito fácil [Risos]. Também não participei de todos os planos, muitas vezes, vocês tiveram que se reunir e eu não estava presente. Mas eu acho que eu fui cativada pelos alunos e alunas. Eu acho que eu me envolvi com eles, sentia bem em estar lá e queria estar lá, mesmo tendo que sair de casa tão cedo, eu vinha/venho motivada, feliz de saber “nossa, hoje tem aula para os meninos”. Eu me sentia bem ali com eles, me sentia acolhida, nós como todo, e, assim, aquela vontade de fazer bem feito porque eles mereciam uma boa aula, eles estavam respondendo, eles esperavam isso da gente.

Docente visitante: Eu acho que até no momento em que você não, o seu não envolvimento foi ótimo para você testar os que estão com você, né, porque você não estando, eles ainda assim, fizeram tudo bonitinho, se saíram bem, fizeram plano.

Tavares: A gente ficou triste, professora [docente visitante], o dia em que ela [Silvestre] não participou de uma aula.

Fernandes: Nossa, a gente quase chorou.

Tavares: A gente pensou: “o que está acontecendo com a Silvestre? Ela está tão triste”.

Silvestre: Ah tá, isso aí foi em um outro dia. Como é que foi? Não me lembro mais a sequência, eu sei que eu não tinha ido em uma aula por causa desses eventos, aí teve um planejamento da aula e eu não participei, aí quando eu fui, eu estava um pouco perdida no plano aí eu falei “não, eu não vou...”.

[Falas sobrepostas]

Ferreira: É parece que a senhora tinha entendido de uma forma, aí eles fizeram de outra.

Silvestre: Aí eu já chego atrasada, eu já chego no meio, já no finalzinho da aula na primeira turma, então, eu falei “não, pessoal eu vou ficar mais no meu canto e deixa vocês tomarem conta da aula”. Aí eu fiquei calada a aula inteira, não participei da aula.

[Comentários inaudíveis; risos]

Silvestre: Aí eles estranharam, mas aí a gente conversou depois sobre a aula. Mas esse dia realmente eu não me envolvi, eu estava lá, mas não participei da aula.

Docente visitante: É porque é diferente quando a gente elabora, está ali e sabe o que vai acontecer, é diferente, realmente.

Ribeiro Filho: Bom, eu acho que o meu envolvimento foi insatisfatório, desde o início. Eu não sabia quando eu deveria colocar ideias, interferir no planejamento, então, no início eu fiquei um pouco perdido. Nas aulas, eu acho que foi pior ainda, na primeira aula que eu participei eu não sabia quando eu tinha que falar [Risos], nossa eu não sabia, foi um trauma, eu estava sentado observando, aí a

Fernandes: “Ribeiro Filho, você vai falar sobre adjetivos”. Eu: “então, tá.”, eu sempre tinha que esperar alguém pra falar o que tinha que fazer porque eu sempre estava muito perdido. E é isso.

[Falas sobrepostas]

Ribeiro Filho: Eu já fui com aquela impressão de que não dá certo todo mundo falando ao mesmo tempo, oito professores na mesma sala de aula, mas ,assim, da minha primeira aula para a última aula que foi hoje, eu acho que eu melhorei 15%.

[Comentários sobre a visão pessimista que ele estava tendo sobre a própria ação]

Ribeiro Filho: Não, eu acho que eu poderia ter sido melhor.

Silvestre: Não, agora a minha opinião, talvez você continue com a sua, mas... Acho que você se dispôs a preparar material, trouxe ideias, acho que você enriqueceu muito o grupo, nas aulas você também... Acho que só de você aceitar, porque na verdade nem era pra Fernandes te apontar nada pra você fazer naquela aula, não, você estava lá...

Fernandes: Foi? Ué, não lembro. Tinha ficado combinado aqui, não?

Silvestre: Foi a primeira vez, ele não participou do planejamento.

[Falas sobrepostas]

Silvestre: Então, não tinha sido estabelecido nada para você, mas mesmo assim você aceitou o desafio e foi.

Docente visitante: E é complicado você entrar em um grupo que já está em andamento...

Silvestre: Acho que os meninos te acolheram bem, o grupo te recebeu bem.

Tavares: Eu ia falar agora, acho que a gente te acolheu bem.

Docente visitante: Acolhido ele foi, agora ele precisa se adaptar.

[Comentários inaudíveis]

Silvestre: Está no ritmo, os alunos lá acolheram bem.

Fernandes: As ideias, ele trouxe um monte de ideias novas pra gente.

Silvestre: Talvez você esperasse mais, quisesse fazer mais. Eu entendo esse lado também, mas acho que na medida do possível, pelo início, posso dizer que você me surpreendeu.

Tavares: Eu acho, assim, no início das aulas do matutino, eu fiquei um pouco dispersa. Eu acho que até muito, não pouco, por causa dos estágios porque eu ficava muito preocupada com os estágios da tarde e acabava deixando a desejar, como o Edu falou, na parte da manhã. Então, ao passar essa fase, eu acho que eu consegui ir me envolvendo mais, eu não sei se ao ponto de todos concordarem comigo, mas acho que depois disso fui conseguindo me adaptar mais, melhor com o grupo, desenvolver mais nas aulas.

Silvestre: Mas menos do que com as oficinas, né?

Tavares: Menos do que nas oficinas, porque a minha opinião todo mundo já sabe: eu prefiro as oficinas. Já deixei claro, né? [Risos]. Eu prefiro, não sei, parece que a gente tem mais liberdade, eu não sei, porque a gente leva uma temática, a gente consegue explorar bem e tal. Depois a gente vai falar mais para não misturar.

Miranda: Bem, eu acho assim, eu deixei a desejar, como se diz, eu faltei algumas porque eu estava doente, e depois os estágios, assim, tem algumas coisas que eu acho que eu deveria ter, né, apesar que, assim, na questão das ideias, de fazer planejamentos, mas eu acho que faltou alguma coisa a mais e eu tenho me empenhado, só que falta. E a questão, assim, também, vendo pelo lado do estágio, o que eu tenho aprendido aqui, eu levei para o estágio. Hoje mesmo foi a nossa última aula, nossa, foi assim uma das melhores! Acho que a gente vai aprendendo a conviver com os alunos e assim, eu acho que o mais interessante mesmo que quando você nem fica muito, assim, falando, mas quando você está com o aluno, assim, você vai ensinar, que ele olha, assim, pra você e fala “professora, me ensina aqui?”. Então, você sente prazer de ensinar e hoje nós fomos fazer um acróstico e tal e, assim, eles procuravam “qual que é o adjetivo, assim, para o meu nome e tal”, e aquela coisa assim, sabe? Então aí você escrevia lá, assim, a gente vê que eles também têm uma visão diferenciada, até mesmo, igual eu coloquei aqui, com auxílio dos meus colegas eu tenho aprendido que a gente pode fazer alguma coisa, assim, dar força, você pode, você é capaz, sabe?

Fernandes: É, eu acho que eu não me envolvi como eu deveria nas aulas junto com a Mariano. No início, eu até estava empolgada com a ideia da proposta, mas depois, eu acho que a senhora mesmo percebeu, eu não gostei, assim, depois, fiquei desmotivada, não sei porquê. Mas eu não gostei do meu envolvimento com as aulas. No início, até que eu estava empolgada, participava mais, eu estou falando

em sala de aula, participava mais, mas depois toda atividade que tinha se tivesse alguém para fazer eu falava: “pode ir”.

Silvestre: Por que você acha?

Fernandes: Não sei, não me sentia à vontade, acho que a senhora até percebeu, nas oficinas eu participava muito mais.

Silvestre: É, você e a Tavares que eu percebi mudança drástica, assim. Eu percebi da Ferreira ao contrário [Risos], porque ela se sobressaiu mais. O Eduwesley eu acho que manteve das duas, a Miranda também [Risos].

Tavares: A Fernandes começou empolgada, já eu foi desde o início, eu já cheguei aqui e já falei “o que vocês acharam da aula de manhã?”; eu já falei “eu não gostei”.

Fernandes: Foi, a Tavares falou desde o início. E eu já estava empolgada.

Silvestre: Eu também estava empolgada desde o início e fui até o final [Risos].

Fernandes: Às vezes a gente até brincava, né, “nossa, a Silvestre está tão empolgada e a gente não está empolgado”.

Tavares: Eu não sei aonde ela via tanta coisa [Risos].

Silvestre: Então, e dos demais agora? A gente já falou um pouco do Ribeiro Filho em público, eu acho que alguns se envolveram mais do que outros com a proposta, algumas, alguns se envolveram mais do que o outro.

Tavares: É, na verdade é o que eu coloquei: eu gostei da participação de todos, mas eu também coloquei que alguns se envolveram mais do que os outros e também coloquei que o Ribeiro Filho já chegou e foi trabalhando, já dividia as tarefas junto com a gente, confeccionava o material. O envolvimento foi bom, só que uns se envolveram mais do que os outros.

Mariano: Eu acho que é porque, igual a Fernandes falou, é essa questão: alguns professores se identificaram mais com a regência na sala de aula do que com as oficinas. Acho, assim, todos participaram, não teve nenhum que não participou, acho que foi o envolvimento mesmo, sabe? O jeito de levar a aula, a condução da aula. Acho que teve mais dificuldade lá nos oitavos anos do que nas oficinas, mas eu penso que todo mundo participou de alguma forma, mesmo não falando tanto, ficava igual a Fernandes que não queria falar tanto, passava para outro. E, no início, a gente viu que as primeiras aulas que a gente trabalhou, a maioria estava um pouco travado, né, estava todo mundo perdido. Um olhava, assim, para o outro e pensava: “e agora? Quem é que vai? [Comentários inaudíveis e risos]. Aí depois foi criando a segurança, aí cada um já começou. Então, hoje a gente finalizou essa etapa no oitavo ano, assim, cada um... Hoje por exemplo, lá na fala do Eduwesley, eu senti que havia a necessidade de entrar na fala dele; eu entrei. O mesmo a Fernandes entrava na da Ferreira e assim por diante. Então, a gente foi criando essa liberdade. Mas, o fato de participar, participou. E isso também é questão de afinidade.

Silvestre: E também eu acho que no início não estava claro para nenhum de nós porque também era a primeira, né: “como seria essa proposta de ir pra suas aulas?, e aí, a gente vai auxiliar a Mariano?, a gente vai tomar a aula da Mariano [Risos], a gente vai dar aula, então, como é que vai ser essa questão?”. Às vezes você [Mariano] tinha expectativas de um jeito, e eu de outro e cada um tinha outra, então, não tinha respostas e nem tem resposta, né, a gente foi descobrindo, as coisas foram acontecendo.

Ferreira: O que marcou essa mudança, assim, do início das aulas que a gente estava perdido e agora por último não, acho que foi a questão da gente sentar realmente junto para fazer os planos porque a maioria, ou faltava a senhora [Silvestre] ou a Mariano, mas a gente mesmo estava sempre. E também a questão de dividir as tarefas, mas mesmo assim a gente estudava o plano todo. Tanto é que quando o Eduwesley não podia, eu fiz. Na outra semana a senhora [Silvestre] fez. Hoje, todo mundo estava interagido com todas as atividades. Então, acho que isso foi o ponto mais forte pra ter mudado do despreparo para o preparo.

Silvestre: Eu acho que para ser ensino colaborativo tem que ser assim, né?

Tavares: Isso que eu ia falar agora: foi colaborativo porque, ela falou, a gente estudava o plano de aula. Para mim é gratificante, se eu estou ensinando uma coisa, qualquer coisa lá, aí você entra para acrescentar. Eu fico muito feliz com isso, eu não fico triste. Eu acho tão bom, acho que isso funcionou bem no nosso grupo. A Mariano hoje ajudou o Eduwesley, complementou. Então, eu achei muito interessante isso no nosso grupo. Não fugiu da ideia que você estava trabalhando, mas pode complementar.

[Comentários inaudíveis]

Silvestre: Não é uma cultura que a gente é acostumado. A gente vê, às vezes, isso como intervenção, ou como correção que é visto de modo pejorativo. Mas acho que o processo colaborativo ele é construído mesmo. [...] E o planejamento das aulas?

Ferreira: Foi super colaborativo.

Tavares: Eu gostei muito do planejamento. Como a Ferreira falou: foi super colaborativo. A gente se reunia aqui mesmo sem você [Silvestre], sem a Mariano, a gente conseguia fazer o plano de aula e é aquilo que eu falei: é difícil hoje eu fazer alguma coisa sozinha porque eu sento e fico sem ideias, “como é que eu vou fazer?”. Porque quando a gente está aqui todo mundo junto, você tem tantas ideias que as vezes nem usa todas de tantas que tem. Então, assim, pra mim foi super colaborativo.

Mariano: Ai, gente, se tivesse esse planejamento colaborativo em todas as minhas aulas eu estava feliz o resto do ano. E, realmente, é algo que funciona você sentar pra planejar com colegas da mesma área, discutir o que vai ser feito na aula, o que você pode fazer de melhor, cada um fazer uma parte, vamos colocar isso, aí o fulano “ah, eu tenho essa ideia”. A gente vê que infelizmente na escola a gente não tem isso, e aqui eu aprendi demais!

Ferreira: Mariano, você pode usar o e-mail, essa semana fui planejar aula, pedi ajuda pra Fernandes e pra Silvestre.

Silvestre: Eu também.

Mariano: Vou pedir ajuda pra vocês.

Silvestre: Eu pedi lá no grupo “Transição” [grupo de estudos].

Mariano: A Silvestre vai mandar o vídeo pra mim.

Silvestre: É, eu acho, assim, que o trabalho do professor, a gente tem que buscar alternativas pra essa colaboração acontecer.

Docente visitante: Semana passada lá em [cidade onde trabalha] nós tivemos o primeiro seminário para professores. Quarta e quinta não teve aula, foi só seminário. Teve uma palestra em um dia e depois só oficinas por área, e aí a assessora me chamou para apresentar aquela aula da música do Bruno Mars que eu tinha dado, pois ela tinha visto nos meus planos e eu tinha usado os desenhos que os meninos fizeram. Não foi a oficina de vocês, não, foi uma aula parecida que eu dei em 2 dias, 3 dias e não usei todo material que vocês tinham feito, não, foi só, assim, usei em partes, uma adaptação. E aí eu fiz a aula, apresentei, dei a aula para os professores e tal. Terminei, eles adoraram, aí terminei de apresentar a aula de 50 minutos, mostrei o vídeo *Beauty and Body*, apresentei o vídeo, pus a música do Bruno Mars, fiz a atividade das plaquinhas, aí terminou. Elas falaram assim: “foi bom demais, mas só tenho uma pergunta: que horas a senhora arruma tudo isso aí?”. Eu falei: “planejamento colaborativo, não fui eu que elaborei tudo, só adaptei, isso aí foi meus alunos, a gente estava fazendo um grupo”. Aí expliquei, né, eu contei a eles, aí eles: “ah, bom, porque na nossa vida não dá tempo”. “É, realmente”, aí eu falei. Gente, eu ainda planejo umas coisas diferentes, mas eu não tenho vida social, porque eu não tenho marido, não tenho filho pequeno, não tenho namorado, a minha vida é, a minha diversão é trabalhar. Então, para elaborar uma aula diferente vou pra internet e começo a procurar vídeo, vídeo, vídeo. Então, eles “ah, não, você tem que sair” – já mudaram – “você tem que sair, tem que parar com isso”. Mas aí eu expliquei: “lá o pessoal senta, discute, cada um dá uma ideia, e é ótimo o planejamento colaborativo e é uma coisa que tinha que ser realidade pelo menos um pouco na escola”. Eu trabalho com mais duas professoras de inglês na minha escola, eu só dou aula no sétimo, tem mais duas professoras, nós nunca sentamos, nem pra ver o que a outra dá, o que eu proponho, pra fazer igual.

Silvestre: Mas isso é questão até da estrutura da escola que tem que ir mudando, a forma de organizar, mas acho que é possível se a gente buscar alternativas. E a preparação de materiais, antes do planejamento? Deixa eu só falar uma coisa que eu venho notando nos planos em si, eu acho que a gente tem que melhorar a construção dos objetivos de cada aula, é uma coisa, assim, pra gente, tem que aprender com isso que os objetivos tem que estar mais claros e sempre pensar que os objetivos são para os alunos, não é para o professor. Então, ao final dessa aula, eu espero que os alunos sejam capazes de.. Não, assim, que sejam capazes, mas nesse sentido que é voltado para o aluno, o que eu espero dele nessa aula, a gente tem que ter isso em mente para a vida acadêmica e profissional de vocês, e a gente sempre pensar no objetivo para depois... Porque a gente sempre faz tudo para depois fazer os objetivos.

Ferreira: Eu tive dificuldades para fazer os planos, eu tive que montar os objetivos primeiro para depois fazer.

Fernandes: Ah, eu acho que as preparações dos materiais foram boas, apesar de que, às vezes, eu achava que umas pessoas ficavam sobrecarregadas e outras não. Acho que talvez dividir melhor e enfim. Mas de uma forma geral foi muito interessante a organização dos materiais.

Ribeiro Filho: Eu penso também que o melhor do planejamento das aulas foi que nós usamos o livro didático nas aulas, mas não diretamente o livro didático, toda a unidade do livro, acho que isso foi o melhor porque nós aprendemos que podemos trabalhar com livro, mas podemos selecionar o que vamos trabalhar.

Silvestre: Foi bom você ter tocado nisso, Ribeiro Filho, eu não tinha colocado essa questão. Eu acho que é importante. No começo a gente estava com essa dúvida: como ia fazer, seguir ou não o livro. E acho que a gente conseguiu, né, a partir do livro a gente fez as adaptações. Do livro e daquele guia que a gente tinha que seguir dos *postcards*. Conseguiu preparar o material. Eu acho que você também agregou bastante no grupo, os materiais que você produziu foram bem ricos, os *slides* também que vocês produziram, esses últimos agora, acho que foram materiais criativos e interessantes.

[Comentários inaudíveis]

Eduwesley: Professora, nesse planejamento de plano, eu não lembro direito se era só um que elaborava.

Silvestre: Era a Ferreira.

Eduwesley: Então, essa divisão de cada um fazer eu achei bem interessante, foi muito interessante, pra mim, pelo menos, foi.

Silvestre: A gente aprende é colocando a mão na massa, né?

Ferreira: Todo mundo tinha medo, né, porque quando a Silvestre propôs de cada um montar, ninguém queria montar: “Deus que me livre de montar o plano”.

Eduwesley: Eu nem tinha noção de como montar, eu aprendi depois que comecei a fazer aqui, assim, eu tinha dificuldade no início, mas, assim, me ajudou bastante a produzir plano.

Docente visitante: Gente, de tudo que vai fazer, quanto mais prática, melhor.

Ferreira: Eu também concordo com a Fernandes em relação à preparação dos materiais. No início eu sentia algumas pessoas mais sobrecarregadas do que as outras, só que aí quando a gente começou a dividir, de uns quatro planos pra cá, ficou bom pra todo mundo; todo mundo interagiu com a atividade; todo mundo teve a oportunidade de preparar alguma coisa para aquela aula e não sobrecarregou ninguém. Ninguém ficou cansado: “ah, nossa, vou fazer tudo sozinho”. Não teve isso.

[Comentário inaudível]

Silvestre: “Desenvolvimento e execução das aulas” [Lendo], agora, lá nas aulas mesmo, nas nossas aulas.

Fernandes: Eu coloquei, assim, que as primeiras aulas foram fluindo, as coisas foram bem...

Silvestre: Foi dos *postcards*? Vamos lembrar: a gente teve três momentos, primeiro dos *postcards*, depois do filme, daquela temática da inclusão...

Fernandes: Eu acho que a partir do filme pra lá, acho que o negócio perdeu o foco, até coloquei aqui: “as primeiras aulas foram fluindo, mas com o decorrer do tempo a gente perdeu o foco, acho que foi onde a gente foi desmotivando”. Foi bem a partir do filme, assim.

Silvestre: Por que será?

Fernandes: Não sei. Eu lembro que a senhora sempre, quando a gente falou de levar o filme, a senhora sempre perguntava, assim: “foi relevante levar o filme? Mas e o depois do filme, será que contribuiu mesmo?” Se contribuiu, é isso que eu sempre penso.

Tavares: Hoje uma aluna novamente falou sobre o filme: “ah, passou aquele filme em inglês, aí eu coloquei a legenda em português e eu assisti de novo”. Ela assistiu com a legenda em português pra entender melhor.

Silvestre: Vamos falar das aulas, essa parte acho que seria importante.

Ferreira: Realmente, assim, em muitas aulas a gente não pensou no foco antes, no que era o foco. Até ontem do negócio do plano de hoje, eu senti isso, assim, eu sabia, pra mim estava claro até porque eu que anotei, né? A Fernandes não tinha participado [do planejamento], ela estava muito perdida. A Tavares estava perdida também, o Eduwesley também. Eu acho que foi importante a gente ter feito o foco daquela aula porque eu consegui explicar pra eles um pouco pelo menos, porque quando a gente sabe o foco, o que aquilo...

Silvestre: Porque que cada atividade está sendo feita.

Ferreira: Isso. Para onde isso tem que levar. É o que fica mais fácil porque se aquela atividade está perdendo o foco, a gente consegue voltar para aquilo. E quando não tem foco, aí fica igual as atividades do filme. Eu não estava presente, mas as meninas me contaram que não gostaram, talvez porque tenha faltado o objetivo.

Mariano: Aí entra também a questão do trabalho com o livro didático também, né, porque tinha que conciliar com o filme. A gente tinha que trabalhar lá a temática do filme com as atividades do livro didático. Era um conteúdo que a gente tinha que trabalhar, então, a partir desse momento eu acho que ficou meio assim, né, “como a gente vai trabalhar isso? Essa temática do filme lá do Ishaan com o livro, né? Acho que a gente chocou nisso daí, mas graças a Deus deu tudo certo.

Eduwesley: Eu também acho, assim, igual a Fernandes falou (?), mas essas últimas agora eu gostei das aulas.

Silvestre: Mas é o que ela falou, a gente definiu os objetivos, né, por mais que eram, assim, digamos, mais técnicos, que era pra trabalhar o *Where, When* que era a questão do livro, então, a gente voltou pro livro e falou “não, o nosso conteúdo é esse e o nosso objetivo é trabalhar isso, isso e isso”. A gente preparou as duas aulas voltadas para isso. Aí teve apresentação, prática e tudo voltado para isso.

Mariano: É, a gente trabalhou os objetivos relacionados ao filme.

[Comentários inaudíveis]

Silvestre: Esse foi o desafio que tivemos que enfrentar todas as semanas, os meninos muito faltosos e daí toda semana tinha menino que não estava.

Ferreira: Igual hoje, eu entrei no 8ºA, que é a primeira aula, eu assustei porque tinha muito aluno porque na última aula tinha bem menos alunos...

Ribeiro Filho: Tinha 16 alunos semana passada.

Ferreira: Então, e hoje tinha 22 alunos, parecia que esses meninos nem estudavam mais.

Silvestre: Isso me assusta também. Eu também acho que variou em alguns momentos, faltou fluidez, dinamicidade, isso pensando na aula em si. Parece que as coisas meio que não iam, mas na maioria eu acho que os objetivos foram alcançados, pensando em todas as aulas que a gente ministrou. Essa é a minha opinião. [...] Bem, e a participação e o envolvimento das alunas e dos alunos?

Ferreira: A partir do momento que a gente estava seguro da aula, eles responderam positivamente e a partir do momento em que a gente não estava, até porque a gente estava esperando alguma coisa que eles não conseguiam entender, que a gente não estava seguro...

Mariano: Isso é tão relevante que o aluno percebe quando a gente não está seguro naquilo. Tem momentos que a gente, por exemplo, nas primeiras aulas, que às vezes a gente se perdeu, ficava esperando um ir, o outro ir, e o aluno percebe isso, ele tem essa percepção de notar que o professor se perdeu. E no início também percebia, assim. Acho que foi na primeira aula, quando eu conversei com eles a respeito de como ia ser o trabalho, uma certa resistência porque eles não sabiam como que ia ser o trabalho, “ah, professora, mas a senhora vai deixar de dar aula para gente, não”. Aí eu expliquei “não é assim”. Então, acho que depois das aulas que, gradativamente foi acontecendo. Eles foram mudando essa visão de como ia ser esse trabalho, esse envolvimento de tantos professores em volta deles ali. Eles olhavam para um lado, tinha um professor, para ajudar eles. Aí eles foram se adaptando mais à ideia. Igual hoje, por exemplo, eu fiquei surpreendida porque o [nome do aluno], falou assim pra Silvestre “ah, não, professora, não vai embora, não”. No início, a Silvestre lembra que ele tinha uma certa resistência, “ah, não, não vou fazer, não”. Deitava na carteira. Então, assim, acho que eles foram se envolvendo, conquistando, hoje ele estava uma gracinha na sala de aula.

Tavares: Ah, eu preciso confessar, tinha hora que, hoje mesmo, e já não estava conseguindo disfarçar, tinha hora que acho que perdia o controle. Não sei se é a palavra certa. A gente perdia o controle, a Mariano tinha que “ah, menino” [Risos]. Aí eles calavam, porque senão eu ficava estressada.

[Comentários inaudíveis]

Tavares: Aí eu ficava estressada porque eu não conseguia falar, porque eu falo baixo.

Ferreira: Tavares, você vai aprender, eu falava baixo e olha que (?). Tem hora que se você não gritar, não chamar, parece que eles ficam... Escuta a voz deles, uai...

Tavares: Tem hora que eu fico com dó da Silvestre, ela fala baixinho.

[Risos]

Silvestre: Mas eu aprendi a não me incomodar muito com essas coisas. Quando eu vejo que eles estão participando da aula... Quando é bagunça, é diferente, é claro. Mas eu acho que não aconteceu isso,

nas nossas aulas, eles bagunçarem por bagunçarem. Igual menino brigar com outro, ficar brigando, conversando. Tanto que a gente não teve nenhum problema de indisciplina.

Docente visitante: Nunca jogou bolinha de papel?

Silvestre: Não.

Docente visitante: Sêrio?

Mariano: Já dormiram.

Docente visitante: Nossa, eles [alunos de outra cidade] jogam papel na minha aula, tem hora que do nada começa a jogar papel. Dá vontade de mandar tudo pra coordenação.

Silvestre: Não, mas no [nome da escola], você vai ver no ano que vem mais de perto como é que é, eles são muito bonitinhos.

Docente visitante: Eu vou contar para os meus alunos lá de [nome da cidade onde trabalha] que aqui os meninos são mais educados.

Ferreira: Eu estava acostumada com os meninos do [nome da escola-parceira], no meu estágio frustrante aqui no [nome de outra escola], numa turma de primeiro ano, primeiro ano abençoado, sexto horário depois da aula de educação física, não tinha voz que adiantasse, nada adiantava. Aí a menina falou assim: “se a senhora não mandar pra fora, eles não vão parar”. A frase da Silvestre vinha na minha cabeça: “se mandar eles pra fora, vai resolver o meu problema. E o deles?”.

Silvestre: Mas há contextos e contextos.

Ferreira: Mas, então, eu ficava tentando entender “será que aquela era a hora?”. Não mandei nenhum pra fora, mas também foi a sala que, pra mim, passou batido o estágio, só a gente que deu aula.

Ribeiro Filho: Eu ainda avisei: “não pega essa turma”.

Ferreira: Ah, mas era a única que o horário dava certo. Senão eu ia ter que abandonar o Pibid. [Risos].

Mariano: Essa turma tinha algum que foi do nono ano do [nome da escola-parceira]?

Ferreira: Olha, de cara, eu não vi, não. Nessa não tinha, não.

[Comentários inaudíveis]

Ferreira: Eu fiquei com medo disso, pensei “se o terceiro for igual ao primeiro, eu vou dar só uma aula e vou embora”. Não, eu estou apaixonando, são uma gracinha.

Docente visitante: Eles melhoram, o crítico do ensino fundamental é o 7º, do médio é o primeiro. Aí eles melhoram um pouquinho, acho que é a questão hormonal.

Ferreira: Vem também de uma realidade totalmente diferente, talvez não é tão puxado, né, aí vem pra cá, acha que vai levar tudo da mesma forma.

[Comentários inaudíveis]

Silvestre: Vamos voltando, então, que essa aqui é importante: “a perspectiva crítica permeou nossa prática? Por quê?” [Lendo].

Ferreira: Pelas leituras, todas as leituras que nós fizemos acerca da perspectiva crítica, eu percebo que sim, a senhora também percebe [Risos]. A gente está fazendo o que é proposto, a gente levou temas que eram do cotidiano deles, problematizou sem forçar, eu vi resultados. Eles são tão críticos, hoje mesmo a senhora falando com o Ribeiro Filho “vai devagar”, os meninos já tinham falado há séculos. O [nome do aluno] ficava, assim, passa logo essa frase, a gente já entendeu [Risos]. Eles são tão, assim, espertos demais!

Mariano: Ai, gente, meus alunos são demais! [Risos].

Eduwesley: Falando mais da perspectiva crítica, acho que foi válido porque eu gostei muito do trabalho que nós fizemos agora. A questão de usar o livro didático porque é como eu falei todas as vezes, você tem que usar o livro didático quando você chega na escola. Só que essa forma de ver como a gente pode trabalhar de forma diferente o livro didático é importantíssimo. Quando a professora Silvestre deu a ideia de apresentar no Ellai e falar da questão do livro didático, acho isso importantíssimo. E aí entra a perspectiva crítica, que é usar o livro didático, mas não ficar preso nele, usar a exterioridade dele, eu acho isso importantíssimo.

Docente visitante: Gente, eu sou exemplo vivo da perspectiva crítica, eu não sabia nem por onde começava...

Silvestre: Como vocês entendem, se alguém falar pra vocês “o que é perspectiva crítica? O que é trabalhar na perspectiva crítica?”.

Ferreira: Pessoa, reflita que é perspectiva crítica. [Risos].

Docente visitante: É o poder...

Mariano: Questionar.

[Falas sobrepostas]

Mariano: A gente viu isso na sala, alunos que levantavam questões, assim, aquela hora do *World Cup*, associar o que ele viu lá atrás.

Ferreira: Tanto que eu aprendi, estou trabalhando com um livro que não é muito bom, aí fui lendo alguns textos e já pensando como trabalhar perspectiva crítica. Então, já fui fazendo algumas questões e pra mim isso é trabalhar a perspectiva crítica.

Silvestre: E vocês, o que vocês acham?

Eduwesley: Eu acho que eu tenho um problema, não sei se é problema, mas eu acho, assim, é coisa que eu acostumei a fazer, eu gosto de perguntar demais aos alunos...

Silvestre: Por que isso é um problema?

Eduwesley: Eu não sei...

Silvestre: Acho que o problema é falar demais, perguntar demais não é problema. Não se é para os outros falarem.

Eduwesley: A professora falou pra mim que eu não posso ficar perguntando demais, que é melhor falar porque eu sou professor.

Silvestre: Uai, mas espera aí, qual a concepção de professor que está por trás dessa fala? Eu, o professor e detentor do conhecimento.

Eduwesley: Eu gosto muito de perguntar, não só para os alunos, aqui na faculdade quando eu tenho a oportunidade de perguntar, eu pergunto.

Silvestre: Então, quando você pergunta você presta atenção na resposta do seu aluno?

Eduwesley: Com certeza.

Silvestre: Não, porque você perguntar só para ele falar...

Docente visitante: Aí eu fico com raiva quando os outros alunos não prestam atenção, porque tem hora que sai cada informação, cada coisa que eles falam que é tão lindo, que todo mundo tinha que ouvir e às vezes eles não estão ouvindo.

Eduwesley: Igual, quando os meninos respondem alguma coisa, eu presto atenção pra poder jogar alguma coisa...

Silvestre: Justamente, para ter esse ciclo construindo conhecimento, porque senão ele fica só com aquele conhecimento que já tem e não tem crescimento.

[Comentários inaudíveis]

Tavares: Eu convidei a Fernandes pra fazer uma palestra sobre sexualidade [na sua turma de graduação] e ela e o Lamounier não trouxeram nada pronto, trouxeram perguntas para que nós pudéssemos responder.

Miranda: A questão, igual o Edu estava falando e eu ia acrescentar, que é impor, né, o professor, no caso, não tem o dever de impor para os alunos, assim, por exemplo, vou falar sobre esse assunto e é assim, assim, então vocês tem que achar isso. Então, igual, ele perguntando “o que vocês acham disso? Pode ser dessa forma também?”. Aí ele vai pensar, vai fazer ele refletir nos assuntos. Aí se o professor colocar “ah, você tem que pensar dessa forma” e não fazer com que o aluno pense também... Porque tem uns meninos que, igual, houve uma vez que até eu falei na oficina, tinha uma professora que toda vez que ela pedia pra fazer o desenho de uma flor amarela, então, quando foi outro professor disse para os alunos desenharem o que quisessem, aí o que foi que eles fizeram? Todos desenharam a flor amarela. Então, assim, é dessa forma. Nos assuntos, cada um aqui tem uma forma de falar “ah, eu acho assim”. A Tavares acha, será que o que ela acha está certo? Eu não vou falar “o dela está errado, o meu que está certo”. É fazer a pessoa refletir e o professor tem essa capacidade de fazer o aluno refletir e não só impor.

Fernandes: Deixa eu responder, ah, não, só eu que fui contra, a pergunta, né, a perspectiva crítica na nossa prática. Eu coloquei que não sei, porque às vezes, eu acho que sim e às vezes eu acho que não.

Silvestre: Por quê?

Fernandes: Eu não sei se é porque, as pessoas de lá da faculdade [outro contexto universitário em que faz um curso de extensão], elas são muito incisivas na perspectiva, lá no grupo do [nome do docente do curso de extensão], todos são muito incisivos. Eu estava conversando com o Lamounier e com o [nome de um colega da graduação] e eles disseram que estou ficando igualzinha a eles. Aí às vezes eu acho que a gente não trabalhou a perspectiva crítica.

Silvestre: Será que existe só uma perspectiva crítica?

Fernandes: Então, eu acho que não, acho que existem várias.

Silvestre: Porque, eu também, às vezes, fico com essas dúvidas, por conhecer exatamente o que eles fazem, mas às vezes eu tenho algumas ressalvas com algumas coisas que eles falam também. Até lendo também, as leituras que eu tenho feito agora para a disciplina da Pós, porque tem um autor, o Pennycook, que ele fala que a perspectiva crítica envolve o engajamento, você se engajar em uma causa e aquilo fazer parte de uma postura na sua vida. Não é só ali na aula, eu discuto e na minha vida não. Então é uma mudança de vida e de postura. Eu acho que vários depoimentos nossos mostram que nós temos mudado em vários aspectos, que estamos envolvidos, uns em maior grau e outros em menor grau. Mas outra coisa que ele coloca é que o foco tem que ser em desigualdades e poder, relatando ações de desigualdade e poder. Nem sempre nossos temas focalizam isso, mas eu não acho que relações de poder e desigualdades só existam nesses temas polêmicos, como sexualidade, raça, classe, esses vários temas que eles consideram temas mais críticos. Eu acho que, por exemplo, quando a gente discutiu estereótipo de corpo e beleza, tinha um tema, então, mas se a gente for olhar ao pé da letra, esse não é um tema crítico, no viés que eles seguem. Porque eles acham que tem que ser essa questão de raça, entendeu? Questão de consumismo que a gente trabalhou, pra eles também não seria, mas eu vejo como sendo, pelas discussões que a gente fez e pelas problematizações que a gente causou. Essas questões de desigualdades, eu acho que não se limitam só a essas temáticas. Acho que, na verdade, qualquer tema, não qualquer, mas, quase todos, a gente pode suscitar questionamentos. E outra questão são os momentos críticos, eu coloquei, assim: “em vários momentos, sim, a perspectiva permeou nossa prática, mesmo que as aulas planejadas não previssem essa perspectiva” [lendo], por exemplo, essas duas últimas aulas nossas, eu acho que não tinha o foco crítico na aula, a nossa questão era bem gramatical, mas, por exemplo, nos *slides* a gente tentou levar mulheres que marcaram a história, só mulheres, não levamos homens. Algumas questões a gente tentou superar, mas nos eventos críticos que surgiam nós tentamos problematizá-los, eu acho que isso é o mais importante, as coisas que partem sem o nosso preparo. A gente não preparou uma aula para aquilo, aquilo surgir, por exemplo, aquele momento que o [nome do aluno] falou do burguês, aí a gente “será que é só burguês?”. E outros momentos que surgiam, assim, no discurso deles, alguma coisa que eles falavam, uma atitude com o colega..

Eduwesley: A questão do futebol...

Fernandes: Eu e o Lamounier, a gente levou o contexto do Pibid pra fazer a nossa intervenção, até depois quero apresentar que a gente falou que era sobre o gênero e sexualidade. O [docente responsável pelo curso de extensão que participavam] elogiou bastante a nossa apresentação. Foi uma das mais elogiadas lá no grupo, mas, assim, a gente foi bem incisivo, assim, defendendo uma causa, o nosso caso era o casamento gay...

Silvestre: Está vendo? Você está defendendo uma causa. [Risos].

Fernandes: Então, a menina, por exemplo, eu achei a menina que falou sobre o feminismo muito incisiva, porque ela falou o tema aborto, que eu não levaria porque eu não tenho uma opinião formada sobre isso, porque envolve questões religiosas e tudo mais. Mas, aí se for pensar, se comparando com a nossa, talvez eles acharam também a nossa, pelo nosso contexto, incisivo, eu não sei, por isso que eu acho.

Silvestre: São pontos de vista.

Fernandes: Eu tenho pensado bastante sobre isso.

Silvestre: Eu também, com certeza eu tenho que pensar muito sobre isso, porque eu vou colocar isso no meu trabalho, mas...

Ferreira: Eu vejo que a Fernandes é muito, ou é 8 ou é 80. Igual ontem, na nossa apresentação, a [nome de uma docente da graduação] falou que a internet é acessível para todos.

Fernandes: Não, não é.

Ferreira: A Fernandes quase morreu. Só que a gente estava falando daquela questão, assim, que a pessoa podia ter acesso desde que tivesse dinheiro para. Aí foi isso. Aí eu falei “não, Fernandes, ela está falando na questão de que não é proibido para ninguém, todos podem ter desde que tenha condições”.

Eduwesley: Eu, assim, vocês falando da questão da pessoa ser incisiva, eu, em alguns momentos, eu tenho esses momentos de crise, quando a pessoa trata de (?) estável, inclusive em português aconteceu ontem isso, aí (?), moderadamente, é claro, em relação à idade e pelo conhecimento que eles têm. Mas eu não gosto, não é o meu estilo, eu ainda fico com Ricouer, que fala da questão de você colocar a

crise no sujeito. Eu vejo, eu acho que isso enriquece demais! Nossa, eu tiro como exemplo eu. Eu já falei muitas vezes que eu era bem tonto, eu aprendi muito por causas dessas crises de pensamentos que alunos provocaram em mim e do [nome de um colega da graduação] também. Aí, assim, por causa, sei lá, eu sou muito ligado a isso, eu acho que sempre provocar crise no sujeito é muito melhor do que você se impor.

Silvestre: Eu acho que temos que pensar que não há verdades absolutas. [...] Então, só para terminar: “o que poderia ter sido diferente? Por quê?” [Lendo].

Eduwesley: Essa eu não comentei.

Ribeiro Filho: Penso que algumas atividades poderiam ter sido mais detalhadas, igual, por exemplo, na aula passada, eu e a Tavares, nós ficamos com a atividade aquela das comunicações das imagens. Eu expliquei da forma que eu entendi e estava errado. Se eu entendi errado eu vou explicar errado, e isso tem que ser evitado para não passar a dúvida para o aluno, pra não pensar que a gente está inseguro na demonstração da atividade.

Silvestre: Eu acho que a gente poderia ter explorado um pouco mais a perspectiva crítica e também mais a língua inglesa durante as aulas.

Mariano: A questão de falar inglês mais em sala de aula, cobrar mais dos alunos.

Silvestre: Eu acho que até mais textos, outras atividades.

Ribeiro Filho: Eu penso que se adota um ou outro, eu penso que se vai trabalhar com a perspectiva crítica não dá para trabalhar com a língua inglesa lembrando que os alunos não são fluentes.

Silvestre: Não, mas é que eu não entendo a perspectiva crítica como só ficar falando, discutindo sobre temas, mesmo porque se for para ser isso, não dá para ser numa aula de inglês, a gente tem que partir do material. Então, acho que nos comandos que a gente dava, no material fornecido, eu acho que dá pra gente trabalhar, sim. Eu acho que a gente usa português quando a gente usaria em qualquer outra aula. A gente não dá aula em inglês o tempo todo, independente de ser crítico ou não a aula. Então, assim, já que a gente vai usar português, que a gente use pra essas coisas que eles não vão conseguir fazer em inglês. “O que você aprendeu?” [lendo].

Ribeiro Filho: *Translation no more.*

Eduwesley: Para mim, foi muito válido. Gente, eu acho isso importantíssimo, essa nova perspectiva de ver as atividades. A questão de colaboração é importantíssimo, você poder contar com o outro, essas coisas, assim.

Tavares: Uma coisa que eu coloquei, não, assim, o que eu aprendi, mas o que eu vi foi o nosso crescimento profissional dentro da sala de aula. Eu achei que foi muito significativo o valor para todos nós.

Silvestre: Eu também vi, assim, diferentes maneiras de lidar com a língua inglesa. Acho que esses mitos aí de que não se aprende inglês na escola, acho que lá a gente não pode dizer isso, não. Os meninos demonstram, eu não sei se são só as aulas, mas não sei o que acontece.

Docente visitante: Não são, porque hoje o [discente da graduação] estava fazendo entendimento de trechinhos de música com os meninos lá, e os meninos conseguiram interpretar quase tudo.

Mariano: São os meus alunos, professora. [Risos].

Docente visitante: Quando comentam comigo, eu falo: a Mariano é uma excelente professora porque esses meninos...

Silvestre: Mas sabe uma coisa que eu acho que faz toda a diferença? Que eu percebo, Mariano? Os meninos te respeitam...

Mariano: Demais.

Silvestre: Te admiram, respeitam o seu trabalho. Eu acho que isso faz toda a diferença no trabalho do professor porque aí o aluno, não sei, ele tem aquela contra partida, se esforçam.

Docente visitante: Tem quanto tempo que você trabalha nessa escola?

Mariano: Quatro anos.

Docente visitante: Então, ela já construiu um vocabulário com esses alunos, um ritmo de trabalhar. É muito importante que o professor de inglês fique na escola, porque igual lá em [cidade onde trabalha], tem três anos e eu já passei por 12 escolas e eu não construí uma história em nenhuma. Não consegui, porque vai mudando a gente pra outro lugar. É muito importante porque o aluno se acostuma com você, com seu ritmo, aprende e aí você já sabe o que você trabalhou, né? No outro ano você já tem, porque aí você fala que você já aprendeu o ano passado comigo e tal.

Silvestre: Eu acho que esse... Em inglês chama de *rapport*, esse... Como a gente fala isso? Não é só interação, é esse envolvimento mesmo dela com os alunos, dos alunos com ela, essa relação, relação muito boa. Então, acho que isso faz toda a diferença, a gente vê por nós, mesmo, quando a gente se interessa pela aula do professor, quer corresponder, se envolve.

Eduwesley: Porque no início eu não tinha coragem de falar nada. Falava, mas é diferente, agora não.

[Comentários inaudíveis]

Eduwesley: Por isso que eu falo que a gente tem que ter muito cuidado, tem que se policiar demais, porque a gente é exemplo tanto em gestos, como na fala e em tudo.

Silvestre: Quer queiramos, quer não.

Ferreira: Mas todo menino tem uma fase que quer ser professor.

[Falas sobrepostas]

Silvestre: Hoje tinha que perguntar o que queria ser [na atividade], eu fiz questão de ir um por um pra ver se eu achava um “*teacher*”, não tinha nenhum. E há um tempo atrás...

Ferreira: Acho que é quando é mais criança, porque acho que o afeto é maior pelo professor. Então, cria a expectativa pelo menos de ser como aquela professora, porque querendo ou não a gente passa o nosso estilo pra eles e eles sentem bem. (?) Sei lá, acho que o nosso jeito. Até porque não tem nenhum de nós, eles gostam de todos nós. Igual a menina falou, assim, que ia sentir saudades “só da Tavares, da Ferreira, do Ribeiro Filho, ah, de todo mundo”. Aí eu “ah, então, você vai sentir falta só desse povo todo?” [Riso]. Eles disseram que nós somos legais.

Silvestre: Então vamos, né? Mais uma vez: obrigada pela minha festa, pelos depoimentos, a gente não viu o vídeo, mas acho que foi importante fazer isso.

APÊNDICE D

TRANSCRIÇÃO DE UMA SESSÃO DE *FEEDBACK*

SESSÃO DE *FEEDBACK* 6

Data: 07/03/2013

Tempo: 8min

Participantes: Mariano, Ferreira, Fernandes, Tavares, Eduwesley e Miranda.

Foco: Reflexão sobre a primeira aula da oficina temática 1.

Ferreira: Dia 07, às 15 horas e 15 minutos.

Mariano: E aí, gente, como que foi a primeira experiência desse ano? Quem vai começar?

Ferreira: A primeira experiência foi melhor do que antes [piloto]. A gente já conhecia alguns alunos, a gente já estava esperando mais ou menos os alunos. A primeira oficina foi um pouco, pode dizer piloto, não sei, os alunos ficaram um pouco travados, a gente também, mas depois foi legal. A segunda oficina foi mais animada do que a primeira, tinha um pouco mais alunos. Teve um probleminha com um dos alunos, como eu já te falei, mas tudo bem. Aí depois, na terceira, tinha poucos alunos, mas foi bem animada também. Eles participaram muito e mais do que nas outras. Lá tem pessoas que querem e que gostam realmente de aprender inglês, então, eles participaram muito, foi muito bom!

Mariano: E o grupo da Tavares?

Eduwesley: Bom, a terceira oficina foi muito parada, não por afinidade, é pela idade dos meninos. Eles são mais tímidos, a maioria. Agora a segunda e a primeira, a primeira foi difícil, claro, porque tem um menino lá que ele é difícil, mas, assim, deu pra fluir tranquilo. Foi um pouco bom, porque a gente trabalhou com dinâmica, então é um pouquinho mais animado. A terceira foi mais difícil, (?) o povo era meio morto, mas eu acho que é questão de costume mesmo. Nas próximas oficinas acho que tende a melhorar, porque a gente conseguiu que eles falassem inglês que para muitos é uma boa dificuldade. Sei lá, acho que foi bom (?), mas acredito que vai melhorar sim, porque eles até se interessaram, “nossa que dia tem oficina de novo?”.

Fernandes: Eles perguntaram se precisavam separar uma matéria no caderno.

Eduwesley: Eles me perguntaram também.

Mariano: Aham, eles perguntaram pra mim: “por enquanto vocês vão levando só uma bolsinha, um lápis que é o que vai precisar... Caderno, por enquanto, não. Se eles pedirem alguma coisa, aí depois a gente organiza”. E na sala de aula quando eles foram voltando para as salas, elogiaram bastante vocês, gostaram muito, achou legal, adoraram. Aí, essa questão de alguns alunos estar dando trabalho me repasse que eu vou tirar esse aluno e colocar um (?). Teve um caso que eu pedi a Ferreira para trocar uma que sai, o transporte chega mais cedo pra ela, e pedi ela pra trocar para a primeira aula, pra ela participar, ela é uma boa aluna. Tem o [nome do aluno], um rapazinho todo...

Eduwesley: Gente, muito educado, muito educado.

Mariano: Muito educado e muito interessado.

Miranda: Mesmo ele tendo ficado um pouco tímido, eu percebia que ele estava interessado, só que a gente ficava com medo de falar, mas ele estava bastante interessado...

Eduwesley: Eu falei pra eles, eu alertei: “gente, vocês entraram não pode desistir, a gente vai continuar até junho”. Aí eu acho, assim, que eles vão fluir, que tende a fluir, porque você vai acostumando, vai ganhando mais confiança.

Mariano: É, a partir da semana que vem, eles vão se soltando mais...

Fernandes: É, como foi a primeira, acho que é normal ter sido a primeira oficina eles terem ficado mais travados.

Mariano: Nessas primeiras semanas, eles não sabem o que vão ver direito, eles vão ficar assim meio travadinhos. Aí vocês vão com calma com eles. [Breve silêncio]. E aí?

Tavares: Eu achei ótimo, porque os meninos que vêm participando com a gente, só teve um que deu um pouco de trabalho, acho que é [nome] o nome dele, mas o resto foi excelente. Meninas interessadas, só um pouco tímidas, falam baixinho. Viu aquela hora que estava aqui?

Mariano: Eu ouvi ela falando.

Tavares: São bem interessadas, educadas, a gente fala com elas, elas atendem. Os meninos também, só que tinha esse que nos descontrolou...

Eduwesley: Só que depois fluiu, assim, acho que o jeito dele é assim mesmo. Acho que conversando com ele resolve, porque ele me falou que gosta.

Mariano: Ah, é o do oitavo ano, da voz grossa?

Eduwesley: É, ele sabe muito.

Miranda: Ele é custoso de gracinhas...

Mariano: Mas ele é custoso de fazer gracinha, se souber levar ele, é tranquilo. Eu nem ia colocar ele, eu falei [nome] eu não vou te colocar porque eu estou achando você muito custoso. Aí ele: “ ah, não professora, deixa eu participar, deixa eu tentar”. Aí eu fiquei com dó...

Ferreira: É ele e o [nome de outro aluno] do mesmo jeito, ficam fazendo gracinhas, mas aí a gente chama a atenção, né...

Eduwesley: Ah, o [nome do aluno] não apareceu na oficina e ele estava aqui na escola.

Mariano: Do nono ano?

Eduwesley: Acho que é.

Ferreira: Acho que ele está na nossa sala.

Mariano: Ah, amanhã vou conversar com ele, por que se ele não for participar tem um aluno da sala dele que me pediu na hora do recreio pra participar. Aí a gente vai fazendo essas trocas, às vezes um está querendo, aí a gente substitui.

Tavares: É, e dessa vez a gente está fazendo assim: os que participaram da primeira pediram para participar da segunda, aí a gente falou “não, esse ano a gente vai seguir o cronograma”.

Mariano: É porque eles estão arrumando uma maneira também de sair da aula que eles têm na sala. Então se eles pedirem “deixa eu ficar”, falam “não, horário é horário, sua aula acabou”.

Tavares: Aí outros pediram “ela está na segunda, ela pode fazer a primeira junto comigo?”. Aí eu falei “não, a Mariano já dividiu direitinho porque ela não quer misturar, então é melhor você ficar na sua turma”.

Mariano: Eu já falei com eles em sala, eu já tinha dito pra eles: “não vai trocar de horário, se a sua aula é a primeira, vai continuar na primeira”.

Fernandes: A gente não teve esse problema.

Ferreira: A menina só brincou: “ah, nem, eu podia ter ficado na terceira que eu não pegava aula de matemática”.

[Risos]

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO INICIAL

(Professores/as-licenciandos/as)

Nome: _____

1. Por que você decidiu cursar Letras?
2. O que você gosta no curso?
3. O que você gostaria que fosse diferente?
4. Você pretende atuar como professor/a de LE/inglês? Por quê? Caso sim, em que contexto?
5. Que competências você considera primordiais em um/a professor/a de LE/inglês?
6. Dentre as competências mencionadas anteriormente, qual(is) você considera que já possui?
7. Descreva sua experiência como aprendiz de LE/inglês.
8. Fale sobre sua experiência como professor/a de LE/inglês.
9. Você conhece o termo “ensino crítico de línguas”? O que ele significa para você?
10. Sua formação acadêmica contempla uma abordagem crítica em suas (futuras) aulas de LE/inglês?
11. Por que você tem interesse em participar do PIBID?
12. Quais são suas expectativas quanto ao PIBID:
 - a. para sua formação profissional?
 - b. para a aprendizagem de LE/inglês pelos/as alunos/as da escola parceira?

(Professora-colaboradora)

1. Como e por que você se tornou professora de LE/inglês?
2. Descreva sua experiência como aprendiz de LE/inglês.
3. Fale sobre sua experiência como professora de LE/inglês.
4. O que significa para você ser professora de LE/inglês?
5. Que aspecto(s) você considera positivo(s) em sua realidade de professora de LE/inglês? Por quê?
6. Qual(is) você considera negativo(s)? Por quê?
7. Quais dificuldades você enfrenta como professora? Como você busca superá-las?
8. Você conhece o termo “ensino crítico de línguas”? O que ele significa para você?
9. Sua formação acadêmica a preparou para adotar uma abordagem crítica em suas aulas de LE/inglês?
10. Você se considera uma professora de LE/inglês crítica?
11. Por que você tem interesse em participar do PIBID?
12. Quais são suas expectativas quanto ao PIBID:
 - a. para sua formação profissional?
 - b. para a aprendizagem de LE/inglês pelos/as seus/suas alunos/as?

APÊNDICE F

ORIENTAÇÃO PARA PRODUÇÃO DO DIÁRIO REFLEXIVO

Data:

Assunto:

Horário da aula:

Turma(s):

N. de alunos/as em sala:

O que aconteceu?

Como foi o envolvimento dos/as participantes?

Quais são suas impressões?

Como você se sentiu?

Houve algum imprevisto/ algum episódio que lhe chamou atenção?

Você faria algo diferente?

O que você aprendeu? E os/as demais participantes?

APÊNDICE G

ROTEIRO PARA CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS

PROPOSTA DE TRABALHO FINAL DAS ATIVIDADES DO PIBID/2012-2013

Chegamos à etapa final de nossos trabalhos no subprojeto UEG/Letras/Inglês/Inhumas/2012. Foram muitas experiências, angústias, frustrações, conquistas e alegrias compartilhadas. Temos, agora, o desafio de colocar em um texto escrito nossas reflexões acerca do que vivemos nessa experiência de formação docente. A proposta é que cada um/a de nós construa uma narrativa com o tema “Experiências de formação docente no subprojeto UEG/Letras/Inglês/Inhumas/2012”. Nessa narrativa, o mais importante são **suas** considerações, **sua voz**. É imprescindível que você se sinta à vontade para expressar suas verdadeiras percepções. Seria importante retomar os diários reflexivos para relembrar momentos mais marcantes que considera importante retomar em sua história. Priorize suas reflexões e autoavaliação. Comece por uma retomada de sua história pessoal até chegar às experiências no Pibid. Abaixo, está uma sugestão de roteiro para orientar sua produção. Sinta-se à vontade para inserir outros itens que julgar importantes. No final de janeiro/início de fevereiro (data a definir), nos encontraremos para compartilhar nossas histórias, em grupo ou individualmente (como nosso grupo definir).

Roteiro

Primeiros contatos com o universo da leitura e escrita

Fase escolar (sua relação com a escola; que escola(s) estudou; relação com professores/as e colegas; fatos marcantes)

Experiência(s) como aprendiz de inglês

Formação profissional docente (motivos para escolher o Curso de Letras; experiências/pessoas/fatos importantes na trajetória do curso; experiências/pessoas/fatos importantes na prática pedagógica – para quem já atua/atuou em sala de aula, fora do Pibid)

Experiências no Pibid (motivações iniciais, expectativas alcançadas/frustradas/superadas; contribuições para sua formação docente; sessões reflexivas; textos estudados; planejamento das aulas; oficinas; aulas nos oitavos anos; sessões de *feedback*; ensino colaborativo; ensino-aprendizagem de inglês; perspectiva crítica de ensino de inglês; nosso grupo; a escola; os/as alunos/as; potencialidades e/ ou limitações do Programa e da proposta do subprojeto)

ANEXOS

ANEXO A

PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA – UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação universitária e continuada crítica de professores/as de inglês: foco em uma experiência com o PIBID

Pesquisador: Viviane Pires Viana Silvestre

Área Temática:

Versão:

CAAE: 31429414.0.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 706.617

Data da Relatoria: 30/06/2014

Apresentação do Projeto:

Proposta de pesquisa de doutorado a ser desenvolvida no programa de pós-graduação em Letras e Linguística da UFG, área de concentração "Estudos Linguísticos. Fundamenta-se na necessidade de investigar o potencial de formação crítica de professores/as de LE/inglês proporcionada pelo Pibid. Assim sendo, esta proposta de investigação busca responder às seguintes perguntas: a) Que evidências as práticas discursivas e educativas dos participantes (professora, professores-licenciandos e professora de professores de inglês) revelam sobre uma experiência de formação profissional vivenciada no Pibid? e b) Quais as contribuições e/ou limitações dessa experiência no processo de formação docente crítica dos participantes?.. A fim de atender a estes questionamentos, pretendo nortear este estudo em três eixos: 1) Formação docente crítica; 2) Colaboração docente; 3) Prática reflexiva e mudança de professores/as de LE/inglês.

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta como objetivo geral, investigar o potencial de formação crítica docente proporcionada por uma experiência com o Pibid e, como objetivos específicos, evidenciar o que as práticas discursivas e educativas dos/as participantes (professora, professores-licenciandos e professora de professores de inglês) revelam sobre uma experiência de formação profissional vivenciada no Pibid; Elencar as contribuições e/ou limitações dessa experiência no processo de formação

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 706.617

docente crítica dos/as participantes

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O TCLE apresenta a relação de riscos benefícios, garante o sigilo e explica o tratamento dos dados, bem como, deixa ao participante a possibilidade de solicitar o desligamento da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo de análise crítica de produto de atividades desenvolvidas durante a realização de um projeto de PIBID com professores de língua inglesa. Nesse sentido, torna-se um valioso instrumento de aferição da avaliabilidade do projeto desenvolvido e de projeção para futuros estudos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa apresenta folha de rosto assinada pelo diretor do programa de pós-graduação, termo de compromisso, TCLE e projeto, cumprindo assim, as exigências documentais.

Recomendações:

Recomenda-se acrescentar no TCLE a autorização de ligação a cobrar após o número do telefone da pesquisadora responsável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto apresenta proposta de pesquisa bem delineada, atende os princípios éticos em pesquisa com seres humanos e proposta de estudo de relevância para a formação de professores. Parecer favorável a aprovação, salvo melhor juízo deste comitê

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatórios parcial e final para acompanhamento do presente protocolo de pesquisa.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 706.617

GOIANIA, 02 de Julho de 2014

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prppg.ufg@gmail.com

ANEXO B

MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA DO CURSO DE LETRAS

CURSO: LETRAS

MODALIDADE: LICENCIATURA

HABILITAÇÃO: LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS

INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO: MÍNIMO – 4 ANOS / MÁXIMO – 6 ANOS

CARGA HORÁRIA DO CURSO: 3300 HORAS

REGIME: SERIADO ANUAL

TURNO: NOTURNO

VAGAS: 40 (QUARENTA)

INÍCIO DE VIGÊNCIA: 2009

Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
1º ANO	Básica	Língua Portuguesa I	4	100	10	110
	Básica	Língua Inglesa I	4	100	10	110
	Básica	Linguística I	2	50	05	55
	Prática	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa I	2	25	30	55
	Básica	Libras	2	5	50	55
	Pedagógica	Produção de Texto Técnico-Científico	2	30	25	55
	Básica	Teoria Literária	4	100	10	110
	Básica	Filosofia	2	55	-	55
	Básica	Fundamentos da Educação	2	50	5	55
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO		24	515	145	710
Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
2º ANO	Básica	Língua Portuguesa II	4	100	10	110
	Básica	Língua Inglesa II	4	100	10	110
	Básica	Linguística II	2	50	05	55
	Básica	Língua Latina	2	55	-	55
	Prática	Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II	2	25	30	55
	Básica	Literatura Portuguesa I	2	45	10	55
	Básica	Literatura Brasileira I	2	45	10	55
	Pedagógica	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem I	2	50	05	55
	Pedagógica	Didática	2	45	10	55
	Pedagógica	Novas Tecnologias em Educação	2	45	10	55
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
	CARGA		24	560	100	710

	HORÁRIA TOTAL DO ANO					
	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
3º ANO	Básica	Língua Portuguesa III	4	100	10	110
	Básica	Língua Inglesa III	4	100	10	110
	Básica	Linguística III	2	45	10	55
	Básica	Literatura Portuguesa II	2	45	10	55
	Básica	Literatura Brasileira II	2	45	10	55
	Prática	Produção de Trabalho Acadêmico	2	25	30	55
	Pedagógica	Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem II	2	45	10	55
	Pedagógica	Políticas Educacionais	2	45	10	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I	2	55	-	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	2	55	-	55
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I	-	-	-	100
	Básica	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I	-	-	-	100
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO		24	560	100	910
Ano	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	CHS	CH - Anual		CHT
				Teórica	Prática	
4º ANO	Básica	Língua Portuguesa IV	4	95	15	110
	Básica	Língua Inglesa IV	4	95	15	110
	Básica	Literatura Brasileira III	4	100	10	110
	Básica	Literaturas de Língua Inglesa	4	100	10	110
	Prática	Laboratório de Comunicação Escrita em Língua Inglesa	2	20	35	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II	2	55	-	55
	Prática	Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	2	55	-	55
	Complementar	Disciplina Optativa	2	40	15	55
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II	-	-	-	100
	Prática	Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II	-	-	-	100
	Complementar	Atividades Acadêmico-científico-culturais	-	-	-	50
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO ANO		24	560	100	910

Carga Horária Total de Teoria	2195
Carga Horária Total da Prática Pedagógica	445
Carga Horária Total de Trabalho de Curso	60
Carga Horária Total do Estágio	400
Carga Horária Total das Atividades Complementares	200
Carga Horária Total do Curso	3300

ANEXO C

EXEMPLO DE RELATÓRIO PARCIAL

RELATÓRIO DE ATIVIDADES - 2013/1 LAMOUNIER

O grupo passou a acreditar por dois momentos. Na primeira etapa em 2012, estávamos ainda conhecendo o projeto, a escola campo e até mesmo o grupo. Começamos com textos mais práticos e fáceis, e passamos a usar as ideias que iam surgindo.

As sessões reflexivas no grupo foram de grande importância. Nelas, foi possível discutir os textos, planejar as aulas, discutir o que era mais relevante para o desenvolvimento do projeto. Nas sessões, lemos diversos textos, no começo os textos eram mais simples e práticos, quase como um guia para nossas aulas. No segundo momento passamos a estudar textos mais sistematizados e que nos levavam a reflexões mais profundas acerca de nossa prática como formadores. Os textos além de serem nosso suporte metodológico para as aulas foram também nosso auxiliador para crescermos como profissionais. Cada texto lido deu sua contribuição na nossa formação e em nossas aulas. No segundo momento do grupo em 2013, tivemos as sessões reflexivas também para o planejamento das aulas, o que foi muito positivo, tendo em vista que todos participavam do processo criativo e davam sua contribuição de forma que a aula preparada contava com a participação de todos. Percebo que isso também criou uma afinidade maior entre os envolvidos, permitindo que as aulas acontecessem com mais dinamismo e objetividade.

As oficinas na primeira parte do projeto contemplavam praticamente a cada aula um tema/abordagem diferente, apesar de os dois grupos terem objetivos em comum cada um praticamente seguia um caminho diferente. Na segunda parte, as oficinas ficaram mais sistematizadas e como o planejamento era colaborativo passamos a adotar o mesmo plano de aula em ambos os grupos. Nas aulas quase sempre tinha uma novidade, talvez por ser algo ainda relativamente novo, nunca tivemos assim uma rotina, todo dia acontecia algo que despertava a atenção, por menor que fosse, um comentário de aluno, algo que tentamos fazer e não deu certo, nossa postura em sala. A experiência em sala de aula foi positiva e decisiva para a profissão. Estar diante das limitações e facilidades que regem uma aula ajuda muito a compreender tudo que envolve a escola.

Fazer parte de algo é uma responsabilidade muito grande, não é só o fato de ser perfeccionista o que me dá insegurança, mas acredito que o desafio de entrar em sala e lidar com pessoas diferentes é um desafio muito grande e para tal deve-se ter muita coragem. Eu, desde quando entrei no curso de licenciatura, tenho descoberto algumas coisas sobre mim, talvez não tão boas como eu gostaria, mas tenho tentado melhorar. Sinto-me extremamente sem ação quando sei que estou sendo avaliado, observado e ser professor é estar diante disso o tempo quase todo. Por mais que tenhamos lido textos que abriram minha mente e me desconstruíram a ideia de que professor é aquele que tem o domínio de tudo, ainda me sinto muito pequeno e não totalmente capaz para assumir essa responsabilidade, não digo teoricamente, porque tanto o curso de Letras quanto o projeto me deram uma bagagem muito boa para tal.

No início, creio que me envolvi mais, estava mais disposto diante das dificuldades que encontrava, e tive menos contratempos, no entanto depois que a primeira parte do trem sai dos trilhos parece que não tem como impedir que todos os demais vagões saiam junto. Na segunda parte do projeto me senti meio deslocado. Eu acho que minha passagem pelo grupo foi o melhor que pude dar, porém o meu melhor não foi o melhor que se espera. Ter uma vida acadêmica não é fácil. Em diversos momentos percebi interferências e elas me desanimaram muito, porém continuei tentando fazendo o meu máximo e acredito que consegui ao menos cumprir o prometido.

As preparações para aula, além de ser necessárias para a prática, foram positivas para o aperfeiçoamento da língua. Consideravelmente melhorei minhas habilidades na língua inglesa e pude auxiliar os alunos a também melhorar as habilidades deles, pude ter mais segurança nas aulas e demonstrar domínio do conteúdo. Observei que a interação nesses momentos entre professor e aluno é mais aproveitada, tendo em vista que o professor é o facilitador do aluno, pode com mais precisão auxiliar o aluno a percorrer o caminho do aprendizado (juntos). Os alunos ficaram também mais

confiantes, mais à vontade com o decorrer das aulas. Foi possível observar isso diante da performance das habilidades. Aqueles que quase não participavam oralmente, passaram a desenvolver habilidade de fala nas atividades, os que respondiam em português passaram a se arriscar e responder em inglês, perguntavam mais, se tornaram mais curiosos a respeito da língua.

As sessões de *feedback* foram muito importantes e curiosas. Nesse momento relatávamos nossas percepções sobre a aula. O curioso, às vezes, era observar pontos divergentes sobre a mesma aula, sobre como algo deu certo e como algo não deu na vida de cada um. Foi um momento em que identificamos pontos fortes e fracos da aula e diante deles pensar juntos quais as melhores maneiras para mudar e/ou continuar. O forte do *feedback* é ter esse momento para reflexão, que nem sempre é possível diante da correria que é o meio escolar, mas se faz tão necessário porque a partir desse momento podemos repensar e todo dia renovar o compromisso com a qualidade, já que o intuito dele é identificar os pontos relevantes, é aparar as arestas.

O diário foi proposta excelente, mas que eu fiz pouco uso, foi um momento de autorreflexão, nele conseguimos pensar sobre todo o processo da aula, desde a parte metodológica quanto a parte prática, foi bom observar o que o colega tinha a dizer sobre tudo o que envolveu a aula.

Não poderia ter uma pessoa mais qualificada para ser nossa professora-coordenadora. Foi a mentora que possibilitou que tudo funcionasse da melhor maneira possível, foi a facilitadora o tempo todo e se fez muito presente durante todo o processo. Desde as propostas apresentadas para os textos quanto o envolvimento com as aulas. Foi facilitadora em todos os momentos e nos ajudou a criar um projeto com excelência. A professora-supervisora se mostrou muito solícita e disposta a ajudar no que precisássemos, e a todo tempo nos procurava para saber se precisávamos de algo. O grupo se desenvolveu muito bem. No decorrer das aulas, fomos observando as facilidades e limitações de cada um, contamos com o apoio de todos e cada um deu sua melhor contribuição para o projeto.

A escola em diversos momentos se mostrou desinteressada no projeto, tivemos dificuldades porque a escola não tinha os recursos que precisávamos, não tínhamos uma sala definida para aplicar as aulas, diversas vezes tivemos que limpar as salas, ir em outras salas buscar materiais para que a aula pudesse acontecer. Não sei como é a dinâmica de uma escola, mas quando o projeto foi apresentado a coordenação estava ciente de nossos dias e horários, mas não se prepararam e nem se preocuparam quanto a nossa passagem por lá. A escola desenvolvia atividades extra nos dias de nossas oficinas e não éramos comunicados, não nos repassavam os nomes dos alunos que precisavam por algum motivo se ausentar das aulas. De certa forma, o colégio deixou muito a desejar quanto a isso. O espaço e respeito que conseguimos depois não mudou muita coisa da postura da escola.

A mostra foi de suma importância. Durante a preparação, foi surpreendente olhar todo material que produzimos, tudo que ao final rendeu. Apesar de termos recebido pouca visita foi para o grupo muito gratificante perceber o quanto nosso trabalho ao final foi consistente, o quanto tínhamos para apresentar. A comunicação oral no ENFOPLE foi também muito interessante porque foi possível observar durante a exposição dos resultados a reação dos ouvintes. Ao final, foi possível notar que o projeto despertou bastante interesse e curiosidade, por ser algo novo e muito interessante, já que surgiram perguntas ao final da nossa apresentação.

Terminar o curso de licenciatura com horas de estágio já dá uma pequena noção de como é atuar no papel de educador, fazer parte do PIBID então deu uma noção completa do que é ser professor. O projeto proporcionou todo o processo de ser professor. Participamos de reuniões com os professores, de eventos na escola. Foi mais que uma formação teórica, passamos por situações na escola que nos serviram e servirão de experiência para a futura profissão.

O programa PIBID é um grande aliado na formação tanto da graduação quanto na formação continuada já que o professor-coordenador/supervisor também se envolve no decorrer do projeto. Terminar um curso superior já é mais que sabido que não dá total habilitação para formação. O mercado de trabalho sempre exige experiência e conseguir crescer na carreira sempre exige muito do profissional. Atualmente a docência está em um momento delicado, devido à desvalorização da profissão tem-se observado uma baixa procura pelos cursos de licenciatura. Apesar da necessidade, a maioria das escolas ainda prefere dar oportunidade para aqueles que já estão no mercado. Nesse momento é importante a participação no projeto, porque os envolvidos já estão cientes de como é uma rotina escolar, sabem como é uma aula, como é dar continuidade em um conteúdo e que, se a metodologia usada não funcionou bem, saberão como adaptar a aula para que as próximas possam

envolver mais os alunos. A maior limitação quanto ao projeto acho que é a escola. Por se tratar de um projeto relativamente desconhecido, foi difícil mostrar que fazemos parte do funcionamento da escola.

A bolsa foi muito importante, principalmente pelo projeto acontecer em outra cidade. Nos dias dedicados ao projeto tinha gastos com passagens e alimentação. Também foi uma ajuda para minha formação já que a graduação também tem muitos gastos.

Ao terminar todo o processo creio que os envolvidos devem ter a mesma sensação que eu, de gratidão e conquista. Foi de suma importância para meu crescimento pessoal e profissional me envolver com o projeto. Receber para desenvolver um trabalho como foi esse é além de tudo um privilégio. Terminar uma graduação com um projeto que vem ganhando cada vez mais espaço faz com que sejamos parte importante na formação dos alunos que podemos trabalhar e na formação de um país melhor. Se não acreditasse no projeto acho que não teríamos nos envolvido e dedicado tanto. Foi gratificante terminar e ver os alunos se despedindo com lamentações porque não nos veríamos mais, foi bom ouvir deles que o inglês melhorou, que as aulas regulares agora estão mais fáceis para acompanhar.