

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

**RELAÇÕES DE PODER, TENSÕES, CONFLITOS E RESISTÊNCIAS: UM ESTUDO
ETNOGRÁFICO COM UM GRUPO DE PROFESSORAS/ES DE
INGLÊS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Charlene S. M. Meneses de Paula

Goiânia
2018

**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:

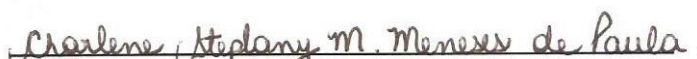
Nome completo do autor: CHARLENE S. M. MENESES DE PAULA

Título do trabalho: RELAÇÕES DE PODER, TENSÕES, CONFLITOS E RESISTÊNCIAS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM UM GRUPO DE PROFESSORAS/ES DE INGLÊS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

3. Informações de acesso ao documento:

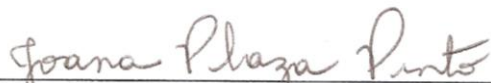
Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

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: 21 / 02 / 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.

CHARLENE S. M. MENESES DE PAULA

**RELAÇÕES DE PODER, TENSÕES, CONFLITOS E RESISTÊNCIAS: UM ESTUDO
ETNOGRÁFICO COM UM GRUPO DE PROFESSORAS/ES DE
INGLÊS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

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

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Joana Plaza Pinto

Goiânia
2018

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

Meneses de Paula, Charlene S. M.

RELAÇÕES DE PODER, TENSÕES, CONFLITOS E RESISTÊNCIAS
[manuscrito] : UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM UM GRUPO DE
PROFESSORAS/ES DE INGLÊS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA / Charlene S. M. Meneses de Paula. - 2018.
CCIII, 203 f.

Orientador: Prof. Dr. Joana Plaza Pinto.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2018.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui lista de figuras.

1. Etnografia. 2. Curso de Formação Continuada de Professoras/es.
3. Relações de poder. 4. Tensões e Conflitos. 5. Resistências. I. Plaza
Pinto, Joana, orient. II. Título.

CDU 81



ATA Nº 12/2018

ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DA ALUNA CHARLENE STEPLANY MARYLIN MENESES DE PAULA

Aos vinte e sete dias do mês de março do ano de dois mil e dezoito, a partir das oito 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 “RELAÇÕES DE PODER, TENSÕES, CONFLITOS E RESISTÊNCIAS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM UM GRUPO DE PROFESSORAS/ES DE INGLÊS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Joana Plaza Pinto (Presidente/PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Maria Inêz Probst Lucena (PPGL/UFSC), Professora Doutora Djane Antonucci Correa (PGEL/UEPG), Professora Doutora Dilys Karen Rees (PPGLL/FL/UFG) e Professora Doutora Kátia Menezes de Sousa (PPGLL/FL/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 Joana Plaza Pinto, 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 pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, vinte e sete dias do mês de março do ano de dois mil e dezoito.


Profª. Drª. Joana Plaza Pinto - Presidente


Profª. Drª. Maria Inêz Probst Lucena


Profª. Drª. Djane Antonucci Correa


Profª. Drª. Dilys Karen Rees


Profª. Drª. Kátia Menezes de Sousa

Visto:


Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior

Agradecimentos

A Deus, força superior que me fez superar obstáculos e dificuldades e concluir este doutorado.

À professora Dra. Jona Plaza Pinto. Muito obrigada pela oportunidade, liberdade e confiança, três palavras que tornaram essa pesquisa possível. Obrigada também pelo suporte que me ofereceu no momento em que, enfrentando um divórcio, entrei no programa. Agradeço imensamente pelas conversas formais e, principalmente, pelas informais, pelas indicações de leituras extremamente pontuais e pelos quatro anos de orientações cheias de reflexões e questionamentos tão valiosos. Agradeço ainda pelo compartilhamento de ideias, planos de aulas e aulas em meu estágio docência. Aprendi muito!

Às professoras Rose, Monalisa, Heloísa, Leninha, Idelma, Liss, Cris, Jackie, Lucy, Márcia Danyelle e Cintia e aos professores Henrique e Nelson por sua participação no curso de formação continuada e nessa pesquisa. Obrigada pelo compartilhamento de reflexões e também por terem me permitido gravar algumas de suas experiências nas aulas de língua inglesa de escolas públicas.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão da bolsa de estudos durante o período de realização deste doutorado.

À Universidade Federal de Goiás, por me acolher como aluna desde o período do mestrado.

Ao Tiago Rodrigues Messias e família, pela compreensão e pelo companheirismo.

Ao meu pai, Maurílio de Paula Meneses, e à minha mãe, Terezinha Aparecida Chaves de Meneses, pelo amor incondicional e por me ensinarem o valor e a importância dos estudos para a minha vida.

Aos meus familiares, avós, tios/as e primas/os, que sempre torceram por mim e compreenderam minhas ausências em alguns eventos comemorativos.

Às professoras Dra. Joana Plaza Pinto, Dra. Rosane Rocha Pessoa, Dra. Carla Janaína Figueredo, Dra. Clara Keating e professores/as das disciplinas *Mobilidade, Multilinguismo e Globalização 1 e 2*, por compartilharem textos, leituras, visões de mundo, experiências e por terem contribuído com minha formação profissional e pessoal.

Ao professor Me. Michel Soares do Carmo, por ter me auxiliado nas transcrições e por todas as nossas conversas acerca delas via Skype, Whatsapp e e-mail.

À professora Dra. Paula de Almeida Silva, por nossas conversas e risadas em momentos variados e inoportunos, inclusive nos mais solitários e perturbadores.

Às/aos colegas da pós-graduação. Em particular, à Ana Luiza Krüger, por ter auxiliado em meu estágio docência, principalmente nas aulas de produção, revisão e reescrita textuais.

À Consuelo de L. Costa e ao Bruno Calassa, por sempre me atenderem com gentileza e esclarecerem minhas dúvidas relacionadas ao programa, créditos, estágio, entregas e prazos.

Aos alunos e às alunas das/os professoras/es participantes dessa pesquisa, por terem me recebido tão bem em suas aulas de inglês e por terem também contribuído.

Às secretarias estaduais e municipais de educação, pela liberação de seus/uas professores/as às sextas-feiras, dia das aulas do curso de formação continuada em 2013.

Às professoras Dra. Mariana Mastrella e Dra. Rosane Rocha Pessoa, pela leitura, atenção, sugestões e críticas oferecidas no exame de qualificação. E também pelos textos indicados.

Sumário

Lista de Quadros.....	7
Lista de Figuras	8
Resumo.....	9
Abstract.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
1. A GERAÇÃO DE DADOS NA ETNOGRAFIA	19
1.1. A etnografia	19
1.2. O curso de formação continuada.....	25
1.3. As/Os participantes	30
1.4. O trabalho de campo.....	35
1.4.1. A pesquisadora e sua dissertação de mestrado	35
1.4.2. Participação da pesquisadora no curso	37
1.4.3. Ficha de inscrição	38
1.4.4. Termo de consentimento.....	39
1.4.5. Questionários iniciais.....	39
1.4.6. Questionário dos módulos	40
1.4.7. Questionários da professora formadora	41
1.4.8. Aulas	42
1.4.9. Textos escritos semanalmente pelos/as participantes	50
1.4.10. Interações semanais no R3VOLUTION	52
1.4.11. Interações no RENAFORM.....	55
1.4.12. Avaliação escrita sobre os módulos 3 e 4.....	56
1.4.13. O evento final e os materiais produzidos.....	57
1.4.14. Anotações de campo e pós-campo.....	58
1.4.15. Interações no Facebook e no aplicativo WhatsApp.....	58
1.4.16. Imprevistos do pós-campo nos anos de 2016 e 2017.....	66
2. DA PESQUISA COLABORATIVA À ETNOGRAFIA PARTICIPATIVA: TENSÕES E CONFLITOS PROFISSIONAIS E (MACRO) INSTITUCIONAIS	67
2.1. A transição	67
2.2. Tensões e conflitos.....	69

2.2.1 Tensões e conflitos em minha performance como professora-pesquisadora	70
2.2.2 Tensões e conflitos no contexto institucional.....	91
2.2.3 Tensões e conflitos no contexto macro.....	100
3. RESISTÊNCIAS DE DOCENTES-APRENDIZES	113
3.1. Resistências.....	113
3.2. Cinismo como resistência	115
3.3. Contraconduta como resistência	121
3.4. Negação como resistência.....	126
3.5. Conflito como resistência	130
3.6. Risos como resistência.....	137
CONCLUSÕES	143
Referências	151
Apêndices	157
Apêndice A Termo de consentimento livre e esclarecido	158
Apêndice B Ficha de inscrição final.....	160
Apêndice C Ficha de inscrição inicial	161
Apêndice D Questionário inicial aplicado aos/às docentes no início do curso	162
Apêndice E Descrição das aulas	163
Apêndice F Apresentação preparada em <i>power point</i> para comunicação oral no evento final.....	200
Apêndice G Texto do portfólio de <i>Nelson</i>	202

Lista de Quadros

Quadro 1 Os dezoito módulos e suas ementas (PESSOA, OLIVEIRA, 2016).....	28
Quadro 2 Os módulos escolhidos e o período em que foram trabalhados	29
Quadro 3 Perfil das participantes e dos participantes do grupo de formação	33
Quadro 4 Auto-percepção de nível de língua inglesa do/as participante/s nas habilidades de produção e recepção	33
Quadro 5 Questionário dos/as professores/as.....	40
Quadro 6 Participantes e questionário sobre os módulos.....	41
Quadro 7 Questionário da professora formadora	41
Quadro 8 O dia das aulas, a quantidade de docentes presentes e as atividades trabalhadas/realizadas	44
Quadro 9 Símbolos utilizados nas transcrições das interações verbais e não verbais.....	49
Quadro 10 Tarefas de casa e data da solicitação	51
Quadro 11 Avaliação escrita sobre os módulos 3 e 4.....	56
Quadro 12 Aulas escolhidas pelo professor e professoras participantes e motivo da escolha .	64
Quadro 13 Perguntas relacionadas ao modelo de reflexão crítica proposto por Smyth (1991) (PAULA, 2013, p. 29-30).....	75
Quadro 14 Turnos de fala do professor, da professora e da pesquisadora (PAULA, 2013, p. 55).....	96

Lista de Figuras

Figura 1– Imagem de tela de mensagem de Nelson para Idelma no grupo R3VOLUTION, em 12/09/2013.....	54
Figura 2 - Imagem de tela de mensagem de Liss para mim, em 19/08/2013	54
Figura 3 – Imagem de email no grupo RENAFORM, 23/03/2013	55
Figura 4 – Imagem de email no grupo RENAFORM, em 14/05/2013	55
Figura 5 – Impressão de tela de mensagem enviada aos/às participantes em Facebook, 25/05/2015.....	58
Figura 6 – Conversa com Cris pelo whatsapp, em 25/05/2015	59
Figura 7 – Conversa com Henrique pelo whatsapp, em 25/05/2015.....	60
Figura 8 – Conversa com Rose pelo whatsapp, em 25/05/2015.....	60
Figura 9 – Conversa com Monalisa pelo whatsapp, em 26/05/2015.....	61
Figura 10 – Conversa com Idelma pelo whatsapp, em 01/06/2015.....	62
Figura 11 – Conversa com Liss pelo facebook, em 05/06/2015	64
Figura 12 – Imagem de slide de Liss para um outro final para Mamacita e comentários	78
Figura 13 – Trecho da produção escrita de Jackie e meu comentário.....	80
Figura 14 – Correções na tarefa de Rose sobre o conto Eleven	84
Figura 15 – Imagem de email no grupo RENAFORM, em 30/11/2013	106
Figura 16 –Imagem de email no grupo RENAFORM, em 02/10/2013	107
Figura 17 – Correções na tarefa de Idelma sobre auto avaliação e avaliação colaborativa ...	111

Resumo

Essa pesquisa etnográfica, realizada entre os anos de 2011 e 2017, investiga como as redes de poder impactam a formação e a atuação docentes. Para tanto, respondo às seguintes perguntas: 1) que tensões e conflitos surgiram durante a geração dos dados, ou seja, no período de transição metodológica, compreendido entre a pesquisa colaborativa e a pesquisa etnográfica?; 2) que resistências surgiram ao longo do terceiro módulo do curso de formação continuada? Como são manifestadas e compreendidas? Fui uma das professoras formadoras de um curso de formação continuada de professoras/es de inglês. Me responsabilizei pelo polo de uma cidade do interior de Goiás e, ao longo de 2013, na fase de campo, foram ministradas 32 aulas de 4 horas cada para um total de 14 docentes aprendizes (12 professoras e 2 professores) que participaram efetivamente do curso, pelo menos em um dos semestres. Essas/es aprendizes residiam na cidade-polo e em cidades vizinhas e lecionavam língua inglesa em escolas públicas municipais e/ou estaduais. As aulas aconteceram na escola de formação, localizada na subsecretaria regional de educação do município-polo. Os encontros foram presenciais e ocorreram semanalmente, todas as sextas-feiras, das 14 às 18 horas. É com base no pensamento sistêmico, ou paradigma da complexidade, que desenvolvo e compreendo essa pesquisa. Para orientar minhas análises, me baseio principalmente no paradigma indiciário de Ginsburg (1989); nos rituais de interação e de preservação da fachada de Goffman (1974; 2012); e nas relações de poder e resistências de Foucault (1988; 1993; 2001; 2004; 2004a; 2008; 2009; 2010; 2011). Concluo que a análise de eventos interacionais me ajudou a enxergar tensões que vão além do controle de quem coordena o processo de formação (no caso em análise, eu) e conflitos pelos quais a formadora não é (a única) responsável, bem como o quanto podem ser variados os tipos de resistência, seja a uma autoridade ou a contracondutas. As (contra)resistências promoveram inúmeros conflitos, que, por sua vez, mostraram-se produtivos, trazendo benefícios ou emancipando. 77,7% das/os participantes escolheram o módulo 3 como o mais significativo do curso e alegaram dentre alguns resultados que o preconceito racial ainda está presente em suas mentes e que precisam mudar seus pensamentos; que o curso possibilitou o compartilhamento de experiências e a descoberta de novas realidades; que os textos lidos promoveram a reflexão sobre o como lidar com o mundo dentro e fora da escola; e que os temas puderam ser compartilhados nas escolas da rede pública da educação básica, com os/as discentes.

Abstract

This ethnographic research, carried out between 2011 and 2017, has investigated how power networks impact teacher education and performance. Therefore, I have answered the following questions: 1) what stress and conflict situations have arisen during the data-generation phase, namely, in the period of methodological transition between the collaborative research and the ethnographic research? 2) what kinds of resistance circumstances have come forth throughout the third module of the continual training? How have they been manifested and understood? I was one of the training professors in a continual training course for teachers of English. I was in charge of a training center in a city of Goiás in 2013, and, over the fieldwork phase, 14 apprentice teachers (12 female and 2 male teachers) participated effectively in 32 four-hour classes during the first or the second semester. The teachers came either from the same city where the center is located or from cities nearby and taught English in schools administered by the state government and/or in schools ruled by the city government. The course was held in the training school in the regional education department office located in that city. The meetings were face-to-face and took place every Friday from 2 to 6 p.m. I have developed and reflected on this research having systemic thought, the paradigm of complexity, as a basis for it. In order to guide my analyses, I have used mostly Ginzburg's index paradigm (1989), Goffman's concepts of façade interaction and preservation rituals (1974; 2012), as well as Foucault's studies on power and resistance relations (1988; 1993; 2001; 2004; 2004a; 2008; 2009; 2010; 2011). I reckon that the analysis of interaction events has helped me to comprehend stress situations that lay out of the control of who coordinates the training process (in this case, I) and conflicts for which the training professor is not (the only) responsible, as well as how varied resistance types to an authority or to counter-conducts may be. The (counter)resistances have led to many conflicts, which, on their turn, have proven to be valuable in bringing benefits or independence. 77,7% of the participants have chosen the third module as the most significant one in the course; they have alleged in some of the results that they still must change their minds when it comes to considering race prejudice; that the course has enabled them to share experiences and to acknowledge new realities; that the texts they read have helped them reflect on how they deal with the world in and out of the school; and that the themes could be shared with students in public basic schools.

INTRODUÇÃO

Relações de poder sempre foi um tema que me deixou muito preocupada e que, desde a graduação, me inquieta. No ano de 2006, desenvolvi um trabalho de conclusão de curso sobre duas personagens femininas da literatura brasileira, *Biela* e *Macabéa*. A primeira é protagonista do livro *Uma vida em segredo*, de Autran Dourado e a outra, do livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Ler esses livros me fez pensar muito no papel marginal em que mulheres sempre foram postas na sociedade ocidental e me fez olhar com diferentes olhos para relações e estratificações sociais, padrões de beleza, relações hierárquicas entre homens e mulheres, ricos e pobres, brancos e pretos. Mas o mais importante foi que comecei a refletir acerca de minha condição de mulher em uma família tradicional, de classe média baixa, branca, heterossexual e evangélica. Naquela ocasião, aos 20 anos de idade, ainda não podia sair de casa e voltar tarde, nem ir às festas com o namorado e namorar era permitido apenas em casa. Como única filha mulher, me sentia constantemente vigiada por minha mãe, meu pai e meu irmão. Todas as vezes que eu tentava quebrar algumas das regras impostas por minha mãe, logo por ela que eu achava que deveria ser feminista, tinha que ouvir: “Você vai ficar mal falada!”; “Quer isso ou aquilo? Case-se, tenha um marido ou se torne independente financeiramente para ter a sua casa e a sua vida!”; “De acordo com a bíblia sagrada, toda mulher deve ser paciente e submissa ao homem”; entre outras pérolas. Me casei, saí da casa de meus pais, mas não consegui ser uma *Maria*, ícone da submissão e resignação. Ou seja, não consegui ser mãe, nem uma boa dona de casa, portanto, muito menos uma boa esposa. Todos os discursos relacionados às obrigações femininas me confrontavam, a ponto de eu querer continuar estudando para entender melhor o como, o porquê e o para quê de tais “verdades”.

Em um curso de especialização *latu senso* que concluí em 2009, outras relações hierárquicas começaram a me inquietar. Já graduada e lecionando em uma escola privada, me vi na obrigação de ter minhas aulas guiadas e limitadas por um livro didático. Apesar de minhas discussões com a coordenação dessa escola, minhas justificativas para não ser escrava de tal material nunca foram consideradas, pois “eu não estava na escola pública para fazer trabalho mal feito. Naquela escola privada, eu precisava usar o livro que foi elaborado por especialistas no assunto e que, além disso, foi comprado pelos pais dos/as alunos/as”. Nesse ambiente, o que alimentava meus diálogos com as coordenadoras era a comparação que eu

fazia de meu trabalho e da resposta de meus/minhas alunos/as em dois diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo ano, eu também era professora em uma escola pública municipal, pois havia sido aprovada em um concurso no ano anterior. Trabalhar nesses dois contextos me ajudou a perceber a liberdade que eu tinha para escolher tópicos, planejar aulas, preparar materiais e trabalhar na rede pública de ensino. Na escola privada, ao contrário, a aprendizagem e as necessidades dos/as alunos/as, que, na verdade, deveriam ser privilegiadas, eram ignoradas, pois, naquele contexto, supostamente, o que estava no livro era considerado como tudo o que os/as discentes deveriam e precisavam aprender e eu, ensinar. Escrevi, então, uma monografia de especialização sobre essa relação hierárquica ainda existente entre livro didático e professor/a.

Durante o curso de mestrado, concluído em 2013, enfrentei problemas advindos do casamento e do prelúdio de seu fim. Privilegiei trabalhar fora, estudar e fazer uma pesquisa colaborativa. Em segundo plano, estavam os afazeres domésticos e o cuidado com o marido, como se a responsabilidade pela casa fosse apenas minha e como se eu também não necessitasse de cuidados. Mesmo vivendo esse conflito pessoal em um relacionamento que deveria ser “linear”, optei por resolver primeiro outro, um conflito profissional: onde estava a colaboração pressuposta na pesquisa colaborativa? Como resolver a relação hierárquica entre pesquisadora e professores/as? Como solucionar o imaginado embate vertical entre teoria e prática? Como gerar dados que confirmem ou atestem a validade da pesquisa colaborativa? Assim, surgiu minha dissertação, intitulada *Relações de poder e mudanças na pesquisa colaborativa: um estudo com um professor e uma professora de inglês de escolas públicas*. Contudo, apenas o conflito existente em minha vida pessoal foi resolvido. O outro, ainda continuou.

Ser convidada para ser professora formadora de um curso de formação continuada de professoras/es de inglês foi a oportunidade que tive para continuar investigando as relações de poder presentes em minha vida profissional, principalmente aquelas advindas da formação docente desde minha entrada no curso de mestrado da Universidade Federal de Goiás. Foi também a chance de experimentar uma nova metodologia de pesquisa, diferente da colaborativa, já que aquela investigação de mestrado me mostrou que, “diferentemente de como eu pensava antes de sua realização, [a pesquisa colaborativa] não se resume a interações simétricas, amigáveis, brandas e neutras. Pelo contrário, me mostrou que conflitos, choques e desentendimentos, derivados de diferentes subjetividades e sendo cada uma delas compostas de diversas experiências, conhecimentos e ideologias, são naturais e fazem parte não só de

uma pesquisa colaborativa, mas de quaisquer relações humanas” (PAULA, 2013, p.112). Em outras palavras, já que resistências e conflitos estão presentes até em uma pesquisa colaborativa, já que toda resistência é produtiva (FOUCAULT, 2008) e já que toda interação pressupõe algum tipo de colaboração¹, por que não investir em uma pesquisa longitudinal, mais ampla, mais complexa, mais detalhada e menos pretensiosa, que não se foca (apenas) em resultados e mudanças (BLOMMAERT, 2014)? Por que não investir na pesquisa etnográfica, o tipo de pesquisa sobre o qual eu já estava lendo nos meses que antecederam minha defesa de mestrado e o qual defendi oralmente como alternativa para a pesquisa colaborativa? Além disso, achei que esse tipo de pesquisa seria o ideal para atingir o meu próximo foco de interesse e estudo, já expresso nas conclusões de minha dissertação: “[n]o contexto educacional, considero que seria interessante investigar as operações do poder, entre direção, coordenação, docentes e discentes, dentro de salas de aula e em universidades e escolas” (PAULA, 2013, p.112). E é exatamente isso o que faço aqui.

Desde novembro de 2012, antes de meu ingresso no curso de doutorado, percebi e decidi que os dados de minha tese já estavam sendo gerados. Muitos deles, contudo, são dados secundários, pois foram gerados para outra pesquisa, a pesquisa das coordenadoras do curso de formação continuada, sobre a qual discorrerei na metodologia e cujo termo de consentimento livre e esclarecido se encontra no Apêndice A. As coordenadoras dessa pesquisa, também coordenadoras do curso de formação continuada e elaboradoras do projeto institucional de formação continuada no estado de Goiás, me autorizaram a utilizar aqui os dados que ajudei a gerar para aquela investigação. No entanto, além desses dados, percebi no exame de qualificação, com a ajuda da professora Dra. Mariana Mastrella, que essa pesquisa de doutorado, se iniciou, na verdade, em 2011, ano em que comecei a gerar os dados de minha pesquisa de mestrado. Essa pesquisa se trata, então, de uma continuação daquela. E aquela será utilizada aqui como um pano de fundo, como um contexto prévio, contexto esse que formou uma formadora idealista que achava que não devia ser coercitiva ou impositiva em momento algum.

No curso de formação continuada, fui a professora formadora do polo de uma cidade do interior e, ao longo de 2013, foram ministradas 32 aulas de 4 horas cada para um total de 14 docentes aprendizes (12 professoras e 2 professores) que participaram efetivamente do curso, pelo menos em um dos semestres. Essas/es aprendizes residiam na cidade-polo e

¹ Em minha pesquisa de mestrado, “o conceito de colaboração que passou a ser o mais aceitável para mim envolve questões de disputa, domínio e desafio de poder por meio dos diferentes conhecimentos, experiências, oportunidades, posições econômicas, sociais, ideológicas e identitárias que temos ou assumimos e que também reconhecemos como pertencentes aos/às outros/as ou assumidos/as por eles/as” (PAULA, 2013, p. 55).

idades vizinhas e lecionavam língua inglesa em escolas públicas municipais e/ou estaduais. As aulas aconteceram na escola de formação (anteriormente Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE), localizada na subsecretaria regional de educação desse município-polo. Os encontros foram presenciais e ocorreram semanalmente, todas as sextas-feiras, das 14 h às 18 h. Após o ano de 2013, em que o curso de fato se desenvolveu, os dados continuaram sendo gerados por meio de diferentes instrumentos, como anotações de campo e pós-campo e recordações da pesquisadora e interações no *Facebook* e no aplicativo *WhatsApp*, por exemplo. Contudo, mais informações e detalhes acerca da geração dos dados da pesquisa serão expostos no Capítulo 1.

Como já adiantei, os conflitos que surgiram durante o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado continuaram nas fases pré-campo, campo e pós-campo em que os dados para a pesquisa de doutorado foram gerados e também durante o processo de categorização, seleção e análise dos mesmos. Durante esse processo, duas grandes perguntas surgiram:

1) A formação crítica é mesmo libertadora, transformadora e fortalecedora? Essa formação não forja um esquema a ser obedecido/seguido e um papel a ser exercido por mim? Como a pedagogia/formação crítica agiu sobre mim e como eu agi sobre meus/minhas alunos/as?

2) Como repensar as redes de poder que constroem a formação e a atuação docentes? Ou melhor, como pensar espaços de práticas identitárias docentes face às relações de poder e fora do tradicional e esperado resultado-transformação? Para responder a essas perguntas gerais, elaborei, com base na observação e descrição dos dados, as duas seguintes perguntas específicas:

1) Que tensões e conflitos surgiram durante a geração dos dados, ou seja, no período de transição metodológica, compreendido entre a pesquisa colaborativa e a pesquisa etnográfica?;

2) Que resistências surgiram ao longo do terceiro módulo do curso de formação continuada? Como são manifestadas e compreendidas?

No capítulo 2, discutirei a primeira pergunta específica e, no posterior, a segunda. Creio que a discussão dessas duas perguntas específicas possibilitará uma boa compreensão das perguntas gerais, anteriormente mencionadas e que serão retomadas nas conclusões. Nos capítulos 2 e 3, optei por aliar a discussão dos dados à fundamentação teórica, sem reservar um capítulo específico para esta, pois sempre achei que a maioria dos trabalhos da área de humanas apresentam uma estrutura tradicional de pesquisa que se resume a fundamentação,

metodologia e análise. E o pior, a fundamentação não é devidamente retomada na análise, reforçando, dessa forma, a separação, ou distância, ou ainda oposição entre teoria e prática. Então, minha decisão em não separar fundamentação e análise é um pequeno passo em direção à mudança, ou melhor, é uma pequena resistência ao paradigma² (KUHN, 2001) tradicional de produção científica, um modelo que precisa ser repensado à luz do pensamento sistêmico, ou do paradigma da complexidade.

O paradigma tradicional, de acordo com Vasconcellos (2002), é construído sobre três fortes crenças que validaram o conhecimento pública e cientificamente: a crença na simplicidade, a crença na estabilidade e a crença na objetividade. A primeira crença propõe a seleção e a análise da menor parte como suficiente para o entendimento de um todo complexo e de uma relação de causa e efeito. A segunda crença sugere a invariabilidade, a previsibilidade, a determinação, o domínio e o controle do mundo. A última crença trata a ciência como neutra, concebe a existência de uma única versão da realidade e aceita a produção do conhecimento tal como ele se apresenta na realidade. Isto significa que o/a pesquisador/a, ou observador/a, é neutro/a e objetivo/a, ou seja, observa a realidade em si mesma, sem opinar ou expor impressões, expectativas e preceitos sobre ela. Ele/a ainda pode comprovar em qualquer momento a veracidade do que afirma.

Esse paradigma tradicional é restrito e insuficiente para explicar pesquisas que objetivam a compreensão de processos linguísticos situados em realidades específicas (BLOMMAERT; JIE, 2010), opacas, complexas, relacionais (GINSBURG, 1989; BLOMMAERT; JIE, 2010), em constante mudança, imprevisíveis (BLOMMAERT, 2014) e marcadas por relações de poder (FOUCAULT, 2008).

O pensamento sistêmico, ou o paradigma da complexidade, pode ser útil na reconstrução de um conhecimento menos fragmentado e que consiga melhor explicar situações linguísticas reais e localizadas, bem como contradições, conflitos, desordens e incertezas. A complexidade, de acordo com Moraes (2004, p. 20), é

compreendida como princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida.

² Segundo Kuhn (2001, p. 13), “‘paradigmas’ [são] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Em oposição ao paradigma tradicional, Vasconcellos (2002) defende que o sistêmico se baseia em três pressupostos recursivos e integrados: o da *complexidade*, o da *instabilidade* e o da *intersubjetividade*. O primeiro, vai de encontro à crença na simplicidade, pois contextualiza fenômenos e interações e, ao fazer isso, o foco deixa de ser um elemento apenas e passa a ser as relações que ocorrem entre vários elementos ou pessoas. O pressuposto da instabilidade, em oposição à crença na estabilidade, reconhece o mundo como em constante construção e transformação, sujeito à intervenção de seres humanos. O último pressuposto, diferente da crença na objetividade, reconhece a possibilidade de múltiplas versões da realidade, que dependem de experiências, conhecimentos, sentimentos e desejos de pesquisadores/as e observadores/as.

Reconhecendo as limitações de pesquisas extracionistas, restritivas e excludentes feitas por estudiosos nos séculos XX e XXI, e indo ao encontro do paradigma da complexidade, Agha (2007, p. 231) advoga que, em tempos atuais, é preciso um modelo de pesquisa linguística que contemple a integração, a expansão e a colaboração:

The epistemic project of a linguistics thus conceived seeks to bring about several forms of intra- and inter-disciplinary unity. It seeks theoretically to integrate diverse aspects of language with each other (unifying them as coherent objects of study); it seeks practically to expand the sphere of activities that concern the linguist (unifying them as a sphere of disciplinary, if not always departmentalized, study); and it encourages collaborative engagement both within and outside departmental boundaries (hoping thus to create common cause among diverse projects engaged with the linguistic aspect of human affairs)³.

É com base nessa posição epistêmica que desenvolvo e compreendo essa pesquisa. Para orientar minhas análises, me baseio principalmente no paradigma indiciário de Ginsburg (1989); nos rituais de interação e de preservação da fachada de Goffman (1974; 2012); e nas relações de poder e resistências de Foucault (1988; 1993; 2001; 2004; 2004a; 2008; 2009; 2010; 2011).

O paradigma indiciário, baseado na semiótica que nas décadas de 1970 e 1980 começou a se firmar nas ciências humanas, possui raízes na semiótica médica do século XIX e conta com nomes como os de Morelli, Freud e Conan Doyle como inspirações. Ginsburg (1989, p. 154) afirma que por trás da interpretação sobre os sinais menos explícitos na

³ Optei por não traduzir nenhuma citação que originalmente está em inglês ou espanhol, pois vivemos em um mundo (e em um país) multicultural, multilíngue, multitecnológico e caracterizado por redes de relações. Assim, não conhecer ou estudar uma língua não mais necessariamente representa um entrave para sua compreensão.

medicina, “entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa”.

A semiótica médica é entendida como “a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo” (GINZBURG, 1989, p. 151). Nesse sentido, a ideia que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário nas ciências humanas pode ser assim explicada: “[s]e a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINSBURG, 1989, p. 177). Os dados marginais ou as particularidades que escapam ao controle da norma indiciam, revelam algo e, por isso, precisam ser interpretados. Como afirma Ginsburg (1989, p. 146) sobre a influência do método morelliano sobre a psicologia, “os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós”. Os sinais completam os sentidos das ações verbais e, muitas vezes, significam sozinhos. Nas interações, eles são imprescindíveis, pois um pequeno sinal pode indiciar uma incoerência na manutenção do ritual ou da preservação da fachada ou indicar uma relação de poder. De acordo com Goffman (2012), sinais e símbolos são sempre testemunhados e sua utilização faz parte da tendência humana de comunicar evidências de valor social e de avaliações mútuas. Nas palavras do autor, “[u]ma olhadela descuidada, uma mudança momentânea no tom de voz, uma posição ecológica tomada ou não, tudo isso pode encharcar uma conversa de importância avaliativa” (GOFFMAN, 2012, p. 39). Por isso, Ginsburg e Goffman só puderam ser contemplados juntos nessa pesquisa.

Goffman (1974; 1980; 2012) aborda alguns rituais realizados e mantidos por pessoas em uma interação face a face a fim de se manter coerente diante dos outros e preservar uma fachada. Apesar da fachada social ser a “posse mais pessoal e o centro de segurança e prazer” (GOFFMAN, 2012, p. 18) de um indivíduo, como empréstimo social, ela pode ser retirada caso a pessoa não se comporte de forma digna dela. Segundo o autor, os esforços exigidos de uma pessoa, e por ela mesma, para a sua aprovação social fazem dela sua própria carcereira; “esta é uma coerção social fundamental, ainda que os homens [e mulheres] possam gostar de suas celas” (GOFFMAN, 2012, p. 18). Segundo o autor,

Ao entrar numa situação em que recebe uma fachada para manter, essa pessoa assume a responsabilidade de vigiar o fluxo dos eventos que passa diante dela. Ela precisa garantir que uma *ordem expressiva* particular seja mantida – uma ordem que regula o fluxo de eventos, grandes ou pequenos,

de forma que qualquer coisa que pareça ser expressada por eles será consistente com sua fachada. (GOFFMAN, 2012, p. 17, grifos do autor)

Como as relações humanas são caracterizadas por micropoderes que são exercidos pelos indivíduos, entre eles e sobre eles, tornou-se imprescindível trazer para essa tese também as reflexões de Foucault que, em minha posição teórica, complementam as de Ginzburg e Goffman. Para Foucault, o poder funciona e se exerce em rede e todos nós somos seus detentores e o veiculamos; “o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 2008, p. 141); “o poder [ainda] consiste em relações complexas” (FOUCAULT, 1993, p. 207) que se materializam nas práticas dos sujeitos e que estão sempre presentes nas relações humanas, quaisquer que sejam elas. Além disso, porque essas relações de poder “são uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças, é evidente que isto implica um em cima e um em baixo, uma diferença de potencial” (FOUCAULT, 2008, p. 142). A partir do momento em que as relações de poder implicam uma diferença potencial, elas estão sujeitas às resistências, “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder” (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Os sinais estão sempre em rituais de interação que, por sua vez, são caracterizados por relações de poder exercidas por, entre e sobre indivíduos. Ginzburg, Goffman e Foucault constituem uma tríade-chave quando o assunto é “interação”, o objeto de estudo aqui privilegiado. Antes de passar ao Capítulo 1, em que trato da geração de dados na etnografia, antecipo que os questionamentos que se encontram ao longo do texto devem ser considerados como críticas e até como respostas possíveis e provisórias, porém nunca prontas, acabadas e suficientes; como provocações e indícios que permitem entender uma realidade complexa e desafiadora.

1. A GERAÇÃO DE DADOS NA ETNOGRAFIA

*[...] ethnographic work also involves active – very active – involvement from the ethnographer him[her]self (a fact known from the days of Malinowski and emphasized, for example, by Edmund Leach, but often overlooked). This provides ethnography with a peculiar, dynamic and dialectical epistemology in which the **ignorance** of the knower – the ethnographer – is a crucial point of departure. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 9-10, grifo dos autores)*

Neste capítulo, apresento a metodologia de minha pesquisa, financiada pela CAPES e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás em 06 de julho de 2015⁴. Para tanto, dividi-o em quatro seções. Na primeira, defino e caracterizo o tipo de pesquisa feito; na segunda, focalizo o amplo contexto em que o estudo etnográfico se realizou, o contexto do curso de formação continuada de professoras/es de inglês; na terceira, traço o perfil dos/as participantes; na última, descrevo os procedimentos utilizados no campo para a geração dos dados.

1.1. A etnografia

Uma das principais características da etnografia é o compromisso do/a etnógrafo/a com um olhar detalhado e atento para processos empíricos que parecem não fazer sentido dentro de estruturas prontas (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011). Ao encontro dos autores, Blommaert e Jie (2010, p. 3), argumentam que “[e]thnographic fieldwork is aimed at finding out things that are often not seen as important but belong to the implicit structures of people’s life”. Esse compromisso do/a etnógrafo/a depende de sua sensibilidade e compreensão reflexiva na análise discursiva, que devem sugerir “directions along which to look”, e não “prescriptions of what to see” (BLUMER, 1969, p. 148), e um entendimento de evento comunicativo não mais como tendo um início e um fim, ou um limite e definição que congelam a sociedade no momento da observação (BLOMMAERT, 2010), mas como

⁴ O projeto enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, os termos de apresentação obrigatória e o cronograma anexos apresentaram todos os requisitos exigidos pela resolução 466. O projeto foi considerado de acordo com os princípios éticos vigentes e o Parecer Consubstanciado do CEP não é apresentado nos Apêndices dessa tese a fim de resguardar os/as participantes dentro dos parâmetros éticos mencionados na resolução citada. O número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética é 45878715.4.0000.5083 e o do parecer é 1.144.946.

discursos que representam um conhecimento situado e dependente de contexto. O contexto etnográfico é outro importante elemento que precisa ser atentamente observado pelo/a etnógrafo/a, não devendo ser tomado como dado. De acordo com Blommaert e Rampton (2011), o significado é produzido dentro de lugares, atividades, relações sociais, histórias interacionais, regimes institucionais e ideologias culturais específicas, produzidas por agentes corporificados com expectativas e repertórios que têm que ser compreendidos etnograficamente. Além disso, todas as interações sociais são concebidas em camadas sobrepostas de contextos relevantes, o que Blommaert (2014) também chama de ‘poli-centrismo’. O ‘poli-centrismo’ torna-se importante na medida em que contribui para a identificação da fragmentação e das interações entre fragmentos de um sistema sociolinguístico, ou seja, um fenômeno que ocorre em um nível escalar também pode afetar diferentes níveis escalares. Nos movemos entre esses centros, do nível microscópico ao macroscópico. Cada nível opera dentro de uma indexicalidade ordenada, isto é, as normas válidas em um centro são diferentes daquelas que operam dentro de outros centros. Por este motivo, toda vez em que o foco está em contextos específicos, a projeção de diferentes níveis de contexto não deve ser marginalizada (BLOMMAERT, 2014, p. 15-16): “every case of actual social interaction we study is couched in layers upon layers of relevant contexts, and that awareness of the salience of different context-levels is not sidelined whenever we focus on specific ones”. Algumas distinções complexas de contexto conduzem à percepção da natureza não unificada do significado, ou seja, à percepção da complexidade do potencial de significados gerados pelas estruturas escalares. Sendo as escalas “‘semiotized space and time’ – the ways in which space-time dimensions of social life determine meanings and vice versa” (BLOMMAERT et al, 2015, p. 3), cada contexto específico pode, então, influenciar na produção de um significado específico e, nem sempre, compartilhado, em decorrência da marginalização ou desconsideração de outros níveis contextuais.

Briggs (2005) também discute acerca da importância da recepção dos significados, defendendo que eles não saltam diretamente das características textuais. Pelo contrário, de acordo com o autor, eles são apropriados ou interpretados através de práticas de apropriação e recepção. Briggs (2005) cita Mignolo (2000) para acrescentar que significados estão sempre já incorporados na Modernidade. Estariam, então, as práticas interpretativas implicando imposições de significados naturalizados e com resíduos modernos? Os significados culturais, políticos, sociais e morais, finaliza o autor, definem de muitas maneiras e em variados termos, a organização da civilização.

Briggs (2007) e Bauman e Briggs (1990) acreditam que discursos não estão livres do poder, nem ancorados apenas aos contextos, mas são constantemente dinâmicos e instáveis, pois são submetidos à descontextualização e à recontextualização – extraídos de certos textos, gêneros discursivos, contextos e mundos sociais e inseridos em outros – por actantes e instituições. Para Blommaert (2014, p. 14), esse é exatamente o grande desafio da etnografia: “how to avoid statifying and stabilizing what is, in effect, a dynamic and unstable given”, ou seja, como tratar eventos sociolinguísticos e discursos dinamicamente. Blommaert e Rampton (2011) concordam que fenômenos e processos sociolinguísticos – flexíveis, instáveis, dinâmicos, sobrepostos, móveis e complexos – podem e precisam ser investigados. Por isso, “it is worth turning to language and discourse to understand how categories and identities get circulated, taken up and reproduced in textual representations and communicative encounters” (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 10). Briggs (2007) afirma que uma boa etnografia exige a determinação da relação entre coisas ditas em gravações e as circunstâncias de sua produção e circulação. Discursos não se movem entre pontos fixos e nem de maneira linear, mas em um conjunto específico de espaços e contornos temporais. O autor acrescenta que nos definimos em relação aos discursos e que o que é dito e as circunstâncias de produção e circulação são materiais etnográficos que geralmente pressupõem e materializam tipos de ideologias e práticas. Como um discurso se desenha em outros discursos e contextos, quando, onde, como e por quem será posteriormente utilizado torna-se também objeto de investigação.

Já segundo Blommaert e Jie (2010), na etnografia, o processo linguístico situado em um contexto aparentemente múltiplo, incoerente, fragmentado, sobreposto, diversificado e instável é o que precisa ser compreendido e sua explicação é o ato de produção do conhecimento. Esse processo envolve dois níveis, explicados pelos estudiosos da seguinte forma:

Object-level (the ‘acts’ themselves) and metalevel (ideas and interpretations of these acts) cannot be separated in ethnography, for the social value of language is an intrinsic and constituent part of language usage itself; that is, in every act of language people inscribe and mark the social situatedness of these acts and so offer patterns of interpretation to the others. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 9)

Dessa forma, Blommaert (2010) sugere que ignoremos a noção estrutural de língua e que a substituamos pelo conceito etnográfico de voz, conceito que incorpora as dimensões

experimental e prática da língua e que diz respeito à maneira pela qual as pessoas empregam seus recursos em práticas comunicativas. Blommaert e Jie (2010, p. 5, grifos dos autores) defendem que “[e]thnography [...] involves a **perspective** on language and communication, including ontology and an epistemology, both of which are of significance for the study of language in society, or better, of language **as well as** of society”. De acordo com os autores, é na língua que as pessoas fazem investimentos sociais, culturais, políticos e emocionais. Por isso, ela aparece na realidade como performance, como ações desempenhadas por pessoas em um meio social. A realidade, por sua vez, é “kaleidoscopic, complex and complicated, often a patchwork of overlapping activities” (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 11); e é na realidade que a língua pode ser marcada por divisões e desigualdades nos repertórios e nas oportunidades.

Então, noções positivistas como ‘homogeneidade’, ‘validade geral’, ‘entropia⁵’, ‘estabilidade’ e ‘generalização’ são substituídas por uma percepção mais contextualizada e localizada, necessária para que se entenda práticas em termos de repertórios e para que se detecte características marcantes da sociedade dentro de pequenos detalhes presentes em comportamentos comunicativos (BLOMMAERT, 2010). Blommaert e Rampton (2011, p. 3) concordam que

there has been ongoing revision of fundamental ideas (a) about languages, (b) about language groups and speakers, and (c) about communication. Rather than working with homogeneity, stability and boundedness as the starting assumptions, mobility, mixing, political dynamics and historical embedding are now central concerns in the study of languages, language groups and communication.

Na etnografia, sistemas são compreendidos como heterogêneos, como compostos por uma variedade de características. Nela, relações entre parte e todo são centrais para o trabalho de interpretação e análise (BLOMMAERT; JIE, 2010). Acredito que a etnografia é o tipo de pesquisa que permite a combinação de habilidades avançadas em uma variedade de métodos e abordagens, como afirma Blommaert (2014, p. 17): “[f]ar more multifaceted forms of research will have to be constructed, combining (in demanding ways) advanced skills in a variety of methods and approaches, but held together and made coherent by a clearly established and defined research object”.

⁵ De acordo com Blommaert (2014), a noção de entropia diz respeito à perda da energia que descaracteriza o caos, que tende a se uniformizar. Em outras palavras, interações, que poderiam ser intensamente enérgicas, desafiadoras, produtivas e pautadas na diversidade, tendem à homogeneidade e ao desequilíbrio.

Blommaert (2014) acrescenta que, na etnografia, a direção e a velocidade precisas da mudança são imprevisíveis por causa da imprevisibilidade de outros fatores. Os sistemas mudam irreversivelmente, mas é difícil determinar o resultado da mudança: “[w]e can believe in a certain direction of change; but we will not necessarily see it happen” (p. 13). Além disso, mudanças em um nível, ou centro, também afetam outros níveis. E a mudança aqui é entendida como “how and why sociolinguistic environments do not stay the same over time and in different conditions” (BLOMMAERT, 2014, p. 14-15). Talvez por tudo isso Hymes (1980) afirme que de todas as formas de conhecimento científico, a etnografia é a mais democrática.

De acordo com Blommaert (2010), a sensibilidade do/a etnógrafo/a é ainda indispensável para que se compreenda como, dentro de uma comunidade ou grupo com suas limitações locais, as pessoas organizam e empregam recursos semióticos, com o objetivo de criar oportunidades locais válidas para elas. Ou seja, o/a etnógrafo/a atento/a à semiotização, ou aos signos multimodais, pode transformar o espaço em um objeto ou ator etnográfico, cheio de características de atividades, interações, relações e histórias humanas. É importante, contudo, que o/a etnógrafo/a seja um/a interlocutor/a dos/as participantes e fale com eles/as sobre eles/as mesmos/as. Na etnografia, dados são gerados em momentos reais nos quais etnógrafo/a e participantes, conhecendo as condições contextuais das interações, compartilham subjetividades. Dessa forma, Blommaert (2010) defende: “we need to develop an awareness that it is not necessarily the language you speak, but how you speak it, when you can speak it, and to whom that matters. It is a matter of voice, not of language” (BLOMMAERT, 2010, p. 213).

Blommaert (2014) adverte que a complexidade dos eventos comunicativos precisa ser considerada em nossas problematizações:

The uniformity of activity (and thus of context, as we saw) can never be taken for granted. Neither can the nature of activity be taken for granted: we very often take transcripts to represent a “conversation”, whereas closer inspection reveals frequent genre and register shifts within a conversation, with micro-narratives, shouts, or shifts from one-on-one to group-oriented speech – all being extraordinarily important to understand what goes on. (BLOMMAERT, 2014, p. 16)

Dessa forma, para “ouvir” essas vozes e entender o que se passa é preciso buscar por sinais, às vezes insignificantes, conforme Ginzburg (1989) defende no paradigma indiciário,

sobre o qual discorrerei no Capítulo 2. Assim sendo, lancei mão de diversos procedimentos para gerar os dados. Os dados, e conseqüentemente os conhecimentos, além de gerados pelos procedimentos, foram gerados em vários lugares, como mostrarei na quarta parte deste capítulo. Adianto que a geração multi-situada dos dados e os conhecimentos construídos pelos/as participantes nessa geração interferiram na (re)negociação de identidades, na criação e transformação de momentos e espaços semióticos. Nas palavras de Marcus (1995, p. 113),

[i]n conducting multi-sited research, one finds oneself with all sorts of crosscutting and contradictory personal commitments. These conflicts are resolved, perhaps ambivalently, not by refuge in being a detached anthropological scholar, but in being a sort of ethnographer-activist, renegotiating identities in different sites as one learns more about a slice of the world system. [...] In certain sites, one seems to be working with, and in others one seems to be working against, changing sets of subjects. This condition of shifting personal positions in relation to one's subjects and other active discourses in a field that overlaps with one's own generates a definitive sense of doing more than ethnography.

Acredito que todos os dados, certamente, em algum momento e de algum a forma, se cruzarão e conversarão, me permitindo explicar o que está acontecendo ali e responderas minhas perguntas de pesquisa.

Em minha transcrição de dados, procurarei evidenciar o como, o para quem e o quando eu, a pesquisadora, e os/as participantes falamos. Blommaert e Jie (2010) alertam para o fato de que o/a pesquisador/a exerce influência sobre o que é dito e o como o dito é dito, não devendo, portanto, sua presença ser desconsiderada.

Também Rampton (2006) enfatiza que a etnografia reconhece o papel inegável e constante que a subjetividade pessoal do/a pesquisador/a exerce sobre o processo investigativo: “the researcher’s own cultural and interpretive capacities are crucial in making sense of the complex intricacies of situated everyday activity among the people being studied, and tuning into these takes time and close involvement” (RAMPTON, 2006, p. 392). Da mesma forma, Young (2001) ressalta que um aspecto ao qual precisa se dar mais atenção é o nível de envolvimento do/a transcritor/a na geração dos dados: ele/a é um membro da comunidade de falantes? Se sim, sua dificuldade em inferir significados pragmáticos do contexto será menor, pois o mesmo contexto físico e social, bem como uma trajetória histórica similar que conduz ao momento da produção discursiva são compartilhados entre ele/a e falantes. Por ser a pesquisadora e a transcritora dos dados que gerei com a contribuição

das/os participantes, optarei por transcrever também minhas falas nas interações, como discutirei no tópico 1.4.8.

Ao encontro de Briggs (2007, p. 575), concordo que “[e]thnographies become rich when their ethnographic projects are richly described— when their complexities as sites of knowledge production become sources of insight into the social worlds they explore”. Também apoio Blommaert (2014), para quem a complexidade dos eventos comunicativos precisa se refletir nos artefatos de dados que empregamos para estudá-los. Assim sendo, parto agora para a descrição do curso de formação, sem o qual a etnografia não teria sido possível e, posteriormente, para a descrição dos/as participantes e dos procedimentos realizados para a geração dos dados.

1.2. O curso de formação continuada

Em novembro de 2012, fui convidada por uma das coordenadoras de um curso de formação continuada de professores/as de inglês da rede pública de ensino para ser uma de suas docentes formadoras. Juntamente com outras/os professoras/es convidadas/os, participei de uma reunião no prédio da faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás em que as coordenadoras do projeto apresentaram e discutiram-no conosco. No mês de dezembro, assinamos o termo de compromisso com o Programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), comprometendo-nos a assumir as atribuições exigidas e declarando ciência de nossos direitos e obrigações. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi o órgão responsável pelo pagamento de 12 bolsas mensais de R\$1.700,00 e R\$2.100,00 aos/às formadores/as. Aqueles/as que tinham mais de cinco anos de experiência como docente no ensino superior receberiam o valor mais alto; como não era o meu caso, recebi o menor valor.

Também em dezembro, escolhemos os módulos a serem trabalhados no curso, decidimos as cidades nas quais atuaríamos e iniciamos o planejamento das aulas a serem ministradas nos módulos, bem como a preparação de materiais. Ainda nesse mês, encaminhei pessoalmente os ofícios de solicitação de parceria no desenvolvimento do projeto às secretárias de educação estadual e municipal da cidade-polo, pela qual fiquei responsável, e conversei com as secretárias de educação. Além disso, reuni-me com professores/as de inglês da Secretaria Municipal de Educação da cidade em que atuei para apresentar-lhes o projeto e solicitar-lhes o preenchimento da ficha de inscrição, caso se interessassem em participar.

No mês de janeiro, concluímos o planejamento das aulas e o apresentamos no primeiro encontro do curso de formação continuada de professores/as de inglês, que aconteceu nos dias 31 de janeiro e 01 de fevereiro, das 8h30min às 17h30min, no prédio de uma universidade pública. Nesse primeiro encontro, também decidimos colaborativamente acerca das Diretrizes para os módulos (atividades didáticas, reflexivas, linguísticas e de pesquisa e textos teóricos) e das datas das aulas e dos dois futuros encontros do curso de formação continuada de professores de inglês.

O segundo encontro entre os/as docentes e as coordenadoras do curso aconteceu nos dias 11 e 12 de julho de 2013 na mesma instituição pública em que aconteceu o primeiro encontro. Nesse encontro avaliamos os módulos trabalhados no primeiro semestre do ano e discutimos acerca dos próximos módulos a serem trabalhados. Antes do terceiro e último encontro docente, nos dias 5 e 6 de dezembro, houve a culminância do projeto e todos/as os/as participantes do projeto, alunas/os, docentes e coordenadoras, se hospedaram em um hotel na capital do estado. Nesse local, os portfólios individuais e um pôster coletivo dos/as participantes foram expostos, uma comunicação sobre o trabalho foi realizada e uma atividade cultural (música) foi performada. Essas atividades serão descritas na parte 11 da seção 1.4. Elas foram apresentadas na culminância do projeto e foram previstas e exigidas pelas coordenadoras do curso. Ainda no dia 6 de dezembro, no hotel, foi realizado o terceiro encontro do curso de formação continuada de professores de inglês, no qual avaliamos os dois últimos módulos trabalhados no segundo semestre de 2013 e discutimos sobre a possível continuidade do projeto. No entanto, o projeto foi interrompido pelo MEC e o argumento dado às coordenadoras da Rede Nacional de Formação de Professores/as de Inglês é que a verba para projetos de formação seria destinada às universidades federais.

Em linhas gerais, então, o curso de formação continuada de professoras/es de inglês foi promovido por uma instituição pública de ensino e integrou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores/as, coordenada pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação. Essa rede foi instituída pela Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Em Goiás, o projeto contou com a parceria das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, da Universidade Estadual de Goiás, da Universidade Federal de Goiás, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás e do Instituto Federal Goiano. Seu objetivo foi promover a formação continuada de professores/as de inglês, atuantes em escolas da rede

pública da Educação Básica, buscando ampliar as oportunidades de aprendizagem da língua inglesa como prática social. Contudo, não bastava ser professor/a de língua inglesa para participar do curso. Havia os seguintes requisitos para a seleção/participação docente, listados no *folder* de divulgação do curso:

- ser profissional efetivo da rede pública da educação básica (níveis municipal, estadual e federal);
- ter graduação em Letras Português-Inglês ou Letras Inglês (alunos do último ano do curso de graduação também podem se inscrever);
- professores com contrato temporário também podem se inscrever;
- estar atuando há pelo menos três anos em escolas da educação básica;
- permanecer em efetivo exercício durante o período do projeto;
- permanecer atuando na educação básica, no mínimo, pelo mesmo período de realização do projeto após a formação;
- ser dispensado de um dia de trabalho para participar dos encontros semanais, de quatro horas, e ter disponibilidade de pelo menos 6h semanais para estudos complementares durante a realização do projeto;
- realizar a formação nas horas-atividades (apresentar declaração do(a) diretor(a) da escola expondo a disponibilidade de horário).

No *folder* ainda foi pedido às/aos participantes que apresentassem declaração do(a) diretor(a) da escola expondo a disponibilidade de horário para que os/as professores/as participassem do curso às sextas-feiras, das 14 às 18 h.

Como já adiantei, como professora formadora, com base nas ementas dos módulos e na minha experiência de ensino e formação, eu deveria selecionar quatro dos dezoito módulos listados no quadro seguinte para serem trabalhados em um dos doze polos do curso durante o ano de 2013. Os módulos foram elencados no projeto, por sua vez, formulado pelas coordenadoras do curso, como já mencionei. Foram também explicitados no livro *Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês* (PESSOA; OLIVEIRA, 2016).

Quadro 1 OS DEZOITO MÓDULOS E SUAS EMENTAS (PESSOA, OLIVEIRA, 2016)

Módulos	Ementas dos módulos
1. <i>Collaborative English language learning</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa a partir de uma perspectiva colaborativa em contextos presenciais e digitais.
2. <i>Creative writing</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos do discurso escrito em língua inglesa.
3. <i>Critical English learning</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa segundo uma perspectiva crítica da linguagem.
4. <i>English across the curriculum</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa por meio do estudo de temas e projetos inter e transdisciplinares.
5. <i>English language and cultures</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa com enfoque nas relações entre língua e cultura.
6. <i>English language and literatures</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa por meio do estudo das literaturas de língua inglesa.
7. <i>English language materials</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa por meio da elaboração e avaliação de materiais didáticos.
8. <i>English learning and citizenship</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa por meio do desenvolvimento da consciência crítica da cidadania.
9. <i>English learning with coursebooks</i>	Desenvolvimento da competência linguística em língua inglesa por meio de políticas de avaliação e adaptação de livros didáticos.
10. <i>English learning with new Technologies</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa por meio das novas tecnologias de aprendizagem.
11. <i>English through New Literacies</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa segundo os preceitos dos novos e multi letramentos.
12. <i>English through projects</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa por meio da implementação de projetos pedagógicos.
13. <i>English through themes</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa por meio do estudo de temas.
14. <i>Language for the classroom</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa no contexto da sala de aula de ensino de inglês.
15. <i>Spoken and written English</i>	Prática da língua inglesa através de diferentes gêneros orais e escritos, com enfoque em atividades pedagógicas.
16. <i>Task-based English learning</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa por meio da elaboração de tarefas de aprendizagem.
17. <i>Visual literacies and English language</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa por meio do desenvolvimento do letramento visual.
18. <i>World Englishes learning</i>	Práticas de aprendizagem e desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos da língua inglesa por meio do estudo de World Englishes.

Escolhi os quatro módulos seguintes, trabalhados nos respectivos meses descritos no Quadro 2:

QUADRO 2 OS MÓDULOS ESCOLHIDOS E O PERÍODO EM QUE FORAM TRABALHADOS

Módulos escolhidos	Período em que foram trabalhados
<i>1. Collaborative English language learning</i>	Março, abril e início de maio
<i>6. English language and literature</i>	Maio, junho e início de julho
<i>3. Critical English learning</i>	Agosto e setembro
<i>7. English language materials</i>	Outubro e novembro

Feito isso, como também já mencionei, a próxima etapa contou com o planejamento das atividades a serem desenvolvidas dentro de cada um dos módulos. Esse planejamento foi executado em dezembro de 2012 e janeiro de 2013, dois dos três meses que antecederam o início do curso. O curso se iniciou em março e teve a duração de 120 h. Cada módulo teve a duração de dois meses, ou seja, 30 horas distribuídas em oito aulas bimestrais. Em meu caso, as aulas aconteciam na escola de formação (anteriormente Núcleo de Tecnologia Educacional), localizada na subsecretaria regional de educação do município-polo. Os encontros foram presenciais e ocorreram às sextas-feiras, das 14 às 18 h.

A cidade-polo localiza-se no interior do estado de Goiás. É localizada a aproximadamente 40 km da capital Goiânia. A população, estimada em 2014 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de cerca de 50.000 habitantes. No tópico seguinte, discorrerei acerca dos/as participantes, muitos oriundos de cidades vizinhas da cidade-polo.

A cidade-polo pela qual fiquei responsável foi escolhida como um dos polos do curso, primeiramente, por ser uma das maiores cidades do interior do estado em território e uma das mais populosas cidades interioranas que se localizam nas imediações da capital Goiânia. Em segundo lugar, nessa cidade se localiza uma subsecretaria estadual regional de educação, responsável pelo município e algumas cidades vizinhas. Em terceiro lugar, em decorrência da proximidade, habitantes dessas cidades vizinhas recorrem com frequência à cidade-polo em busca de atendimento hospitalar e educação privada, como cursos livres de idiomas. Isso interferiu na escolha da cidade como um polo do curso, ao invés de instalar mais um em Goiânia. Em quarto lugar, a distância das cidades vizinhas a cidade-polo é menor do que a Goiânia e uma intenção foi facilitar o deslocamento das/os professoras/es, que não obtiveram ajuda com transporte e alimentação, arcando com todas as despesas ao longo do curso.

1.3. As/Os participantes

O curso ofertou vinte e cinco vagas para cada um dos polos. Ao todo, foram dezenove professoras/es formadoras/es, doze turmas e dez cidades-polos de formação no estado de Goiás, três distribuídos na capital e nove, em diferentes cidades do interior de Goiás. A intenção inicial era formar quatrocentos e setenta e cinco professoras/es. Contudo, as exigências para participar do curso, expostas no tópico anterior, restringiram e limitaram as inscrições e a permanência dos/as docentes inscritos/as. Foram cento e setenta e duas inscrições e noventa e nove participantes efetivos, que participaram em diferentes momentos do curso. Destes, oitenta e sete participaram dos quatro módulos do curso e receberam um certificado de 120 h. E vinte e quatro participaram dos dois últimos módulos do curso, recebendo um certificado de 60h. Na cidade-polo pela qual fiquei responsável, houve vinte e três inscritos/as, vinte professoras e três professores. Como o número de inscritos/as não superou o número de vagas disponível, não me foi necessário estabelecer critérios para a seleção de participantes, algo previsto pelas coordenadoras do curso. Caso houvesse a necessidade, os critérios deveriam se basear na ‘justificativa para fazer o curso’, texto elaborado pelos/as docentes na ficha de inscrição (ApêndiceC).

Três professoras e um professor fizeram a inscrição e participaram de algumas aulas do início do curso. A *professora 1* participou da segunda e da terceira aulas do curso, respectivamente as aulas dos dias 8 e 15 de março de 2013. A *professora 2* participou apenas da primeira aula do curso, da aula do dia 1 de março. A *professora 3* participou da primeira, terceira, quarta, sexta, sétima e oitava aulas do curso, ou seja, das aulas dos dias 1, 15 e 22 de março, 12 e 19 de abril e 3 de maio. O *professor 4* participou da segunda aula do curso, da aula do dia 8 de março. Contudo, não assinaram o termo de consentimento e nem responderam ao questionário inicial, o que justifica o fato de eu não considerá-las/o participantes da pesquisa, não nomeá-las/o e não explicitar suas informações no Quadro 3. Essas três professoras e esse professor também não justificaram o motivo da desistência.

Quatro professoras de outras três cidades vizinhas realizaram a inscrição e participaram apenas da primeira aula do curso. Nesta primeira aula, foram, mais uma vez, informadas – já tinham sido informadas através do *folder* de divulgação do curso, enviado pela Subsecretaria Regional de Educação da cidade-polo às escolas estaduais dessa cidade e região – das exigências do curso, entre elas a de que os/as docentes deveriam ser graduados em Letras (Português/Inglês ou Inglês). Como tinham licenciatura em outras áreas, não

puderam continuar, apesar de serem professoras de inglês. Por não terem assinado o termo de consentimento, também não serão consideradas participantes desta pesquisa.

Apenas uma professora, residente em uma cidade interiorana, realizou a inscrição via-e-mail, encaminhou-a à subsecretaria, mas não compareceu às aulas.

Nesse contexto de critérios pré-definidos, apenas quatorze docentes participaram do curso. Um deles, *Nelson*, realizou sua inscrição em julho de 2013 e participou apenas do segundo semestre do curso, pois, como na maioria dos polos de formação o número de participantes reduziu no final do primeiro semestre, vagas foram disponibilizadas e novas/os participantes foram aceitas/os. Além de *Nelson*, o curso contou com a participação de outro professor, *Henrique*, e de doze professoras, *Cintia*, *Cris*, *Danyelle*, *Heloísa*, *Idelma*, *Jackie*, *Leninha*, *Liss*, *Lucy*, *Márcia*, *Monalisa* e *Rose*. Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas/os próprias/os participantes no momento em que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), elaborado pelas coordenadoras do curso, também professoras do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás. Na seção 1.4, a função desse procedimento será detalhada. Durante a geração dos dados, seis participantes residiam em cinco cidades vizinhas, como expus rapidamente no tópico anterior. Quatro participantes atuavam na rede municipal de ensino da cidade-polo, enquanto as/os outras/os dez, na rede estadual. Todos/as eles/as são graduados em Letras (Português/Inglês), exigência do curso, como mencionei no tópico 2. O tempo de atuação dos/as docentes na rede pública de ensino varia entre dois e dezoito anos de ensino, caso de *Henrique/Cris* e *Rose*, respectivamente. Como poucas/os participantes se adequaram aos requisitos para a seleção/participação docente, listados no projeto e no *folder* de divulgação do curso, e como o professor *Henrique* participou de minha pesquisa de mestrado, não o dispensei nas primeiras aulas do curso, como fiz com outras professoras. *Henrique* e *Cris* estavam a dois anos atuando na rede pública de ensino como docentes efetivos, o que não atendia a quarta exigência. Como houve mais casos assim nos outros polos de formação, discutimos esse acontecimento no grupo *RENAFORM* (Rede Nacional de Formação de Professoras/es), um grupo formado no *googlegroups* para o compartilhamento virtual de experiências entre as/os formadoras/es do curso e para orientações das coordenadoras acerca de prazos, suas visitas aos polos, andamento das aulas, etc. Essa exigência foi, então, reavaliada pelas/os formadoras/es e pelas coordenadoras do curso, e excluída, o que justifica a participação de *Cris* e *Henrique* no curso.

Os/As participantes concluíram o curso de graduação entre os anos de 1997 e 2010. Todos/as declararam orientação heterossexual. *Nelson* se declara negro, *Leninha*, *Cris*,

Márcia e *Henrique*, pardas e pardo e os/as outros/as participantes, brancos/as. *Monalisa* e *Cintia* são as únicas professoras que não declararam sua cor/raça. A renda familiar das/os docentes varia entre três e oito salários mínimos. O docente *Henrique* e a docente *Lucy* participaram do curso apenas no primeiro semestre de 2013 e *Nelson*, do segundo, como comentei anteriormente. As docentes *Cintia*, *Márcia* e *Danyelle* participaram do curso apenas no primeiro bimestre. As outras oito professoras participaram efetivamente do curso ao longo do ano de 2013.

O motivo da desistência foi justificado por *Henrique* e *Márcia*. Segundo o professor, ele passaria a se dedicar mais ao curso de Direito que estava fazendo em uma instituição federal de ensino, localizada no interior do estado de Goiás, pois, naquele momento, seu desejo era seguir carreira de juiz ou desembargador. A professora alegou falta de tempo, pois deixou as aulas que ministrava em um município vizinho e começou a trabalhar como coordenadora pedagógica, em parceria com outra professora, na cidade-polo. Juntas, *Márcia* e a outra coordenadora, também conhecidas como “dupla dinâmica” pelos/as docentes da rede estadual de ensino, tinham a tarefa de visitar escolas da cidade-polo a fim de verificar a existência de inconsistências entre diários de professores/as, cadernos de alunos/as e planos de aula que professores/as entregavam ao(s)/à(s) coordenador(es)/a(s) de suas escolas.

Ao final do curso, em novembro de 2013, haviam nove docentes no grupo. Oito delas receberam certificado de 120 h. O único professor, *Nelson*, recebeu um certificado de 60 hs, visto que participou do curso apenas no segundo semestre de 2013.

No quadro a seguir, apresento os perfis das/os componentes do grupo, informados por elas/es mesmas/os na ficha de inscrição e no questionário inicial (ApêndiceD), aplicados por mim no início do curso, ou seja, no início de março de 2013. Vale lembrar que, antes do início do curso, os/as professores/as interessados/as da rede municipal de ensino já haviam preenchido a ficha de inscrição em dezembro, quando nos reunimos para que eu expusesse o projeto. Alguns/mas professores/as da rede estadual de ensino também já haviam preenchido a ficha de inscrição e a encaminhado à subsecretaria regional de educação. Graças ao meu pedido, a subsecretaria encaminhou via e-mail as fichas de inscrição e o *folder* de divulgação do curso às escolas estaduais do município-polo e dos municípios vizinhos. Contudo, em março, as coordenadoras do curso exigiram que as fichas de inscrição, que haviam sido alteradas, fossem preenchidas novamente. Esses dois procedimentos, então, foram elaborados por elas.

QUADRO 3 PERFIL DAS PARTICIPANTES E DOS PARTICIPANTES DO GRUPO DE FORMAÇÃO

Participantes	Idade	Cor/Raça	Renda familiar na época ⁶	Ano de conclusão da graduação	Rede de ensino em que atuam	Tempo de atuação como professor/a de inglês	Período de participação no curso
<i>Cintia</i>	31	Não declarada	Cinco	2004	Municipal	Seis anos	Primeiro bimestre de 2013
<i>Cris</i>	32	Parda	Três	2008	Estadual	Dois anos	2013
<i>Danyelle</i>	26	Branca	Seis	2009	Estadual	Dez anos	Primeiro bimestre de 2013
<i>Heloísa</i>	29	Branca	Quatro	2007	Municipal	Cinco anos	2013
<i>Henrique</i>	23	Pardo	Seis	2010	Estadual	Dois anos	Primeiro semestre de 2013
<i>Idelma</i>	48	Branca	Cinco	2002	Estadual	Nove anos	2013
<i>Jackie</i>	45	Branca	Cinco	1997	Estadual	Seis anos	2013
<i>Leninha</i>	37	Parda	Três	2003	Estadual	Dez anos	2013
<i>Liss</i>	43	Branca	Três	2004	Municipal	Três anos	2013
<i>Lucy</i>	39	Branca	Três	2005	Estadual	Quinze anos	Primeiro semestre de 2013
<i>Márcia</i>	36	Parda	Oito	2005	Estadual	Sete anos	Primeiro bimestre de 2013
<i>Monalisa</i>	36	Não declarada	Não informa	1999	Estadual	Dezesseis anos	2013
<i>Nelson</i>	45	Negra	Quatro	2008	Municipal	Cinco anos	Segundo semestre de 2013
<i>Rose</i>	48	Branca	Quatro	2001	Estadual	Dezoito anos	2013

Ainda no questionário inicial, as participantes e os participantes informaram o nível de língua inglesa que acreditavam possuir nas habilidades de produção e de recepção da língua inglesa. No quadro 4, baseando-me nessa auto-percepção docente, mostro esses níveis:

QUADRO 4 AUTO-PERCEPÇÃO DE NÍVEL DE LÍNGUA INGLESA DO/AS PARTICIPANTE/S NAS HABILIDADES DE PRODUÇÃO E RECEPÇÃO

Participantes	Nível de língua inglesa (produção oral)	Nível de língua inglesa (produção escrita)	Nível de língua inglesa (leitura)	Nível de língua inglesa (compreensão oral)
<i>Cintia</i>	Bom	Bom	Bom	Bom

⁶ Quantidade de salários mínimos.

<i>Cris</i>	Bom	Razoável	Bom	Bom
<i>Danyelle</i>	Bom	Razoável	Bom	Bom
<i>Heloísa</i>	Bom	Razoável	Bom	Bom
<i>Henrique</i>	Ótimo	Bom	Ótimo	Ótimo
<i>Idelma</i>	Bom	Bom	Bom	Bom
<i>Jackie</i>	Razoável	Bom	Bom	Bom
<i>Leninha</i>	Razoável	Razoável	Razoável	Bom
<i>Liss</i>	Razoável	Bom	Bom	Fraco
<i>Lucy</i>	Razoável	Razoável	Razoável	Bom
<i>Márcia</i>	Bom	Bom	Ótimo	Bom
<i>Monalisa</i>	Razoável	Razoável	Razoável	Razoável
<i>Nelson</i>	Razoável	Bom	Bom	Fraco
<i>Rose</i>	Razoável	Razoável	Bom	Bom

Como se pode ver, 50% dos/as participantes declararam possuir um nível razoável nas habilidades de produção oral e escrita, ao passo que 68% deles indicaram possuir um bom nível nas habilidades receptivas. Ao encontro de Tílio (2012), concordo que é preciso problematizar o conceito de habilidades linguísticas e o foco nas quatro habilidades. O termo ‘habilidades linguísticas’ vem sendo largamente utilizado em teorias de aprendizagem, principalmente após o surgimento da abordagem comunicativa, que, a princípio, defendia preceitos que se opunham ao behaviorismo, outra teoria de aquisição da linguagem. Nas palavras do autor,

Entendo aqui habilidades linguísticas como parte das competências e capacidades de um indivíduo, e sem qualquer conotação meramente comportamentalista; entendo as habilidades linguísticas especificamente como as capacidades (ou habilidades) linguístico-discursivas que um indivíduo desenvolve para ler, escrever, falar e ouvir em uma determinada língua, ou seja, para se comunicar com essa língua. (TÍLIO, 2012, p. 1001)

Já em relação às quatro habilidades linguísticas, as metodologias de ensino de línguas estrangeiras defendem que sejam enfocadas simultaneamente. Existe a crença de que saber uma língua engloba saber ler, escrever, falar e ouvir essa língua. De fato, para saber uma língua não é preciso dominar as quatro habilidades igualmente e tal conhecimento não é bastante para o conhecimento da língua. Tílio (2012) defende que o conhecimento de uma língua não é homogêneo, ou seja, as habilidades linguísticas dos usuários variarão de acordo com suas realidades e necessidades. Para o autor,

mesmo um alto grau de proficiência nessas quatro habilidades não assegura ao indivíduo competência comunicativa na língua (HYMES, 1972): além da

competência linguística, são necessárias as competências discursiva, sociolinguística e estratégica (CANALE; SWAIN, 1980). (TÍLIO, 2012, p. 1002)

1.4. O trabalho de campo

Os dados começaram a ser gerados em novembro de 2011 e a conclusão da geração se deu em 2017, mesmo depois da qualificação da tese. Os procedimentos (BLOMMAERT; JIE, 2010) utilizados para gerar os dados foram: 1) a pesquisadora e sua dissertação de mestrado; 2) participação da pesquisadora no curso; 3) ficha de inscrição (Apêndice B; C); 4) termo de consentimento (Apêndice A); 5) questionários aplicados aos professores e às professoras no início do curso (Apêndice D); 6) questionários aplicados aos/às participantes ao final de cada um dos módulos; 7) questionário respondido por mim, a professora formadora, ao final dos módulos; 8) trinta e duas aulas, ou cento e vinte e oito horas de aula, gravadas em áudio e vídeo; 9) textos escritos semanalmente pelos/as participantes; 10) interações semanais no *R3VOLUTION*, um grupo virtual do *google group*; 11) interações no *RENAFORM*; 12) avaliação escrita sobre os módulos 3 e 4; 13) o evento final e os materiais produzidos, que incluem um pôster, slides em *power point* (Apêndice F) para a comunicação oral e os portfólios com todos os textos escritos (Apêndice G); 14) anotações de campo e anotações pós-campo; 15) interações no *Facebook* e no aplicativo *WhatsApp*; 16) imprevistos do pós-campo nos anos de 2016 e 2017. Acredito que o uso de diferentes procedimentos para a geração em situações e momentos variados me oferecerá subsídios para cruzar informações e fazer uma análise mais rica, me permitindo refletir melhor sobre as questões de pesquisa e diferentes pontos de vista sobre elas. A seguir, descrevo cada um dos procedimentos citados.

1.4.1. A pesquisadora e sua dissertação de mestrado

Os estudos críticos e minhas leituras sobre Linguística Aplicada Crítica no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás influenciaram meu modo de pensar e o desenvolvimento de minha dissertação de mestrado intitulada *Relações de poder e mudanças na pesquisa colaborativa: um estudo com*

um professor e uma professora de inglês de escolas públicas, realizada nos anos de 2011 e 2012 e defendida em 2013.

Nessa pesquisa, notei que o tema relações de poder se sobressaiu e que ignorá-lo seria impossível, visto que pesquisadora, professor e professora participantes se envolveram em uma rede de sentidos e significados simbólicos que ora afirmavam, contestavam ou problematizavam teorias pessoais, práticas pedagógicas, teorias acadêmicas e posições ideológicas:

Percebi que em vários momentos das sessões reflexivas, as relações de poder que se estabeleceram entre mim, o professor e a professora foram hierárquicas, como no modelo da racionalidade técnica (SCHÖN, 1983). Isso significa que, para Henrique e Sílvia, principalmente para a última, a posição social e identitária da pesquisadora da universidade garantia-lhe poder: por isso ela era a responsável por elaborar e oferecer a Henrique e Sílvia as teorias certas, vistas como receitas ou soluções aplicáveis às suas práticas pedagógicas. Entretanto, para não desempenhar o papel a mim atribuído e para tentar desnaturalizar esse construto (MATEUS, 2009; MOITA LOPES, 2006; ZEICHNER, 1998) legitimado nos participantes, recorri a leituras e discussões de teorias acadêmicas que consideravam o/a docente como um/a “produtor[a] de conhecimentos, na medida em que elabora um saber a partir de sua experiência no enfrentamento dos problemas que surgem na sua prática cotidiana” (HORIKAWA, 2004, p. 123). Essa minha atitude acabou reforçando esse construto, pois, sem perceber, concedi à teoria acadêmica o mesmo papel a mim atribuído por Sílvia e Henrique: o de superioridade, esclarecimento, salvação. A professora, que inicialmente esperava que eu lhe indicasse as teorias acadêmicas que resolvessem todos os problemas de sua prática, resistiu a elas e assumiu uma postura defensiva de suas teorias pessoais e de sua prática. Tal postura indica que a professora se fortaleceu e se apossou de um poder que parecia acreditar não existir. Desse modo, as relações de poder foram produtivas [...] (PAULA, 2013, p. 9)

Nesse trabalho, além de contrariar a tradição e a literatura que associam o poder a uma força negativa que tem por função reprimir, repensei o conceito de pesquisa colaborativa, colocando-o em cheque e propondo um novo, com base no que vivi como pesquisadora durante a pesquisa.

Dessa forma, não mais acreditando no ideal de pesquisa colaborativa, tentando encontrar uma melhor metodologia de pesquisa e objetivando entender os inúmeros conflitos derivados das relações de poder que se estruturaram, ao final da pesquisa de mestrado, decidi tentar a seleção do doutorado e continuar pesquisando, com os mesmos participantes daquela pesquisa, inclusive.

1.4.2. Participação da pesquisadora no curso

Como mencionei na seção 1.2, em novembro de 2012 fui convidada por uma das coordenadoras do curso para ser uma de suas professoras formadoras. Tendo recebido um e-mail e sendo informada de uma reunião com os/as interessados/as para a apresentação do projeto de formação docente, compareci à reunião, no dia, local e horário marcados. Nesse dia, após conhecer o projeto apresentado pelas coordenadoras do curso, confirmei minha participação como professora formadora. Essa participação foi também influenciada pelo meu interesse em pesquisar formação docente, algo que surgiu no mestrado. Como mencionei, em minha pesquisa de mestrado, discuto como as relações de poder são operadas na pesquisa colaborativa que realizei a partir do segundo semestre de 2011 e quais são os efeitos do processo reflexivo nas teorias pessoais e na prática pedagógica do professor e da professora participantes. Buscando testar metodologias de pesquisa, compreender melhor relações de poder, e contribuir para a melhoria da formação docente, me inseri no projeto. Além disso, eu tinha a intenção de convidar o docente e a docente participantes da pesquisa de mestrado para fazerem parte do grupo de formação docente. Assim, o movimento que eu havia iniciado com ele e com ela em 2011 teria continuidade. Vi nisso uma oportunidade. Como resalto nas considerações finais de minha dissertação de mestrado,

[e]nquanto o curso estava sendo divulgado, convidei Henrique e Sílvia para participar. Ele e ela aceitaram. Ela, contudo, só esteve presente em duas aulas iniciais e não justificou sua desistência. Já Henrique frequenta o curso desde o primeiro encontro semanal. Creio que a decisão de Henrique de participar, mesmo que tenha sido depois de meu convite pessoal, pode revelar: um comprometimento com a profissão, um desejo de desenvolvimento profissional, um reconhecimento da importância de uma formação profissional contínua e uma influência positiva de minha pesquisa. Felizmente, terei a desejada oportunidade de conviver, novamente, com Henrique, de ouvi-lo mais, de aprender um pouco mais com suas experiências e de tentar reconstruir ações que reforcei e discursos que (re)produzi neste estudo. (PAULA, 2013, p. 114)

Ademais, aliado ao desejo de compreender melhor a formação de professores/as, a vontade de melhorar minha prática e ser uma melhor formadora também influenciou minha participação no projeto. Tanto que gravei todas as minhas aulas, como discutirei no procedimento 8.

1.4.3. Ficha de inscrição

A ficha de inscrição (Apêndice C) foi enviada aos/às participantes entre os meses de janeiro e fevereiro de 2013 pela subsecretaria estadual de educação localizada no município-polo. Primeiramente, após entrar em contato com as secretarias estaduais e municipais, enviei a ficha de inscrição à responsável pela escola de formação (antigo NTE) e à coordenadora da primeira e segunda fases do ensino fundamental da cidade-polo.

A responsável pela escola de formação encaminhou a ficha de inscrição a todas as escolas estaduais da cidade-polo dos municípios vizinhos que, por sua vez, imprimiram as fichas de inscrição e as repassaram aos/às docentes, bem como as informações sobre o curso, presentes no *folder*, também encaminhado por mim, inicialmente. Os/As professores/as que se interessaram em participar preencheram a ficha e entregaram-na à coordenadora da escola de formação, localizada na Subsecretaria Regional de Educação da cidade-polo. Dessa forma, tive um primeiro contato com os/as participantes iniciais do curso.

Já a coordenadora da primeira e segunda fases do ensino fundamental do município-polo permitiu-me ir às escolas municipais e falar com os/as professores/as de inglês. Contudo, muitos recusaram-se a participar e alegaram cansaço, falta de tempo, desinteresse, aproximação do tempo de aposentadoria. Assim, na cidade-polo, os/as professores/as das escolas municipais que participaram do curso foram contatados/as por mim e a ficha de inscrição foi diretamente entregue a mim.

Aqueles/as professores/as que preencheram a ficha de inscrição foram avisados – pela subsecretaria regional de educação do município-polo e por mim – das datas e horários em que deveriam comparecer às aulas, na escola de formação. Contudo, algumas docentes de escolas estaduais não se atentaram aos critérios exigidos para participarem do curso, presentes no *folder* de divulgação e, mesmo possuindo cursos de graduação em outras áreas, compareceram ao primeiro dia de aula e tiveram de ser dispensadas por mim, como mencionei no tópico 3.

Ao receber as fichas de inscrição, pude ter acesso a algumas informações dos participantes que me ajudaram a traçar seus perfis, como idade, sexo, curso de graduação, ano e local de conclusão da graduação, rede de ensino, escola, turnos e turmas em que atuam, tempo de profissão na educação básica e justificativa para fazer o curso.

As fichas de inscrição sofreram alterações. Informações adicionais foram solicitadas. Por isso, a ficha de inscrição final (Apêndice B) foi aplicada em março de 2013, na primeira aula do curso.

1.4.4. Termo de consentimento

O termo de consentimento foi aplicado às/aos docentes em março de 2013, juntamente com a ficha de inscrição final. As coordenadoras do curso objetivavam realizar uma pesquisa que consistia em avaliar o desenvolvimento do projeto. Para isso, elaboraram o termo de consentimento e pediram às/aos formadoras/es que o aplicassem aos/às participantes do curso. Nele, deveriam oferecer seu consentimento, caso desejassem participar da pesquisa, e ainda escolher um nome fictício.

Minha pesquisa, então, lança mão de dados primários e secundários. Os dados primários foram gerados por mim para minha própria análise e reflexão com o objetivo de melhorar minha prática pedagógica. Já os dados secundários foram gerados, inicialmente, para a pesquisa das coordenadoras do curso, as quais, em 2015, assinaram um termo de anuência me permitindo usá-los⁷. O termo de anuência foi anexado ao meu projeto de pesquisa de doutoramento, enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e aprovado em 6 de julho de 2015.

1.4.5. Questionários iniciais

Os questionários aplicados aos professores e às professoras do curso foram elaborados pelas coordenadoras do mesmo. Um deles foi aplicado no início do curso (ApêndiceD), para todos/as os/as participantes. Como *Nelson* entrou no curso em agosto, seu questionário foi respondido na primeira aula do terceiro módulo. Nesse questionário, informações como idade, cor, renda familiar, tempo de atuação profissional, auto percepção do nível de língua inglesa nas quatro habilidades, justificativa para a escolha da profissão e

⁷ Agradeço às professoras pesquisadoras, que também coordenaram o curso de formação continuada, pelo apoio concedido no desenvolvimento de minha pesquisa. Mais especificamente, manifesto minha gratidão por terem me autorizado a acessar, selecionar e analisar os dados gerados em 2013 em um dos polos do curso para a produção de parte dessa tese de doutoramento.

expectativas sobre o curso foram obtidas dos/as participantes e interessaram a essa pesquisa na medida em que colaboraram para traçar o perfil dos/as mesmos/as.

1.4.6. Questionário dos módulos

O questionário sobre os módulos foi elaborado pelas coordenadoras do curso. Ao final de cada um dos quatro módulos, enviei-o por *e-mail* aos/às docentes que, após responderem-no, o enviavam a mim. Posteriormente, eu os enviava, o de todos os/as docentes, às coordenadoras. Este contou com as duas perguntas e a tarefa seguintes:

QUADRO 5 QUESTIONÁRIO DOS/AS PROFESSORES/AS

<p>Nome do/a formador/a: <i>Charlene S. M. Meneses de Paula</i></p> <p>Nome: _____</p> <p>Nome fictício: _____ Idade: _____</p> <p>Nome da escola: _____</p> <p>Título do Módulo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O que você achou do Módulo X? Considere os seguintes aspectos (suas expectativas iniciais, uso da língua inglesa, atividades desenvolvidas no curso, discussões, textos lidos etc.) 2) Você usou o conhecimento que adquiriu no curso no contexto em que atua? <ol style="list-style-type: none"> a) Em caso afirmativo, de que forma? b) Se não usou, por que não? 3) Complete a seguinte frase de forma detalhada: Ao final do Módulo X, eu...
--

Idelma, Jackie, Leninha, Liss e Rose responderam aos questionários de todos os módulos. *Danyelle, Henrique e Monalisa* responderam apenas ao primeiro questionário. *Cris* respondeu apenas ao questionário relacionado ao segundo módulo. *Heloísa*, por sua vez, só não respondeu ao segundo questionário. *Nelson* respondeu aos questionários sobre os módulos 3 e 4, referentes ao período em que participou do curso. No próximo quadro, essas informações estão mais bem explicitadas. *Cintia, Lucy e Márcia* não responderam aos questionários referentes ao/s módulo/s dos quais participaram.

QUADRO 6 PARTICIPANTES E QUESTIONÁRIO SOBRE OS MÓDULOS

Participantes	Questionário sobre o módulo 1	Questionário sobre o módulo 2	Questionário sobre o módulo 3	Questionário sobre o módulo 4
<i>Cintia</i>	X	-----	-----	-----
<i>Cris</i>	X	•	X	X
<i>Danyelle</i>	•	-----	-----	-----
<i>Heloísa</i>	•	X	•	•
<i>Henrique</i>	•	X	-----	-----
<i>Idelma</i>	•	•	•	•
<i>Jackie</i>	•	•	•	•
<i>Leninha</i>	•	•	•	•
<i>Liss</i>	•	•	•	•
<i>Lucy</i>	X	X	-----	-----
<i>Márcia</i>	X	-----	-----	-----
<i>Monalisa</i>	•	X	X	X
<i>Nelson</i>	-----	-----	•	•
<i>Rose</i>	•	•	•	•
• Respondeu ao questionário X Não entregou o questionário ----- Não participou do módulo				

1.4.7. Questionários da professora formadora

O questionário respondido por mim ao final dos quatro módulos também foi elaborado pelas coordenadoras do curso e contou com uma pergunta e uma tarefa.

QUADRO 7 QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA FORMADORA

Nome: *Charlene S. M. Meneses de Paula*

Título do Módulo:

- 1) O que você achou do Módulo X? Considere os seguintes aspectos (suas expectativas iniciais, uso da língua inglesa, atividades desenvolvidas no curso, discussões, adequações necessárias, desempenho das/os participantes, presença, participação, etc.)
- 2) Complete a seguinte frase de forma detalhada: Ao final do Módulo X, eu...

1.4.8. Aulas

Parte significativa dos dados para a pesquisa dessa tese de doutoramento foram gerados em 2013, nos meses de março, abril, maio, junho, julho agosto, setembro, outubro e novembro, durante as aulas que ministrei no curso de formação continuada. Eu mesma gravei 128 horas de interações durante todas as 32 aulas do curso e, para tanto, utilizei uma câmera de mão. Como eu não tinha um tripé e não havia na sala de aula um lugar para posicionar a câmera de modo que todas/os fossem enquadradas/os na tela, optei por segurá-la por quase todo o tempo. Algumas vezes, quando eu precisava me ausentar da sala de aula ou utilizar as duas mãos para preparar ou posicionar o projetor e o computador, ou ainda para entregar alguma atividade às/aos docentes, eu apoiava a câmera sobre alguma mesa ou pedia algum participante para segurá-la. Assim sendo, as imagens que meu olhar conseguiu captar foram majoritariamente registradas na gravação do meu ponto de vista, em que estou quase sempre fora do campo de visão da câmera, e a posterior observação atenta dessas imagens, bem como a cuidadosa audição dos discursos, é o que mostrarei nas transcrições selecionadas.

Sobre o registro das interações majoritariamente do meu ponto de vista, Blommaert e Jie (2010, p. 29) defendem que

[you] observe all the time. Whenever your eyes and ears are open and you are in a clear state of mind, you register things that strike you. In everyday life we don't have a word for this (we just do it); in fieldwork we call this 'observation'. And the rule is: you start by observing everything and gradually start focusing on specific targets. The main instruments for that are your eyes, your ears, your mouth and your notebook, and you can use visual and other recording devices in support of that.

Além disso, eu estava interessada em entender melhor e melhorar minha prática pedagógica, bem como estudar relações de poder naquele contexto de ensino: “[y]ou have a particular topic in mind [...] and your attention will quickly go in that direction” (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 29). Por fim, nos registros feitos, eu não pretendia mesmo abarcar todos os aspectos presentes em uma interação, pois não acredito nessa possibilidade. De acordo com Blommaert e Jie (2010, p. 29), “[s]aying that you observe ‘everything’ is not very helpful of course. You can only watch if you know where to look, and that depends on understanding, where you are and what you’re doing there”. Apesar de Blommaert e Jie (2010) estarem tratando da observação, considero esse fragmento válido também para a

gravação. Na gravação, assim como na observação, o/a pesquisador/a acaba selecionando aspectos que respondam às perguntas e aos objetivos de uma investigação, ou o seu próprio olhar para os dados gerados, e conhecimentos adquiridos posteriormente, o/a direcionam a uma nova investigação, o que me aconteceu. Inicialmente, meus objetivos eram melhorar minha própria prática de ensino e de pesquisa e compreender melhor as relações de poder naquele contexto diferenciado, no qual eu nunca havia trabalhado anteriormente. Com base nesses objetivos, realizei as gravações e elaborei um projeto de pesquisa, bem como algumas perguntas iniciais. Esses questionamentos, contudo, sofreram alterações, decorrentes da posterior e cuidadosa observação desses dados, nos quais enxerguei novas categorias que orientam minhas perguntas de pesquisa atuais. Trabalhar no contexto de formação continuada, gerar dados, gravar e assistir minhas aulas e refletir sobre elas de uma perspectiva diferente foi apenas o início de minha transição metodológica, isto é, de minha travessia da pesquisa colaborativa à etnografia participativa, assunto sobre o qual discorrerei em detalhes no próximo capítulo.

Como professora formadora, responsável pelos procedimentos da geração dos dados, analista e transcritora, optei por descrever todas as aulas (ApêndiceE) e, em seguida, transcrever os momentos de interação que foram significativos para os/as participantes e para mim. Para descobrir quais momentos foram significativos, perguntei aos/as participantes durante uma aula em novembro de 2013, no último módulo do curso. Em maio de 2015, me comuniquei novamente com eles/as, pelo *Facebook* e pelo *WhatsApp*, sobre esses momentos, como mostrarei adiante.

De março a novembro de 2013, foram gravadas 28 aulas, com regularidade semanal, de cerca de 4 horas cada. Contudo, foram parcialmente gravadas, tendo em vista que durante os intervalos eu desligava a câmera filmadora e o espaço de dois cartões de memória de 16 GB às vezes era insuficiente para gravar o final de algumas aulas. Não gravei a primeira aula do módulo 3, ou seja, a décima sétima aula do curso, pois esqueci a câmara filmadora em casa. Além disso, a quarta aula do módulo 3, isto é, a vigésima aula também não foi gravada, pois nesse dia eu e uma professora participante apresentamos uma comunicação no V Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE). Nossa apresentação se restringiu ao trabalho que propus no grupo de formação e que o grupo desenvolveu no primeiro semestre de 2013. Como as/os outras/os professoras/esparticipantes foram nos prestigiar e assistiram a várias outras apresentações no dia, decidimos que a vigésima aula não seria repostada. No dia 4 de outubro, também não houve gravação de aula, pois eu e *Rose* fomos realizar a etapa do

exame escrito para a seleção de mestrado e doutorado na UFG e, juntas/os, eu e as/os participantes decidimos que durante a semana leríamos um texto sobre livro didático e o discutiríamos no grupo virtual. Da mesma forma, a última aula do último módulo não foi gravada, pois optamos por nos reunir na casa de *Heloísa*, ensaiar a música e a comunicação oral para a apresentação do evento final, conversar informalmente sobre o curso e comemorar o ano de estudos, com comidas e brincadeiras. No quadro abaixo, encontram-se o dia em que as aulas aconteceram, a quantidade de docentes presentes em cada uma delas e o resumo das atividades trabalhadas. Essas informações constam na ficha de frequência e conteúdo dos módulos do curso:

QUADRO 8 O DIA DAS AULAS, A QUANTIDADE DE DOCENTES PRESENTES E AS ATIVIDADES TRABALHADAS/REALIZADAS

Data da realização das aulas	Quantidade de (não)participantes	Atividades trabalhadas
Módulo 1: <i>Collaborative English language learning</i>		
1ª aula 01/03/2013	17 11 participantes 6 não participantes ⁸	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do projeto e do módulo; 2. Discussão do conceito de colaboração. Textos: HOOKS, b. Collaboration. In: HOOKS, b. <i>Teaching critical thinking: practical wisdom</i>. New York: Routledge, 2010. p. 37-42. HOOKS, b. Conversation. In: HOOKS, b. <i>Teaching critical thinking: practical wisdom</i>. New York: Routledge, 2010. p. 43-48. HOOKS, b. Conflict. In: HOOKS, b. <i>Teaching critical thinking: practical wisdom</i>. New York: Routledge, 2010. p. 85-90. 3. Leitura de narrativas autobiográficas do projeto AMFALE.
2ª aula 08/03/2013	13 11 participantes 2 não participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação das narrativas autobiográficas dos/as componentes do grupo de formação; 2. Visionamento do vídeo <i>The danger of a single story</i> – Chimamanda Adichie; 3. Visionamento do vídeoclipe <i>Reach</i>, de Glória Estefan.
3ª aula 15/03/2013	14 12 participantes 2 não participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação individual dos/as alunos: <i>What's your dream? Is it possible to reach it?</i>; 2. Leitura colaborativa de uma história de vida educacional: A professora Rubi; CASTRO, E. A. de. <i>Formação continuada por meio de narrativas autobiográficas: um fomento ao autoconhecimento</i>. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo – UNICID -, São Paulo, 2010. 3. Leitura e discussão de citações extraídas do livro <i>Pedagogia da Autonomia</i>, de Paulo Freire. FREIRE, P. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia</i>. São Paulo: Paz e Terra, 2007/1996.
4ª aula 22/03/2013	11 10 participantes 1 não participante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação das produções escritas relacionadas à autonomia docente e discente; 2. Visionamento do filme: <i>Every child is special</i>.

⁸ Os/As professores/as não participantes são aqueles/as que se inscreveram no curso e frequentaram algumas aulas do primeiro módulo. No entanto, não assinaram o termo de consentimento, não responderam ao questionário inicial e desistiram do curso.

5ª aula 05/04/2013	11 11 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupo de trabalho: ilustrando a aprendizagem advinda do visionamento do filme <i>Every child is special</i>; 2. Discussão do modelo de reflexão colaborativa de Smyth (1991); SMYTH, J. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, J. <i>Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision</i>. Buckingham: Open University Press, 1991. p. 105-118. 3. Reflexão colaborativa sobre a aula da <i>Helôisa</i>, gravada no dia 03/04/2013.
6ª aula 12/04/2013	10 9 participantes 1 não participante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa colaborativa no laboratório de informática: o ensino, a aprendizagem, o/a professor/a, o/a aluna, a educação e as lutas sociais na visão de Paulo Freire; 2. Visionamento do vídeo <i>An incredible conversation</i>, de Paulo Freire; 3. Leitura colaborativa: KIRKPATRICK, Andy. English as an international language or world Englishes? In: KIRKPATRICK, Andy. <i>World Englishes: Implications for international communication and ELT</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 35-37; 4. Reflexão colaborativa sobre minha aula, gravada no dia 08/04/2013.
7ª aula 19/04/2013	11 10 participantes 1 não participante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visionamento dos seguintes vídeos de David Crystal: <i>What are your views on the trajectory of Indian English?</i>; <i>Which English should you teach your students?</i>; <i>Why is English a global language?</i>; 2. Leitura colaborativa: <i>No speak English</i>, de Sandra Cisneros; CISNEROS, S. No speak English. In: CISNEROS, S. <i>The House on Mango Street</i>. New York, N.Y.: Vintage Books, 1984. p. 73-75. 3. Discussão sobre multiculturalismo e imigração; 4. Reflexão colaborativa sobre a aula da <i>Danyelle</i>, gravada no dia 18/04/2013.
8ª aula 03/05/2013	11 10 participantes 1 não participante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentações individuais de histórias que descrevem a continuação da vida de <i>Mamacita</i>, personagem principal da história <i>No speak English</i>; 2. Leitura colaborativa: Biografia de Sandra Cisneros; 3. Visionamento de um vídeo de Sandra Cisneros: <i>Early life</i>; 4. Reflexão colaborativa sobre a aula de <i>Monalisa</i>, gravada no dia 30/04/2013.
Módulo 2: English Language and literature		
9ª aula 10/05/2013	8 8 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visionamento do vídeo <i>Transition</i>; 2. Discussões sobre <i>Personal and Professional Transitions</i>; 3. Leitura colaborativa de <i>Eleven</i>, conto de Sandra Cisneros; CISNEROS, S. Eleven. In: CISNEROS, S. <i>Woman Hollering Creek, and Other Stories</i>. New York, N.Y.: Vintage Books, 1991. p. 6-9. 4. Reflexão colaborativa sobre a aula da <i>Sílvia</i>, gravada no dia 02/05/2013.
10ª aula 17/05/2013	9 9 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartilhamento de produções textuais escritas sobre <i>Eleven</i>; 2. Leitura em pares do texto <i>He's getting to learn the language</i>, de Patrick Macias; MACIAS, P. He's getting to learn the language. In: BLANTON, L. L.; LEE, L. <i>The multicultural Workshop: Book 2</i>. Boston: Heinle & heinle Publishers, 1995. p. 139-141. 3. Visionamento de um vídeo sobre fábulas; 4. Leitura colaborativa de <i>Introduction</i> e <i>Why teach with fables?</i>, do livro <i>Teaching with Aesop's fables</i>; DETLOR, T. <i>Teaching with Aesop's Fables</i>. New York, N.Y.: Scholastic Teaching Resource, [s.d.]. 5. Reflexão colaborativa sobre a aula da <i>Rose</i>, gravada no dia 09/05/2013.

11ª aula 24/05/2013	7 7 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presença de uma criança na sala de aula, Ana Carolina. A participante <i>Heloísa</i> a levou. 2. Discussão do texto lido em casa pelas professoras e pelo professor: <i>The king, the mice and the cheese: uma reflexão crítica</i>, de Maria Luíza Mendonça; MENDONÇA, M. L. The king, the mice and the cheese: uma reflexão crítica. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). <i>Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas</i>. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2003, p. 207-220. 3. Leitura colaborativa da fábula <i>The Fox and the grapes</i>; 4. Discussão sobre a fábula e realização de atividades elaboradas sobre ela e presentes no livro <i>Teaching with Aesop's Fables</i>; 5. Compartilhamento de estratégias para trabalhar fábulas; 6. Reflexão sobre citações extraídas do texto <i>Telling the story</i>, de bell hooks. <p>HOOKS, b. Telling the story. In: HOOKS, b. <i>Teaching critical thinking: practical wisdom</i>. New York: Routledge, 2010. p. 49-54.</p>
12ª aula 07/06/2013	5 5 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Miniaula: <i>Liss</i> e o trabalho com a fábula <i>The ant and the grasshopper</i> em uma turma de 1º ano do ensino fundamental; 2. Visionamento do filme: <i>Beyond the blackboard</i>; 3. Avaliação do grupo sobre o primeiro módulo.
13ª aula 14/06/2013	9 9 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auto avaliação e avaliação colaborativa sobre as produções escritas e orais realizadas semanalmente ao longo do primeiro módulo; 2. Reflexão colaborativa sobre a aula da <i>Heloísa</i>, gravada no dia 29/05/2013; 3. Miniaula: <i>Henrique</i> e o trabalho com a fábula <i>The Wind and the sun</i> em uma turma de 9º ano do ensino fundamental.
14ª aula 21/06/2013	10 10 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação oral do/as professor/as sobre as seguintes <i>homework</i> produzidas em casa: <i>Summary of the text "The king, the mice and the cheese"</i>, <i>Reflection about "Telling the story"</i>, <i>Reflection about the movie "Beyond the blackboard"</i> e <i>Opinion about self assessment and collaborative assessment</i>. 2. Miniaula: <i>Idelma</i> e o trabalho com a fábula <i>The city mouse and the country mouse</i> em uma turma de 5º ano do ensino fundamental; 3. Miniaula: <i>Monalisa</i> e o trabalho com a fábula <i>The tortoise and the hare</i> em uma turma de ensino médio; 4. Leitura do texto <i>Sharing the story</i>, de bell hooks. <p>HOOKS, b. Sharing the story. In: HOOKS, b. <i>Teaching critical thinking: practical wisdom</i>. New York: Routledge, 2010. p. 55-58.</p>
15ª aula 28/06/2013	10 10 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartilhamento de histórias pessoais, produzidas com base no texto de bell hooks <i>Sharing the story</i>; 2. Miniaula: <i>Jackie</i> e o trabalho com a fábula <i>The Lion and the mouse</i> em uma turma de 6º ano do ensino fundamental; 3. Miniaula: <i>Rose</i> e o trabalho com a fábula <i>The Fox and the crow</i> em uma turmas de ensino médio; 4. Miniaula: <i>Lucy</i> e o trabalho com a fábula <i>The oak and the reeds</i> em uma turma de 7º ano do ensino fundamental.
16ª aula 05/07/2013	9 9 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Miniaula: <i>Cris</i> e o trabalho com a fábula <i>The Fox and the stork</i> em uma turma de 1º ano do ensino médio; 2. Miniaula: <i>Heloísa</i> e o trabalho com a fábula <i>Belling the cat</i> em uma turma de 8º ano do ensino fundamental; 3. Miniaula: <i>Leninhae</i> o trabalho com a fábula <i>The crow and the pitcher</i> em uma turma de 1º ano do ensino médio; 4. Sessão reflexiva semestral sobre os módulos estudados; 5. Auto avaliação e avaliação colaborativa sobre o desempenho no segundo módulo.
Módulo 3: Critical English learning		

17ª aula 09/08/2013	10 10 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do módulo; 2. Música <i>Change the world</i> by Eric Clapton; 3. Visualização do vídeo <i>Lynn and Walkyria comments theory and practice</i>. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CABxbs0da9I; 4. Aula: “Corpo e Preconceito” 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 LE: princípios e práticas</i>. Goiânia: Editora da UFG, 2012, p. 64-69.;
18ª aula 16/08/2013	9 9 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aula com uma professora convidada: <i>Nayara Cristina Rodrigues de Andrade</i>. 2. Atividade sobre raça e racismo. 3. Definição colaborativa de raça e racismo; 4. Apresentação do trabalho de conclusão de curso de <i>Nayara Cristina Rodrigues de Andrade</i>; 5. Produção e apresentação de pôsteres sobre raça e racismo; 6. Discussão sobre a importância/necessidade do trabalho voltado para esse tema (raça/etnia e racismo).
19ª aula 23/08/2013	6 6 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discussão do texto <i>Straightening our hair</i>, de bell hooks. 2. Discussão e problematização do mito da democracia racial com base nos dados estatísticos apresentados por Ferreira (2006; 2007): FERREIRA, A. de J. Race and ethnicity. In: _____. <i>Formação de professores: raça/etnia</i>. Cascavel: Assoeste, 2006. p. 103-107. FERREIRA, A. de J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? <i>Linguagem & Ensino</i>, v. 10, n. 01, p. 211-233, jan./jun. 2007; 3. Visionamento e discussão do vídeo <i>Racismo na sociedade</i>. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ibfv_dwsojA; 4. Produção colaborativa de pôsteres sobre o tema;
20ª aula 30/08/2013	9 9 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de trabalho no EDIPE;
21ª aula 06/09/2013	9 9 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Música <i>Give a little bit</i> – Supertramp; 2. Documentário: <i>Blue eyes</i>; 3. Discussão orientada sobre o documentário; 4. Produção colaborativa de pôsteres sobre o trabalho realizado na aula passada. O objetivo foi analisar e mostrar os resultados obtidos nas entrevistas;
22ª aula 13/09/2013	9 9 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presença de uma professora convidada: <i>Nayara</i>. 2. Discussão acerca de piadas sobre negros(as); 3. Discussão sobre discursos racistas (<i>Quiz</i>); 4. Notícias recentes sobre racismo no Brasil; 5. Vídeo: <i>Racismo nas escolas brasileiras</i>;
23ª aula 20/09/2013	9 9 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise de poemas que abordam o tema raça e racismo; 2. Reflexão sobre herança familiar e raízes históricas e geográficas; 3. Discussão sobre o significado dos termos <i>ethnicity</i> e <i>identity</i>.
24ª aula 27/09/2013	9 9 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grupo de trabalho sobre as categorias do IBGE utilizadas para classificar a população por cor e raça; 2. Discussão sobre a classificação do IBGE; 3. Discussão sobre fotografias racistas: http://f5portal.com/?p=23344; 4. Visionamento e discussão do vídeo <i>African Men. Hollywood Stereotypes</i>. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=qSEImEmEjb4; 5. Produção colaborativa de cartazes sobre posições iniciais e posições atuais das professoras e do professor sobre preconceitos;

		6. Auto avaliação e avaliação colaborativa sobre os desempenhos no módulo 3.
Módulo 4: English language materials		
25ª aula 04/10/2013	4 4 participantes	1. Discussão on-line do texto: PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i> , v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009.
26ª aula 11/10/2013	7 7 participantes	1. Discussão sobre materiais de ensino: Quais materiais de ensino as professoras utilizam? Por quê? Como? Valores presentes nos livros didáticos. Consequências do livro didático. Vantagens e desvantagens de sua utilização; 2. Análise e crítica de alguns exercícios extraídos de livros didáticos; 3. Sugestões para a produção de materiais de ensino;
27ª aula 18/10/2013	6 6 participantes	1. Ensaio da música <i>Give a little bit</i> , a ser apresentada no evento final do curso. 2. Discussão sobre os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao livro didático de Língua Estrangeira (LE); 3. Produção colaborativa de um exercício para ensino de LE baseado em um <i>cartoon</i> ; 4. Apresentação colaborativa do exercício produzido;
28ª aula 25/10/2013	10 9 participantes 1 coordenadora	1. Presença de uma das coordenadoras do curso na sala de aula; 2. Ensaio da música <i>Give a little bit</i> , a ser apresentada no evento final do curso. 3. Análise do livro didático que cada professora utiliza em suas aulas feita pelas próprias professoras e com base nas cinco fichas presentes no seguinte artigo: BORELLA, S. G.; SCHROEDER, D. N. O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. In: <i>Entretextos</i> , v. 13, n. 1, p. 211-256, jan./jun. 2013. 4. Análise de exercícios extraídos da coleção <i>Links</i> (6º ao 9º ano), considerando os seguintes aspectos: visão de língua, propósito para aprender a língua, vantagens e desvantagens dos textos, autonomia de professores/as e alunos/as e temas transversais.
29ª aula 01/11/2013	8 8 participantes	1. Ensaio da música <i>Give a little bit</i> , a ser apresentada no evento final do curso. 2. Análise crítica de listas pré-fabricadas para avaliação de material didático; 3. Adaptação de listas para avaliação de material didático; 4. Visionamento e discussão do vídeo <i>TESOL Tutorial: Using Authentic Material</i> . Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=m70b28I-oNo >; 5. Visionamento parcial e sem áudio do vídeo <i>Gay Adoption Ad</i> . Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=gyZA0fgahNo >.
30ª aula 08/11/2013	8 8 participantes	1. Ensaio da música <i>Give a little bit</i> , a ser apresentada no evento final do curso. 2. Produção textual sobre o possível diálogo desenvolvido no vídeo sem áudio (visionado na aula passada e, novamente, no início desta aula); 3. Compartilhamento dos diálogos; 4. Visionamento do vídeo com áudio; 5. Comparação e análise do vídeo e dos diálogos escritos; 6. Discussão e produção inicial do pôster que será apresentado no último evento do RENAFORM;
31ª aula 22/11/2013	9 9 participantes	1. Ensaio da música <i>Give a little bit</i> , a ser apresentada no evento final do curso.

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Produção dos slides para a comunicação; 3. Auto avaliação e avaliação colaborativa sobre o módulo.
32ª aula 29/11/2013	9 9 participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na casa de <i>Heloísa</i>: ensaio da música <i>Give a little bit</i>, a ser apresentada no evento final do curso. 2. Sessão reflexiva sobre os módulos e a participação das/os professoras/es no curso.

Para transcrever as interações gravadas em áudio e vídeo, decidi fazer uma compilação dos símbolos apresentados por Ochs (1979) e Jefferson (2004) em seus textos. Com base em minhas necessidades, alguns foram simplesmente selecionados e outros, adaptados. Apresento-os no quadro a seguir, bem como a explicação de seus usos.

QUADRO 9 SÍMBOLOS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES DAS INTERAÇÕES VERBAIS E NÃO VERBAIS

Símbolos	O que representam?
[Um colchete esquerdo indica o ponto de início de sobreposição.
]	Um colchete direito indica o ponto no qual dois enunciados sobrepostos terminam, se eles terminam simultaneamente, ou o ponto em que um deles termina no decurso do outro.
(0.0)	Números em parênteses indicam o tempo decorrido por segundos.
—	Sublinhado indica algum tipo de marcação, através de afinação e/ou amplitude. Um sublinhado curto indica marcação mais leve do que um sublinhado longo.
::	Dois pontos indicam prolongamento do som imediatamente anterior. Quanto mais longa a linha de dois pontos, maior o prolongamento.
PALAVRA	Maiúsculas indicam sons especialmente altos em relação à conversa circundante.
°palavra°	Sinais de gradação que delimitam um enunciado ou parte de um enunciado indicam que os sons são mais suaves do que a conversa circundante.
<palavra	Esse símbolo posicionado à esquerda indica um início apressado. Na verdade, um enunciado tentando ter se iniciado um pouco mais cedo do que ele realmente iniciou-se. Isso pode ser ouvido como um início compactado de um enunciado ou parte de um enunciado em questão.
palavra<	Esse símbolo posicionado à direita indica que, enquanto uma palavra é totalmente concluída, ela parece parar repentinamente.
_	Um traço indica um corte, uma parada sem continuação. Uma auto interrupção.
>>	Esses símbolos, utilizados tanto à direita quanto à esquerda de um enunciado, delimitando-o, bem como partes dele, indicam que o material delimitado é acelerado, em comparação com a conversa circundante.
<<	Esses símbolos, utilizados tanto à direita quanto à esquerda de um enunciado, delimitando-o, bem como partes dele, indicam que o material delimitado é desacelerado, em comparação com a conversa circundante.
Palahhvra	Uma fileira de 'h' dentro de uma palavra indica sopro (breathiness).
(h)	O 'h' entre parênteses indica plosividade (plosiveness).
(lf)	O 'lf' entre parênteses é associado ao riso.
(wh)	O 'wh' entre parênteses é associado ao sussurro.
(cr)	O 'cr' entre parênteses é associado ao choro.
£	O sinal de libra esterlina indica uma certa qualidade de voz que transmite 'riso reprimido'.
()	Parênteses vazios indicam que a transcritora foi incapaz de obter o que foi dito. O comprimento do espaço entre parênteses reflete o comprimento da conversa não obtida.
(palavra)	Palavras, enunciados e nomes entre parênteses são especialmente duvidosos.
(Ø)	Um sinal nulo indica que pode não ser fala ocorrendo; que o que está a ser ouvido como possível fala pode ser ruído ambiente.
(())	Parênteses duplos contém descrições da transcritora.

↑	O/A locutor/a aumenta a pitch.
↓	O/A locutor/a diminui a pitch.
▼	O/A locutor/a encara a câmara.
Δ	O/A locutor/a encontra-se com as costas voltadas para a câmara.
∧	O/A locutor/a e o/a interlocutor/a se olham.
PT	O/A locutor/a aponta.
HD	O/A locutor/a segura algo.
OF	O/A locutor/a oferece algo.
R	O/A locutor/a alcança algo.

Como mostrado no quadro anterior, as interações não verbais também serão descritas, pois, segundo Ochs (1979), o contexto e os comportamentos não verbais se relacionam diretamente à produção discursiva e, juntos, verbal e não verbal podem comunicar intenções das pessoas.

1.4.9. Textos escritos semanalmente pelos/as participantes

Ao longo do curso, semanalmente, foi pedido aos professores e às professoras uma tarefa de casa escrita. Essas tarefas de casa escritas eram pedidas com o intuito de construir um portfólio que seria exposto aos/às formadores/as e docentes do estado de Goiás no encontro final do curso. A construção do portfólio foi mais uma das exigências da coordenação do curso. Nos dias 28/06, 05/07, 27/09, 22/11 e 29/11, não foi pedida tarefa de casa aos/às docentes, pois nas últimas aulas dos módulos costumávamos refletir e avaliar o desenvolvimento dos temas e das aulas, bem como dos/as participantes, e ainda responder a avaliações escritas, o que exigia muito de nós e reduzia nosso tempo para o engajamento em outras atividades. Apesar de temer que as tarefas fossem estressantes, ou exigissem que os/as docentes dedicassem a elas um tempo do qual não dispunham, ou ainda que elas não atendessem às necessidades específicas dos/as participantes, optei por privilegiá-las no portfólio. Além de cumprir a exigência da coordenação de construir um portfólio que seria exposto, vi nisso uma oportunidade de manter os/as docentes interagindo no grupo virtual durante a semana e desenvolvendo suas práticas comunicativas na língua-alvo.

Cada uma das tarefas pedidas era enviada por e-mail e revisada, inicialmente, por mim. Posteriormente, a partir do terceiro módulo, as tarefas eram compartilhadas em um grupo virtual e revisadas tanto por mim quanto pelos/as participantes. Após a revisão e a reescrita, as tarefas eram impressas e colocadas em um portfólio individual, isto é, cada participante tinha seu próprio portfólio. Nem todas/os, e nem sempre, as/os participantes

aceitavam as sugestões oferecidas nas revisões e/ou alteravam ou reescreviam os seus textos. Eu não exigia que a versão final dos textos fosse enviada a mim, pois, no final de cada um dos módulos, eu recolhia os portfólios para checar se estavam sendo construídos de fato. Entretanto, eu não revisava os textos novamente. Ao longo do ano, os/as professores/as que participaram do curso desde março de 2013 e que realizaram todas as tarefas de casa produziram 27 textos. No quadro seguinte, listo as tarefas de casa realizadas durante o desenvolvimento dos módulos e a data em que foram solicitadas, informações que constam na ficha de frequência e conteúdo dos módulos do curso:

QUADRO 10 TAREFAS DE CASA E DATA DA SOLICITAÇÃO

Tarefas de casa	Data da solicitação
1. Produção de uma narrativa autobiográfica, com base nas narrativas do projeto AMFALE, lidas em sala de aula.	01/03
2. Texto sobre sonhos profissionais, elaborado com base na musica Reach, de Glória Estefan.	08/03
3. Texto sobre autonomia docente e discente.	15/03
4. Texto relacionando o filme <i>Every child is special</i> e a prática pedagógica docente.	22/03
5. Elaboração de um plano de aula, a ser executado em uma turma na próxima semana.	05/04
6. Reflexão escrita sobre <i>World Englishes</i> e sobre as (des)vantagens do uso de uma variedade específica.	12/04
7. Reflexão sobre a aula elaborada no dia 04/04 e ministrada na semana seguinte.	19/04
8. Produção de um novo final para o conto lido <i>No speak English</i> , de Sandra Cisneros.	03/05
9. Produção de um possível diálogo entre <i>Mrs. Price</i> e <i>Rachel</i> , duas personagens do conto <i>Eleven</i> , de Sandra Cisneros.	10/05
10. Reflexão escrita sobre o texto: MENDONÇA, M. L. The king, the mice and the cheese: uma reflexão crítica. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). <i>Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas</i> . Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2003, p. 207-220.	17/05
11. Reflexão escrita sobre o texto: HOOKS, b. Telling the story. In: HOOKS, b. <i>Teaching critical thinking: practical wisdom</i> . New York: Routledge, 2010. p. 49-54.	24/05
12. Produção textual sobre o filme <i>Beyond the blackboard</i> .	07/06
13. Texto sobre auto avaliação e avaliação colaborativa.	14/06
14. Escrita de uma história pessoal e reflexão escrita sobre o texto: HOOKS, b. Sharing the story. In: HOOKS, b. <i>Teaching critical thinking: practical wisdom</i> . New York: Routledge, 2010. p. 55-58.	21/06
15. Leitura e produção de um parágrafo sobre o seguinte texto: FERREIRA, A. de J. Ensino Crítico. In: FERREIRA, A. de J. <i>Formação de professores: raça/etnia</i> . Cascavel: Assoeste, 2006. p. 33-40.	09/08
16. Leitura e produção de um parágrafo sobre o seguinte texto: HOOKS, b. Straightening our hair. In: <i>Z Magazine</i> . September 1988, Disponível em: < http://www.zcommunications.org/straightening-our-hair-by-bell-hooks >. Acesso em: 15 ago. 2013.	16/08
17. Produção de uma história, música ou poema sobre o tema “Racismo e o mito da democracia racial”.	23/08
18. Leitura e produção de um parágrafo sobre o seguinte texto: FERREIRA, A.	30/08

de J. Teoria racial crítica e educação antirracista. In: FERREIRA, A. de J. <i>Formação de professores: raça/etnia</i> . Cascavel: Assoeste, 2006. p. 51-57.	
19. Produção de um parágrafo sobre o documentário <i>Blue Eyed</i> .	06/09
20. Produção de um parágrafo sobre piadas.	13/09
21. Leitura e produção de um parágrafo sobre o texto <i>Questions of identity</i> , extraído do seguinte site: < http://openlearn.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=176757 >.	20/09
22. Produção de um parágrafo sobre o texto: PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i> , v. 48, n. 1, p. 53-69, 2009.	04/10
23. Avaliar um exercício do livro didático com o qual se trabalha.	11/10
24. Produção de um parágrafo sobre a vantagem da utilização do exercício produzido pelos/as próprios/as docentes.	18/10
25. Traçar um paralelo entre tradições ou costumes presentes ou considerados em livros didáticos e as possibilidades da produção de material didático próprio. Caso as professoras preferirem, poderão desenvolver um exercício para uma situação sexista real apresentada em sala de aula.	25/10
26. Escrever um <i>speech</i> para o personagem do vídeo <i>Gay Adoption Ad</i> , apresentado parcialmente e sem áudio em sala de aula: < http://www.youtube.com/watch?v=1o4YUY4feys&feature=related >.	01/11
27. Produção escrita sobre a participação no curso de formação continuada e sobre o curso.	08/11

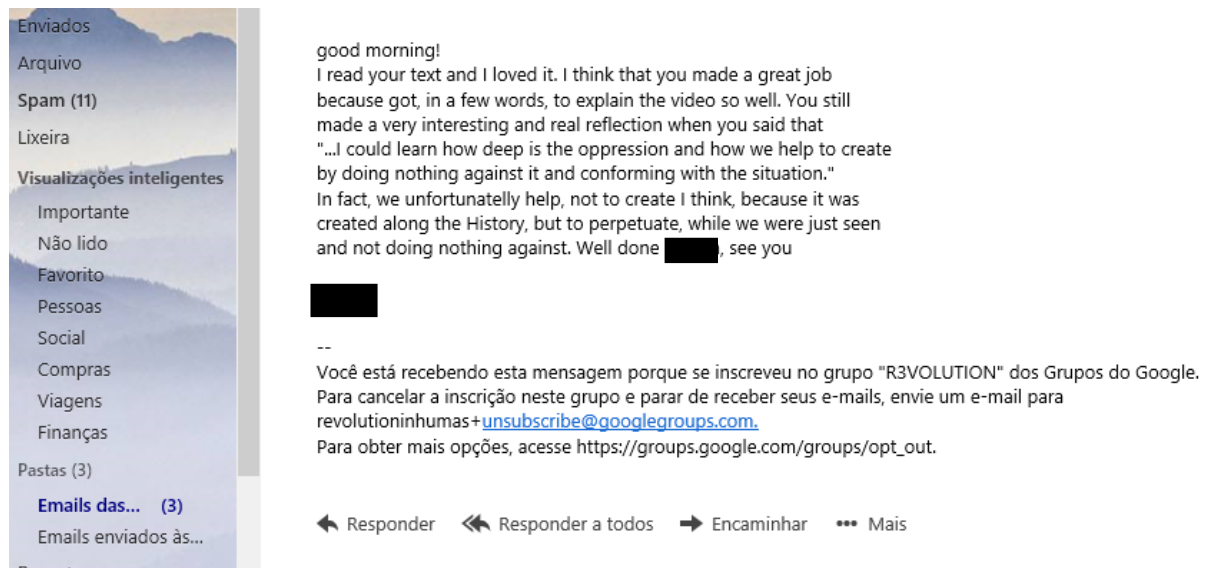
É importante ressaltar que, nessas tarefas de casa, listadas acima, eu pedia aos professores e às professoras a produção semanal de um parágrafo escrito na língua-alvo sobre algum tópico trabalhado durante a aula, o que estava acontecendo desde o início do curso. Esse tópico era decidido por mim; entretanto, os/as docentes tinham a liberdade de escrever sobre si mesmos/as, suas práticas, suas teorias pessoais, desde que houvesse uma relação entre isso e o tópico. A partir do terceiro módulo, contudo, os textos, diferentes dos iniciais, já apresentavam muitos parágrafos, talvez em decorrência da estratégia que adotei e que será explicada na próxima subseção. Vale lembrar, contudo, que durante o terceiro módulo, para encorajar as/os docentes na produção e no compartilhamento das tarefas de casa, também escrevi textos semanais e os compartilhei no *google group*. Geralmente eu compartilhava meus textos após a maioria das/os docentes já o terem feito.

1.4.10. Interações semanais no R3VOLUTION

Nos dois primeiros módulos do curso, percebi que eu era a única responsável do grupo pelas revisões dos textos escritos pelos/as docentes. Percebi, contudo, que quando os textos eram lidos em sala de aula, os/as professores/as sempre opinavam, ou davam sugestões ao final, ou reforçavam positivamente a escrita uns dos outros. No entanto, uma terceira versão do texto não era produzida.

Sendo assim, em meados de junho, tive a ideia de montarmos um grupo virtual no *google group*, o grupo *R3VOLUTION*, para estabelecer um espaço nosso, onde pudéssemos, de forma colaborativa, ler e colaborar com os textos uns/mas dos/as outros/as, a partir de agosto. A partir do terceiro bimestre, então, começamos a produzir os textos semanais e a compartilhá-los no *R3VOLUTION*, inclusive eu, a professora formadora, produzia alguns textos e os compartilhava no grupo, após o compartilhamento dos textos da maioria dos/as docentes. Decidi participar de algumas produções escritas apenas no início da criação do grupo virtual, como forma de incentivar a participação das/os docentes em formação e uma maior produção e comunicação entre elas/es. Esses textos, ao serem compartilhados no grupo, antes das aulas e ao longo da semana, possibilitou um contato maior e mais frequente entre os/as participantes. Não apenas eu, mas também o docente e as docentes participantes revisávamos os textos uns/mas dos/as outros/as. Eu tentava revisar os textos após algumas revisões já feitas, para não interferir muito ou impedir/acuar novas revisões. Todavia, nem todos/as os/as professores/as colaboravam nessa tarefa de revisão das produções escritas, que se dava nos níveis micro (ortografia, pontuação e escolha de vocabulário) e macro (conteúdo, planejamento e organização). Foram alegados falta de tempo, cansaço, despreparo para o cumprimento da tarefa e para a utilização das ferramentas tecnológicas (*Google groups*, *e-mail*, revisão no programa *Word*). Apesar disso, considero que essa tentativa trouxe uma maior comunicabilidade e coesão para o grupo, como já mencionei e como se verifica no seguinte e-mail compartilhado no grupo e escrito à *Idelma* pelo professor *Nelson* no dia 12 de setembro de 2013:

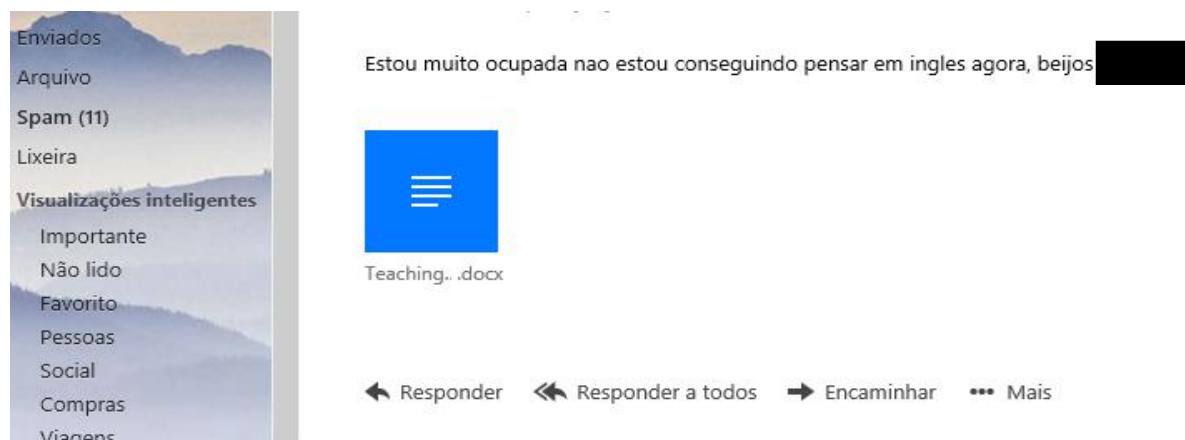
Figura 1– Imagem de tela de mensagem de Nelson para Idelma no grupo R3VOLUTION, em 12/09/2013



Fonte: Autora (2017)

Em contrapartida, esse grupo virtual também gerou mais conflitos, pois as/os participantes, logo no início de sua criação (agosto), se viram obrigados a usar mais o inglês que tinham para participar das conversas e discussão de temas. No e-mail abaixo, datado do dia 19 de agosto de 2013, a participante *Liss* associa o uso da língua-alvo com tempo desocupado e assim justifica sua impossibilidade de usar o inglês. Ela envia para meu e-mail privado sua tarefa de casa e uma mensagem em português:

Figura 2 - Imagem de tela de mensagem de Liss para mim, em 19/08/2013



Fonte: Autora (2017).

1.4.11. Interações no RENAFORM

O grupo virtual *Renaform Goiás Etapa Inglês* foi criado no *google groups* no dia 5 de novembro de 2012 pelas coordenadoras do curso com o objetivo de possibilitar o contato e a comunicação entre as/os docentes e entre nós e as coordenadoras do curso. Nesse grupo, materiais, documentos, agendas e experiências eram compartilhados; encontros pedagógicos eram acertados; visitas pedagógicas eram agendadas; reclamações eram feitas; decisões eram tomadas; orientações eram dadas; sugestões, oferecidas; dúvidas, questionadas.

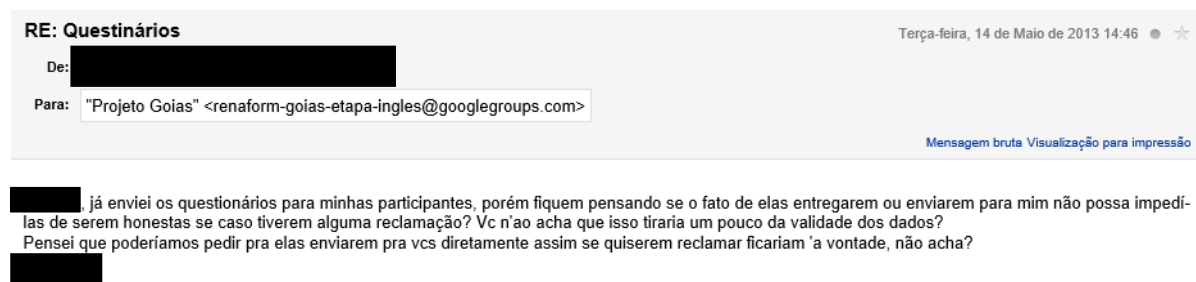
No primeiro dos seguintes e-mails, uma das formadoras tenta solucionar algumas dúvidas e no segundo, outra formadora, com base em uma reflexão, sugere uma mudança.

Figura 3 – Imagem de email no grupo RENAFORM, 23/03/2013



Fonte: Autora (2017)

Figura 4 – Imagem de email no grupo RENAFORM, em 14/05/2013



Fonte: Autora (2017)

O grupo ficou ativo até o dia 8 de novembro de 2014, pois, mesmo após o fim do curso, nosso diálogo foi necessário tendo em vista o projeto do lançamento de um livro com artigos referentes ao curso e escritos pelas/os formadoras/es.

1.4.12. Avaliação escrita sobre os módulos 3 e 4

A avaliação escrita sobre os módulos 3 e 4 foi elaborada por mim e aplicada aos/às professores/as ao final de setembro e novembro. A avaliação sobre os módulos 3 e 4 contou com as duas tarefas e as duas questões a seguir:

QUADRO 11 AVALIAÇÃO ESCRITA SOBRE OS MÓDULOS 3 E 4

<p>1. Write a paragraph about your own development on this module. To make your self assessment, consider your performance in the activities, oral production, written homework, attendance, interaction with the group (classroom interaction and Google group interaction), home reading, and dedication to the activities proposed. At the end, give a mark to yourself: Mark: _____</p>	
<p>2. Now, write the mark that you think your friends deserve. Try to be as fair as possible:</p>	
<i>Cris:</i>	<i>Nelson:</i>
<i>Leninha:</i>	<i>Monalisa:</i>
<i>Heloísa:</i>	<i>Rose:</i>
<i>Idelma:</i>	<i>Jackie:</i>
<i>Liss:</i>	
<p>3. Would you like to write a comment about some of your friends' development?</p>	
<p>4. Would you like to criticize something on our classes? Feel free.</p>	

A tarefa 3 do questionário elaborado pelas coordenadoras do curso (Procedimento 1.4.6) e a tarefa 1 da avaliação elaborada por mim, ambas aplicadas ao final dos módulos 3 e 4, assemelham-se. Vale lembrar que os questionários foram enviados por e-mail aos/às docentes que os responderam em tempos variados, ainda que eu estipulasse uma data de entrega. Já a avaliação foi aplicada em sala de aula e os/as seguintes professores/as participantes do curso a fizeram: *Cris*, *Idelma*, *Jackie*, *Leninha*, *Liss*, *Monalisa*, *Nelson* e *Rose*. A única exceção foi *Heloísa*, que não respondeu a avaliação do módulo 3 por não estar presente na aula em que foi aplicada e, todavia, teve a oportunidade de respondê-la em casa, mas não o fez.

1.4.13. O evento final e os materiais produzidos

Como já adiantei, o curso previa um encontro final entre coordenadoras, formadoras/es e docentes participantes do curso dos diversos polos do estado de Goiás. Nessa ocasião, parte do trabalho feito deveria ser mostrada em forma de pôster, em uma comunicação oral, em uma apresentação cultural e nos portfólios produzidos pelas/os participantes.

O pôster, a comunicação oral (Apêndice F) e a apresentação cultural foram preparados por todas/os nós durante as aulas do último módulo do curso. Dividimos o pagamento do pôster e o encomendamos na gráfica. Todos/as os/as participantes o apresentaram, em duplas, no evento. Decidimos abordar e mostrar os pontos de vista dos/as docentes sobre sua participação no curso. Esses pontos de vista foram escritos na última tarefa de casa, do dia 08/11/2013, e na avaliação escrita sobre o módulo 4, aplicada por mim no final de novembro. Não foram produzidos exclusivamente para o pôster. A ideia de abordar o aspecto citado no pôster surgiu colaborativamente na penúltima aula do curso, no dia 22/11/2013, após discussões.

Na comunicação oral (Apêndice F), decidimos mostrar o trabalho feito no módulo que julgamos ser o mais significativo para nós. Em minhas anotações diárias e informais sobre o curso, registrei o seguinte episódio: “ao final do curso, perguntei às/aos professoras/es qual foi o módulo e as atividades feitas que consideravam ser as mais significativas e 77,7% das/os participantes mencionaram o terceiro módulo e atividades feitas dentro dele”. Lembro-me que fiz essa pergunta aos/às participantes durante uma de nossas últimas aulas, pois precisávamos decidir o que mostrar na comunicação que seria apresentada no último evento. Então, *Rose*, *Heloísa* e eu nos voluntariamos para apresentar, na língua-alvo, algumas atividades trabalhadas no módulo *Critical English Learning* e alguns desdobramentos.

Já a atividade cultural escolhida pelas/os participantes de meu grupo foi o desempenho da música *Give a little bit*. Juntos, contratamos um músico indicado pela professora *Liss* e dividimos as despesas financeiras. O músico nos ouviu e nos ajudou a elaborar um novo arranjo musical. No dia da apresentação, o músico nos acompanhou no violão.

Os portfólios, por sua vez, como já explicado na parte 9 dessa subseção, foram compostos por tarefas de casa produzidas e revisadas semanalmente, ao longo de 2013. No Apêndice G, encontra-se um dos textos presentes no portfólio do participante *Nelson*, mais especificamente o primeiro texto escrito no quarto módulo.

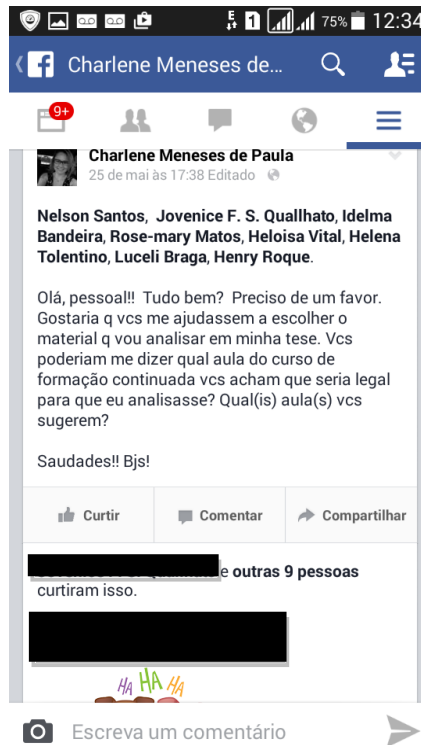
1.4.14. Anotações de campo e pós-campo

Durante o ano de 2013, mantive um diário no qual fiz algumas anotações e registrei algumas opiniões e episódios que me incomodaram ou chamaram minha atenção, a fim de refletir sobre eles e tentar entendê-los. Um exemplo foi o registro do instante em que o módulo mais significativo foi escolhido, do qual lancei mão no tópico anterior. Contudo, há outros que simplesmente estão em minha memória e que inevitavelmente são anotados durante a análise dos dados, acrescentando ou atribuindo sentidos a momentos semióticos.

1.4.15. Interações no Facebook e no aplicativo WhatsApp

No dia 25 de maio de 2015, resolvi entrar em contato com os/as professores/as participantes da pesquisa. Em decorrência da minha quantidade de trabalho e prevendo obstáculos de disponibilidade das/os participantes, e sabendo que “not all communication can be face-to-face” (BRIGGS, 2007, p. 553), resolvi usar a tecnologia para me comunicar. Segundo Briggs (2007, p. 553), “[n]ew technologies extended face-to-face communication and overcame miscommunication, promoting mutual understanding and social cohesion”. Como os telefones e aparelhos móveis de comunicação criaram novas potencialidades de recursos comunicativos, enviei uma mensagem para o celular dos/as docentes que possuíam *WhatsApp* (*Henrique, Monalisa, Rose, Cris, Idelma*). Como *Liss, Nelson, Heloísa, Leninha* e *Lucy* não possuíam o aplicativo *WhatsApp*, mas possuíam conta no *Facebook*, enviei uma mensagem por meio deste aplicativo. As outras quatro participantes não possuíam nenhum desses dois aplicativos. A intenção foi que eles/as me ajudassem a selecionar alguns dados para a análise, independente de meus objetivos. Por isso, escrevi e enviei às/aos docentes citados cópias da seguinte mensagem:

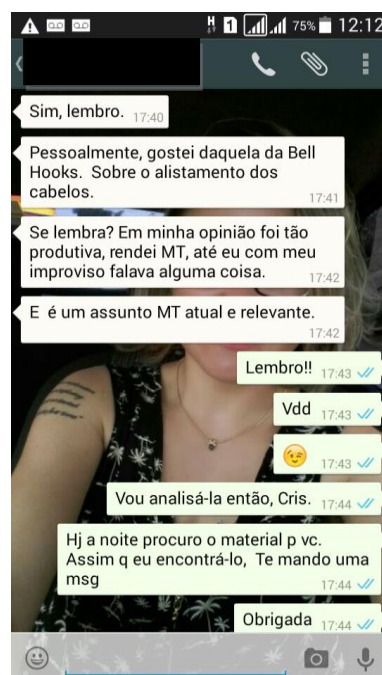
FIGURA 5 – IMPRESSÃO DE TELA DE MENSAGEM ENVIADA AOS/ÀS PARTICIPANTES EM FACEBOOK, 25/05/2015



Fonte: Autora (2017)

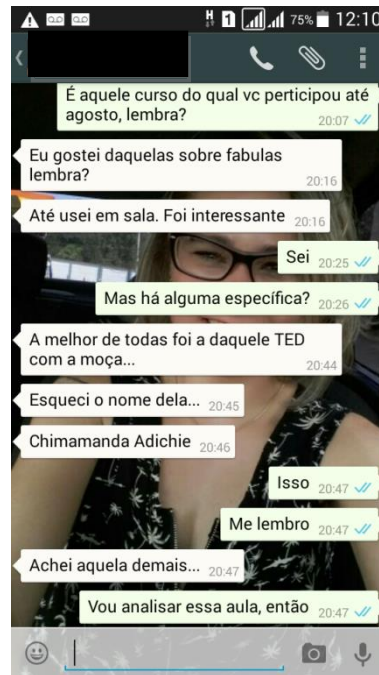
No aplicativo *WhatsApp*, *Cris*, *Henrique* e *Rose* responderam-me no mesmo dia:

Figura 6 – Conversa com *Cris* pelo whatsapp, em 25/05/2015



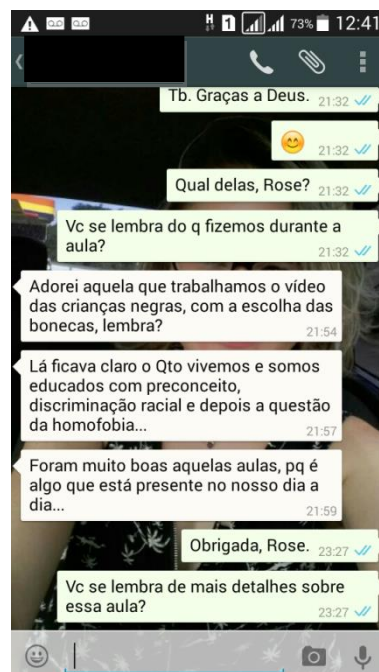
Fonte: Autora (2017)

Figura 7 – Conversa com *Henrique* pelo whatsapp, em 25/05/2015



Fonte: Autora (2017)

Figura 8 – Conversa com *Rose* pelo whatsapp, em 25/05/2015



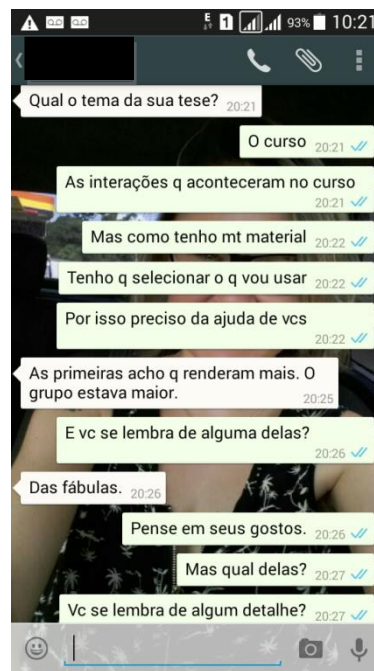
Fonte: Autora (2017)

Cris mencionou a aula em que discutimos um texto de bell hooks, *Straightening our hair*, ou seja, a décima nona aula, do dia 23/08/2013. *Henrique*, por sua vez, primeiramente,

menciona as aulas do segundo módulo, em que trabalhamos leituras e apresentações, ou melhor, miniaulas sobre fábulas. Em seguida, menciona uma aula do primeiro módulo em que assistimos o TED⁹ *The danger of a single story* da escritora nigeriana Chimamanda Adichie. Em outras palavras, *Henrique* sugeriu que eu analisasse o segundo módulo (maio e junho de 2013) e a segunda aula, do dia 08/03/2013. Já *Rose* sugeriu a aula em que assistimos a um vídeo de crianças que escolhiam entre duas bonecas, uma branca e uma preta, aquela com que mais se pareciam em vários quesitos. Essa foi a décima nona aula, do dia 23/08/2013, mesma aula mencionada por *Cris*. Apenas os momentos mencionados por *Cris* e por *Rose* na mesma aula se distinguiram.

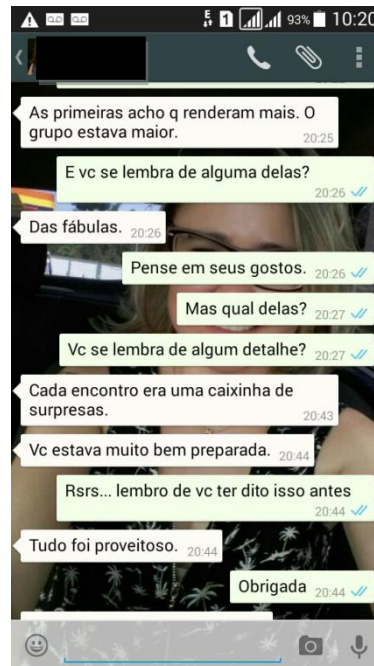
No dia seguinte ao envio da mensagem, *Monalisa* respondeu-me. *Idelma* respondeu a minha mensagem após sete dias:

Figura 9 – Conversa com *Monalisa* pelo whatsapp, em 26/05/2015



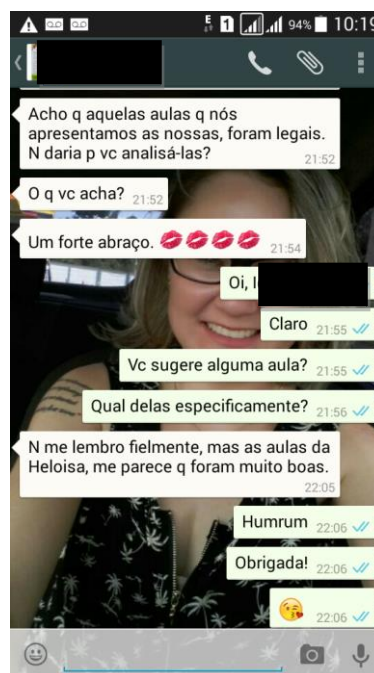
Fonte: Autora (2017)

⁹ TED (acrônimo de Technology, Entertainment, Design) é uma série de conferências realizadas na Europa, na Ásia e nas Américas pela fundação Sapling, dos Estados Unidos. As conferências, limitadas a dezoito minutos, divulgadas na internet e sem fins lucrativos, são destinadas à disseminação de ideias. O slogan da organização é "Ideas worth spreading".



Fonte: Autora (2017)

Figura 10 – Conversa com *Idelma* pelo whatsapp, em 01/06/2015



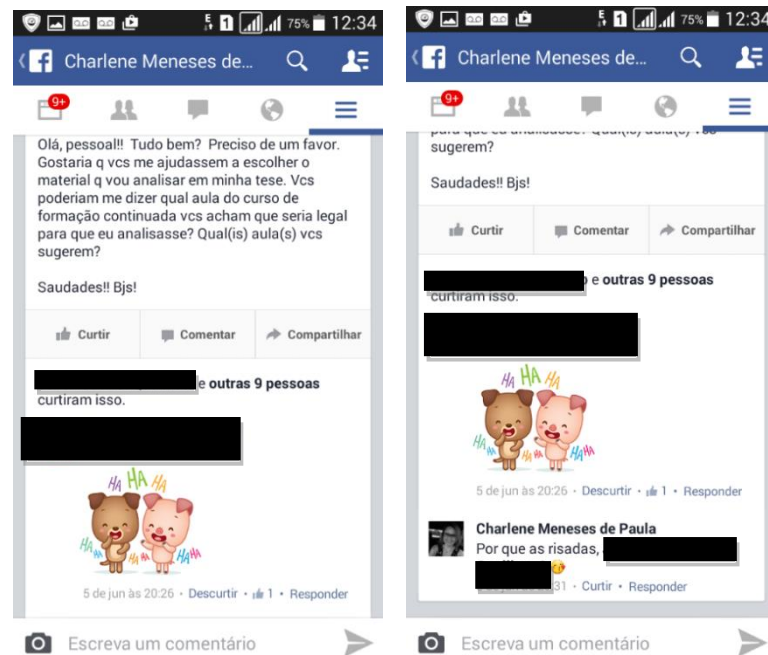
Fonte: Autora (2017)

Monalisa, ao conversar comigo, preocupa-se com o tema de minha tese. Contudo, após minha insistência, ela menciona as aulas do segundo módulo, como *Henrique* primeiramente o fizera. Ao insistir novamente para que ela se lembre de alguma aula em

específico, *Monalisa* muda de assunto e não me responde. Sendo assim, tendo as aulas desse módulo sido mencionadas por um professor e uma professora, este módulo é analisado por mim nesta tese. *Idelma*, ao ser questionada, recorda-se das aulas que gravei dos/as docentes na escola pública e do posterior visionamento das mesmas por nós, em sala de aula, durante os dois primeiros módulos. Ela ainda sugere que eu analise a aula do primeiro módulo em que refletimos colaborativamente sobre uma aula de *Heloísa*, gravada no dia 03/04/2013 em uma escola pública municipal, localizada na periferia da cidade-polo e visionada em sala de aula no dia 05/04/2013. *Idelma* aponta essa aula do dia 05/04/2013, isto é, a quinta aula do primeiro módulo.

Na mensagem do *Facebook*, marquei todos/as os/as participantes de minha pesquisa que não possuíam o aplicativo *WhatsApp* e marquei também aqueles/as com os/as quais eu já havia conversado em tal aplicativo e que possuíam também o *Facebook*, mencionando-os/as. Isto quer dizer que meu recado apareceu na linha do tempo/na página inicial do *Facebook* de cada um/a deles/as. Então, assim que eles/as acessaram suas contas, visualizaram a mensagem. Contudo, do grupo docente, apenas *Henrique* e *Rose* a “curtiram”, e ambos já haviam me respondido pelo *WhatsApp*, e apenas *Liss*, com quem eu ainda não havia falado, a respondeu: enviou dois porcos rindo. Não entendi o significado de sua mensagem e a questioneei: “Por que as risadas, *Liss*?”. Enviei também um beijo, mas a participante não respondeu.

Figura 11 – Conversa com Liss pelo facebook, em 05/06/2015



Fonte: Autora (2017)

Em linhas gerais, meu objetivo de ter todos/as os/as docentes participando de parte da escolha dos dados para a análise foi parcialmente atingido. Os dados relativos às aulas gravadas que analiso contaram, dessa forma, com a colaboração de *Cris*, *Henrique*, *Rose*, *Monalisa* e *Idelma*. São eles:

QUADRO 12 AULAS ESCOLHIDAS PELO PROFESSOR E PROFESSORAS PARTICIPANTES E MOTIVO DA ESCOLHA

Participantes	Aulas escolhidas	Motivo da escolha
<i>Cris</i>	Décima-nona aula – terceiro módulo	Participou mais oralmente e achou relevante a discussão.
<i>Henrique</i>	Aulas do segundo módulo Segunda aula – primeiro módulo	Utilizou as fábulas trabalhadas em sala de aula. Gostou do vídeo <i>The danger of a single story</i> .
<i>Rose</i>	Décima-nona aula – Terceiro módulo	Gostou do vídeo e da relevância da discussão.
<i>Monalisa</i>	Aulas do segundo modulo	O grupo estava maior.
<i>Idelma</i>	Quinta aula – Primeiro módulo	Gostou da aula de <i>Heloísa</i> , visualizada e refletida no grupo. Nessa aula, <i>Heloísa</i> trabalhou o seguinte vocabulário: <i>man, woman, baby, girl e boy</i> . Ela também trabalhou nomes próprios comuns no Brasil e nos Estados Unidos e pediu aos/as alunos/as que escolhessem um nome americano para eles/as mesmos/as. Após, eles/as deveriam dizer: <i>Hello! My name is... Nice to meet you!</i> . Em seguida,

		a professora colou uma cartolina com várias figuras de pessoas no quadro e pediu a alguns/mas alunos/as para irem à frente da turma e classificarem essas pessoas em <i>boy, girl, man, woman</i> ou <i>baby</i> , apontando o dedo para a respectiva figura. Ela afirmou ter feito a adaptação de uma aula que ela assistiu nos Estados Unidos, no curso da <i>Fullbright</i> .
--	--	--

No momento em que pedi ajuda dos/as docentes para a seleção dos dados a serem analisados, pensei que citariam aulas ou atividades do terceiro módulo – *Critical English Learning* –, já que, no final de 2013, quando questionados/as acerca do módulo e das atividades que consideravam serem os mais significativos, 77% dos/as docentes mencionaram o terceiro, como descrevi na seção 1.4.13.

Notei que nenhuma aula do quarto módulo foi mencionada pelo professor e pelas professoras participantes dessa etapa da pesquisa. Me lembrei, então, do questionário que eu respondi ao final do módulo 4. Nele, eu escrevi:

O módulo 4 foi produtivo, mas poderia ter sido melhor. Em decorrência da preparação do pôster, do planejamento e organização da comunicação e dos ensaios musicais – tudo isso para o evento que aconteceu no hotel [...] – tivemos pouco tempo para realizar as atividades previamente pensadas por mim ou ansiadas pelos docentes. Eu optei por começar analisando e avaliando livros e materiais didáticos, e, em seguida, eu desejava partir para a produção de materiais. Contudo, por falta de tempo, como mencionei, a última parte ficou um pouco prejudicada e só conseguimos produzir 3 atividades, sendo uma delas produzida individualmente em casa; a outra, colaborativamente e também elaborada em casa; e a última produzida por mim, com base em um vídeo, em uma das aulas. Acho que não foi possível corresponder às expectativas de alguns participantes. Percebi que *Nelson* e as professoras estavam cansados e não renderam o quanto eu esperava. Ainda assim, realizaram todas as atividades propostas e produziram ótimos textos (*homework*) e exercícios. As discussões foram ótimas, profundas. Houve muita reflexão no módulo. Penso que, talvez por estarem cansados, o docente e as docentes necessitaram de muito tempo para realizar o que era solicitado, o que resultou na diminuição da quantidade de materiais trabalhados. (*Charlene*, Questionário sobre o módulo 4)

Considero que, por ter cumprido parcialmente os objetivos do último módulo, devido à falta de tempo gerada pelas exigências do curso – finalização dos portfólios, apresentação musical, apresentação de pôster colaborativo e comunicação oral em evento final –, e por ter pressionado a produção dos/as participantes, que alegaram nas últimas aulas já estarem cansados/as do curso e do trabalho de fim de ano nas escolas, que envolve diários, notas,

testes, recuperações paralelas, reuniões, conselhos de classe etc., o quarto módulo não tenha sido mencionado pelos/as que participaram da pesquisa em maio/junho de 2015.

1.4.16. Imprevistos do pós-campo nos anos de 2016 e 2017

De acordo com Blommaert e Jie (2010), a pesquisa etnográfica é composta por três estágios. O que antecede o campo, o que corresponde ao campo e o após o campo. Nas subseções 1.4.1 e 1.4.2, descrevi o primeiro estágio. Nas subseções de 1.4.3 a 1.4.14, descrevi o segundo. E nas subseções 1.4.14 e 1.4.15 iniciei a descrição do último estágio, que concluo agora, nessa subseção 1.4.16.

Em 2016, eu planejava me encontrar mais uma vez com as/os participantes para refletir, discutir e compartilhar com elas/es parte de minhas anotações e de minha análise de dados. Além disso, pretendia ouvir delas/es novas contribuições e interpretações acerca dos eventos comunicativos, dos atos de fala e das performances corporais em determinadas gravações em áudio e vídeo. Contudo, em outubro desse ano, sofri um acidente e fracturei a patela esquerda. Foi necessário ser submetida a uma cirurgia para fixação óssea com material metálico de osteossíntese. Também foi necessário um período de dois meses de repouso e, após, quarenta sessões de fisioterapia para fortalecimento muscular e recuperação dos movimentos. Estando impossibilitada de andar, tive que adiar esse encontro com os docentes participantes dessa pesquisa.

Em abril de 2017, já recuperada do acidente anterior, descobro a necessidade de outra cirurgia para cauterização do útero e retirada de cistos no ovário esquerdo. Mais um mês de repouso foi necessário para minha recuperação pós-operatória. Com o pouco tempo restante para a conclusão e defesa da tese, decidi suspender o encontro com as/os participantes, o que, no entanto, não resultará no não compartilhamento desse trabalho com elas/es, pois pretendo enviá-lo à/a elas/es por e-mail e convidá-los para assistirem à defesa.

Mesmo com problemas de saúde e com o cancelamento de uma etapa da pesquisa, nos anos de 2016 e 2017, fases pós-campo, transcrevi dados, os analisei e escrevi essa tese.

A seguir, apresento o segundo capítulo da tese, no qual discuto minha primeira pergunta de pesquisa: que tensões e conflitos surgiram durante a geração dos dados, ou seja, no período de transição metodológica, compreendido entre a pesquisa colaborativa e a pesquisa etnográfica?

2. DA PESQUISA COLABORATIVA À ETNOGRAFIA PARTICIPATIVA: TENSÕES E CONFLITOS PROFISSIONAIS E (MACRO) INSTITUCIONAIS

We have to be always questioning and questioning what we're doing. (PENNYCOOK, 2016, p. 624)

Neste capítulo, interpreto mudanças na geração dos dados, expostas no capítulo anterior, e em minha postura, como pesquisadora. Discuto também como forças (macro) institucionais agiram sobre mim e os/as participantes e como as posições assumidas por mim ou a mim impostas influenciaram a geração dos dados. De antemão, já antecipo que essas mudanças são decorrentes tanto de pressões (macro)institucionais quanto de minha travessia da perspectiva unicamente da pesquisa colaborativa e da formação crítica, à qual me filiei no curso de mestrado, para a etnografia. Acredito que essa transição entre modos de co-construir pesquisas tem a ver com repensar as redes de poder que impactam a formação e a atuação docentes.

2.1. A transição

Como sugeri no capítulo anterior, em minha pesquisa de doutorado eventos que aconteceram antes do campo, no campo e após o campo serão considerados (BLOMMAERT; JIE, 2010), pois além de fazerem parte da pesquisa, contribuem para que ela seja compreendida e discutida em uma maior amplitude, considerando-se não só esses momentos, como também os vários procedimentos utilizados para gerar os dados. Uma das grandes limitações de minha pesquisa (colaborativa?) de mestrado é que isso foi ignorado, pois considerei apenas a fase de campo em toda a pesquisa. Tanto que logo no resumo já destaco o segundo semestre de 2011 como o período no qual a pesquisa aconteceu:

Nesta pesquisa, discuto como as relações de poder são operadas na pesquisa colaborativa que realizei *no segundo semestre de 2011* e quais são os efeitos do processo reflexivo nas teorias pessoais e na prática pedagógica do professor e da professora participantes. (PAULA, 2013, p. 9, grifos meus)

Além disso, trago o termo colaboração seguido de uma interrogação porque foi exatamente esse o grande conflito que vivi em minha pesquisa de mestrado, realizei uma pesquisa colaborativa que, de fato, não o foi, pelo menos não na concepção de colaboração que se tem na área. Tanto que:

o conceito de colaboração que passou a ser o mais aceitável para mim envolve questões de disputa, domínio e desafio de poder por meio dos diferentes conhecimentos, experiências, oportunidades, posições econômicas, sociais, ideológicas e identitárias que temos ou assumimos e que também reconhecemos como pertencentes aos/às outros/as ou assumidos/as por eles/as. (PAULA, 2013, p. 55)

Esse conflito é decorrente do embate existente entre as contradições que vivi na realidade e as leituras acerca da pesquisa colaborativa que realizei durante o curso de mestrado. Nessa literatura, eu li que todos/as (pesquisadores/as e professores/as) têm “as mesmas oportunidades de apresentar e negociar as crenças e os valores influentes na sua compreensão da realidade e entender as interpretações dos[/as] envolvidos[/as]” (CELANI; COLLINS, 2003, p. 78). Estudei também que colaborar não significa levar “o conhecimento” aos grupos marginalizados, mas sim “construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los” (MOITA LOPES, 2006, p. 96). Colaborar significa ainda “síntese de múltiplas consciências, de múltiplos sentidos, das múltiplas vivências” (MATEUS, 2009, p. 322). Além disso, li que a colaboração é entendida como “oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez em todos os momentos da pesquisa” (IBIAPINA, 2008, p. 33) e que

[n]ão se pode conceber um processo de desenvolvimento profissional do[/a] professor[/a] baseado em mudanças impostas diretamente por outro indivíduo, senão pelo[/a] próprio[/a] professor[/a]. Tal imposição seria uma contradição com o próprio termo *colaboração* e com a proposta do ensino reflexivo, que tem como um dos objetivos principais o processo de *autoconscientização* e *problematização* da prática pedagógica do[/a] professor[/a]. (PAULA, 2010, p. 36, grifos meus)

O fato é que as palavras em destaque na citação anterior não fizeram sentido para mim e o participante e a participante daquela pesquisa, *Henrique* e *Sílvia*. Mas foi com o peso

dessas palavras e com uma frustrante experiência no campo que não as contemplou que, em 2013, no mesmo ano em que defendi minha dissertação de mestrado, iniciei meu trabalho de campo de pesquisa. Faço uso desse adjetivo “frustrante” para explicar que em uma pesquisa colaborativa, “se os/as colaboradores/as não desejam mudar em determinados aspectos, ou seja, desejam manter as ideologias ou verdades nas quais acreditam e as quais os/as “confortam”, visto que elas “são essenciais às estruturas e ao funcionamento d[e] [um]a sociedade [ou comunidade]” (ARAÚJO, 2011, p. 28), negociações nada valerão, podendo soar como imposições” (PAULA, 2013, p. 65). Contudo, como discutirei adiante, nessa etnografia, aprendi que, diferente daquela pesquisa de mestrado, negociações nem sempre existem, imposições acontecem, e conflitos e resistências podem não derivar de imposições.

Ainda no ano de 2013, de agosto a dezembro, fiz os exames do processo seletivo para ser admitida no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Tendo sido aprovada, me dedico, a seguir, a mostrar alguns conflitos internos e interacionais e posicionamentos que assumi durante as aulas do curso de formação continuada para professores/as de inglês da rede pública de ensino e durante momentos de interação externos à sala de aula.

2.2. Tensões e conflitos

Em 2016, dois anos depois de meu ingresso no curso de doutorado, assistindo às gravações em áudio e vídeo das aulas do curso de formação continuada de 2013, notei que foi a partir da terceira aula do módulo *Collaborative English Language Learning* que os conflitos, tensões e diferentes posicionamentos começaram a surgir. Por diferentes, quero dizer não costumeiros, não habituais, não típicos e, às vezes, não esperados por mim mesma ou pelas/os participantes. Nessa seção, apresento três categorias de análise, a saber: 1) Tensões e conflitos em minha performance como professora-pesquisadora; 2) Tensões e conflitos no contexto institucional; 3) Tensões e conflitos no contexto macro.

2.2.1 Tensões e conflitos em minha performance como professora-pesquisadora

Nessa parte, apresento e analiso dados relacionados às tensões e aos conflitos que vivi e percebi em minha performance como professora-pesquisadora. Em linhas gerais, eles se associam aos comportamentos (não) linguísticos que desempenhei em variadas situações e com diferentes participantes e abrangem não só o que eu disse ou fiz, mas também o como desempenhei palavras e ações.

2.2.1.1 Imprevisibilidade: a não reação

Na terceira aula, projeto a seguinte pergunta no telão *Have you ever thought about being a model to be followed by your students?*. Essa pergunta se relacionava ao texto que tínhamos lido anteriormente, no qual uma professora encoraja sua aluna a lutar contra o preconceito de classe e de gênero e, anos depois, a menina decide ser professora, tomando a professora do passado como um modelo. Quando projeto a pergunta no telão, *Henrique* a responde negativamente, de forma incisiva. *Ouç-o e não reajo*, como se pode ver no Excerto 1.

Excerto 1

<p>Charlene: <°Now, students,° let's:: _ <°now, we have here one more question°> let's: °oh, I'm sorry° __ oh: >have you ever thought about being a model to be followed by your students?< (0.3) 'Cause remember Rubi and Castro, _ Rubi's interview? She said that there was a teacher at the thirdi::< third year, terceira série, that helped her::((Rose balança a cabeça de forma afirmativa)) _ so, this teacher was a model for her:: and have you ever thought about to be a model to be °followed by your students°?(0.4) ((silêncio)) ((participantes alternam entre olhar para o projetor e para a professora, maior parte com a mão no queixo. Henrique está fora do ângulo da câmera))</p> <p>Henrique: I thought about that _ I don't want to >be< the model. ((câmera é virada para Henrique))</p> <p>Charlene: Humrrum:</p> <p>Henrique: I never want to be a model. ((câmera é virada e aparece somente parede))</p> <p>Charlene: Humrrum:</p>

Quando assisto essa minha postura na gravação, não me reconheço, pois sempre justifiquei minhas palavras e defendi minhas atitudes. Lembro-me que, durante minha pesquisa de mestrado, as críticas recebidas sempre vinham acompanhadas de outras ou de

justificativas, e as palavras ditas pelo professor e a professora participantes sempre acarretavam meu pronunciamento instantâneo, como nos exemplos a seguir:

Charlene: Não tem essa, Sílvia, de que eu sou da teoria e você é da prática. Eu sou da prática e você é da teoria. Uma não existe sem a outra na nossa área de professor[*a*], de docência.

Sílvia: Pois é, mas quando eu falo isso é por não acreditar, desacreditar nessas teorias aqui, não sei, eles[*as*] inventam coisas. Por que o sistema, então, não conhece isso aqui... (PAULA, 2013, p. 146)

Henrique: É o que eu acreditava e queria desenvolver e os[*as*] professores[*as*] [da universidade] falaram assim: “É melhor você não tentar fazer assim”.

Charlene: Eu acho que você deveria ter rebatido: “Olha, mas segundo fulano, ciclano e beltrano, a Linguística Aplicada é isso!”.

Henrique: Pois é! Eu pensei assim: “Eu não vou falar nada porque ela é doutora e tal...”.

Charlene: Não, mas a gente tem que falar, ué!

Henrique: Eu deixei porque justamente eu estava assim... Do jeito que ela falou, eu fiquei assim: “Para mim, as coisas eram diferentes, não é?”. E aí, como me falaram, tem muita intriga na [nome da faculdade], tem muita picuinha, muita briga não sei o quê... Eu escuto as histórias lá da [nome da universidade]. Aí, fiquei quieto e pensei assim: “Ah, deixa isso para lá. Qualquer coisa eu faço o meu [projeto] e vou para outro lugar, vou para [nome de outra universidade], vou para [nome de outra universidade], vou para a [nome de outra universidade], enfim”.

Charlene: Assim, eu acho que, da próxima vez, você não pode perder essa oportunidade, sabe? De mostrar as suas leituras, que você conhece pessoas que dizem o contrário. Mostrar para eles[*as*] quais são... Eu tenho quase certeza que eles[*as*] ouviriam! (PAULA, 2013, p. 137)

Quando retomo esses exemplos de minha dissertação, percebo que, diferente da minha reação com *Sílvia*, em que defendo minha posição e desautorizo a dela, na aula do Excerto 1, não pronuncio uma palavra sequer, após a fala de *Henrique*. E quando penso na minha falta de reação diante do participante, percebo que, ao participar, ele está desenvolvendo uma posição de contestar no momento em que abri um espaço, ou seja, está fazendo exatamente o que não fizera antes, como mostrado anteriormente nos dados extraídos de minha pesquisa de mestrado. Me questiono, então, se o participante não teria se sentido empoderado para mostrar sua voz e, se sim, de onde veio tal empoderamento. Ou fui eu quem, no momento de minha geração de dados do mestrado, não abri espaço para que o participante se posicionasse? Apesar desses questionamentos, em 2013, tive uma reação diferente das que costumava ter em 2012, período em que gerei os dados para a escrita da dissertação de

mestrado, pois abri espaço para a fala e não desenvolvi um contra discurso para me defender ou contestar a posição de *Henrique*.

Goffman (1974, p. 511) explica que na linguística tradicional,

the individual is an agency to whom questions, requests, commands, and declarations can be addressed who will then reply. This reply will draw on the facts as he sees them, the facts stored and hidden in his head. He may elect to reply frankly and fully or to withhold information or to lie knowingly. The process of replying will itself carry some expressive involuntary overtones which provide the observant recipient with additional information – gleaned, not transmitted.

Mesmo ciente disso e sabendo que “every possible kind of layering must be expected” (GOFFMAN, 1974, p. 157), eu não esperava ouvir essa resposta de *Henrique*. A pergunta lançada foi do tipo retórica, visto que todo o contexto prévio levava à sua reflexão e possibilidade de reforço positivo. O que *Henrique* faz é quebrar o enquadre. De acordo com Goffman (1974, p. 345),

All frames involve expectations of a normative kind as to how deeply and fully the individual is to be carried into the activity organized by the frames. Of course, frames differ quite widely in the involvement prescribed for participants sustaining them.

Ao quebrar o enquadre, posso dizer que *Henrique* está fora de fachada¹⁰, pois “participa de um contato com outros sem ter uma linha¹¹ pronta do tipo que esperamos que participantes de tais situações tenham” (GOFFMAN, 2012, p. 16) Diante da resposta de *Henrique*, e surpresa com a quebra do enquadre, ainda que ele o tenha feito apenas para mostrar sua voz, decidi apenas aceitar e continuar a aula, com outra atividade. Não tentei “dar fachada”¹² a *Henrique*, pois considerei que seu intuito poderia ser o de fazer com que eu

¹⁰ Para Goffman (2012, p. 13-14), “[o] termo fachada pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delimitada em termos de atributos sociais aprovados”.

¹¹ Linha é “um padrão de atos verbais e não verbais com o qual [uma pessoa] expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os/[as] participante, especialmente ela própria” (GOFFMAN, 2012, p. 13).

¹² “Dar fachada”, nas palavras de Goffman (2012, p. 17), “é possibilitar que outra pessoa assumia uma linha melhor do que ela seria capaz de assumir sozinha, esta outra, portanto, ganha a fachada dada a ela”.

perdesse a minha¹³. Fazer a professora perder a fachada é o que poderia lhe dar o que ele tanto vinha buscando no grupo composto só de mulheres, em que ele era o único participante homem: o poder de falar quando quisesse, ser ouvido, nunca ignorado e sempre respeitado. No entanto, para não causar conflitos logo no início, decidi ignorar o evento e não reagir, pois considerei que assim eu “salvaria minha fachada”¹⁴ de forma branda, sem fazer *Henrique* perder a sua. Nessa situação difícil, me mantive calma e tentei demonstrar um aprumo¹⁵. De outro modo, mencionando fatos que poderiam contradizer e constranger as afirmações feitas por *Henrique*, conflitos surgiriam e poderiam me custar o emprego, a permanência das/os alunas/os e a credibilidade das coordenadoras. É como adverte Goffman: se uma pessoa “quiser lidar bem consigo própria e com os outros em todas as contingências, ela terá que possuir um repertório de práticas de salvamento da fachada para cada uma dessas relações possíveis à ameaça” (GOFFMAN, 2012, p. 22).

2.2.1.2 A não problematização

A quinta aula do curso de formação continuada é a mencionada por *Idelma* na conversa que tive com ela pelo aplicativo *WhatsApp*, como mostrei no capítulo anterior. Nessa conversa, eu lhe perguntei qual material ou quais aulas ela considera que seriam significativos para que eu discutisse nessa pesquisa. A participante mencionou a quinta aula do curso porque se lembrou da aula de *Heloísa*, que visionamos com o grupo nesse dia, e da qual afirma ter gostado. Nesse dia, peço *Heloísa* para descrever sua aula que eu havia gravado em uma escola pública durante aquela semana, pois não tínhamos tempo para visioná-la completamente. A participante a descreve. Em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, *ela* trabalha o seguinte vocabulário: *man, woman, baby, girl e boy*. Ela também trabalha nomes próprios comuns no Brasil e nos Estados Unidos e pede aos/às alunos/as que troquem seus nomes durante a aula, para que escolham um nome americano. Em seguida, eles/as devem dizer: *Hello! My name is... Nice to meet you!*. Por fim, ela cola uma cartolina com várias figuras de pessoas no quadro e pede alguns/mas alunos/as para irem à frente e classificarem essas pessoas como *boy, girl, man, woman* ou *baby*, apontando o dedo para a respectiva figura. Ela

¹³ “Perder a fachada” é “estar com a fachada errada, estar fora de fachada, ou estar com a fachada envergonhada” (GOFFMAN, 2012, p. 17).

¹⁴ “Salvar a fachada” se refere “ao processo através do qual a pessoa mantém uma impressão para os outros de que ela não perdeu a fachada” (GOFFMAN, 2012, p. 17).

¹⁵ “Aprumo” é a “capacidade de suprimir e esconder qualquer tendência de ficar com a fachada envergonhada durante encontros com outros” (GOFFMAN, 2012, p. 17).

afirma ter feito a adaptação de uma aula que assistiu nos Estados Unidos, em 2012, no curso da *Fullbright*, como se pode ter uma ideia no Excerto 2.

Excerto 2

Heloísa: °↓This activity_ the next activity ãh::° _ ↑I have seen in the United States, in: an (Italian) class _ the teacher [gave] _

Charlene: [↑YOU] _ SAW this in _?

Heloísa: ↑Yes: I adapted, ↓but in an Italian class in the United States _ the teacher is Italian _ and they<_ he give<_ he gave Italian names to his students _ so all of these<_ them have Italian names so they can present like my English name is _ fulano _ my Italian name is _

Charlene: Humrrum
[...]

Charlene:<↑What are you going to do now, ↓°Heloísa°?

Heloísa: I asked them to_ choose one name (), so () choose an >English name< _ I chose it one: and I said them to choose one () from this list ((aponta para a projeção)) _ °↓girls from one list_ boys from the other list° _
(0.24) ((Silêncio. Somente som da aula projetada. Câmera focada em Heloísa))
((Risos porque o aluno de Heloísa fala algo ao entender a palavra 'common' traduzindo em forma de pergunta: "comum?"))
(0.38) ((Silêncio. Somente som da aula projetada. Câmera focada em Heloísa))

Heloísa: <they loved,_ they really loved _
(1.23) ((Silêncio. Somente som da aula projetada. Câmera alterna entre ângulos focando principalmente Heloísa))
[...]

Charlene: ↑now, she (glued) on the board another _ another piece of paper _ (0.2) with different pictures _ é: boy, girl, man, woman, baby _ (0.3) and you are going to ask them to _ to _

Heloísa: <↑yes _ to see the picture and say in English >(that) is a boy (that) is a baby<
(0.33) ((Silêncio. Somente som da aula projetada. Câmera foca Heloísa))

Enquanto eu gravava a aula e enquanto ela também a descrevia e a visionávamos posteriormente em sala de aula, achei que essa classificação poderia ter sido problematizada na turma em que ela ministrou essa aula, pois ela desconsiderou outras identidades de gênero que fogem ao padrão normativo. De acordo com Pinto (2013, p. 35), “gênero é uma realização performativa compelida pela sanção social e o tabu, e [...] nesta característica performativa reside a sua possibilidade de contestação”. *Contudo, mesmo ciente disso, eu não disse nada. Preferi questionar Heloísa sobre seus objetivos com o intuito de entender se a professora estava consciente do que fizera e do que poderia ter feito.* Tais questionamentos foram feitos com base nas quatro etapas do processo de reflexão crítica sugeridas por Smyth (1991) e contou com perguntas como as expostas no quadro a seguir:

QUADRO 13 PERGUNTAS RELACIONADAS AO MODELO DE REFLEXÃO CRÍTICA PROPOSTO POR SMYTH (1991) (PAULA, 2013, P. 29-30)

Descrição	<ul style="list-style-type: none"> • O que você fez? • Qual foi o seu objetivo? • Por que você resolveu fazer isso? • Como você fez o que fez?
Informação	<ul style="list-style-type: none"> • Seu objetivo foi alcançado? • Por que você acha que sim/não? • Que conhecimentos ou teorias internalizados por você influenciaram essa aula ou alguma atitude/decisão específica tomada por você? • Como você associa essa aula ao texto que discutimos hoje ou aos textos que já foram discutidos?
Confronto	<ul style="list-style-type: none"> • Por que você acha que isso é importante para os/as seus/suas alunos/as? • Seus/suas alunos/as aprenderam? • Com base em quê, você acha que sim/não? • Quando e como eles/as poderão usar o que aprenderam?
Reconstrução	<ul style="list-style-type: none"> • O que você mudaria nessa aula? Por quê? • Como você avalia essa aula? • As sessões de reflexão teórica e de visionamento das aulas estão interferindo em sua prática? • Se sim, como? • Se não, por quê?

No Excerto 3, mostro parte desse processo, mais especificamente parte das etapas de descrição e informação do modelo de reflexão crítica exposto anteriormente:

Excerto 3

<p>Charlene: <↑but> in this <u>class</u>, <u>what</u> was your goal?</p> <p>Heloísa: ãh:: having them <u>liking</u> _ having <u>fun</u></p> <p>Charlene: <°having fun?°></p> <p>Heloísa: having fun _ and () learning 'cause they <u>really</u> had fun</p> <p>Charlene: humrum</p> <p>Heloísa: and () maybe they learned _ this five words uh: the ↑writing: uh they ↑draw and: ah:: they ↑spoke (in big variety of) pronunciation</p> <p>Charlene: and ↑why did you want them learning <u>these</u> five words?</p> <p>Heloísa: because (of the) next class. I will work with personal (/ˈprō,noums/) _ they know "I" and next class I'll teach them "he", "she" and: uh it _ so, a:fter: that uh I'll try to give them the verbs ()</p> <p>Charlene: humrum</p> <p>Heloísa: because< okay I'll take the same poster _ okay< ↑woman so: she< ↑man< he _ okay now, I have some uh maybe I take some pictures of animals () (and you know) I explain them ↑"it" so, this is the way ↑I:: think I will get at my grammar point ((gesticula sinalizando aumento/superação de nível)) it could take me a ↑long time because this class was fifty minutes to teach only five words _</p> <p>Charlene: yes</p> <p>Heloísa: () but my purpose is to have them ãh: in the next class _ ãh having () their names to have <u>fun</u>: because they want to ↑have fun with this _ to get ↑involved with <u>English</u> ↑and uh if they like the class they will take <u>so:me</u> minutes to <u>learn</u> () some minutes]°they will take to learn°</p> <p>Charlene: yes.<↑NOW, in the next <u>step</u>, we have "informing", informação _</p>
--

é: do you think did you reach your goal?
Heloísa: °More than I expected _ I really was impressed with ↓this classroom°
Charlene: °Yes° ↑and é:: <why<did> you think did you reach this goal?
Heloísa: because uh: _ I have seen that _ all of them<_ most of<_ all of them because I had two problems in that classroom copying: _ uh when I asked at volunteers, they came up to< they come to the board (I needed to) ↑oh: come here () oh teacher >now is the boys< (↓something like that) so _ and they were correcting it's not /gi:rl/ it's /gɜ:rl/, you know, and uh: _ they engaged () yeah _ ãh: I have never _ uh it was not everybody because I (have) some problems _ yes you could uh lear_ listen there were some students talking, °you know°, but< uh::, as I told you, they are speaking English.

Esse modelo de reflexão foi o mesmo que utilizei em minha pesquisa de mestrado. No entanto, ele não funcionou aqui, pois a professora não se mostrou consciente em relação à reprodução de identidades de gênero de padrão normativo. Tentei, então, ser mais direta e parti para a etapa da 'reconstrução' (SMYTH, 1991). No Excerto 4, pergunto tanto a *Heloísa* quanto às/aos suas/eus colegas, o que poderia ser reconstruído naquela aula, mas, ainda assim, não obtenho nenhum posicionamento consciente em relação ao tópico 'identidades de gênero' na sala de aula do curso de formação continuada. A professora mencionou apenas que gostaria de ter sua aula o mais próximo possível do *curriculum* imposto pelo Estado sem, no entanto, tecer críticas a ele.

Excerto 4

Charlene: students, let's question too _ só eu que tô ↓perguntando, gente _ ((risos)) eu tô perguntando o que me vem à cabeça _ não significa que eu tô avaliando ela> pelo amor de Deus _ we are talking, we are sharing experiences, okay? _ ↑oh _ when I bring my class, _ you are going to ask me _ =
 ((Henrique gesticula fazendo movimento com as mãos que gera o som de estralar os dedos. Este som simboliza chibatadas e no contexto se apresenta como uma avaliação da performance de Charlene que estaria "chicoteando" Heloísa com suas perguntas. Henrique não aparece na câmera))
Charlene: = Henrique, _ é então você acha eu estou é assim para Heloísa? (lf) ((provavelmente reproduz o mesmo gesto que Henrique fez. Não capturado pela câmera))
Heloísa: () Vygotsky's books ()
Charlene: Lucy, _ do you want ask Heloísa something?
 ((Lucy pergunta sobre a importância de ensinar palavras ou frases. Heloísa responde. Elas discutem sobre isso. Leninha está saindo. Charlene fala para ela sobre homework. Discutem sobre a homework. Henrique sai.))
Charlene: so, Heloísa and: _ here ((aponta para o projetor, passa o slide))
Idelma: ↑não: _ deixa lá eu tava anotando
Charlene: é: _ Heloísa, é: _ would you like to _ would you change something in this class? you were talking and I: _
Heloísa: yes, uh: é about the _ uh, as I told, about the curriculum _ I

would like to have this close _ the closest as I could to the curriculum _ uh because they are in the eighth grade and in two years they will be in another school with another teacher, with a _ (0.4) ((faz gesto de grande volume)) big book _ with big texts, you know, so, _ I would like to be closer _ that's what I worry about
 ((Discutem currículo. Começam a falar sobre Leninha, que já estava indo embora))

Charlene: ↑Heloísa, and how do you assess this class? >This question here< _ ↑How do you assess this class?

Heloísa: I check their participation _

Charlene: no no, this,< your class _

Heloísa: my work?

Charlene: como você avalia sua aula?

Heloísa: °<↓I don't know>° ((fala com expressão facial nervosa e riso sem graça)) I:: like _ I did not _ ↑>I don't know< _ I really have _ you say my self-assessment?

Charlene: yes

Heloísa: a middle uh: I would be in the middle _ it's not too bad and it is not too good _ you< it could be better

Charlene: ↑and you _ how do you assess Heloísa's class? ((pergunta para o grupo))

Danyelle: It's good.

Lucy: She ((Heloísa)) said it was a good class.
 ((Charlene explica porque Henrique e Leninha foram embora))

Liss: I think Heloísa is an excellent teacher.

Heloísa: Oh, my God!

Liss: Students respect you ((para Heloísa)). I percept ((olha para Charlene))

Charlene: I realized it.

Liss: I realized it.

Eu também não me posicionei em relação à aula de *Heloísa*. Essa foi minha escolha. E toda escolha implica uma consequência. A decisão de não dizer nada gerou desdobramentos: posso ter perdido a oportunidade de questionar ou até desconstruir uma verdade. Por outro lado, penso no quanto essa minha atitude possibilitou certas interações e não outras e ainda no quanto minha presença determinou as falas das participantes, que certamente as modelaram em função disso. Imagino também que, diferentemente do que aconteceu em minha pesquisa de mestrado, se eu, na aula a que aqui me refiro, tivesse dito algo, os/as participantes poderiam se sentir ou ser influenciados pelo meu dizer e concordar apenas, sem refletir acerca do que aquilo, de fato, significava, já que a ideia contida em meu dizer não seria uma conclusão à qual teriam chegado por meio da reflexão, colaborativa ou não. O que creio ter perdido, na verdade, foi a oportunidade de provocar uma reflexão acerca de uma verdade imbuída em uma ação, o que, todavia, não é garantia que acontecesse, pois por mais que eu tente monitorar o que faço ou digo, não tenho controle sobre mim, muito menos sobre os outros, seus pensamentos, ações, interpretações e palavras. E mais, não consigo antecipar reações: “[a]n individual, properly guiding his[her] own doings, meets with

the natural workings of the world in a way he/[she] could not be expected to anticipate, with consequential results” (GOFFMAN, 1974, p. 33).

2.2.1.3 Iniciando problematizações sobre o corpo feminino e questões de gênero

Na oitava aula do curso, *Henrique* e suas colegas apresentam em *power point* suas tarefas de casa. Na aula anterior, lemos a história *No speak English*, de Sandra Cisneros (1984) e, como tarefa de casa, pedi aos/às participantes que escrevessem um novo final para a história e o apresentassem na próxima aula, em *slides* ilustrados e animados. Na história, a personagem *Mamacita* é uma mulher gorda e uma imigrante mexicana que mora nos Estados Unidos com o marido e o filho. Ela não fala a língua, não sai de casa, não interage com pessoas e vive de lembranças. A mulher passa os dias sentada próximo a janela do apartamento, ouvindo uma rádio mexicana e cantando as músicas que a lembram de sua cultura e de sua vida na casa rosa, na qual viveu em seu país de origem. No final da história, seu bebê começa a falar inglês e a cantar a música do comercial da *Pepsi* e ela chora, sem querer entender ou aceitar o que está acontecendo. *Liss* escreveu um final no qual *Mamacita* aprende a língua inglesa e emagrece.

Figura 12 – Imagem de slide de Liss para um outro final para *Mamacita* e comentários

5

6

7

8

When I finished the English course, I didn't see the difference. The first moment of our lives, we were living in a strange country. She was Spanish and I was Brazilian.

Five years later, I went to the USA to do another English course and I didn't believe in what I saw, I saw Mamacita. She was skinny like a thread, but now she was fine.

Why is she thin now? Do you think it is bad to be fat? Why?

In the past, about five years ago, if on the one hand, she hated English, on the other hand, she had learned it. She had learned it in silence.

And now she is teaching English for Brazilian students. She uses the music, but not Spanish music, now it's English music.

Fonte: Autora (2017)

Em seu texto escrito, enviado a mim na semana anterior à apresentação oral, fiz as perguntas em destaque, na cor roxa, na Figura 12. No dia da apresentação oral, Liss apresenta

seu final alternativo sem nenhuma mudança em relação às perguntas que eu havia escrito. Após a apresentação, *questiono-a novamente acerca do motivo de Mamacita ter emagrecido e ela responde que a personagem emagreceu porque sofreu muito.*

Excerto 5

Charlene: and ↑now who would like to start _ presenting the story? ↑did you see _ did you put on the power point, yes? (0.2) who wants to start?
Liss: <me,<please _ eu viajei na maionese com esta Mamacita ((riso geral))
Charlene: YES, BECAUSE you ↑weren't here last class, remember Liss?
Liss: no,: I didn't go
Charlene: <I didn't come
Liss: ↑oh, God ((bate em algo ao se levantar. Participantes riem do fato))
 (0.3) ((Liss caminha em direção a Charlene para entregar o pendrive))
Charlene: you imagined a ↑different situation...
Liss: yes, I imagined Mamacita _ é: she was learning English in silence
Charlene: ↑with you?
Liss: I imagined Mamacita was learning English in silence in your apartment
Charlene: in [her apartment]
Liss: [because uh:], in her apartment, because she _ >she don't go down< °the stairs°?
Charlene: humrrum
Liss: and: I think because _ she was é: fat too fat and can be more () too _ so in the end of the story I think the Mamacita _ the boy _ not just singing about the the °comercial pepsi° _ I thinks the baby song all: the _ all the music in English all the tei_ all the time _
 ((Durante os próximos cinco minutos: Charlene está procurando arquivo de Liss no pendrive. Ela não o acha. Elas, depois de algum tempo, o encontram. Liss lê sua composição. Participantes aplaudem. Liss se levanta para apresentar, coloca pendrive e abre projeção, se justifica por não ter tido tempo de preparar slides e então é questionada por Charlene sobre Mamacita ter ficado magra))
Charlene: but in your story why: is Mamacita thin now?
Liss: what?
Charlene: why is she thin now?
Liss: because of the time she was in a (strange) country _ she sofria I don't know how can I say that _
Charlene: suffered
Liss: suffered _ I think it's been because _ desde ↑lá ela já tinha emagrecido _ eu penso _ porque ela estava sofrendo muita saudade da casa dela né? ((risos geral)) £ da casa (rosa) dela do tanto que ela sofreu ela já chegou na casa dela magra ((risos geral)) e também depois ela deve ter feito °um regiminho°, né teacher? ((risos geral))
Charlene: °& okay>°
 (0.3) ((sussurros e risos das parcipantes))

Jackie também apresenta o final de sua história, que pode ser vista na Figura 13 a seguir:

Figura 13 – Trecho da produção escrita de Jackie e meu comentário

was also able to learn English.

4 - After hard moments, Mamacita began to communicate with other people, who, like her, came from another countries. So, she decided to change her life and her appearance. She began to attend a gym.

5 - Mamacita became another woman. Now, she is confident and very happy,

Charlene
Why she decided to change her body? What's the relation between her appearance and socialization?

Fonte: Autora (2017)

Não problematizo apenas nos textos escritos, corrigidos antes das apresentações, mas também nas apresentações orais em sala de aula, visto que elas não sofreram alterações. Após a apresentação de *Jackie*, ocorre o diálogo conforme Excerto 6:

Excerto 6

Charlene: °okay, Jackie°, very good, _ thanks a lot _ (0.3) ((Frase pronunciada de maneira exasperada. Participantes aplaudem)) <but look here _ é:: Jackie _ (0.4) why did she decide to change her appearance? Why she decided to attend the gym? ((câmera está focada na parede))

Jackie: I: put the () ((câmera alterna para Jackie)) £ acrescentei () falando (lf) _ >because she () difficult in all () < and to walk because é:: she was very fat

Charlene: humrrum

Jackie: °and é: she need to walk around the city _ and: I put< she was thin now°

Charlene: <YES, but in the text é: the author, the (), I don't know, don't mention that, does not mention that she had problems to walk to to climb up and to go down the stairs _ she, < he thinks, or she, I don't know, _ that she doesn't go down the stairs ↑maybe it was because she's fat, ↑maybe

Jackie: °↓maybe°

Charlene: yes

Liss: maybe it's afraid of the: (language) English too

Charlene: >and ↑maybe she's afraid of the language<

Jackie: I think she _ don't down the stair because

Charlene: <she is fat

Jackie: she is fat _ perfect _ when é: one people is very fat _ she have difficult in ↓walking _ in down the stairs ((Jackie apresenta expressão de impaciente))

Charlene: °↓okay°

Márcia, no início de sua apresentação, diz que vai criticar estereótipos e o consumismo. Contraditoriamente, a personagem, em sua história, aprende a língua inglesa, emagrece e faz refeições em unidades da rede mundial de restaurantes de *fast food* de hambúrguer, o *Mcdonald's*. Ela continua querendo voltar para o México, mas seu marido diz que se ela quiser ir, que vá sem ele, pois sua vida agora seria nos Estados Unidos da América. *Mamacita*, então, decide ficar. Assistindo aquela apresentação e ouvindo aquelas palavras,

pensei no que *Márcia* estava reproduzindo: “[a] dominação masculina se exerce a partir da percepção na relação, de que o homem é o sujeito, e a mulher, o objeto” (ANJOS, 2000, p. 276). No Excerto 7, está o momento em que a *questiono acerca de Mamacita ter ficado nos Estados Unidos após ter ouvido as palavras do marido em tom agressivo. Então, lhe pergunto se as palavras do homem são poderosas e as da mulher não. Ela afirma que sim, apenas naquela situação, e ri sem graça.*

Excerto 7

<p>Charlene: <↑MÁRCIA, () the <u>man</u>, the husband had to <u>say so</u> nervous he (had) to say and <u>after</u>: his words she accep[ted] to be different =</p> <p>Márcia: [↑yes]</p> <p>Charlene: =so::, the ↑<u>man's words</u> are <u>powerful</u>? ((Ao perguntar, Charlene gesticula com a mão fechada sinalizando dureza, poder e olha diretamente para Márcia. Risos dos participantes)) ↓the woman's <u>no</u>? (lf) ((riso geral))</p> <p>Márcia: Humrum. Just in that situation (lf).</p> <p>Charlene: ah:: °okay:° (lf) _ <↓okay:, ↓Márcia> _ (lf) ↑because at <u>my</u> home it's the opposite ((riso alto e geral)) _ °↓okay:, ve:ry good, Márcia _ I lo:ved it>°</p>
--

Não mostrei aqui o final que *Márcia* escreveu para seu texto, como o fiz com o de *Liss* e *Jackie*, porque diferente dessas participantes, *Márcia* não me enviou seu texto para revisão, nem antes e nem após a apresentação.

O que é se percebe nos excertos 5, 6 e 7 é que

[a]lthough any conversational move is appreciably determined by the preceding moves of the other participantes, and appreciably determines the moves that follow, still much looseness is found; for at each juncture a whole range of actions seems available to the individual, and his[her] particular selection is a matter of free choice. (GOFFMAN, 1974, p. 501)

Essa livre escolha, no entanto, considerou dois aspectos: a linha inicial e a tomada de um alinhamento que, além de não ignorar a linha inicial, salva a própria fachada naquela situação em que eu, a professora, estava questionando a ditadura do corpo e da beleza e a autoridade masculina inquestionável.

De acordo com Goffman (2012, p. 19), “[q]uando uma pessoa apresenta uma linha inicial, ela e as outras tendem a construir suas respostas posteriores a partir dela e, num certo

sentido, ficam presas a ela”. Se a pessoa alterar sua linha radicalmente, ela será desacreditada ou julgada como confusa ou sem opinião. Se isso acontecer, a pessoa perderá sua fachada.

Uma pessoa pode querer salvar sua própria fachada “por causa de sua ligação emocional com a imagem do eu que sua fachada expressa, por causa de seu orgulho ou honra, por causa do poder que seu estatuto presumido permite que ela exerça sobre os outros participantes” (GOFFMAN, 2012, p. 20). Para salvar suas fachadas, as participantes ofereceram diversas justificativas para o emagrecimento de *Mamacita*: *Liss* optou por dizer que ela “estava sofrendo muita saudade da casa dela”; *Jackie* disse que a personagem tinha dificuldades para subir e descer as escadas de seu prédio; *Márcia* alegou que as palavras do homem só foram mais poderosas que as da mulher naquela situação. *Márcia* ainda possivelmente percebeu a contradição existente entre o que disse no início de sua apresentação e o que fez, pois não correspondeu às expectativas, pelo menos não às minhas. Apesar de deixar isso claro com minha pergunta e meus comentários, a elogio, ao final: “^o↓<okay:, ve:ry good, Márcia _ I lo:ved it>^o”. Ou seja, faço o que era esperado de mim, o que ela provavelmente esperava que eu fizesse, mostro apreciação: “what [...] listeners are primarily *obliged* to do is to show *some kind* of audience appreciation” (GOFFMAN, 1974, p. 503, grifos meus). Contudo, não o faço apenas por obrigação. Na verdade, amei o que a apresentação de *Márcia* possibilitou ser discutido, e não sua apresentação em si.

2.2.1.4 Sugestão: uma pequena mudança pode evitar a reprodução de um padrão

A décima e a décima-primeira aulas sobre as quais tratarei nesse e no tópico seguinte correspondem ao segundo módulo, o módulo citado por *Henrique* e *Monalisa* na conversa que tivemos no *WhatsApp* em maio de 2015.

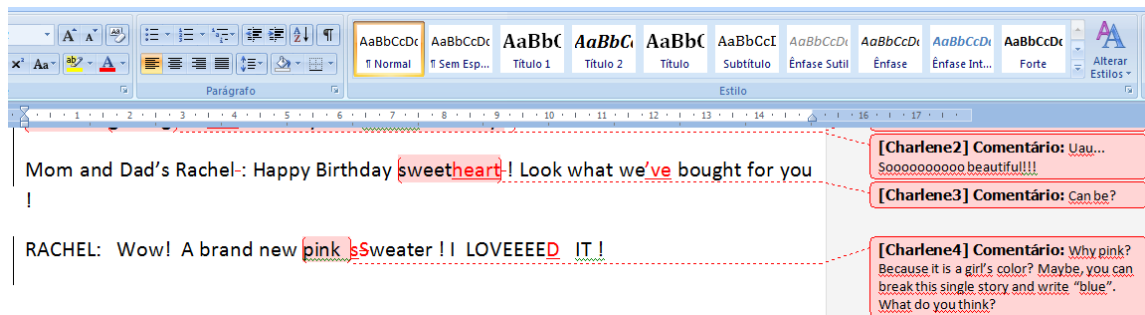
Na décima aula, novamente, as docentes e *Henrique* apresentam finais alternativos para outra história lida em sala de aula, *Eleven*, também de Sandra Cisneros (1991). Nessa história, a narradora *Rachel*, uma aluna de 11 anos de idade, explica como entende o envelhecimento e denuncia a autoridade de sua professora, *Mrs. Price*. *Rose* apresenta a continuação do diálogo entre *Mrs. Price* e *Rachel*. Na história de *Rose*, *Rachel* é uma aluna empoderada, que responde à professora autoritária, que, no final da história, desculpa-se. Durante a semana, quando recebi a *homework* de *Rose*, lembro-me que sugeri uma alteração, que foi aceita e mantida. Optei por não apenas problematizar, dessa vez, mas também por sugerir, pois pensei que, dessa forma, talvez os textos fossem alterados pelas/os participantes.

Como as coordenadoras e as/os outras/os formadoras/es teriam acesso aos portfólios dos/as participantes, principalmente no evento final, temi perder a fachada, caso os textos continuassem não sofrendo modificações, pois mesmo abordando temas de forma crítica em sala de aula, muitos textos eram carregados de generalizações, preconceitos ou opiniões com as quais eu não me identificava. E, infelizmente, em nossa sociedade, o/a professor/a ainda é julgado e avaliado com base nos alunos/as que tem, e vice-versa. Isto é, se os/as alunos/as vão mal, a culpa é do/a professor/a, pois a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem ainda é atribuída e restrita ao/à professor/a: “the myth that everything depends on the teacher” (BRITZMAN, 1986; 2003 citada por WILSON, 2011, p. 4-5). Isso me leva a afirmar que, no momento da reescrita dos textos, eu dependia da colaboração das/os docentes aprendizes para manter minha fachada. Goffman (2012, p. 47) defende que

[p]arece ser uma obrigação característica de muitas relações sociais que cada um dos membros garanta apoiar uma certa fachada para os outros membros em dadas situações. Assim, para prevenir uma perturbação dessas relações, é necessário que cada membro evite destruir a fachada dos outros. Ao mesmo tempo, frequentemente é a relação social da pessoa com outros que a leva a participar de certos encontros com eles, em que ela acabará dependendo deles para manter sua fachada. Além disso, em várias relações, os membros compartilham uma fachada, de forma que, na presença de terceiros, um ato inapropriado por parte de um membro se torna uma fonte de constrangimento agudo para os outros membros. Uma relação social, então, pode ser vista como uma forma pela qual a pessoa é forçada, mais do que o normal, a confiar sua autoimagem e fachada à diplomacia e boa conduta dos outros.

Constantemente me fazendo uma pergunta do tipo “se eu agir ou não desta forma, será que eu ou os outros perderemos fachada?” (GOFFMAN, 2012, p. 42), decidi oferecer sugestões aos/às participantes em seus textos escritos. No final da história de *Rose, Rachel ganha um suéter rosa e problematizo, nas correções que eu fazia em minha casa durante a semana, o fato de a cor rosa se associar às garotas e a azul, aos garotos*, conforme explícito no *print* feito da tela, a seguir. Afinal, segundo Foucault (1988), apenas no século XVIII começou a haver uma multiplicação de discursos sobre sexo, mas, ainda assim, a categoria social que se desviava da norma era marginalizada. As cores azul e rosa, para meninos e meninas respectivamente, podem ser entendidas como invenções criadas para produzir um discurso tido como verdadeiro e disciplinador, que legitima o estereótipo de gênero.

Figura 14 – Correções na tarefa de Rose sobre o conto *Eleven*



Fonte: Autora (2017)

Rose, então, aceita minha sugestão e, na segunda versão de seu texto, muda a cor do suéter de Rachel. Rose também problematiza o fato de acharmos que pessoas pobres não têm dinheiro para comprar um suéter, ou melhor, um bom suéter, o que ela defende em seu texto.

Até aqui, o que destaco em itálico nas subseções são diferentes reações que tive, reações que variam da não reação à problematização e à sugestão. Tendo em vista o momento anterior que vivi antes de trabalhar no curso, ou seja, o momento da escrita e da defesa de minha dissertação, em que descobri que o uso de minha autoridade como pesquisadora soou de maneira opressiva para a participante¹⁶, decidi, no início das aulas do curso, seguir o conselho de Paula (2010): não impor mudanças aos/às professores/as, mas criar oportunidades para a autoconscientização e problematização de práticas pedagógicas. Isso significa que, para não parecer que eu estava questionando a autoridade que as/os docentes demonstravam ter na prática pedagógica e que eu tinha todas as respostas e sabia de tudo, como aconteceu em minha pesquisa de mestrado, tentei seguir outros caminhos, começando pela não reação. Mas isso não deu certo por muito tempo, pois se eu não garantisse minhas afirmações sobre mim mesma, ou pelo menos não fosse realista quanto a elas, sabia que os eventos poderiam me depreciar e fazer com que eu perdesse a fachada (GOFFMAN, 2012). Resolvi então fazer perguntas, colocar dúvidas, questionar algumas naturalizações e fazer sugestões. Vale lembrar também que, no início do curso, mantínhamos relações formais uns com os outros, o que foi mudando com o passar do tempo. Goffman (2012, p. 45) alega que “quando as pessoas têm

¹⁶ “Talvez por pensar que as verdades de Sílvia eram imposições derivadas da autoridade ou superioridade que ela demonstrava ter na prática e por achar que a minha posição era superior à dela, eu tenha defendido as minhas verdades. Talvez por encarar minhas verdades como imposições, derivadas de minhas posições ideológicas legitimadas em minha autoridade teórica de pesquisadora, na última sessão reflexiva, ocorrida cinco meses após a geração de dados, Sílvia não tenha comparecido. Talvez seja também por isso que ela tenha, por fim, se recusado a escrever o artigo que teorizasse sobre sua prática: “não estou fazendo mestrado. Essas coisas são com você!” (Diário da pesquisadora). [...] Se os nossos discursos soaram opressivos uma para a outra, creio que tanto eu quanto Sílvia estávamos influenciadas pelos preceitos da racionalidade técnica” (PAULA, 2013, p. 65-66).

relações formais, elas podem gastar muita energia assegurando que não ocorram eventos que possam carregar efetivamente uma expressão inapropriada”.

Em minha pesquisa de mestrado, *Henrique* e *Sílvia* me viam como uma pesquisadora da *racionalidade técnica*, ou *epistemologia positivista da prática* (DINIZ-PEREIRA, 2011; SCHÖN, 1983; USHER et al., 1997), modelo de formação dominante na segunda metade do século XX e que deixou um forte legado para o século XXI. Nesse modelo,

[r]esearchers are supposed to provide the basic and applied science from which to derive techniques for diagnosing and solving the problem of practice. Practitioners are supposed to furnish researchers with problems for study and with tests of the utility of research results. (SCHÖN, 1983, p. 26)

No seguinte exemplo, extraído de minha dissertação de mestrado, é visível o papel que *Sílvia* identifica em mim, o mesmo percebido no/a pesquisador/a da racionalidade técnica. *Sílvia* se dirige a mim e pede esclarecimentos sobre um texto que pedi que ela e *Henrique* lessem. Ela não se dirige ao colega que também o tinha lido, o que reforça a ideia de que o/a pesquisador/a é o/a detentor/a do conhecimento. *Henrique*, talvez tendo percebido isso, responde a professora, quebrando suas expectativas, bem como a perpetuação do modelo que precisa ser superado.

Sílvia: Charlene! Cita pra mim um exemplo disso aqui: “será membro de uma rede de outros indivíduos preocupados em fazer questionamentos constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade” (CELANI, 2001, p. 36-37). Cita para mim um exemplo.

Charlene: Essa rede da qual o/a professor/a vai fazer parte é...

Henrique: [faz gestos com o dedo apontando ele mesmo, para *Sílvia* e *Charlene*]

Charlene: Muito bem, Henrique! É igual isso que a gente está vendo aqui. É uma rede. Nós três somos uma rede. (PAULA, 2013, p. 51)

Ao mesmo tempo, também são visíveis minhas repetidas tentativas de enfraquecer o que um dia já foi uma verdade inquestionável e um modelo ideal de formação:

Charlene: Como eu falei no primeiro dia para vocês, eu não estou aqui para dar receitas, mas para possibilitar que nós possamos refletir colaborativamente. (PAULA, 2013, p. 51)

No curso de formação continuada, momento posterior à experiência mostrada acima, pensei que minha não-reação e a colaboração entre os/as participantes os/as levariam à auto percepção de suas práticas e discursos. Contudo, não foi isso o que aconteceu. Parti, então, para a problematização e, ainda assim, parece que não houve, por parte dos/as docentes, a auto percepção do que estava sendo reproduzido, o que me leva a entender que não importa o que escolhamos e o que façamos, as reações, ainda que previsíveis, são incontrolláveis. A problematização, apesar de seu caráter polissêmico, aqui

aponta para um gesto investigativo mais do que uma metodologia; ou seja, trata-se de uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa a fim de promover um real trabalho de pensamento e não de um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o[a] pesquisador[a] a uma verdade. (VINCI, 2015, p. 201)

O que quero dizer é que a problematização, apesar de seus pontos positivos, não garante a auto percepção da realidade e uma visão crítica sobre ela, ou a aproximação necessária para que haja uma desconstrução de conceitos, noções, ideias ou definições do que é normativo, inquestionável ou verdadeiro. A “verdade”, dessa forma, criada por uma sociedade em determinado momento histórico e sob circunstâncias específicas, continua sendo válida, como se, de fato, existisse. A partir do pressuposto de que não há verdades absolutas, surge um trabalho de pensamento constante em busca de verdades adequadas para um dado momento histórico, já que é preciso considerar as condições históricas para o aparecimento de um discurso ou, como afirma Foucault (2009, p. 50), “[n]ão se pode falar em qualquer época de qualquer coisa; não é fácil dizer qualquer coisa que seja nova”. Em uma conversa, então, há um “trabalho de elucidação recíproca” (FOUCAULT, 2010), isto é, na relação existente entre perguntas e respostas, as regras são estabelecidas dentro da discussão e por ela. No diálogo, tanto locutor quanto interlocutor podem questionar relações, verdades únicas e alternativas, não em busca de apenas uma verdade possível, mas de um trabalho de pensamento conjunto. Para Foucault (2010, p. 226),

[a] polêmica define alianças, recruta partidários, produz a coalizão de interesses ou opiniões, representa um partido; faz do outro um inimigo portador de interesses opostos contra o qual é preciso lutar até o momento

em que vencido, ele nada mais terá a fazer senão se submeter ou desaparecer.

É possível ver esse ‘trabalho de elucidação recíproca’ em vários dos excertos mostrados anteriormente. Talvez minhas problematizações tenham despertado nas/os participantes, ou em algum/a deles/as, a desconfiança de que algo ali não estava totalmente certo, ou adequado para a condição histórica daquele momento. Contudo, se isso de fato aconteceu, naquele momento as/os participantes não mostraram explicitamente, ou não quiseram fazê-lo. Dessa forma, decidi problematizar e, ao mesmo tempo, sugerir alterações, o que foi aceito por uma participante, *Rose*. Todavia, mesmo sem concordar, ela pode ter aceito a sugestão por ela ter vindo de mim, a professora formadora e a pesquisadora. Como ressaltai no capítulo anterior, Blommaert e Jie (2010, p. 49) alertam para o fato de que o/a pesquisador/a exerce influência sobre o que é dito e o como o dito é dito, não devendo, portanto, sua presença ser desconsiderada. De acordo com eles,

[a]s an interviewer engaged in an ordered conversation with the interviewee, your impact is enormous, and this impact is part of your ‘data’. When a respondent voices radical opinions, they should be contextualised: it could be an effect of the way in which you framed and pitched the issue; had you used other formulations the opinions may have come across as less radical. You co-construct the interview, and every statement made by the interviewee is a statement that reflects your presence and your level and mode of participation. That means that your turns in the interview also need to be transcribed and analyzed. An analysis of the interview is never just an analysis of what the interviewee said, it is an analysis of a dialogue between you and the interviewee.

2.2.1.5 Problematização = posicionamento

Na décima primeira aula, a professora *Heloísa* leva para a sala de aula *Ana Carolina*, uma criança de 5 anos de idade que vive na Irlanda. Os avós da menina são vizinhos dos pais de *Heloísa*. O avô sofreu um acidente e, acompanhada de seus familiares próximos, ela veio visitá-lo. Como a menina só fala inglês e não tem amigos/as no Brasil, ela sempre está com *Heloísa*, que interage com ela e a leva à escola consigo, a passeios e à sua casa. No início da aula, converso um pouco com a criança acerca de sua vida na Irlanda. É visível o nível de encantamento de *Heloísa* para com a menina. Ela fica o tempo todo olhando para ela com um

sorriso “bobo”, por vezes repetindo o que ela diz ou o que outros dizem para ela. Como as outras participantes estão entusiasmadas com a presença da criança, *Heloísa* provoca sua interação com elas e a pergunta que profissão ela quer ter no futuro. *Ana Carolina* diz que quer ser médica. Pergunto o motivo e ela responde: “*Because my dad wants!*”. Rio. Espero que os/as docentes digam algo. Ninguém diz nada. *Henrique* olha para mim, como se também esperasse uma resposta. Para não corresponder às expectativas¹⁷ de *Henrique* (e reproduzir o que foi considerado uma limitação da pesquisadora em minha pesquisa de mestrado), para não ser grossa com a menina e com as docentes que estavam maravilhadas com sua performance linguística e para não marcar o papel ou a posição autoritária e impositiva que eu queria evitar, rio e mostro uma pequena indignação – “(lf) °↓oh:, my God:°”. Talvez por causa de seu encantamento com *Ana Carolina*, ou dos elogios tecidos por *Liss* à criança, ou daquela situação que se formou ali, *Heloísa*, então, pergunta, em português, o que achei da jovem. A menina estava em sala. Digo, em inglês, que é uma criança normal, como meus/minhas alunos/as. *Liss* diz que ela fala muito. Eu digo que meus/minhas alunos/as também, mas em português, a língua deles/as. Digo ainda que ela não é mais esperta que eles/as por falar inglês. Enquanto falo, *Heloísa* fica sem graça e conversa baixinho com a menina, em inglês. *Liss*, *Henrique* e as outras docentes se calam.

Excerto 8

```
((Ana Carolina durante todo tempo/toda a conversa está desenhando no
caderno))
Charlene: so, let's start our class ah,< Cris and Monalisa, _ é: she's
Ana Carolina _ =
Heloísa:      [°say hi°<] ((Fala gesticulando com as mãos um sinal
correspondente))
Charlene:      = [lives in   ] Ireland
Ana Carolina: hi::: ((Riso geral))
Henrique: she's (↓smart)
Charlene: é: she is< no, _ ↑she was neighbour of ↑your _ mother
Heloísa: no, she is just my< uh her grandparents
Charlene: ah:, I'm sorry _ her grandparents is neighbour< are neighbours
of Heloísa's mother _ and she was born in Ireland, °<yes>°?
Heloísa: she< her young(er) sister _ ah tell her the name of your sister
Ana Carolina: my< Ana Carolina
Heloísa: >and your sister?<
Ana Carolina: (      )
Heloísa: how old is (      )?
Ana Carolina: uh:: she (lucky) got two
Heloísa: two _ (wh) (      )
Charlene: <and do you have ↑brother?
Ana Carolina: >oh, no< _ [don't have ]
```

¹⁷ A aquiescência estratégica, ou a condescendência do participante e da participante em relação às minhas opiniões e vontades pressupostas em perguntas indutoras, foi outro conflito percebido em minha pesquisa de mestrado e discutido no terceiro capítulo de minha dissertação.

Charlene: [just a sister?]

Ana Carolina: don't have

Charlene: but would like to have a brother?

Ana Carolina: >oh, no<

Charlene: ↑why?

Ana Carolina: because I don't ((Ana e Heloísa interagem entre si))

Charlene: <WHY:::? But why? _ ↑boys are so nice

Ana Carolina: oh::, I don't like brothers ((riso geral))

Charlene: but you don't have brothers _ if you had a brother, you could play °football with him°

Ana Carolina: ()

Charlene: °play video ↑game _ it would be so: nice _ I have a brother°

Heloísa: (wh) (Charlene has a brother _ ask for his name) ((olhando para Ana Carolina))

Charlene: his name is Charles

Heloísa: Charles ((olhando para Ana Carolina))

Charlene: I used to play °ball with him°

Henrique: Charles is nice

Ana Carolina: I wanna be big _ I'm going to play basketball

Charlene: ah::

Participantes: ahh uhmm

Heloísa: and (what do you want to be when your big)? teacher?

Ana Carolina: yes (and a doctor)

Heloísa: what do you want to be?

Ana Carolina: a doctor

Charlene: <↑why?

Ana Carolina: because my dad wants ((Heloísa balança a cabeça concordando))

Idelma: ()

Charlene: (lf) °oh:, my God:°

Heloísa: why do you< and you: _ why do you want to be a doctor? (are you) going to take care of kids?

Ana Carolina: ↑yes

Heloísa: and what else?

Ana Carolina: uh:: I want to see some ()

Heloísa: ãh:?

Ana Carolina: I want to see ()

Charlene: do you like dogs?
((Ana Carolina responde. Continuam conversando sobre gostarem e terem cachorros. Participante chega. Ana Carolina continua desenhando todo o tempo))

Charlene: Henrique, she is here because her grandpa had an accident _ so, he< she came to visit him _ ((Henrique olha para Ana Carolina sem nenhum entusiasmo)) and she will be here until August

Heloísa: August

Charlene: yes

Liss: () ((provalvemente diz que ela é esperta))

Heloísa: O que você achou dela? ((para Charlene))

Charlene: (lf)Yes (0.1), no::, I think she is like my students, ↑but(0.1) different from them, ↓°<she speaks English>°

Liss: because that _ (0.1) she: talk< taught ((câmera voltada para Ana Carolina))

Charlene: but in English ↑yes? _ (lf) but my students too, £ but in Portuguese(lf) _ so, she's not smar::ter than them (0.1) _ uhn:: ↓she's like them (lf) _ it's a <normal student>, ↑bu:t(0.1) °she speaks in English° (0.3) _

Heloísa: °Why don't you go out and play with ()° ((Heloísa fala para Ana Carolina em tom de voz baixo))

Charlene: <↑so (0.1), let's start our cla:ss, oka::y? ((Clima pesado na sala. Algumas participantes se entreolham))

Nesse momento semiótico, ao ser provocada com uma pergunta, falei parte do que estava pensando. Isso significa que um questionamento libertou palavras, palavras que, nesse caso, me sufocavam, visto que quando digo que *Ana Carolina* “não” é mais esperta que meus alunos/as, esse “não” aciona um “sim” que foi “ouvido” por mim quando *Heloísa* pergunta o que achei da menina ou quando *Liss* a elogia. Reajo, então, com base na projeção que fiz. Penso, dessa forma, que, se uma questão despertou em mim um posicionamento verbal, não teria também provocado um efeito semelhante nos/as participantes, caso eu os/as questionasse nos momentos em que decidi me calar? Acredito que questionamentos podem provocar reações variadas, do riso ao silêncio, inclusive essa, a mais esperada: a do posicionamento verbal. Contudo, é a partir desse episódio que percebo que é impossível ter o total controle de minhas palavras, inclusive do efeito delas.

Heloísa instigou minha opinião através de uma pergunta. Minha resposta foi de encontro às suas expectativas, pois certamente ela esperava que eu agisse como suas colegas estavam agindo, maravilhada. Como consegui aparar a estocada de *Heloísa*, e ainda respondi com sucesso, “o instigador do jogo [*Heloísa*] precisará encarar não apenas o rebaixamento com que os outros [*Charlene*] responderam, mas também aceitar o fato de que sua suposição de superioridade no jogo de pernas era falsa” (GOFFMAN, 2012, p. 32).

Quando digo “<↑so (0.1), let’s start our cla:ss, oka::y?””, espero que minhas palavras interrompam a conversa e, ao mesmo tempo, ignorem as palavras que *Heloísa* utilizou “°Why don’t you go out and play with ()°” para possivelmente condenar as minhas, ditas anteriormente: “but in English ↑yes? _ (lf) but my students too, £but in Portuguese(lf) _ so, she’s not smar::ter than them (0.1) _ uhn:: ↓she’s like them (lf) _ it’s a <normal student>, ↑bu:t (0.1) °she speaks in English° (0.3) _”. Minhas palavras finais produziram o efeito que eu esperava, mas poderiam não produzi-lo, caso *Heloísa*, ou outra participante, tivesse decidido continuar a conversa, ou aparar minha resposta com uma contrarresposta (GOFFMAN, 2012), o que acredito que não aconteceu por causa das posições de poder que ali estavam marcadas e em jogo: *Charlene*, a professora formadora e as outras pessoas, docentes aprendizes. Por isso, novamente lanço mão de Butler (1997, p. 15), para quem “*speech is always in some ways out of our control*”.

2.2.2 Tensões e conflitos no contexto institucional

Nesta seção, discuto como o contexto institucional agiu sobre mim e as/os participantes. De um lado, a coordenação do curso e os/as aprendizes exigiam resultados específicos e, de outro, eu me encontrava dividida, entre as expectativas das coordenadoras, as exigências tradicionais, racionais e técnicas dos/as discentes e meus próprios posicionamentos e verdades, nos quais acreditava e os quais apoiava.

A força da herança educacional

No início da décima aula, *peço às docentes para participarem mais das aulas, para falarem mais*. Reforço que cometer erros, confundir, esquecer ou não saber palavras ou como usá-las faz parte do processo de aprendizagem da língua. Em seguida, *repito que meu papel nas aulas não é o de corrigir e nem falar mais, visto que também sou uma aprendiz*. Rose, então, cita Cora Coralina “Feliz é aquele que transmite o que sabe e aprende o que ensina”, como podemos ver na sequência do Excerto 8.

Excerto 9

((Rose ensina as colegas como tirar uma foto de uma gravação no computador. Charlene fala sobre desistência de Márcia e pede para as/os demais não desistirem. Comunica também a presença de uma das coordenadoras a partir de agosto e pede para participarem mais))

Charlene: so _ >please< _ don't give up _ and ((nome de uma das coordenadoras)) uh wrote me an email _ and she will be here °↓with us°: on August I think _ é and that day _ please:: don't miss class because she will ↑come to see ↑you talking _ ↑, okay? _ you need to talk, let's try to talk <°more in our classes°>↑NOT on:ly when she's here, but let's try to talk _ what I'm realizing _ for example é: _ last class I asked you to read a a story, _ remember?

Rose: humrum, yeah

Charlene: and nobody wanted to read and I had to finish the reading ↓alo:ne _ So, °let's participa:te° _ °let's read°, okay? because the more you speak, _ the more you learn, yes? _ you only will ↑read if you ↑read _ , you only will ↑write <°if you write°> _ so:, let's try _ because é: ((nomes das coordenadoras))will see: your portfolios: but it is ↑not enough because the objective of this course is to improve your< your speaking skill ↑main:ly your speaking skill because é: we want you talking in English in your ↓classrooms _ so:

Rose: () our goal for everybody here is speaking _ mostly speaking English _ my goal is that _

Charlene: yes _ and °all of ↓us we have problems ↑speaking, writing, reading _ because we are not native speakers _ >the

↑native speaker< has problems because when we talk in £Portuguese we have problems too, yes? ((Rose concorda gesticulando com a cabeça o tempo todo)) and uh é: the English is a: strange language _ it's not our mother tongue _ it's not our ↑second tongue °↓our second language° _ it is a strange language ↑so: _ it's >normal< to< not to know ↓°some words° or: é: not know how to speak or pronounce a word, a sentence _ but ↑don't worry ↓about it, we've already ↑studied about é: _ ((gesticula estalando os dedos tentando lembrar algo)) world Englishes, remember? é: David Crystal, Paulo Freire _ ↑so, I think we can ↑improve together _ trying together _ °me too°, I'm here like you: a £ student too _ a student of yours and you a [student of]

Jackie: [()] é: the difference of pronounces _ pronunciation of some words _ today I _ was listening () of my book and /sku:l/ or /skɔ:l/? my CD speak ↑/sko:l/ ((skol)) _ in my CD _ today I listened and I think what's correct /sku:l/ or /skɔ:l/? (wh) é: and some words _

Heloísa: the CD of your () that you use at school?

Jackie: Links

Charlene: of the book Links

Heloísa: I have () in my school () (we) don't use it _ maybe uh: maybe it's because it's a book made in Brazil _ so: who speaks is a Brazilian ()

Charlene: yes

Heloísa: so, it ([])

Charlene: [I've already _ yes] and I listened a CD and the word were _ pronounced in a very _ different way:

Jackie: ()

Charlene: ↑yes [it was a child's book] _ I don't< it was "On a Stage", I think, no, no _ =

Jackie: [()]

Charlene: = it's not this _ I don't know I don't remember the name of the CD. I will bring it to show you

Jackie: and I said for you about /pʊər/ or /pɔ:r/

Rose: (I say) /pɔ:r/

Jackie: /pɔ:r/ Rose speak /pɔ:r/ _ é: I learned /pʊər/ _ Paulo Freire in video /pʊər/ _ it is different

Heloísa: I say /pɔ:r/ but I think it's /po:r/

Charlene: no, but once: I was attending ((professor's name)) class and _ I said /pɔ:r/ and she corrected me /pɔ:r/ _ Charlene it's /pɔ:r/ _ I asked her ↑WHY? _ <°Let's try to speak in the British £ way°>Why:: teacher yes (lf) why teacher? No, you can speak in the American way, but<, no problem, but my way is the British one _ she told me _ but don't worry _ she accepted me speaking when I questioned< when I asked her "↑why:?" _ she told me "no problem<" my way is the British one and as teachers, as professors, maybe, we correct our students: _ it's not correct _ maybe we ↑want our students speaking like us _ but there's no problem _ ↑so, don't worry when she ((a professora e também uma das coordenadoras do curso) will be here _ she is< she will speak in her way

Rose: Even when you are outside (wh) () we will listen a different accent, like _ once, I was talking with a friend of mine. He's American, I was like (Caputi), which one is correct /də'rekfn/ or /dɑr'rekfn/?

Charlene: yes:

Rose: and he was like, _ both
((Rose fala um pouco mais deste amigo))

Charlene: ↑so, °let's try to talk more: _ to participate more:° _ it's not because I am the teacher that I ↑have to speak more, no< _ ↑it's a single story, because as Paulo Freire said °<we are always teaching and learning at the same time>° ((Rose balança a cabeça concordando)) so, I am not your teacher _ sometimes, I said _ "STUDENTS", but (lf) I don't £ know why _ understand? because I am a student too here _ so:, don't

worry _ I think it's because uh: _ I'm< I'm: _ how can I say acostumbrada? costumed?

Rose: used

Charlene: I'm used to speak like this _ "↑students<, ↑students<" because I have é _ I'm a teacher of children & ↓so, _ a lot of times, I say ↑students<, ↑students<, _ maybe it's because, it's, ↑why? I don't know, _ maybe, sometimes, °↓I call you students°

Rose: Have you heard a sentence? _ Coralina< Cora Coralina's sentence, she: she just wrote the sentence I: ↑love it _ it's like ãh: "feliz é aquele que transmite o que sabe e aprende o que ensina"

Charlene: humrrum

Rose: I love it

Charlene: °transmite o que sabe°?

Rose: °e aprende o que ensina°

Charlene: beautiful, yes, _ so beautiful, (lf) beautiful _ ↑so, ↓let's try to think differently from our society about the teacher, about the student, _ about learning English,<°yes? Things are changing°> (lf)

Ao citar a poetisa, “feliz é aquele que transmite o que sabe e aprende o que ensina”, contudo, *Rose* me leva a entender que minhas palavras não foram interpretadas da maneira que eu gostaria que fossem, tanto que questiono: “°transmite o que sabe°?” Percebo que a escolha de *Rose* indica que o papel de quem sabe é transmitir. Há que se considerar que eu exerço um papel de formadora, portanto, tradicionalmente, com algo a “dar” ou “transmitir” durante a formação. E as professoras reconhecem meu papel e o reforçam, quando dele pareço me distanciar discursivamente: “it's not because I am the teacher that I ↑have to speak more, no< _ ↑it's a single story, because as Paulo Freire said °<we are always teaching and learning at the same time>°”. Sei que “transmitir” é uma questão de papel no grupo, um papel esperado de mim e muitas vezes inevitável, herança do tecnicismo. Da mesma forma, *Sílvia*, em minha pesquisa de mestrado, como já mostrei, me forçava a assumir o papel de pesquisadora da racionalidade técnica, seja me questionando diretamente ou reforçando/cobrando um comportamento específico. No excerto 8, para fugir desse papel, sem ser rude, me alinho com *Rose* “beautiful, yes, _ so beautiful, (lf) beautiful _”. Também me alinho com ela porque ela era a aluna que mais se alinhava comigo, sempre concordando, balançando a cabeça positivamente, reforçando ou complementando o que eu dizia, mostrando seus estudos e leituras durante as discussões e problematizações. Então, optei por assumir ao mesmo tempo duas perspectivas, uma protetora e outra defensiva: “[a]o tentar salvar a fachada dos outros, a pessoa precisa escolher um método que não levará à perda de sua própria fachada” (GOFFMAN, 2012, p. 22). Goffman (2012, p. 19) defende ainda que

normalmente permitimos que a linha assumida por cada participante prevaleça, e que cada participante desempenhe o papel que ele parece ter

escolhido para si próprio. Estabelecemos um estado em que todos temporariamente aceitam a linha de todos os outros. Esse tipo de aceitação mútua parece ser uma característica estrutural básica da interação, especialmente na interação face a face. Normalmente é uma aceitação “prática”, e não “real”, pois ela tende a ser baseada não em um acordo de avaliações sinceras expressas candidamente, e sim em uma disposição a oferecer juízos da boca para fora, com os quais os participantes não concordam realmente.

Todavia, ao mesmo tempo em que me alinho com *Rose*, insiro um novo enquadre “↑so, ↓let’s try to think differently from our society about the teacher”. Esse novo enquadre é inserido como uma prática de evitação, uma saída garantida para evitar ameaças à minha fachada. Nas palavras de Goffman (2012, p. 23, grifos meus),

[c]omo medida defensiva, ela se mantém longe de tópicos e atividades que levariam à expressão de informações que seriam inconsistentes com a linha que ela está mantendo. *Em momentos oportunos, ela mudará o assunto da conversa ou a direção da atividade.* Muitas vezes, ela apresentará inicialmente uma atitude de acanhamento e compostura, suprimindo qualquer demonstração de sentimentos até que descubra que tipo de linha os outros estarão dispostos a apoiar para ela.

Meu objetivo no curso de formação continuada era muito mais apoiar as docentes, no sentido de ajudá-las a se arriscarem mais na fala em sala de aula, do que afirmar que meu papel não era só o de professora. Mas por mais que eu repetisse qual era meu papel no grupo, minha posição de poder, ou melhor, a cristalização dessa posição presente em marcas contextuais sinalizava (GINZBURG, 1989) o contrário. Por exemplo, eu identifico que o contexto da sala de aula é marcado pela hierarquia cristalizada entre “professora-estudantes”, e a língua está contaminada por esta cristalização: “I’m used to speak like this _ “↑students<, ↑students<” because I have é _ I’m a teacher of children £ ↓so, _ a lot of times, I say ↑students<, ↑students<, _ maybe it’s because, it’s, ↑why? I don’t know, _ maybe, sometimes, °↓I call you students””. Eu chamo minhas alunas de “students” porque o ambiente do curso de formação continuada é o mesmo das minhas aulas de inglês da educação básica. Ao mesmo tempo em que eu “não sei” o porquê, a explicação é que a hierarquia, ou relações de poder, está estruturada no discurso.

A hierarquia está estruturada também no que há na sala de aula, nas escolhas feitas, nas ações praticadas. Afinal, era eu quem selecionava as atividades trabalhadas nas aulas, o

tempo das atividades, os textos a serem lidos, as tarefas de casa. Era eu quem decidia como as participantes seriam avaliadas, ainda que fosse uma avaliação colaborativa, ou como elas teriam que fazer suas apresentações orais, ou ainda a data da entrega das tarefas de casa ou de seu compartilhamento no grupo virtual. Era eu quem fazia as correções das produções escritas, principalmente no nível micro. Era eu quem sempre organizava a sala de aula, quem sempre decidia a disposição em semicírculo das cadeiras, quem sempre tomava frente de tudo, segurava a câmera gravadora, ficava em pé, controlava o projetor e outros recursos tecnológicos.

A repetição de já ditos, “it’s not because I am the teacher that I ↑have to speak more” e “you need to talk, let’s try to talk <°more in our classes°>”, contudo, sinalizam a pressão pela qual nós, professores/as formadores/as, passávamos por parte da coordenação do curso, que pedia que o curso se desenvolvesse na língua inglesa, ou majoritariamente nela, e ofertasse oportunidades para que ela fosse utilizada. Minhas palavras “the objective of this course is to improve your< your speaking skill ↑main:ly your speaking skill because é: we want you talking in English in your ↓classrooms” refletem o objetivo do curso e da coordenação do mesmo. E eu estava preocupada com a avaliação da coordenação, como já apontei na seção 2.2.1.4, e tudo indica que eu estava tentando atender à expectativa da coordenação sobre o resultado final da formação, tanto que alertei as alunas acerca da presença de uma das coordenadoras em qualquer uma de nossas aulas: “please::don’t miss class because she will ↑come to see ↑you talking”; reforcei o objetivo do curso, a prática e o desenvolvimento da habilidade oral, objetivo diferente quando pensamos no aprendizado da língua materna, cuja centralidade é a escrita; e ainda naturalizei as categorias modernas de nativo, língua materna e monolinguismo: “we are not native speakers _ >the ↑native speaker< has problems because when we talk in £Portuguese we have problems too, yes? and uh é: the English is a: strange language _ it’s not our mother tongue _ it’s not our ↑second tongue °↓our second language° _ it is a strange language ↑so: _ it’s >normal< to< not to know ↓°some words° or: é: not know how to speak or pronunciate a word, a sentence”. Essa naturalização é bastante sintomática, pois logo após peço que a turma não se preocupe com isso: “but ↑don’t worry ↓about it, we’ve already ↑studied about é: _ ((gesticula estalando os dedos tentando lembrar algo)) world Englishes, remember? é: David Crystal, Paulo Freire”. E mais, redireciono o que estava construindo de forma naturalizada anteriormente e mudo o foco da conversa: “she accepted me speaking when I questioned< when I asked her “↑why:?””.

O repetido pedido, “you need to talk, let’s try to talk <more in our classes>”, sinaliza ainda que a experiência que vivenciei em minha pesquisa de mestrado não havia sido superada, aquela sobre o tom assertivo e opressivo de minhas palavras como pesquisadora. A feminista Ellsworth (1989, p. 308) já alertou que “[n]o teacher is free of these learned and internalized oppressions. Nor are accounts of one group’s suffering and struggle immune from reproducing narratives oppressive to another’s [...]”. Sinaliza algo mais: que eu estava tendo mais uma atitude de professora do que de aprendiz, ou seja, novamente praticando o que minhas palavras negavam. Tendo sido ensinada no curso de mestrado que o/a professor/a deve ouvir mais do que falar, associei o falar “muito”¹⁸ a uma atitude repressiva, como se o que eu falasse sempre tivesse mais peso no grupo em decorrência do papel que ali eu, de fato, assumia; como se meu poder fosse sempre opressivo¹⁹; como se o meu falar “muito” só induzisse comportamentos verbais ou não-verbais; e como se o meu desempenho oral apenas silenciasse as/os participantes, ou reprimisse suas participações orais. Em minha dissertação, para problematizar o conceito de colaboração e mostrar a relação assimétrica que se estabeleceu entre mim, *Henrique* e *Sílvia* nas sessões de reflexão “colaborativa”, fiz o seguinte quadro sobre os turnos de fala assumidos por cada um de nós em todas as sessões reflexivas:

QUADRO 14 TURNOS DE FALA DO PROFESSOR, DA PROFESSORA E DA PESQUISADORA (PAULA, 2013, P. 55)

Sessões	Turnos de fala de <i>Henrique</i>	Turnos de fala de <i>Sílvia</i>	Turnos de fala de <i>Charlene</i>
1 ^a	137	140	152
2 ^a	173	180	203
3 ^a	245	274	288
4 ^a	195	203	202
5 ^a	341	368	380
6 ^a	393	324	435
7 ^a	274	341	427
8 ^a	399	366	504
9 ^a	333	-	343

Além disso, concluo minha pesquisa de mestrado dessa forma: “[f]elizmente, terei a desejada oportunidade de conviver, novamente, com *Henrique*, de ouvi-lo mais, de aprender

¹⁸ Sei que “muito” ou “pouco” em interações são avaliações metapragmáticas situadas. Mas entendo aqui o “muito” como mais e maiores turnos de fala, quando comparo meus turnos e suas durações aos das/os participantes do curso.

¹⁹ Foucault (2008) defende que micropoderes são também produtivos, pois produzem verdades que, além de reforçar o socialmente legitimado, podem com ele romper. Segundo ele, “o interdito, a recusa, a proibição, longe de serem as formas essenciais do poder, são apenas seus limites, as formas frustradas ou extremas. As relações de poder são, antes de tudo, produtivas” (FOUCAULT, 2008, p. 133).

um pouco mais com suas experiências e de tentar reconstruir ações que reforcei e discursos que (re)produzi neste estudo” (PAULA, 2013, p. 114). Em outras palavras, conclui que deveria ouvir e aprender mais. Só não aprendi naquela época que os/as estudantes não têm o dever de falar, mas têm o direito de falar ou se calar, de (não) querer falar, de querer ouvir e de temer falar, seja por medo de se exporem, ou de parecerem assertivos, ou por não terem uma opinião formada sobre o assunto em pauta, ou ainda por falta de domínio linguístico ou por pertencimento a grupos oprimidos ou explorados.

O fato é que o consciente tom professoral e, às vezes, impositivo e opressivo de meus discursos naquela pesquisa de mestrado continuou me assombrando nessa pesquisa de doutorado e me mostrando que eu precisava mudar, pois temia que fortes²⁰ resistências surgissem, estudantes desistissem dos estudos e o curso chegasse ao fim. Afinal, eu não estava ali apenas para ser uma melhor pesquisadora, colaborar com o desenvolvimento de profissionais docentes e gerar dados para uma pesquisa futura, eu também dependia daquele dinheiro, como discutirei mais adiante. Dessa forma, eu temia também que minha antiga culpa por não saber ser colaborativa sem ser impositiva se confirmasse, ou pior, se agravasse. Hoje, vejo essa culpa, em primeiro lugar, como decorrente de uma ideologia legitimada e internalizada por mim, aquela que existe na relação sempre abusiva entre homens e mulheres que fazem “ciência”, como se apenas os cientistas homens soubessem o que fazer e o como fazer, como se apenas eles estivessem preparados para fazer ciência de verdade. A mulher, não, pois, desde a História sagrada, é dependente, submissa, frágil, mãe e dona de casa: “[é] nesta História Sagrada – criação da mulher e sucumbência à tentação desta e sua posterior tentação do homem – que se alimentam fortes preconceitos” (CHASSOT, 2004, p. 21). O homem ainda é considerado inteligente e a mulher, esforçada. Como “não se desconstrói, no espaço de duas ou três gerações, preconceitos milenares” (CHASSOT, 2004, p. 22), ainda hoje “usualmente não se valorizam significativamente as contribuições femininas” (CHASSOT, 2004, p. 22). Por enfrentar esse preconceito, internalizado não só por mim e muitas vezes velado em minha pesquisa de mestrado, senti que não bastava ser colaborativa, pois não era ouvida. Era necessário mais. Talvez isso justifique minha mudança da não reação para a problematização nessa pesquisa. Muitas vezes a problematização é entendida como uma prática desafiadora, que acaba impondo uma verdade em detrimento de outra. Me

²⁰ Utilizo a palavra “fortes”, pois Foucault (2008, p. 136) já alertou para o fato de que o(s) (micro)poder(es) é (são) exercido(s) sobre e através das pessoas em todos os lugares, direções e (inter)ações, pressupondo resistências: “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”.

questiono também se esse entendimento não advém ainda do fato de que, na educação em geral e na educação de professoras, o que se espera é que consigamos controlar os resultados de nossas práticas. Sob essa ótica, quanto mais “convincentes”, o que às vezes se confunde com “impositivas”, melhor. Além disso, essa orientação vai ao encontro de quem somos, ou seja, se somos responsáveis e sérias, acabamos sendo ainda mais impositivas. Ou melhor, o “ser impositiva” acaba aproximando as mulheres dos homens – sérios, fortes, firmes, contidos, frios, confiáveis – e tornando-as competentes. Quando uma professora mulher, jovem, pequenina e delicada não se posiciona e não se impõe, é desacreditada. E a culpa e o receio existiam: não ser ouvida e ter de me posicionar, o que fiz através da problematização. Não me esquecia das palavras de Ellsworth (1989, p. 322): “[...] *individuals and affinity groups constantly had to change strategies and priorities of resistance against oppressive ways of knowing and being known*”. Eu não queria repetir na nova pesquisa o que eu, antes, julgava serem erros. Só não sabia como. A saída foi pedir uma maior participação das/os aprendizes em sala de aula e tentar evitar alguns conflitos, o que está relacionado com minha falta de reação e reações inesperadas. A saída foi também assumir outra postura, uma postura que destaco em minhas anotações de campo. Esse registro foi escrito logo após a quinta aula do primeiro módulo:

Para que falar se possivelmente não serei ouvida, serei julgada e serei desacreditada? Para que eu seja ouvida, preciso me impor e me abrir à crítica. A imposição foi encarada como opressiva na pesquisa anterior. Melhor, então, ficar calada e deixar as coisas acontecerem.

Para contrastar com este meu medo de repetir a mesma postura, apresento dados de minha dissertação de mestrado em que me posiciono e me considero opressiva:

Charlene: Teoria e prática andam juntas. Não tem essa, Sílvia, de que eu sou da teoria e você é da prática, eu sou da prática e você é da teoria. Uma não existe sem a outra na nossa área de professor[a], de docência. (Sétima sessão, 09/11/2011) (PAULA, 2013, p. 42, grifos da autora)

Henrique: Quando você vê uma aula minha, você acha que você vê teorias?

Charlene: Claro.

Henrique: Entendeu? **Mas eu não vejo teoria. Eu me vejo tentando fazer o melhor para os[as] alunos[as] aprenderem.**

Charlene: **É o que eu te falei. Se nós conseguimos fazer alguma coisa, é porque há uma teoria por trás.**

Henrique: Quando... É. (Nona sessão, 30/04/2012) (PAULA, 2013, p. 48, grifos da autora)

Tanto no primeiro quanto no segundo fragmentos, extraídos respectivamente da sétima e nona sessões de reflexão colaborativa de 2011 e 2012, assumo uma postura de detentora da verdade, pois sou eu quem dou a última palavra. Ao falar, uso um tom de imposição de uma “verdade” derivada de leituras de textos acadêmicos, tanto que calo o/a participantes; na verdade, deixo-o/a sem reação e nem sequer abro brecha para o diálogo ou para que ele e ela expressem suas opiniões, ou as reforcem. A conversa é finalizada após minha fala. As falas anteriores à minha, em que *Sílvia* e *Henrique* se posicionam são duramente contestadas por mim. Suas opiniões, depois das minhas, além de não expressas ou reforçadas, sequer são ouvidas. Imposição e opressão, em minha opinião, se aproximam muito, pois ao revelar uma verdade em tom impositivo, oprimi os participantes, tolhendo suas vozes e desautorizando e desvalidando suas opiniões anteriores.

Não sou apenas eu quem me considero opressiva, mas também *Henrique* e, possivelmente, *Sílvia*, como mostro no fragmento a seguir, também extraído da nona sessão de reflexão colaborativa de minha pesquisa de mestrado:

Charlene: Mas você acha que foi uma postura... [faço uma expressão séria, indicando asserção]

Henrique: Repressora?

Charlene: ...repressora ou mais aberta, mais dialógica?

Henrique: Eu acho que foi super cautelosa.

Charlene: Eu fui cautelosa?

Henrique: Muito cautelosa.

Charlene: Em que sentido?

Henrique: Em sempre procurar não parecer que você estava lá [em cima] e sabia tudo e a gente estava aqui [em baixo] e não sabia nada.

Charlene: Esse era meu medo, Henrique [risos].

Henrique: De parecer que você estava lá [em cima] e sabia tudo?

Charlene: É.

Henrique: Mas para mim, não pareceu. Para a *Sílvia*, talvez, eu acho que algumas poucas vezes.

Charlene: Mas, fora daqui, quando você a buscava ou levava, ela não comentava nada?

Henrique: Ela comentou uma vez. Algo parecido com isso. Acho que foi o negócio da teoria e da prática.

Charlene: Ela falou para você também?

Henrique: Ela achava que [eu e você] estávamos anos-luz além dela. Isso ela falou: “Anos-luz”. Ela usou essa palavra. (Nona sessão, 30/04/2012) (PAULA, 2013, p. 69-70)

Nesse fragmento, peço ao *Henrique* que avalie minha postura de pesquisadora. *Sílvia* não compareceu nessa sessão, a última, ocorrida quatro meses após a oitava. Inicialmente, para *Henrique*, assumi uma postura cautelosa e, para *Sílvia*, na opinião dele, assumi uma postura repressora. O adjetivo “repressora” foi pronunciado por *Henrique*, nem fora mencionado por mim, apesar de sugerido. Tento me certificar de sua resposta perguntando se foi uma postura mais repressora ou dialógica e *Henrique* menciona um terceiro adjetivo “cautelosa” e o explica em seguida. Sua explicação vai de encontro à postura que assumi e mostrei nos dois excertos anteriores, mas ele assume a responsabilidade do “cautelosa” para si e joga a responsabilidade do “repressiva” para cima de *Sílvia*, ausente no encontro. Em contrapartida, quando ele diz que o “cautelosa” significa “não parecer que você estava lá [em cima] e sabia tudo e a gente estava aqui [em baixo] e não sabia nada”, esse “não parecer” sugere o contrário, ou seja, que eu estava lá em cima, e tentava fingir ou mostrar o contrário.

2.2.3 Tensões e conflitos no contexto macro

Nessa seção, descrevo dois eventos pertencentes à mesma aula que ilustram como minha decisão de me alinhar aos aspectos burocráticos do curso e às exigências da coordenação, a fim de resguardar benefícios para todos/as, comprometeu meu relacionamento com as/os participantes, a ponto de mantermos diferentes linhas e lutarmos principalmente para salvar nossas fachadas, ali ameaçadas. Por trás de tudo isso, está um poder disciplinar. Esse poder, representado pelo MEC, visando resultados e justificado pelos lucros, foi exercido sobre as coordenadoras do curso. Esse poder, também representado pelas coordenadoras, foi exercido sobre mim. Esse poder, finalmente representado por mim, foi exercido sobre os/as participantes. Eles/as, contudo, resistiram temporariamente.

O poder exercido como panóptico nas relações de trabalho

Na décima terceira aula – aula correspondente ao segundo módulo, o módulo citado por *Henrique* e *Monalisa* na conversa que tivemos no *WhatsApp* em maio de 2015 – outro evento semiótico explica um pouco do contexto macro em que o curso se desenvolve. *Lucy* diz que não conseguirá estar presente nas aulas todas as sextas-feiras, pois é difícil para ela

que mora em outra cidade. Digo que então é melhor ela parar o curso em decorrência da grande quantidade de faltas que já possui. Como resultado, outras/os docentes se manifestam com o objetivo de resguardar sua fachada, desfigurada por mim.

Excerto 10

Charlene: <[it means because] we are going to have thirty-two meetings, _ trinta e dois encontros, _ you can miss just ↑eight _ (0.2) and _ (0.3) ↑I can't put here that you are here if you aren't, _ if you are not here, ↑okay?>So:, if you are eight, _ you can't continue, _ and Lucy _ ((Lucy olha para Charlene com olhar contestador/não concordante todo o tempo))

Lucy: <↑no,£ you have to put me ↑again, _ because I'm< I'm< uh, I had dengue _ (lf) and I am sick _ I< I< (tem) the medic license, _ yes? ((Pergunta olhando para as colegas)) _ [so?] ((faz gesto movimentando os olhos simbolizando "so?"))

Charlene: [yes],Lucy but é _ the certificate<, the medical certificate _ (0.2) <didn't permit me to put a presence for you here, _ yes?>

Lucy: Uhum

Charlene: it justify, _ just justify: your missing <but I can't put that you were here _ and I< I< I< counted your missing last class and I thought I counted it wrong _ because you had just four _ I counted eight look here oh _ ((leva diário até Lucy e mostra para ela)) Lucy, oh _ ↑one ↑two ↑three ↑four ↑five ↑six peraí _ just a minute _ >one two three< _ >four five six ↑seven<

Monalisa: ↑Charlene, _ it is difficult for us ah:: be here _

Charlene: hum?

Monalisa: ok? and: to now?

Charlene: now?

Monalisa: até agora?

Participantes: until now

Monalisa: ahn: °everybody try to _ to do the exercise° _ the other exercise and the< the<next the (this) module _ in these two module we< we must try to< to< to do everything you expect

Charlene: uhum

Monalisa: ok?

Charlene: yes

Monalisa: °↓give me a more chance°?

Charlene: (lf) NO:: oh,Monalisa _ but look here,oh<

Lucy: she ()< but you say< no if we can _ <if you:> have a: fault and tell me why, I am gonna do it

Charlene: >BUT YOU ARE MISSING A LOT OF CLASSES,LUCY _ I TOLD YOU _ YOU ↓CAN MISS SOME CLASSES< =

Lucy: yes

Charlene: = >JUST TELL ME,BUT I THINK MAYBE BECAUSE I SAID THIS FOR YOU, YOU ARE £ MISSING A LOT OF [↑CLASSES< _ >IMAGINE, LUCY<] =

Lucy: [No:> it's not because of that]

Charlene: = ↑oh, we have _ we had >one two three four five six seven eight nine ten eleven< _ ↑twelve meetings _ you lost _ seven: _ ↑my God, Lucy

Lucy: ↓<twelve?> ((Expressão facial de dúvida))

Charlene: you missed _ yes!

Lucy: âh:I understand then ((sorri de maneira sem graça, balançando a cabeça))

Charlene:>imagine _ are you learning something<?

Lucy: ↑yes! [()]

Charlene: [it's _ is it fair _] I put that you are [here]?

Lucy: [No] it's not.

Charlene: it's not? is it fair if I give you a good mark?

Lucy: [No] _ it's not.
[...]

Lucy: you know, I'm I< I'm thinking now _

Charlene: ãh?

Lucy: <maybe, I, I can't come every: every Friday>

Charlene: ↑no?

Lucy: I don't think so

Charlene: so:, I think it's better for you to give up

Lucy: yes

Charlene: yes?

Lucy: I think, too _ I'm thinking now (0.2) ((clima tenso. Liss parece estar incomodada))

Charlene: Uhum _ Because it's a question of responsibility _ if you can't come _ if you can't do the homework _ it's better for you to give up, _ ↑yes?

Monalisa: Charlene, é: _ and the< the numbers of the neighbours _ the students on this?

Charlene: I don't know, _ we are nine, _ no, _ we are ten without Danyelle, but, Lucy_ are you going to give ↑up? (0.3)

Lucy: I think because I< I can't stay here ↑all Friday é: until December [...]

Charlene: and, from now on, if you didn't do the homework and if you didn't bring it ↑on the day _ you are going to have zero< zero ((em português)) ↓<okay>? WHY: do I need to do this? _ because you're not doing the homework _ (wh) (lf) because I need to have a mark and I don't have a mark, ↓okay? _ I permitted you "no:,<don't worry>, _ >you can do the homework and bring it for me _ as soon as you can< you do it<, okay?\"", but you're not ↓doing _ so:, I need to be ((som de estalar dos dedos de Charlene)) more: _ what is the word you used Henrique? (lf) _ more:

Henrique: °demanding° ((em tom debochado))

Charlene: £ more demanding (lf) >I need to be more demanding<, okay? Did you understand? Eu preciso ser mais ↑rígida, porque eu tava sendo permissiva, _ eu tava deixando< deixando<deixandoo, mas aí _ eu acho que vocês confundiram um pouco as coisas

Monalisa: °né não<, é porque é difícil mesmo, _ é muito difícil, Charlene°

Leninha: é igual você pensar como (a colega veio dizer pra mim que realmente eu) tinha que esforçar mais um pouquinho _ <aí eu falei para ela, não é que eu estou me desfazendo>, mas se chegar a um ponto que eu não dou conta _ eu prefiro parar, _ >porque eu não dou conta<

Charlene: <but you can, Leninha _ eu sei que você dá.

Leninha: então, assim: _ se eu me sentir acuada e <numa situação que eu não:, né:>? porque lá na escola ↑tá muito difícil, _ eu sou professora de português _ eu tenho redação demais para corrigir _ eu (vario) a noite corrigindo redação, _ é igual o feriado que a Idelma fez _ ótimo eu também ↑pensei, mas eu tinha dois pacotes de redação de cada sala para corrigir< pra entregar nota

À princípio, o que vemos nesse excerto são tentativas de alinhamento, nas quais ninguém se alinha comigo, com o meu discurso e com as tarefas que me são impostas e cobradas pela coordenação. *Lucy* me olha discordando todo o tempo “((Lucy olha para Charlene com olhar contestador/não concordante todo o tempo))”, certamente porque não

concorda com minha reclamação, cobrança e notícia de que o motivo de sua saída do curso poderá ser as inúmeras faltas que já possuí. Acredito que o imaginário do esforço, do trabalho duro, da tentativa de alcançar os fins através dos meios apropriados não é o conveniente para *Lucy*. Afinal, “este é um imaginário de um jogo difícil e chato” e “[a] ordem ritual parece ser organizada basicamente sobre linhas de acomodação” (GOFFMAN, 2012, p. 47).

Enquanto falo, *Lucy* tenta buscar a aliança das colegas “((Pergunta olhando para as colegas)) _ [so?]”. Ela consegue o apoio ou a consideração de *Monalisa* “↑Charlene, _ it is difficult for us ah:: be here _”, que também tenta se alinhar comigo para buscar o meu alinhamento com a demanda delas “we< we must try to< to< to do everything you expect”. Como *Monalisa* não consegue meu alinhamento, ela tenta novamente “Charlene, é: _ and the< the numbers of the neighbours _ the students on this?”, pois seguramente entende que dentre algumas consequências do fim do curso estão a perda de um certificado para as discentes e a perda de um salário para mim. Novamente me alinhando à coordenação do curso, percebo que não tenho o alinhamento das discentes naquela interação. Em tom jocoso, para abrandar o clima tenso e para evitar ameaças à minha fachada, evito o contato de *Lucy* e *Monalisa* e busco a aliança do único professor do grupo, que ainda não havia se manifestado e que naquela ocasião apresentava um olhar sereno, “what is the word you used Henrique? (lf) _ more:”. De acordo com Goffman (2012, p. 22-23, grifos meus),

[e]m todas as sociedades podemos observar isto na relação de evitação e *na tendência de conduzir certas transações delicadas através de intermediários*. Da mesma forma, em muitas sociedades, os membros conhecem o valor de voluntariamente realizar uma retirada graciosa antes que uma ameaça à fachada prevista possa ter chance de ocorrer.

A resposta de Henrique, contudo, apesar de ser esperada por mim, não foi dada no tom esperado “°demanding° ((em tom debochado))”, o que me levou a entender que minha fachada estava em perigo. O que agravou mais ainda minha situação foi a entrada de *Leninha* na interação, que se alinhando à *Lucy*, à *Monalisa* e ao *Henrique*, ameaçou deixar o curso, caso se sentisse acuada ou não conseguisse realizar as atividades que eu demandava. Nesse momento, “podemos esperar encontrar um entendimento sobre até que ponto uma pessoa deve ir para salvar sua fachada” (GOFFMAN, 2012, p. 17). Minha saída foi, finalmente, me alinhar à *Leninha* “<but you can, *Leninha* _ eu sei que você dá”. Quando uma pessoa

assume uma imagem do eu expressa através da fachada, os outros terão a expectativa de que ela atuará de acordo com essa fachada. De formas diferentes em sociedades diferentes, ela precisará mostrar respeito próprio, renunciando a certas ações porque elas estão acima ou abaixo dela, enquanto se força a realizar outras, mesmo que sejam muito custosas para ela. Ao entrar numa situação em que recebe uma fachada para manter, essa pessoa assume a responsabilidade de vigiar o fluxo dos eventos que passa diante dela. Ela precisa garantir que uma ordem expressiva particular seja mantida (GOFFMAN, 2012, p. 17)

Esses alinhamentos entre *Lucy*, *Monalisa*, *Henrique* e *Leninha* sinalizam padrões de consideração que cada um desses membros do grupo mantém um pelo outro. Não inclinados a testemunhar a desfiguração de *Lucy*, cada um desses membros realizou “certos esforços para resguardar os sentimentos e a fachada dos outros presentes”, e ainda fez “isso voluntária e espontaneamente por causa de uma identificação emocional com os outros e com os sentimentos deles” (GOFFMAN, 2012, p. 18) ou porque queria “evitar a hostilidade que poder[ia] ser dirigida para [alguns deles] se el[a] perde[sse] sua fachada” (GOFFMAN, 2012, p. 20). Como em nossa sociedade “chamamos de ‘sem-coração’ uma pessoa que consegue testemunhar a humilhação de outra mantendo impassivelmente um semblante frio” (GOFFMAN, 2012, p. 18), nessa interação eu fui a única que, por não ter um coração, mereceu participar de sua própria desfiguração, ou tentativa, pois ninguém se alinhou comigo.

Logo após esse episódio, lembro-me que, no dia anterior, *uma das coordenadoras me perguntou se poderia estar presente nessa aula* e digo que sim. Ela, contudo, preferiu ir à Anápolis e assistir a aula da professora formadora de lá, com quem já havia conversado antes de falar comigo. *Falo para as docentes que em qualquer dia uma coordenadora poderá estar presente e que será tenso fazer cobranças na frente dela. Em seguida, digo que na aula de hoje haverá uma auto avaliação oral e que, além disso, as docentes farão a avaliação das colegas também*, mas apenas por escrito, no questionário avaliativo que criei e que lhes será entregue. *Idelma* pergunta como avaliará as colegas. Digo que farão isso com base nas auto avaliações orais que ouvirão e na performance que as colegas vêm apresentando todas as sextas-feiras. *Idelma* diz que não viu o portfólio de *Monalisa* e me pergunta como lhe dará uma nota. Digo novamente que a nota deverá ser atribuída com base na auto avaliação oral que as colegas fizerem. Digo também para dividirmos a responsabilidade da avaliação e da não visualização das atividades escritas, mas supostamente feitas. *Idelma diz que é difícil avaliar. Concordo e digo que é a norma, que é o sistema, que temos de ter um número.*

Excerto 11

Charlene: A ((nome de uma das coordenadoras)) estaria aqui hoje _ ontem à noite ela me perguntou se poderia vir. ((Liss ri)) Depois, eu vou até mostrar $\text{\textcircled{f}}$ o email para vocês _ <gente, dez e meia da noite ela me perguntou se poderia vir. Eu falei: "professora, você não iria vir no segundo semestre, em agosto<<setembro?">."SIM, mas é porque, ah: ,eu não vou visitar nenhuma na sexta-feira, eu posso ir?" Falei:"olha, professora, você será muito bem-vinda, pode ir, mas nós preferíamos que você fosse em agosto, _ como combinado, porque não acho que é legal pegar todo mundo de surpresa, principalmente porque vai ter apresentação dos professores _ ai eu falei da Monalisa>, do Henrique>, da Idelma _ eu acho que eles ficariam muito desconfortáveis e isso poderia influenciar inclusive a performance deles, _ \uparrow alterar a performance deles. _ a sua presença. _ Então, eu acho melhor você vir quando for uma aula em que eu vou \uparrow participar mais, propor mais atividades, porque praticamente na aula que vem vai ser discussão sobre os textos, os portfólios. E ela falou "<você não avaliou não? "Eu falei: "não>, não avaliei, nós vamos avaliar \uparrow amanhã _ Então, eu acho que não vai ser \uparrow relevante pra você vir ver só avaliação e você pode influenciar a performance \uparrow linguística deles, já que eles não vão estar esperando por você, _ <°né?°"> _ Então, ai, ela falou: "Faz assim, eu vou depois"< Eu falei: "&math>\uparrowquando? $\text{\textcircled{f}}$ na próxima semana?" ((riso geral)) _ Ela: "não, _ eu vou então _ talvez eu vá ainda esse semestre, mas vamos deixar, então, mais certeza para o semestre que vem" _ "&math>\uparrowentão, a gente fica (aguardando)" _ Qualquer dia ela tá aí, \uparrow viu? _ vamos esperar _ vamos aguardar ((Câmera continua a focalizar Lucy))

Charlene: <so, \uparrow put the> put the number, _ it is necessary a number () put a number you think she deserves, \uparrow okay? Oh, _ but first let's listen to her _ \uparrow so, Leninha _ ((Charlene pega a câmera e focaliza Leninha)) I would like you: you make a self-assessment about your oral production and about your portfolio _ ((Leninha olha para Charlene com olhar perdido, de quem não entendeu)) é: I would like to make some reflections \downarrow <about your development here> ((Câmera focaliza Idelma))

Idelma: teacher? but we didn't see her < \downarrow portfolio> ((faz uma expressão facial de agonia e descontentamento. Em seguida, gesticula com os ombros simbolizando que não sabe o que fazer))

Charlene: \uparrow give a mark based on her words _ baseado nas palavras dela, dá uma nota para ela, \downarrow gente

Henrique: I remember () _ I remember her talking about the movie

Monalisa: my dream ((muitos sons deles falando coisas ao mesmo tempo))

Charlene: vai na memória aí e tenta lembrar _ infelizmente, se não for vocês, vai ter que ser eu (lf)

Jackie: hahaha

Monalisa: \uparrow engraçadinha ((riso geral))

Charlene: (lf) vamos $\text{\textcircled{f}}$ dividir a culpa (lf) de (não ver)

Idelma: you're the teacher

Monalisa: acho que tem de fazer igual na mesa de jurados ()

Henrique: ()

Charlene: no: but I will see Monalisa's portfolio _ I will see _ (0.2) next class< \uparrow yes, Monalisa? REALLY:?

Monalisa: \uparrow yes:

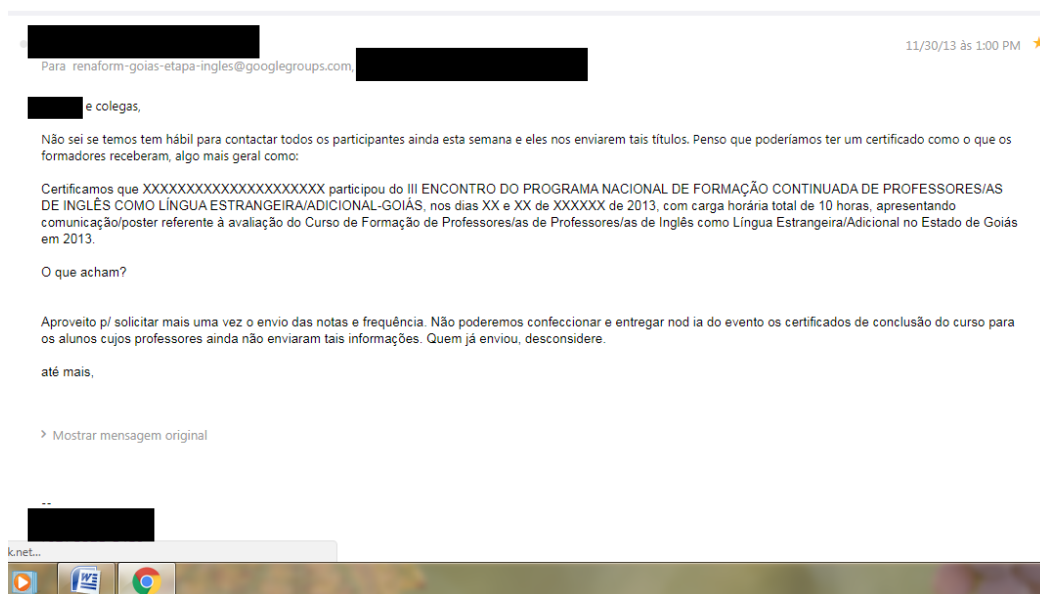
Charlene: \downarrow okay (0.3) ((Idelma encara o papel em que deve dar nota para Monalisa. Faz expressão facial de quem não sabe o que fazer)) you can write _ nobody will know that you< the mark you gave

Idelma: I think \downarrow it's

Charlene: < \uparrow I think it's too difficult, but it's the life _ <it's the system _ <it's the rule <it's the norm, _ you know.

No excerto acima, novamente, deixo clara minha preocupação com a presença e a avaliação da coordenação. Só propus a auto avaliação aos discentes porque a nota numérica era uma exigência do curso, como pode ser observado nos seguintes e-mails extraídos do grupo virtual RENAFORM:

FIGURA 15 – IMAGEM DE EMAIL NO GRUPO RENAFORM, EM 30/11/2013



Fonte: Autora (2017)

FIGURA 16 –IMAGEM DE EMAIL NO GRUPO RENAFORM, EM 02/10/2013



Fonte: Autora (2017)

Como eu estava na data limite para entregar as notas para as coordenadoras e a secretária do curso, divido o peso da culpa por não ter em mãos todas as atividades escritas dos/as participantes “(lf) vamos £ dividir a culpa (lf) de (não ver)”. Ao fazer isso, protejo minha face:

A preservação da fachada serve para neutralizar ‘incidentes’ – quer dizer, eventos cujas implicações simbólicas efetivas ameaçam a fachada. Assim, o aprumo é um tipo importante de preservação da fachada, pois através do aprumo a pessoa controla o seu contrangimento e, assim, o constrangimento que ela e outros poderiam sofrer por causa do seu constrangimento (GOFFMAN, 2012, p. 20).

No entanto, *Idelma* quer que eu assuma a posição de responsabilidade “you’re the teacher”. Ignoro-a e lanço mão do orgulho quando interrompo-a em seu próximo turno de fala “I think ↓it’s” e o reelaboro com objetivo de preservar a minha fachada e o poder que meu estatuto presumido permite que eu exerça sobre os outros participantes “<↑I think it’s too difficult, but it’s the life _ <it’s the system _ <it’s the rule <it’s the norm, _ you know”. Ao reelaborar a fala de *Idelma*, lanço mão da gradação para tentar chamar a turma para se alinhar comigo, o que não acontece neste excerto.

O que também destaco em itálico nas descrições e mostro nos excertos 10 e 11 ilustra relações hierárquicas características das relações capitalistas modernas de trabalho, em que entre empregados/as e empregadores/as há uma subordinação constante, cabendo aos/às empregados/as obedecer ao que é previsto, esperado e exigido pelos/as empregadores/as para trocar a sua força de trabalho pelo salário. No caso das professoras-aprendizes, o Estado é o patrão e elas devem colaborar com a manutenção do bom funcionamento da escola, aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1998). Essa colaboração se dá por meio de participações em reuniões, organização de diários escolares, preparação de planos de aula e avaliações, ensino e participação em cursos de formação continuada, ainda que seja em outra cidade, pois, além de uma maior qualificação, são eles que lhes garantem um melhor salário. Em meu caso, as coordenadoras do curso representavam a instituição empregadora. A elas eu deveria prestar contas de planejamentos, desenvolvimento das aulas, ficha de frequência e conteúdo dos módulos, construção de portfólios, notas numéricas dos/as docentes-aprendizes. Os/As participantes deveriam ser avaliados/as numericamente em cada um dos quatro módulos, mas, por não concordar com esse tipo de avaliação, por considerá-la objetiva, decidi pedir aos/às docentes que se auto avaliassem, tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Quando faço a gradação “it’s the life _ <it’s the system _ <it’s the rule <it’s the norm, _ you know”, isso sinaliza que há forças agindo sobre mim e me cobrando resultados. E, na verdade, se os resultados não fossem entregues, o curso teria fim e seu fim acarretaria várias penalidades, como já mencionei anteriormente. Não apenas, mas também, ou principalmente pelo dinheiro, as relações hierárquicas foram mantidas e obedecidas, e todas as atividades foram feitas, ainda que sob *stress* e falta de tempo. Por exemplo, as/os aprendizes não recebiam ajuda de custo para estarem presentes em todas as aulas do curso, nem as/os que moravam em outras cidades. Da mesma forma, eu também não recebi ajuda de custo para pagar o transporte que me levava todas as sextas-feiras à subsecretaria de educação da cidade-polo, localizada a 6 km de minha residência, e nem para frequentar todas as reuniões dos/as formadores/as e coordenadoras que aconteciam na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Não contei com ajuda financeira nem para pagar as cópias dos arquivos que eu estudava ou lia com os/as docentes aprendizes. Apesar de termos uma secretária e uma cota de cópias mensais, as cópias que eu pedia nunca chegavam a mim. Não compensava que eu as buscase, tendo em vista que a distância da cidade-polo à Goiânia é de aproximadamente 40 km, o que me levaria a gastar tempo e dinheiro com locomoção. Isso me levou a utilizar a bolsa para arcar com as despesas relacionadas a materiais para as/os

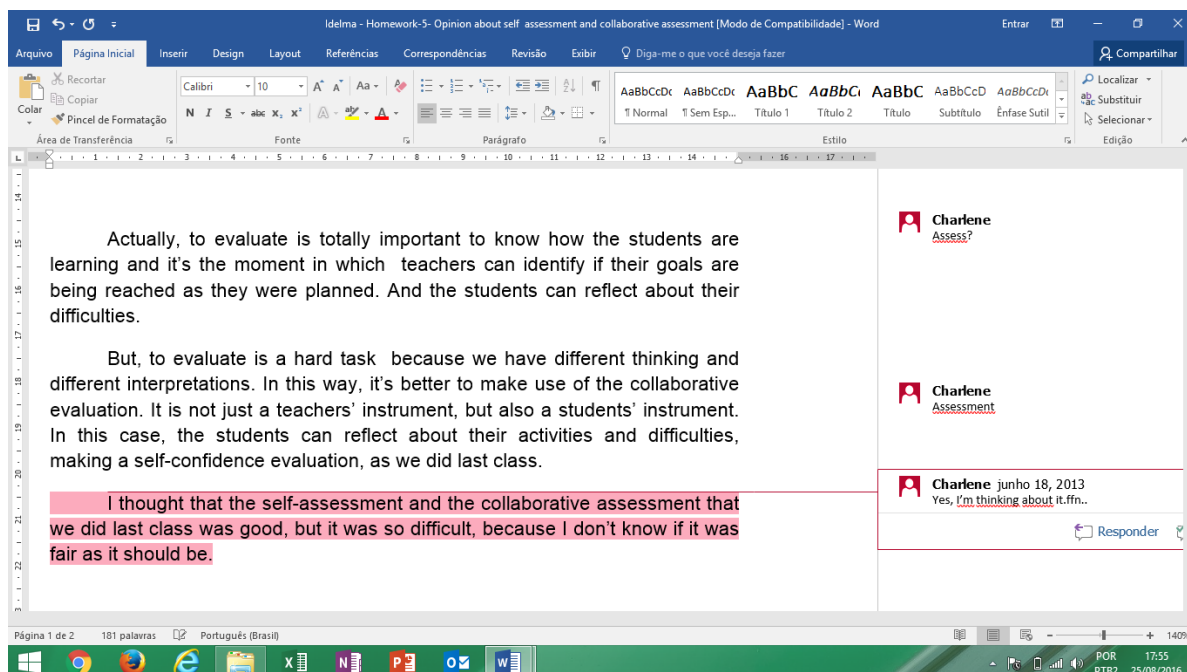
professoras/es participantes. Dessa forma, o poder disciplinar se materializou nos corpos dos sujeitos individualizados por suas técnicas disciplinares, ou seja, nos corpos das coordenadoras que, detendo um poder adestrador, se apropriaram de minha força de trabalho. De igual modo, o poder disciplinar se materializou em meu corpo que, também com um poder de adestrar, se apropriou da força de trabalho das/os docentes participantes, pois, sem ela, eu receberia um castigo disciplinar (FOUCAULT, 2001) por parte das coordenadoras que, por meio de uma constante vigilância (FOUCAULT, 2001), principalmente no grupo virtual RENAFORM, como já mostrado nas Figuras 15 e 16, buscavam normalizar as condutas (FOUCAULT, 2001) das/os professoras/es formadoras/es com o objetivo de que nós produzíssemos e fizéssemos produzir, isto é, mantivéssemos a engrenagem funcionando. Caso contrário e como última consequência, eu não teria emprego e o curso não funcionaria no polo em que eu estava responsável, o que acabaria por afetar não só a mim, pois isso contaria como um fracasso nos números do projeto, supervisionado por coordenadoras que eram professoras da Universidade Federal de Goiás. É óbvio que as coordenadoras – vinculadas à Rede Nacional de Formação de Professoras/es da Educação Básica: Línguas Estrangeiras/Adicionais e tendo de prestar contas ao MEC, ministério responsável pela instituição da rede –, não se envolveram nesse grande projeto objetivando apenas lucrar financeiramente, visto que o valor total dos recursos gastos foi de apenas R\$174.949,00, referentes a Obrigações Tributárias e Contributivas, Material de Consumo, Serviços de Terceiros (Pessoa Física) e Outros Serviços de Terceiros (Pessoa Jurídica). Outros ganhos podem ser pensados, como: as coordenadoras geraram um rico banco de dados para pesquisas próprias e de orientandas/os; conseguiram também reconhecimento local e nacional, o que conta tanto como experiência profissional na área de Formação de Professoras/es, quanto como fortalecimento da identidade profissional. Ainda que a estrutura descrita anteriormente pareça um panóptico, o poder disciplinar é um poder relacional, pois o próprio sistema produz o poder e quanto maior o poder que se exerce sobre um indivíduo, mais saber ou conhecimento ele produzirá.

Outro dispositivo do poder disciplinar ainda, além da vigilância, foi utilizado pelas coordenadoras para normalizar condutas e castigar, o exame (FOUCAULT, 2001). Nesse dispositivo, o indivíduo é percebido como objeto de análise e posterior comparação, ou, nas palavras de Foucault (2001, p. 154), o exame “manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam”. E foi exatamente isso o que senti quando uma das coordenadoras assistiu uma de minhas aulas e me deu um *feedback*, alegando que eu

deveria falar menos e ouvir mais as/os alunas/os. O disciplinamento foi invisibilizado, mas eu, ou melhor, minha conduta, não. Certamente, esse *feedback* objetivou agir de maneira disciplinar, isto é, pretendeu aumentar minha utilidade, aprimorar minhas habilidades pedagógicas e, como resultado, gerar maiores rendimentos e/ou um aumento da produção, foco das relações capitalistas modernas de trabalho. Enfim, segundo Foucault (2001, p. 143, grifos do autor), “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior *adestrar*; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”.

Já o posicionamento de *Idelma* em sala de aula acerca da avaliação colaborativa, como mostrei no final da transcrição do episódio semiótico anterior, me preocupou em relação a como os/as docentes estavam entendendo aquele exercício e aquela minha escolha. Durante as avaliações, momento posterior ao evento anteriormente descrito, me lembro que ouvi que essa era uma tarefa da professora, que a professora é que deveria ser capaz de avaliar, pois na escola pública é ela quem é a responsável por tal tarefa. Me lembro também que, ao ouvir isso, destaquei os pontos positivos desses tipos de avaliação. Mas a maior resistência foi *Idelma*. E foi essa resistência que me motivou, nessa aula, a pedir, como tarefa de casa, a escrita de um pequeno texto no qual os/as participantes deveriam também se posicionar acerca da auto avaliação e da avaliação colaborativa feitas. Em seu texto, *Idelma* ressalta, no primeiro e segundo parágrafos, os pontos positivos e, no último parágrafo, o ponto negativo das avaliações.

FIGURA 17 – CORREÇÕES NA TAREFA DE IDELMA SOBRE AUTO AVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO COLABORATIVA



Fonte: Autora (2017)

Os pontos positivos destacados pela participante em seu texto vão ao encontro dos pontos positivos que destaquei naquela aula. O ponto negativo, todavia, continuou sendo o mesmo defendido por ela em sala de aula. Ao pensar acerca do fato de *Idelma* ter apresentado em seu texto – escrito na semana posterior à aula – os pontos positivos defendidos por mim, vejo que a docente lançou mão de um processo corretivo. Ou seja, para se redimir e ao mesmo tempo preservar sua fachada, *Idelma* tenta corrigir os efeitos do evento que ocorreu em sala de aula e que não foram compatíveis com a avaliação que ela pensou que dela eu fiz, pois meus atos verbais e não verbais a levaram a entender que a linha que eu assumia era diferente da dela. Segundo Goffman (2012, p. 26),

[q]uando os participantes de uma ocasião ou encontro não conseguem evitar a ocorrência de um evento que é expressamente incompatível com os juízos de valor social que estão sendo mantidos, e quando o evento é do tipo que é difícil de ignorar, então os participantes provavelmente darão a ele o estatuto autorizado de um incidente – ratificando-o como uma ameaça que merece atenção oficial direta – e procederão de forma a tentar corrigir os seus efeitos. Nesse ponto, um ou mais participantes se encontram num estado estabelecido de desequilíbrio ou desgraça ritual, e deve-se fazer uma tentativa de restabelecer um estado ritual satisfatório para eles.

Para reestabelecer o equilíbrio ritual, Goffman (2012) sugere quatro jogadas clássicas, não necessariamente seguidas à risca, ou nessa ordem proposta e ainda abertas às modificações de forma significativa, que podem, inclusive, alterar a lógica do jogo ritual: 1) o desafio, no qual o sujeito ofendido chama a atenção para o comportamento desviante do ofensor; 2) a oferta, na qual é dada ao ofensor a chance de se redimir; 3) a aceitação, por parte do ofendido e 4) o agradecimento, por parte do ofensor. Idelma discordou de minha proposta “you’re the teacher” e, indiretamente, chamei sua atenção “<↑I think it’s too difficult, but it’s the life _ <it’s the system _ <it’s the rule <it’s the norm, _ you know”. Por meio da tarefa de casa, dei à participante a oportunidade de se redimir e ela o fez. Perdoei-a, aceitando que ela corrigisse seu erro e comentando em seu texto “Yes. I’m thinking about it”. Por fim, Idelma não mais me colocou na berlinda, pelo menos por algum tempo.

A decisão de Idelma em apresentar os pontos positivos defendidos por mim antes de sua opinião indicam a intensidade do esforço corretivo que desempenhou. Essa intensidade é comparável à intensidade que a participante enxergou nos efeitos do evento: “a extensão e a intensidade do esforço [...] se adaptam bem à persistência e intensidade da ameaça” (GOFFMAN, 2012, p. 26).

Passo agora ao Capítulo 3, em que me aprofundo no tema resistência e discuto minha segunda pergunta de pesquisa.

3. RESISTÊNCIAS DE DOCENTES-APRENDIZES

A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (FOUCAULT, 2008, p. 136),

Neste capítulo, analiso dados que mostram diferentes resistências docentes que surgiram no grupo durante o desenvolvimento das aulas do terceiro módulo do curso de formação continuada, *Critical English Learning*. Selecionei resistências apenas desse módulo porque ele foi o módulo escolhido por 77,7% das/os participantes como o mais significativo do curso, como destaquei na seção 1.4.13. Além disso, em maio de 2015, dos cinco participantes que citaram aulas que eu deveria considerar em minha análise, *Rose* e *Cris* citam aulas desse módulo, mais especificamente a terceira aula do módulo, ou a décima-nona aula do curso. Considerando, então, os dados gerados nos meses de agosto e setembro de 2013, respondo minha segunda pergunta de pesquisa: que resistências surgiram ao longo do terceiro módulo do curso de formação continuada? Como são manifestadas e compreendidas?

3.1. Resistências

É na primeira metade dos anos 70 que a noção de poder emerge como conceito central na França. Foucault desloca a análise do poder para um âmbito extra-institucional, isto é, “[e]m sua forma, portanto, mais abstrata, o conceito foucaultiano de poder não mantém nenhum contato com os conceitos de Estado, soberania, lei e dominação” (POGREBINSCHI, 2004, p. 187). O filósofo francês defende que o poder é caracterizado pelas relações entre indivíduos; o poder funciona e se exerce em rede e todos nós somos seus detentores e o veiculamos; “o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 2008, p. 141); “o poder [ainda] consiste em relações complexas” (FOUCAULT, 1993, p. 207) que se materializam nas práticas dos sujeitos e que estão sempre presentes nas relações humanas, quaisquer que sejam elas, relações

em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (...). Essas relações de poder são, portanto, móveis, reversíveis e instáveis (FOUCAULT, 2004, p. 276).

Além disso, porque essas relações de poder “são uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças, é evidente que isto implica um em cima e um em baixo, uma diferença de potencial” (FOUCAULT, 2008, p. 142). A partir do momento em que as relações de poder implicam uma diferença potencial, elas estão sujeitas às resistências, ou seja, não há relação de poder sem resistência (FOUCAULT, 2008). Aliás, são os múltiplos pontos de resistência que provocam as relações de poder, isto é, “se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência” (FOUCAULT, 2004a, p. 268). São as resistências e seus efeitos que mudam as relações de poder, que dão uma continuidade a determinado processo. A resistência, contudo, “não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea” (FOUCAULT, 2008, p. 136). Foucault define as resistências, no plural, como

possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. Mas isso não quer dizer que sejam sub-produto das mesmas,.... Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Ao confrontar o poder, as resistências podem gerar contra-resistências, ou seja, mais relações de poder. Relações são construídas com base em antecipações feitas pelos/as participantes a todo o momento, respostas oferecidas, resistências manifestas e possíveis (contra)intervenções (POTTAGE, 1998). Nas palavras de Foucault (2008, p. 126),

[a] análise dos mecanismos de poder não tende a mostrar que o poder é ao mesmo tempo anônimo e sempre vencedor. Trata-se ao contrário de demarcar as posições e os modos de ação de cada um, as possibilidades de resistência e de contra-ataque de uns e de outros.

A subjetivação foi para Foucault uma forma de resistir ao poder. Isto quer dizer que as resistências marcam o indivíduo com sua própria individualidade, ligando-o/a à sua identidade, transformando-o/a e tornando-o/a sujeito consciente. Segundo Foucault (1988, p. 91), os pontos de resistência, móveis e transitórios como as relações de poder, introduzem na sociedade

clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis.

O módulo no qual centrarei minha análise *Critical English learning* foi trabalhado nos meses de agosto e setembro. Nele, optei por privilegiar a *educação antirracista* e tracei como principal objetivo a produção de vozes pelas/os professoras/es, vozes que problematisassem construtos sociais legitimados no mundo contemporâneo e evitassem a reprodução de verdades dogmáticas que promovem injustiças. Nos cinco tipos de resistência listados nesse capítulo, os sujeitos que delas participam agem de diferentes maneiras em face ao tema e as atividades trabalhadas nas oito aulas do módulo, seja revelando um cinismo, se posicionando, negando, enfrentando resistências ou rindo. Acredito que analisar como as relações de poder e esses tipos de resistência funcionam nessas aulas permitirá compreender os processos de objetivação do sujeito, ou como “os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2011, p. 231).

3.2. Cinismo como resistência

Segundo Baldini e Nizo (2015, p. 133), “[t]radicionalmente, o cínico é pensado como aquele que desafia o poder, expondo as contradições de seus dizeres, e arriscando sua própria vida”. No entanto, além de gesto de resistência ao poder, o cinismo pode também ser uma prática provinda do poder. Pêcheux lista algumas estratégias de resistência:

[N]ão entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar

sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras... (PÊCHEUX, 1990, p. 17)

Pensemos no cinismo do qual aqui trato no primeiro exemplo de transcrição como ligado à seguinte estratégia, “não repetir as litânias ou repeti-las de modo errôneo” (PÊCHEUX, 1990, p. 17) e pensemos, no segundo trecho transcrito, em cinismo como gesto de resistência.

Na segunda aula do terceiro módulo, convidei *Nayara*, uma professora negra de Língua Inglesa, para estar presente e realizar algumas atividades. Como destaque em um artigo,

Considero que minha decisão em pedir que me acompanhasse em duas das oito aulas do módulo deve-se ao fato de *Nayara* ser uma professora de inglês negra que, como aluna, professora e cidadã, viveu experiências de preconceito racial, o que nunca vivi, como branca. Assim, acreditei que seu lugar, sua posição social atrelada à sua cor, lhe permitiria compartilhar histórias reais sobre sua própria vida, histórias que diziam e significavam mais que as minhas, histórias que poderiam possibilitar ao professor e às professoras a produção de vozes a partir de um compartilhamento direto e real. Vozes que eu esperava que despertassem novas identidades, a de pardo/a e a de negro/a, a última, pelo menos para dois docentes fenotipicamente negros, *Nelson* e *Monalisa*. Em outras palavras, eu não acreditava que, com minhas narrativas parciais – *partial in the sense that they are unfinished, imperfect, limited; and partial in the sense that they project the interest of “one side” over others* (ELLSWORTH, 1989, p. 305) – sobre experiências racistas que nunca vivi por ser considerada branca, pudesse colaborar com *Nelson* e *Monalisa* no sentido de “ajudá-lo” e “ajudá-la” a encontrar sua própria voz, como pessoas negras (PAULA, 2016, p. 110-111, grifos da autora).

Na aula mencionada, *Nayara* pede aos/às alunos/as para se dividirem em grupos de 3 ou 4. Para cada grupo, ela fornece 20 fotografias de mulheres e homens negras/os e brancas/os e pede que classifiquem os homens e mulheres fotografados/as como: o/a mais amigo/a, o/a mais legal, o/a mais/menos inteligente, o/a mais/menos bonito/a, o/a mais/menos sujo/a, o/a mais/menos honesto/a. Depois, ela pede que imaginem uma empresa de grande sucesso e elejam: o/a dono/a, o/a engenheiro/a, o/a médico/a, o/a faxineiro/a e o/a cozinheiro/a. Por fim, devem montar 5 casais com as figuras. A pessoa retratada tem um nome anexo à fotografia. *Nayara* entrega uma folha, na qual os nomes devem ser escritos próximos aos adjetivos.

Essa é uma das atividades realizadas na segunda aula do módulo. O objetivo de *Nayara* era mostrar que o preconceito existe e os/as alunos/as classificariam as pessoas negras com os piores adjetivos e profissões. *Nayara* graduou-se em Letras - Inglês na Universidade Federal de Goiás em 2011 e, como trabalho de conclusão de curso, realizou uma pesquisa-crítica sobre o tema “raça e racismo” em uma turma de 7º ano de uma escola privada localizada no município em que mora. Nessa turma, previamente, a professora realizou essa mesma atividade realizada no curso de formação continuada.

Naquele contexto anterior, a professora obteve os resultados que esperava e mostrou em seu trabalho que há uma reprodução social do preconceito e que as crianças não o escondem. Além disso, a docente concluiu que sua principal identidade é a negra. Contudo, nessa aula do curso de formação continuada, os resultados foram diferentes, como se observa no Excerto 12 a seguir:

Excerto 12

Nayara: so let's _ let's see our choices okay? let's put it here ((Todas/os as/os participantes dizem quais foram suas escolhas para cada superlativo))
 ((parte quatro do vídeo. Nayara está falando sobre as relações entre escolhas e padrões culturais. O clima está ligeiramente tenso. Participantes caladas/os com expressões faciais um pouco mais fechadas))
Nayara: There's a fascination for< for blue and green eyes so: this is the standard _ uh it is important to talk about it with our students because _ if the standard the beauty standard is to be blue-eyed _ ahm: thin _ is to have straight hair and if we don't have it< if our students don't have it, so they are ↑not beautiful and it make us feel sad or disappointed with our image _ yes? So, this why it is so important to talk about this _ usually the owner is man yes? engineer and doctor usually they are white and men _ it means that we still have this idea that man has the power to organize _ to governe things _ ↑but it's good because someone chose Patricia ya? °<↓for owner>°
Rose: ()
Nayara: ahm?
Rose: We got Claudia
Nayara: We got Claudia that is really that's woman and black yes? ↑so for the less intelligent and the ugliest, at school when I taught it, the ugliest was Lucas I think that Lucas was the ugliest because he is ↑so:: far of these standards _ he is black _ (0.2) uh and he has a very ↑strong black people stereotype you know _ his mouth is large and also his nose you know _
Rose: the lips
Nayara: the lips? ya _ his lips are so: large _ so he is the< the ugliest _ ((Leninha durante toda a fala de Nayara parece estar com uma expressão apreensiva e desconfortável. Neste momento, esta expressão aumenta consideravelmente e ela fica mais inquieta mexendo no cabelo e de relance olha para direção da câmera, mas parece ser para Charlene e revira os olhos discretamente)) I would like to tell you _ the first moment I entered it was a seventh grade, okay? sétima série, in a school. I said okay let's organize in groups< they love:: groups, ya? to talk and then I organized them in groups and I said okay let's do this

activity that you did _ in the first class the students started to< to make joking with the black girls _ they started to say _ oh this is so ugly uh this is the most beautiful? ele é o assassín, o ladrão ((provavelmente apontando para imagem de um homem negro. Nayara não aparece no vídeo)) _ I heard these sentences and ↑so they started to say this is your girlfriend< no this is your girlfriend and only and only with blackgirls _ this first moment my role is just to observe you _ just to observe how you react during the activity _ ↑so uh in this moment it was difficult to me because they didn't notice me as black teacher they notice me as teacher _ maybe my picture was here but they didn't identify it was just black and black is not the standard _ the most difficult thing to talk about race and racism here is to say to you _ °<racism exists>° _ because in Brazil we have the false idea that the racism doesn't exist _ you have a myth of a racial democracy ↑but we can see we can feel racism during our life _ you know and uh _ the critical teaching proposes us to talk about it _ it is a tabu we have to talk about it _ you have to tell our students that they are () uh their abilities and also their appearances you know _ and black people are always connected to ↑bad things ((Foco da câmera muda para Nayara)) _ you know (we always connect) and in Brazil we have _ if you study the history we have uh this moment that black people were slaves and then they, Portuguese people, tried to branquili ((faz sinal de aspas com as mãos)) fazer branco tornar branco () because Brazil was a black country they don't like< they didn't like it. So, let's bring and invite uh make them to be _ <°↓this why let me explain°> _ we have pardos in Brazil _ some research said the we have more than 3 hundred types of skins here ((aponta para sua pele)) _ we can say oh black white ↑no pardo amarelo mulato ya and this was uh this was what they want _ fazer o Brasil se tornar branco _ is what they want for a moment okay? so uh:: I ↑really would like to< let me _ this the race and racism yes? So, here I have these two terms racism and race _ I would like you to tick the meaning that you consider the most correct for you okay? so let's () what is this race what is this racism, okay? these words _

Na primeira aula, eu já havia apresentado o tema, objetivo, conteúdo e bibliografia do módulo. Já havia também trabalhado uma aula sobre corpo e preconceito (PESSOA, URZÊDA-FREITAS, 2012). Aliado a esse conhecimento prévio dos/as docentes aprendizes, acrescentemos o fato de que eles/as são adultos conscientes, possivelmente não ignoraram a cor de *Nayara* durante a atividade e, diferente das crianças, se atentaram ao politicamente correto e tentaram monitorar e velar o preconceito racial, a fim de não o reproduzir. Ou seja, não repetiram as litâneas, escolhendo uma pessoa negra como a mais feia ou suja, por exemplo.

Pensemos agora no cinismo como gesto de resistência ao poder. No próximo trecho transcrito, extraído também da segunda aula do módulo, *Cris* afirma que “<gordinho é mais feliz>”. Depois percebe que deveria ter monitorado suas palavras em relação ao que estava sendo dito e tenta transformar a compreensão que *Nayara* teve acerca de suas palavras:

Excerto 13

Charlene: <and Lucas and Karina are black

Nayara: ya, Lucas ya, Lucas and Karina are black, you know _ this idea of perfect couple, you know _ both are blond _ both are white, you know _ uhh a very interesting thing, Leandra, she is chubby _ okay, chubby? not thin ((encolhe os braços para ficarem rijos ao corpo)) not fat ((abre os braços distanciando do corpo)) chubby ((sinaliza com as mão indicando mais ou menos)), entendeu?

Monalisa: chubby?

Nayara: ya

Monalisa: in Portuguese?

Nayara: [gordinha]

Charlene: [gordinha]

Nayara: she is not thin, but she is not fat she's chubby and she is

Cris: me

Nayara: no, you are thin

Charlene: †ah:::: ah::::: Cri::s

Nayara: no, you are thin _ you know she's chubby and she is uh she is always the friendliest or the nicest you know this idea if you are chubby, you are friendly and nicest _ you're nice _

Cris: <gordinho é mais feliz>

Nayara: ya, friendly you have this idea

Cris: não, não é isso _ o que eu quis dizer é assim, não sei se você entendeu

Nayara: †English

Cris: ai, teacher ((Risos, principalmente de Nayara)) uhm: eu acho que a pessoa que é preocupada demais com [a aparência] ele praticamente não (liga para) o outro (lfs)

Charlene: [in English:]

Cris: entendeu? ((foco da câmera muda para participantes)) daí fica estressado porque não come direito _ às vezes não come nada durante o dia _ ele vai tratar o outro até mal _ ele olha para ele e ele vê que tá [mal]

Nayara: [†okay]

((intorrempendo Cris))

Cris: entendeu?

Nayara: †so, uh this group they made a homosexual couple, ya? it's interesting, but kids usually they don't do it.

Hadot (1999, p. 163) alega que o cínico “[n]ão teme as autoridades e exprime-se em todos os lugares com uma provocadora liberdade de expressão”. Tamanha, que *Cris* ignorou as normas de boa conduta:

[T]he participants will be bound by norms of good manners: through frequency and length of turns at talk, through topics avoided, through circumspection in regard to references about self, through attention offered eagerly or begrudgingly – through all these means, rank and social relationship will be given their due. (GOFFMAN, 1974, p. 500)

Ao perceber que, em sua liberdade de expressão, fora preconceituosa em relação ao tipo físico, *Cris* fuge dessa posição. Ela é um sujeito cínico, que parece utilizar a

linguagem a fim de enganar *Nayara*, ou melhor, que, para não sucumbir, utiliza-se de “um processo de subjetivação no cinismo, no qual [...] encontra um gesto possível de resistência” (ZOPPI-FONTANA, 2012, p. 250). Mas *Cris* não consegue pois é, primeiramente, pressionada por *Nayara*, que usa o inglês para enquadrar a fala da participante “↑English”. Após, *Cris* é interrompida “[↑okay] ((intorrrrempendo *Cris*))” e, em seguida, ignorada por *Nayara* “↑so, uh this group they made a homosexual couple, ya? it’s interesting, but kids usually they don’t do it _”. O que está em jogo é uma forma particular de relação com a ideologia, uma ideologia social que é reproduzida por *Cris* no início de sua participação e percebida e redirecionada por *Nayara*. Althusser (1965, p. 36) defende que,

[d]e fato, a ideologia impregna todas as atividades do homem: [...] está presente nas atitudes e nos julgamentos políticos, no cinismo, na boa consciência, na resignação ou na revolta, etc.

Se pensarmos nas quatro jogadas clássicas sugeridas por Goffman (2012) para o reestabelecimento do equilíbrio ritual, como discuti no final do capítulo anterior, podemos concluir que apenas as duas primeiras – o desafio e a oferta – foram seguidas no episódio transcrito no Excerto 13. *Nayara* desafia *Cris*, chamando a atenção para o seu comportamento desviante “ya, friendly you have this idea”. Logo em seguida, *Cris* propõe a oferta “não, não é isso _ o que eu quis dizer é assim, não sei se você entendeu”, que não é aceita por *Nayara*, que, primeiramente a interrompe, e, depois, a ignora, deixando sua pergunta “entendeu?” sem resposta e inserindo um novo enquadre “↑so, uh this group they made a homosexual couple, ya? it’s interesting, but kids usually they don’t do it _”.

Ao mesmo tempo, para Safatle (2008), cinismo é a ironização de condutas e para funcionar, o cinismo

deve mostrar que o sujeito nunca está lá para onde o seu dizer aponta. Dessa forma, [o cinismo] pode afirmar-se não exatamente como uma operação de mascaramento, mas como uma sutil operação de revelação da inadequação entre enunciado e enunciação. Sem essa possibilidade de revelação da inadequação para o Outro, a ironia [ou cinismo] seria um mero mal-entendido. Nesse sentido, se a hipocrisia e a má-fé expulsam o Outro, a ironia [ou cinismo] pede o reconhecimento deste. (SAFATLE, 2008, p. 32)

Dessa forma, o cinismo funcionou naquele momento porque *Cris* disse o que quis e tentou se redimir quando percebeu a inadequação entre seu enunciado e a enunciação. Para

tanto, a participante tenta fazer parecer que houve um mal-entendido, ou seja, que uma visão ou interpretação incorreta acerca de suas palavras foi feita. Ela faz isso limpando o enquadre:

When an individual is misunderstood and others misframe his [/her] words and actions, he[/she] is likely, of course, to provide a corrective account. In this way matters get set straight. So, too, when an individual errs for other reasons in defining the world, contrary evidence is likely soon to appear. And realignment can come when deception is revealed, whether through Discovery by the deceived, admission by the deceiver, or disclosure by third parties. All these operations help clear the frame. What I want to suggest here is that the world can be arrange (whether by intente or default) so that incorrect views, however induced, are confirmed by each bit of new evidence or each effort to correct matters, so that, indeed, the individual finds that he[/she] is trapped and nothing can get through. (GOFFMAN, 1974, p. 480)

Contudo, sua estratégia de inversão (transformar a ironia em um mal-entendido) e de correção não funcionou e ela não conseguiu o alinhamento de *Nayara*.

3.3. Contraconduta como resistência

Para Foucault (2008a, p. 255), a palavra “conduta” diz respeito a duas coisas diferentes,

[a] conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução.

Sendo uma das acepções de “conduta”, a condução dos outros, a “contraconduta”, então, pode ser entendida como ações (não) verbais realizadas contra as estratégias das quais as pessoas lançam mão para exercer micropoderes e conduzir os outros. De acordo com Foucault (2011, p. 244), “[o] exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’”.

Em linhas gerais, contudo, Foucault define “contracondutas” da seguinte forma:

[...] são movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querem ser conduzidos de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo o caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir. (FOUCAULT, 2008a, p. 256-257)

No Excerto 14, retirado da terceira aula do módulo 3, aula lembrada por *Rose* e *Cris* como pertencente ao módulo mais significativo, mostro um exemplo de contraconduta exercida pela aluna *Idelma*. Nessa aula, projeto perguntas em um telão para problematizar o mito da democracia racial. A conversa vai bem, os que dela participam se alinham ao sustentar a existência do mito e o mascaramento da democracia racial. Até que *Idelma* interrompe a discussão e afirma que as cotas reforçam o preconceito racial.

Excerto 14

Idelma: people when they want to do the democracy uh: _ for example _ like uh in the university uh: _ how can I say (taxa)? No _
Charlene: †cotas
Idelma: I think this kind of thing is reinforcing the: _ ((faz expressão de estar procurando palavra))
Charlene: †yes? really:?
Idelma: yes ((balança cabeça positivamente para reforçar opinião))
Charlene: do you think that reinforce the prejudice because of the cotas? ((enquanto Charlene fala Idelma mexe no cabelo))
Idelma: yes, I think
Charlene: and you? do you agree? ((muda foco da câmera para demais participantes))
Rose: it depends on the point of view ((responde olhando para Idelma))
Charlene: ye::s
Rose: because _ uh if you †want to get cotas _ you will think totally about _ uh totally uh _ you will be totally against or will be pro about that _ you know what I mean? let me give an example _ I have a nephew today he's studying medicine and before he gets the university _ he was against the cotas _ against the law ((altera olhar para Charlene)) and when he needed to enter _ to get in that course _ he used _ he wanted to be black _ negro _ and he tried to ((aponta para cabelo para a pele)) _ to get a sun: sunlight? sunburn? How can I say bronzear?
Charlene: ah (lf) some color £ ya?
Rose: and his hair is very £ very straight (lf) and he tried to do something ((aponta e mexe no cabelo)) to proof [to proof he was] _
Charlene: [to have< to have] a frizzy hair
Rose: yes _ he was
Charlene: to prove that she deserved the place in the cotas
Rose: unhum
Charlene: yes< I used to think like you Idelma< I †used to think that we

were reinforcing the prejudice giving cotas to negros _ to black people
 _ ↑but I started to think _ if there was _ there were no cotas here in
 Brazil _

Rose: it will be harder

Charlene: yes imagine the universities _ maybe we won't have black
 people in the universities without the cotas

Idelma: ya ((foco da câmera alterna para Idelma)) but so: uh: this< this
 cotas é shows that there is a prejudice a lot of prejudice _

Charlene: ↑no I think cota shows that é: we< we need _ we need to have
 black people with us in the universities in our society _ that we _
 ((foco da câmera muda para Rose))

Rose: yes and cotas made< make people ↑accept the other differences
 ((alguém bate na porta. Foco da câmera volta para Idelma))

Charlene: yes

Idelma: but if there< there< there wasn't é prejudice in Brazil for
 example _ it will uh won't? be necessary to have cotas _ did you
 understand my idea? _

Rose: yeah

Monalisa: for example _ in the class _ the< the< the students the
 colleagues _ /'kcli:gs/?

Rose: /'kɑ:li:gs/

Monalisa: /'kɑ:li:gs/ _ think about how to _ how Nelson came in _ in
 this class _ in this course _ for example _

((Leninha conta a história de um de seus alunos, Paulo Henrique, negro,
 estudante de escola pública, cotista, que foi aprovado no vestibular
 para medicina. Ela diz que as cotas não garantiram seu ingresso na
 universidade, pois ele era muito estudioso e esforçado))

Charlene: so: do you think that there's no racial democracy ↑yes? _ and
 can you give me some examples to justify its myth _ ok? myth _ mito da
 democracia the myth of the racial democracy _ can you give some
 examples?

(0.8) ((participantes fazem expressões faciais pensativas. Câmera foca
 em Rose))

Rose: maybe if we think about the Idelma's thought _ ↓it can be a myth _

Charlene: °yes° _ what do you think? >can be< ((Câmera foca em Idelma))

Idelma: yes: because if it uh it was full democracy it's not necessary
 to have cotas ((Alguns segundos de silêncio em que todas as pessoas se
 entreolham e fazem caretas))

Charlene: Humrum:

Idelma: because every people can _

Charlene: ↑can be

Idelma: can be _ can go to _

Charlene: the university

Idelma: <↓to the university>

(0.3) ((Câmera foca em Nelson))

Nelson: (the system) _ the education system doesn't work so: they have
 to try _ this kind of cotas to< to _ to try to show that they don't have
 prejudice _

Charlene: ↓humrum

Nelson: for me _ ↑in fact the system is not uh it's not so good to give
 for all the same chances

Charlene: ↓humrum _ the [opportunities]

Nelson: [()] chances uh: _ for those who
 study at public school and _ [private school]

Charlene: [private school] yes:

Nelson: so: as the system is so: (failed)

Charlene: yes

Nelson: I think that it

Charlene: >it fails<

Nelson: that they try to< to make to seems that the system works

Charlene: humrum _ but in fact it doesn't work

<p>Nelson: doesn't work _ so _ another way to hidden this< this racial democracy</p>
--

A contraconduta apresentada por *Idelma* “I think this kind of thing is reinforcing the: _ ((faz expressão de estar procurando palavra))” escapa da conduta que eu estava propondo, a de que a democracia racial no Brasil é um mito. Na verdade, a contraconduta de *Idelma*, naquele contexto da aula, reforça uma conduta já existente e tida como verdade inquestionável, a de que o Brasil é um país racialmente democrático e mestiço. De acordo com Ferreira (2002, p. 71),

[a] ideologia de que vivemos num país em que as diferenças são aceitas e valorizadas, ‘um verdadeiro exemplo para as outras nações’, encobre o problema. Em função disso, a população negra encontra-se submetida a um processo em que as condições de existência e o exercício de cidadania tornam-se muito mais precários com relação à população considerada branca. Em decorrência, a construção de uma identidade positivamente afirmada, requisito necessário para as pessoas se engajarem em políticas efetivas voltadas para a melhoria de suas condições sociais, torna-se um processo dificultado.

Essa contraconduta de *Idelma* também é reprovada por outros/as participantes, que se alinham a mim. Para justificar a existência e a aceitação das cotas, *Rose* se utiliza da conveniência “when he needed to enter _ to get in that course _ he used _ he wanted to be black _ negro _” e da sociabilidade “cotas made< make people ↑accept the other differences”. *Rose* ainda provoca diretamente sua colega, ao exemplificar a opinião dela como um exemplo que justifica o mito da democracia racial “if we think about the *Idelma*’s thought _ ↓it can be a myth _”. *Nelson* reforça a opinião de *Rose* sobre o pensamento de *Idelma* ao dizer que “(the system) _ the education system doesn’t work so: they have to try _ this kind of cotas to< to _ to try to show that they don’t have prejudice _”.

Quando *Monalisa* tenta apoiar *Idelma*, insinuando que em uma sala de aula os/as colegas podem pensar que o ingresso de *Nelson* foi facilitado graças às cotas “think about how to _ how *Nelson* came in _ in this class _ in this course _ for example _”, ela é ignorada. *Monalisa* nem insiste em apoiar *Idelma*, pois é interrompida por *Leninha*, que invalida sua fala ao contar a história de um aluno negro e afirmar que as cotas não garantiram seu ingresso na universidade, pois ele era muito estudioso e esforçado.

Na situação apresentada no excerto anterior *Idelma*, bem como *Monalisa*, está então fora de fachada. De acordo com Goffman (2012, p. 16), “[p]odemos dizer que uma pessoa está fora de fachada quando ela participa de um contato com outros sem ter uma linha pronta do tipo que esperamos que participantes de tais situações tenham”.

Ao contrário de *Monalisa*, contudo, *Idelma* insiste em manter sua opinião “yes: because if it uh it was full democracy it’s not necessary to have cotas ((Alguns segundos de silêncio em que todas as pessoas se entreolham e fazem caretas))”, mesmo após a provocação de *Rose* “maybe if we think about the *Idelma*’s thought _ ↓it can be a myth _”. Todavia, ela adota uma estratégia diferente, pois faz parecer que o que *Rose* disse foi ao encontro de sua linha. Para evitar um confronto direto, apenas concordo “Humrum:” e ainda a ajudo a construir o sentido de seus dizeres “↑can be” e “the university”. Acredito que *Idelma* tenha insistido em manter sua opinião mesmo após a crítica de *Rose* para tentar salvar sua fachada e, assim sendo, minha ajuda na construção de sentido de suas frases é apenas um apoio para evitar seu contrangimento, pois “sua passagem de estar com a fachada errada ou fora de fachada para a fachada envergonhada pode adicionar mais desordem para a organização expressiva da situação” (GOFFMAN, 2012, p. 16). Goffman ainda sustenta que

[q]uando uma pessoa está com a fachada errada, ou fora de fachada, eventos expressivos estão sendo contribuídos para o encontro, mas eles não podem ser costurados facilmente ao tecido expressivo da ocasião. Se ela sentir que está com a fachada errada ou fora de fachada, provavelmente se sentirá envergonhada e inferior devido ao que aconteceu com a atividade por sua causa e ao que poderá acontecer com sua reputação enquanto participante. Além disso, ela pode se sentir mal porque esperava que o encontro apoiasse uma imagem do eu à qual ela se sente emocionalmente ligada e que agora encontra ameaçada. Uma falta de apoio apreciativo percebida no encontro pode chocá-la, confundi-la e momentaneamente incapacita-la enquanto participante da interação. (GOFFMAN, 2012, p. 16)

Dessa forma, *Idelma* lança mão da contraconduta para escapar dos micropoderes que eu estava exercendo na condução das/os participantes e para conduzir tanto a discussão quanto os/as envolvidos/as para outro lado. A contraconduta da participante objetivou, então, outra conduta. No entanto, vale lembrar que minha aula também pode ser considerada uma contraconduta se comparada à conduta prévia do mito da democracia racial. A contraconduta de *Idelma* apenas reforçou a conduta prévia já existente. Mas tudo isso nos leva à conclusão de que a contraconduta é relacional, ou seja, depende de com quais condutas se compara.

3.4. Negação como resistência

Como antecipei no Capítulo 1, *Nelson* e *Monalisa* são os únicos docentes fenotipicamente negros no grupo. *Nelson* se reconhece como negro, como pode ser visto no seguinte excerto, extraído da terceira aula – aula escolhida por *Rose* e *Cris* para ser analisada – do módulo do qual trato nesse capítulo:

Excerto 15

Nelson: My father is black man _ my mother is white woman, okay? so: all me and my brothers have this kind of colour _ skin so _
Monalisa: what is moreninho?
Nelson: so we: _
Charlene: brunet
Nelson: we:
Charlene: brunet ↓brunet
Nelson: consider ourselves as black
Charlene: do you consider yourself as black?
Nelson: yeah: as black _ as my father
Charlene: humrum (wh)

Diferente de *Nelson*, entretanto, *Monalisa* não se reconhece como negra e nega essa identidade, como perceptível na sua tentativa de “morenizar” *Nelson* no Excerto 15, e como mostrado no Excerto 16 a seguir:

Excerto 16

Monalisa: °<dark skin>° ((Monalisa e Rose conversam entre si, mas não é possível identificar sons))
Charlene: can you see? he ((Nelson)) consider himself as black ↑but for other person he can't be black, maybe he is not black for other people _
Monalisa: am I black? ((Faz pergunta direcionando para Charlene. Câmera estava focada em Nelson e passa a focar Monalisa))
Charlene: do you consider yourself as being black?
Monalisa: no, my nose _ ((Ela pega no nariz e ri. Risos gerais)) my nose.
Charlene: I think it depends on the point of view ((Monalisa continua sorrindo)).
Rose: yes, because what if I ask you why do you straighten your hair?
Charlene: yeah just a minute _ >do you straighten your hair Monalisa<?
Monalisa: yes
Charlene: yes?
Monalisa: yes
Charlene: why?
Monalisa: because I had here _ ((fala mexendo no cabelo)) the roots are: ((gesticula fazendo círculos com o dedo indicador))
Charlene: curly
Monalisa: curly and here: ((mexendo nos fios do cabelo mais distantes da raiz)) is:: ((olha para Rose indicando que não lembra a palavra para liso))

Rose: straight
Monalisa: straight
Charlene: so, do you straight it?
Monalisa: yes to f complete it ((Monalisa ri. Risos gerais))
Charlene: but did you identify yourself with bell hooks' text?
 ((Monalisa faz expressão de estar pensando sobre))
Monalisa: no: no
Charlene: no? don't you want to straight your hair to be accepted in this society?
Monalisa: no: ((gesticula negativamente em desacordo))
Charlene: because of the standard _
Monalisa: if I had curly hair it's not a problem for me _ I< I straighten my hair because it's: it's fica estranho _ strange
Charlene: °but why is it strange, Monalisa°? ((Monalisa gesticula em resposta fazendo movimento espiral com o dedo indicador em direção ao teto e ri))
Rose: frizzy hair ((Monalisa continua rindo))
Charlene: why is it strange? I don't think
Monalisa: I don't know _ fica alto ((põe as mãos no cabelo pressionando contra a raiz e olha para Charlene de maneira desconfiada))
Rose: see: it is a kind of prejudice
Charlene: but it's hidden
Rose: yes: ((Monalisa continua rindo))
Charlene: it's hidden, Monalisa
Monalisa: no, no, my hairdresser said to me eh: deixa seu cabelo virgem porque ele é bom ((faz expressão facial para enfatizar esta qualificação)) _ but it's difficult _ it's more practice to< to straight my hair _ I:: I get up _ and I wash my teeth put on my clothes and go to work ((Monalisa começa a rir novamente))
Charlene: yes but do you remember bell hooks' text? bell hooks has a student who said like you _ that is practical to have a straight hair but eh _ the student change her idea some months ago before having some bell hooks' classes _ the student decided to have frizzy hair _ because she was hiding her own prejudice because she< it was hard for her to have a different hair in a society who doesn't accept to have that kind of hair _ so it's difficult to be accepted in society because people look at you look at your hair and think "my God, I will not be near that person because 'look at her hair!'", yes? because of the society _ I think when we decide to change something on ourselves is because of society _ I think it is more because of society than because of ourselves _ because when you were a child did you use to straighten your hair? ((durante este turno de fala da Charlene, a expressão facial de Monalisa vai gradualmente ficando mais séria))
Monalisa: yes
Charlene: when you were a child?
Monalisa: no< no< no _ it was natural
Charlene: yes and did you mind? about being natural?
Monalisa: yes ((faz expressão facial para enfatizar resposta))
Charlene: why?
Monalisa: because my friends had good hair
Charlene: but is hair bad? do you think?
Monalisa: for me, ↑yes _ in that situation, yes
Charlene: but what is the meaning of a good hair? What it means to have a good hair?
Monalisa: if uhm uh it is ah: cabelo baixo sem frizz _ without frizz
Charlene: but who said a beautiful< a good hair and a beautiful hair it is hair without frizz?
Monalisa: ah: everybody said it
Charlene: the society
Monalisa: yah _ yes _ °my mother° _ vai pentear esse cabelo, menina ((começa a rir))

<p>Charlene: can you see? can you see? Rose: the prejudice _ the prejudice start in your family, in your house ((Monalisa continua rindo)) Charlene: yes, we are very prejudiced Participante: () de feijão Charlene: as you said in your composition, _ sometimes we reinforce the discourses _ the practices <u>without</u> noticing it, yes? †without we are not aware that we are prejudiced but we are reinforcing it all the time</p>

Ela nega essa identidade mesmo reconhecendo seu nariz e seus cabelos como característicos da etnia negra: “no, my nose _ ((Ela pega no nariz e ri. Risos gerais)) my nose” e “I had here _ ((fala mexendo no cabelo)) the roots are: ((gesticula fazendo círculos com o dedo indicador))”. Aceitar que se é negro/a, leva-se também a aceitação de uma grande e simplificada falsa ideia que se tem sobre os/as negros e que é socialmente reproduzida, a de que são uma raça inferior, ou seja, valem menos, são menos bonitos e menos competentes. Além disso, geralmente, os/as negros/as são retratados/as como criminosos, ladrões, preguiçosos, etc., o avesso da imagem do grupo de referência. Ferreira (2002, p. 72) defende que

[n]uma sociedade em que, apesar da crença consolidada de ser o país da democracia racial, as pessoas desenvolvem um mundo simbólico, cujas características fenotípicas acabam operando como referências para o preconceito. No caso do afro-descendente, este processo torna-se dramático, pois é veiculado e, muitas vezes, encoberto por ‘frases educadas’, alimentando o mito brasileiro de estarmos vivendo num paraíso de coexistência e de aceitação das singularidades. Tal visão conserva o problema, pois este deixa de ser enfrentado em função da idéia de ele não existir.

No Brasil, se pensarmos em uma hierarquia racial, no topo está o homem branco, seguido pela mulher branca. Só depois aparecem o homem negro e, finalmente, a mulher negra. O contrário é sempre uma exceção. A negação de *Monalisa* funciona, então, como um mecanismo de defesa. Ela resiste não à ideia de ser negra, pois reconhece seu nariz e seu cabelo como pertencentes a essa etnia; ela resiste à ideia do que ser negra significa. Continuo conversando com ela acerca de aceitação social “don’t you want to straight your hair to be accepted in this society?”. A participante continua negando, até o momento em que admite que alisa os cabelos para ficar com o cabelo bom, sem frizz, sem volume: “if uhm uh it is ah: cabelo baixo sem frizz _ without frizz”. Quando a questiono sobre quem julga a qualidade de um cabelo “but who said a beautiful< a good hair and a beautiful hair it is hair without

frizz?”, *Monalisa* responde “ah: everybody said it” e logo em seguida se lembra de uma fala de sua mãe, supostamente de quando *Monalisa* ainda era criança “°my mother° _ vai pentear esse cabelo, menina ((começa a rir))”. As palavras da mãe parecem ter introjetado na filha valores negativos acerca de uma das características mais marcantes do afro-descendente, os cabelos. E Ferreira (2002, p. 72) adverte que:

Se assumirmos que as interações sociais são processos constitutivos das identidades pessoais, situações como a da família que silencia acerca de suas características etnoraciais podem favorecer a introjeção de valores negativos de uma forma tácita, não só por parte da pessoa que se coloca no ‘outro grupo’ mas, o que é mais dramático, pelo próprio afro-descendente em relação a si mesmo. Identidades assim constituídas conservam a incapacidade de desenvolver atitudes afirmativas quanto às especificidades raciais.

Até *Rose*, que participa do episódio, se alinha comigo e afirma que “the prejudice _ the prejudice start in your family, in your house ((*Monalisa* continua rindo))”. Não pude deixar de notar o quanto *Monalisa* ri em face de um assunto tão sério, ri cinco vezes e, inclusive, ri sozinha. Dahia (2008, p. 703) acredita que o riso “evidencia o modo sutil e ambíguo de banir da agenda política do País um tema fundamental dentro de um conflitante processo de apropriação dos valores igualitários do individualismo moderno”. Bergson (1911, p. 58) afirma que “[w]e laugh every time a person gives us the impression of being a thing”. Desse modo, ao perguntar “but did you identify yourself with bell hooks’ text? ((*Monalisa* faz expressão de estar pensando sobre))”, dei a impressão de que *Monalisa* é negra. Ela pode, dessa forma, ter se sentido objetificada, visto que uma outra acepção de negro/a é aquela que o/a entende como objeto de trabalho sem valor, herança do período escravocrata. Ao se sentir objetificada, *Monalisa* nega sua identidade e resiste a mim que, de certa forma, revelei minha opinião sobre sua cor naquela pergunta. Na opinião de Ferreira (2002, p. 74), “[a] experiência da escravidão no Brasil transformou o africano em escravo, o escravo em negro, e o negro numa pessoa destinada a ‘desaparecer’, em nome da constituição de um povo cordial e moreno”. Aliás, “moreninho” é como *Monalisa* classifica *Nelson* no Excerto 15 “What is moreninho?”, quando ele fala sobre sua identidade étnica “My father is black man _ my mother is white woman ok? so: all me and my brothers have this kind of colour _ skin so _”.

Parece ser ‘politicamente correto’ tratar o afro-descendente como ‘moreno’, palavra fortemente enraizada na cultura brasileira. É um exemplo de uma situação que revela uma estratégia simbólica de fuga de uma realidade em que a discriminação impera. Dessa forma, as pessoas procuram elementos de identificação em símbolos do grupo considerado social e economicamente dominante, no caso o brasileiro branco-europeu. (FERREIRA, 2002, p. 72)

Mais exemplos e análise de episódios em que o riso e o discurso são empregados como ricos recursos simbólicos encontram-se nesse capítulo, mais especificamente na seção 3.6.

3.5. Conflito como resistência

A socialização humana e todas as formações sociais são atravessadas por concordâncias e oposições. Tais oposições geram conflitos, que, por sua vez, não devem ser entendidos apenas como sinônimos de violência física. O conceito de conflito, de acordo com Misse e Werneck (2012), é tratado diferentemente em dois polos típico-ideais. No primeiro polo, a abordagem macro, as condições que causam os conflitos já são dadas. Karl Marx e Emile Durkheim, por exemplo, entendem o conflito como anomalia ou patologia social, pois o percebem a partir de uma visão histórico-social e disfuncional de ordem econômica e social (propriedade privada /divisão do trabalho social). Essa abordagem, no entanto, não permite a compreensão dos conflitos que aqui trago.

No segundo polo, a abordagem micro, os conflitos fogem ao determinismo social e são entendidos como construídos, relacionais e interacionais ou situacionais, com ênfase na produção de significados moralmente divergentes. É esse polo o que interessa aqui.

Nas situações de disputas, ou temor de se romper alguma relação estabelecida, há uma crença comum acerca da negatividade do conflito, tido como algo a ser eliminado, senão evitado, como tentei fazer principalmente durante o primeiro módulo do curso de formação continuada. Contudo, na abordagem micro, o conflito é visto positivamente e seu papel é promover formas mais sofisticadas de interações sociais (MISSE; WERNECK, 2012). Acredita-se, inclusive, que o conflito transforma os indivíduos, seja em sua relação com o outro, ou na relação consigo mesmo. Para Pardo e Nascimento (2015, p. 128),

por meio do conflito, pode haver uma afirmação positiva dos indivíduos envolvidos e das relações sociais respectivas. Assim, também se trata de uma perspectiva teórica que pode contribuir para se entender como os diferentes valores, ou diferentes quadros de referências abstratos de administração do bem, são operados pelos agentes, nas suas disputas.

Dois nomes se destacam na abordagem micro, Max Weber e Georg Simmel. Para Weber, o poder de gerar mudanças se encontra na ação social (ideias e motivações), por isso a importância de se centrar na ação social e não nas estruturas, como defenderam Marx e Durkheim. Em suas palavras, “uma relação social denomina-se luta quando as ações se orientam pelo propósito de impor a própria vontade contra a resistência do ou dos parceiros” (WEBER, 1994, p. 23). Ele também acredita que a dominação é fundamental na ação social: “[t]odas as áreas da ação social, sem exceção, mostram-se profundamente influenciadas por complexos de dominação” (WEBER, 1999, p. 187). Apesar de Weber ter despatologizado o conflito, é com Simmel que ele é teorizado de forma mais complexa.

Simmel entende o conflito como fator de interação social e acredita que ele é projetado para resolver dualismos divergentes, modo de alcançar algum tipo de unidade, ainda que por aniquilação de uma das partes. Ou seja, o conflito possibilita, pelo menos temporariamente, a anulação de discrepâncias, e ainda as torna perceptíveis. O conflito resolve, então, uma tensão entre contrastes.

Pardo e Nascimento (2015, p. 119) afirmam que quando se trata de conflitos e pesquisa sobre eles o que importa, antes de tudo, é

reconstruir a própria visão dos[/as] atores[/atrizes] envolvidos[/as], a posição na disputa e as razões que levantam para se posicionarem. Desse modo, já se leva a sério a autonomia do agente e sua capacidade de encaminhar a disputa.

O exemplo que trago no excerto seguinte ilustra um conflito entre *Heloísa* e eu. Na quinta aula do módulo, visualizamos o documentário *Blue Eyes* e o discutimos. Os participantes falavam de Joaquim Barbosa, jurista e ex-magistrado brasileiro, e, possivelmente por ele ser negro e por ter sido ministro do Supremo Tribunal Federal de 2003 até 2014 e também presidente do tribunal de 2012 a 2014, *Heloísa* afirma que em nosso país não há preconceito racial (“I don’t think (we have half)”); “we don’t have () here”) e nem o tipo de trabalho que é feito nos Estados Unidos contra o racismo (“we don’t have this kind of

work”, ”of course we have but not so much”), pois aqui esse tipo de preconceito não seria tão forte quanto é nos Estados Unidos (“it’s very strong in the United States”), como pode ser observado em sua quarta fala do Excerto17.

Excerto 17

Heloísa: da política lá que entregou o pessoal lá são muito () do senado da câmara dos deputados ↑aquele_ ele que entregou muita gente lá juiz< do tribunal é::

Liss: Ele é o: Edileu ()

Heloísa: he is: black ((fala fazendo expressão avaliativa do que acabou de dizer que provavelmente tem a ver com ter que caracterizar o juiz deste modo, isto é o que distingue ele de outros juizes engajados com questões políticas))

Rose: (he wants to be) president _

Liss: do STJ né?

Rose: he is president of _

Nelson: Joaquim Barbosa

Rose: isso

Heloísa: who?

Nelson: Joaquim Barbosa

Heloísa: yes< yes< yes< he’s black _ he _ he has power and so I think it’s just part they have in the United States it’s very strong in the United States _ we don’t have () here uh okay let’s fight against prejudice uh about é _ against racism here in Brazil we don’t have this kind of work ((Rose olha discretamente em direção a Charlene, parecendo estar incomodada com a fala da Heloísa)) in the United States they always have this _ oh my god let’s make a campaign let’s () racism _ of course we have but not so much _ I think ((Rose continua com a mesma feição e olhar discreto em direção a Charlene))

Charlene: but did you see the charts about it last class? I sent it, about last class.

Heloísa: no: I don’t think so

Charlene: about the universities, no?

Heloísa: no<

Charlene: I think here Heloísa _ we have a lot of prejudice against black people but as you told _ there we have more people _ on the streets engaged yes it’s a political fight over there and here no _ until now no ↑but we have a lot of prejudice but it’s hidden _ it’s hidden in the myth of the racial democracy. We discussed it last class because for example in Maranhão uh: we have seventy percent of people black and thirty percent of people in Maranhão is white and in the university, in Universidade Federal do Maranhão uh: we have more white people than black and it’s why I am pro

Rose: yeah pro

Charlene: the cotas yes? we discussed about it last class too _ then, give a look at the slides

Heloísa: okay, I will

Charlene: okay? ↑but as you told we never had kinds of spechs here like Luther King made once

Heloísa: yeah, we don’t have such programs >like () racism uh let’s work against racism< no we don’t have it because I think it’s not so: big as in the United States

Charlene: but do you think it is necessary to have?

Heloísa: ↑no: no _ because I think they’re not so much _ because in my high school for example I have never seen something that uh shows racism among my students

Charlene: <°you never ↑saw?°>
Heloísa: among my students no
Charlene: my Go:d
Heloísa: no, there's something like ah o cabelo é _ about the hair _
 about neguinha _ but not beyond this you know (there's no reason why) _
 maybe:
Charlene: <but do you think it is necessary go beyond this?
Heloísa: because in the United States they are violent if they don't
 like you () they (go) to violence ((faz gesto com as mãos
 sinalizando socos)) if they don't like you, they spank you _ you know
 ((Rose conta como enxergava o preconceito racial nos Estados Unidos, na
 época em que morou lá))

Na quarta fala de *Heloísa*, sua lógica seria totalmente quebrada se eu seguisse seu raciocínio e dissesse que não há preconceito nos Estados Unidos, ou que a situação racial lá melhorou muito porque um de seus presidentes, Barack Obama II, governava na época, da mesma forma que Joaquim Barbosa exercia um cargo político no Brasil. Contudo, ao invés de generalizar tomando como base um único exemplo, preferi refrescar sua memória “but did you see the charts about it last class? I sent it, about last class”, a ajudando a se lembrar das discussões feitas na aula anterior sobre o mito da democracia racial “we have a lot of prejudice but it's hidden _ it's hidden in the myth of the racial democracy. We discussed it last class”. Por outro lado, a participante afirma não se recordar “no: I don't think so”, tanto da aula, quanto dos materiais (quadros estatísticos e slides) relacionados ao mito e que eu havia enviado para o e-mail do grupo.

Para encerrar a conversa de modo cordial, digo em que ponto concordei com *Heloísa* “↑but as you told we never had kinds of spechs here like Luther King made once”. Goffman (2012, p. 42) advoga que

[é] preciso manter um verniz de consenso através da discrição e de mentirinhas para que a suposição de aprovação mútua não seja depreciada. É preciso lidar com a retirada de forma que ela não comunique uma avaliação inapropriada.

Todavia, *Heloísa* me desafia, pois dá continuidade à conversa e repete o que já havia dito “I think it's not so: big as in the United States”. Ela reforça aquilo que Dahia (2008, p. 711) assim descreve: “a imagem de democracia racial que o Brasil gosta de ostentar [e que] tem servido, ao longo da nossa história, para invisibilizar o racismo que aqui vigora”. A necessidade de *Heloísa* repetir sua opinião sinaliza a não-resolução do conflito e a vontade de ter o mesmo direito que tenho a certo status. O que quero dizer é que como professora

formadora do curso, de certa forma, eu reivindicava um status epistêmico privilegiado sobre o conteúdo do curso, no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos e profissionais (de especialista no assunto). No excerto 17, *Heloísa* exige a mesma igualdade de direito a esse estatuto e, por isso, me desafia. Para não ter que repetir também minha opinião, o que, aliás, não solucionaria o problema, decido também desafiá-la e a questiono um pouco mais “but do you think it is necessary to have?”, “<^oyou never ↑saw?^o>” e “<but do you think it is necessary go beyond this?”. Mas tudo o que ela faz é negar a existência do racismo e abrandar sua manifestação “↑no: no _ because I think they’re not so much _ because in my high school for example I have never seen something that uh shows racism among my students” e “no, there’s something like ah o cabelo é _ about the hair _ about neguinha _ but not beyond this you know (there’s no reason why) _ maybe:”.

O que de fato me irritou na conversa foi *Heloísa* não ter percebido os sinais, ou ter fingido não percebê-los: os olhares de *Rose*, minha opinião sustentada em artigos acadêmicos que líamos e em aulas nas quais eu apresentava dados numéricos sobre o que estudávamos, e minha alteração de voz nas seguintes falas “<^oyou never ↑saw?^o>” e “my Go:d”. Goffman (2012, p. 39) sustenta que

[a] tendência humana de usar sinais e símbolos significa que evidências de valor social e de avaliações mútuas serão comunicadas por coisas muito pequenas, e essas coisas serão testemunhadas, assim como o fato de que foram testemunhadas. Uma olhadela descuidada, uma mudança momentânea no tom de voz, uma posição ecológica tomada ou não, tudo isso pode encharcar uma conversa de importância avaliativa. Deste modo, assim como não existem ocasiões de fala em que impressões inapropriadas não possam surgir, intencionalmente ou não, também não existem ocasiões de fala tão triviais a ponto de não exigirem que cada participante demonstre uma preocupação séria de como ele lida consigo próprio e com os outros presentes.

O que eu esperava era que *Heloísa* determinasse como deveria se comportar durante aquela “ocasião de conversa testando o significado potencialmente simbólico de seus atos em relação às minhas imagens” (GOFFMAN, 2012, p. 44) que estavam sendo mantidas, já que “fui forçada, mais do que o normal, a confiar” minha “autoimagem e face à diplomacia” e sua boa conduta (GOFFMAN, 2012, p. 47). E me parece que ela também esperava isso de mim.

Aliado a essa falta de perceptividade da participante, está o fato de ela ter ignorado minha pergunta “<but do you think it is necessary go beyond this?” e sua insistência em continuar o conflito, mantendo sua opinião de que o racismo no Brasil é leve “because in the

United States they are violent if they don't like you () they (go) to violence ((faz gesto com as mãos sinalizando socos)) if they don't like you, they spank you _ you know". Me questiono, então, se mesmo diante das leituras, de todos os dados apresentados sobre o racismo e seu mascaramento, das discussões anteriores, *Heloísa* ainda acreditava no mito. Ou será que sua postura objetivou a salvação de sua fachada e a perda da minha? Até que ponto uma pessoa deve ir para salvar sua fachada? De acordo com Goffman (2012, p. 31),

[q]uando uma pessoa trata a preservação da fachada não como algo que ela precisa estar preparada para desempenhar, mas como algo que ela sabe que os outros realizarão ou aceitarão, então um encontro ou ocasião não é mais uma cena de consideração mútua, e sim uma arena em que se realiza uma disputa ou partida. O propósito do jogo é preservar a linha de todas as pessoas contra uma contradição imperdoável, enquanto tentamos marcar o maior número de pontos sobre nossos adversários e ganhar o máximo possível para nós mesmos. Uma plateia para o embate é quase uma necessidade.

Tendo conversado comigo e já sabendo o que havia ocorrido na quinta aula do módulo, na aula seguinte, *Nayara* retoma a discussão 'racismo no Brasil x racismo nos Estados Unidos', como exposto no Excerto 18:

Excerto 18

((Nayara lê 7 notícias de racismo no Brasil e em seguida começa a comparação))
Nayara: these are all news that happened in Brazil because I'm always showing to you things in English because our purpose is to work in our language ya? it's to improve our language _ so I am always showing to you uh: things in English >jokes in< jokes in English and uh: _ but what I'm< what I'm saying is that maybe uh maybe in the United States their racism is very strong or it's stronger than here but I can say to you that it's not stronger _ it is just different _
Charlene: unhum
Nayara: because here in Brazil we have racismo velado you know? like ya _ I have an author ya? that said that enquanto nos Estados Unidos um negro tem uma arma apontada para a cabeça no Brasil o negro tem uma arma apontada para suas costas, a diferença é só para quem segura a arma _ é mais confortável _ ↓<pelos costas you know?> _ he said that _ ↑Santos I think _
Charlene: °racism here in Brazil is hidden yes°?
Nayara: ya
Charlene: °remember the myth of racial democracy? So, it's hidden°
Nayara: ya _ but we can take a look ↑so you can link and read more about that ()
Charlene: yes, I will send it for you, okay?

Acredito que minha decisão em contar para *Nayara* e mostrar minha indignação acerca da atitude de *Heloísa* na aula anterior, refletiram uma necessidade de mostrar que, como participante da interação, sei cuidar de mim e cuido melhor de mim mesma do que *Heloísa* de si:

Em intercâmbios agressivos, o vencedor não apenas consegue apresentar informações favoráveis sobre si mesmo e desfavoráveis sobre os outros, mas também demonstra que, enquanto participante da interação, ele cuida de si melhor do que seus adversários (GOFFMAN, 2012, p. 31-32).

Refletiram também uma necessidade de recuperar minha fachada, colocada em risco por *Heloísa* na aula anterior.

Quando uma fachada é ameaçada, é preciso realizar a preservação da fachada, mas não é de muita importância se ela é iniciada e desempenhada pela pessoa cuja fachada foi ameaçada, ou pelo ofensor, ou por uma mera testemunha. A falta de esforço de uma pessoa induz a um esforço compensador de outras; uma contribuição de uma pessoa dispensa outras desta tarefa. (GOFFMAN, 2012, p. 34)

Tanto que quando *Nayara*, em minha defesa, diz “maybe uh maybe in the United States their racism is very strong or it’s stronger than here but I can say to you that it’s not stronger _ it is just different _”, me alinho a ela, concordando rapidamente “unhum”. *Heloísa* estava na sala de aula, mas diferente da aula passada, não se manifestou nessa, pois, certamente, avaliou que o conflito seria maior, já que eu não estava mais sozinha e poderia negar a comunicação insinuada nas três perguntas seguintes “racism here in Brazil is hidden yes?”, “remember the myth of racial democracy? So, it’s hidden?” e “yes, I will send it for you, okay?”. Pelo contrário, eu contava com uma professora negra, vítima de racismo no Brasil durante toda a sua vida. E minhas três perguntas foram provocações indiretas, não oficiais e insinuadas a *Heloísa*, ignoradas por ela, contudo. Goffman (2012, p. 36) alerta que

[a] diplomacia em relação à preservação da fachada muitas vezes conta, para sua operação, com um acordo tácito para agir através da linguagem das dicas – a linguagem das indiretas, ambiguidades, pausas bem colocadas, piadas cuidadosas, e assim por diante. A regra que trata deste tipo não oficial de comunicação é que o emissor não deve agir como se tivesse comunicado

oficialmente a mensagem que insinuou, enquanto os receptores têm o direito e o dever de agir como se não tivessem oficialmente recebido a mensagem contida na insinuação. Desta forma, a comunicação insinuada é comunicação que pode ser negada; ela não precisa ser encarada de frente.

Outro exemplo de conflito com a mesma participante é encontrado no Capítulo 2, na seção 2.2.1.5, em que analiso o Excerto 9. Nesse excerto, entretanto, sou eu quem resisto à ideia de nativo de língua inglesa como humano superior e como falante ideal.

3.6. Risos como resistência

O riso se encontra no centro das negociações humanas, mas nem sempre é desencadeado por algo engraçado, ou é um convite para rir com alguém. De um modo geral, ele aparece com frequência em celebrações e problemas. O que aqui interessa são os momentos de problemas, como mostro no excerto a seguir.

Nos momentos de problema, o riso pode fornecer recursos para alinhar, modificar ações e suavizar significados. Jefferson (1984) faz uma descrição do riso nesses momentos específicos. Durante suas pesquisas, dois fenômenos recorrentes foram encontrados: (1) o/a enunciador/a produz seu discurso e depois ri, mas o(s)/a(s) destinatário(s)/a(s) produz(em) apenas uma resposta séria; e (2) o/a destinatário/a ri, exibindo afiliação ao riso do/a outro/a participante. A primeira ocorrência foi chamada por Jefferson (1984) de ‘receptividade a problemas’ e a segunda, de ‘resistência a problemas’. No Excerto 19, apresento um exemplo de resistência a um problema, no qual uma participante, *Monalisa*, desqualifica o que foi dito, colocando em xeque a sua gravidade, minimizando-o. Esse trecho foi extraído da oitava aula do módulo em foco, ou seja, da última aula do módulo que trabalhou a educação antirracista. Nessa parte da aula, especificamente, encontramos a resposta de *Monalisa* à constatação feita por mim de que ela é fenotipicamente percebida como negra e de que ela é preconceituosa. O que promoveu esse momento foi uma discussão que girava em torno da cor de pele e ascendência e autoatribuição racial das/os participantes do curso e de seus familiares.

Excerto 19

<p>Monalisa: I< I< I: don't think I am _ I: consider me <u>black</u> only because my hair: or my nose ((Monalisa, de maneira mais acentuada, e algumas participantes riem))</p> <p>Charlene: †how do you consider yourself?</p>

Monalisa: ↑>pardo<
Charlene: ↑parda?
Monalisa: ↑yes ((Monalisa continua rindo))
Charlene: but you have the same colour as Nelson ((Riso geral))
Monalisa: óh::: ↑no, I'm (light)
Charlene: and you are prejudiced
Monalisa: light?
Charlene: can you see? Monalisa is prejudiced ((risos continuam))
Rose: very prejudiced
Monalisa: I am lighter
Charlene: I'm what? £ What did you say?
Monalisa: I'm lighter than him
Charlene: ah::: ((riso geral)) okay so, you consider yourself as being
 parda?
Monalisa: £ I am white ((risos continuam))
Charlene: ↑white? £ oh my God _ what about you, Idelma?
Idelma: I think I am branco< very very _
Rose: white
Idelma: very _
Charlene: ↑white
Idelma: very white
Charlene: and how about your family, Idelma?
Idelma: my father is white, my mother is white, my grand _
Charlene: parents
Idelma: grandparents _
Charlene:↑are all white ((Idelma balança a cabeça positivamente em
 acordo))
Idelma: my mother's parents uh was born in Itália _
Charlene: Italy
Idelma: Italy _ yes _ and my father's grandparents was born in Italy,
 too
Charlene:↓°okay°
Monalisa: in my family _ in my: family tree?
Idelma: []
Charlene: family tree
Monalisa: uh: my grandmother, _ mother of my father, was not £
 completely black ((Monalisa começa a rir e é acompanhada pelas outras
 participantes. Riso geral))
Charlene:↑oh:, Monalisa you are prejudiced, Monalisa ((Risos continuam))
Monalisa: just a little, like _ just a little piece ((Monalisa continua
 rindo e faz gesto com os dedos representando um pequeno pedaço))
Charlene:↑oh, my God _ can you see Monalisa's identity? Monalisa wants
 to be white, ↑my God ((fala acompanhada por risos. Monalisa e demais
 continuam rindo)) _ but the society says, Monalisa, that you're not
 white ((enquanto Charlene fala estas duas últimas sentenças, Monalisa
 levanta o braço e aponta para a parte interna do antebraço e para a
 palma da mão, indicando-os como lugares brancos e risos continuam))
Monalisa: Here, white _ white ((Monalisa fala com o braço levantado e
 apontando para a parte interna do antebraço e para a palma da mão,
 indicando-os como lugares brancos))

Na interação transcrita no excerto acima, *Monalisa* é confrontada por mim “but you have the same colour as Nelson ((Riso geral))” quando autodeclara sua cor “↑>pardo<”. Antes disso, ela lança mão do riso “↑yes ((Monalisa continua rindo))” quando peço a confirmação de sua autodeclaração “↑parda?”, pois essa parece ser uma forma de resolver automaticamente

o dilema da conversa. Ao dizer que é parda, a participante foge da identidade negra excludente e se situa no entremeio de categorias antagônicas, o branco e o preto. Na sociedade brasileira, ser pardo ou mestiço é considerado melhor do que ser negro. De acordo com Dahia (2008, p. 701),

[o] mestiço é forjado, dessa forma, tanto como uma solução teórica para enfrentar o embaraço derivado de uma tentativa de construção de uma identidade nacional diante da disparidade racial vigente no Brasil, quanto como possibilidade concreta de branqueamento progressivo da população. Ele representa a atribuição positiva conferida, no Brasil, às categorias intermediárias, que ocupam espaços fronteiros, lugares de conciliação, e que não operam a partir de uma lógica dual e antagônica excludente. O mulato cristaliza a imagem da mediação entre o preto e o branco, um tipo ambíguo com características dos dois elementos “puros”[...]

Ao confirmar que é parda, *Monalisa* ri e, dessa forma, opta por uma opção “politicamente não comprometedor, [que] caracteriza um tipo de posição de caráter indefinido, frequentemente adotada pelo brasileiro para fugir de questões não conciliatórias, como a questão racial” (DAHIA, 2008, p. 703). Quando a questiono se, apesar de se considerar mais clara que *Nelson* “I’m lighter than him”, ela se considera mesmo parda “ah:: ((riso geral)) okay so, you consider yourself as being parda?”, ela responde que é branca “£ I am white ((risos continuam))”. Seu riso reprimido em sua resposta promove a ambiguidade, pois não sabemos se *Monalisa* acredita mesmo que é branca, ou se está protegendo sua fachada. Naquele momento, para eliminar a primeira hipótese, questiono-a, mostro que estou querendo rir, pois discordo dela, e recorro à *Idelma*, uma das participantes mais brancas do grupo “↑white? £ oh my God _ what about you, *Idelma*?”. Dessa forma, acreditei que *Monalisa* poderia comparar sua cor à de *Idelma* e reconhecer que não era branca, o que não aconteceu. Contudo, talvez fosse apenas uma preservação de fachada, pois o riso, aliado a autodeclaração de que *Monalisa* é branca, pode estar sinalizando que ela sabe que é negra, bem como sabe que a reconhecemos como tal, mas não aceita que assim seja ou que ela resiste que eu atribua sua cor/raça (heteronomia) ao invés de deixar que ela mesma se auto-reconheça (autonomia), hipótese levantada com base em minha insistência de que a participante se reconhecesse como negra. Dahia (2008, p. 699) defende que “[é] exatamente em um quadro de relação social que o racismo adquire sentido, pois materializa, na realidade prática, a dessimetria das relações, excluindo e rejeitando, quer consciente, quer inconscientemente, aquele que é identificado como diferente”.

Para fugir dessa identidade e suas consequências, e recuperar a ideia de equilíbrio no grupo, *Monalisa* lança mão do riso. A função do riso, então, consiste “em restaurar a ordem, recuperando a correta disposição e hierarquia dos lugares sociais. Ao fazer isso, ele reabilitaria a seriedade e a positividade próprias à ordem social” (DAHIA, 2008, p. 706). Em direção à Dahia, Adelswärd (1989, p. 130) também aponta que

[L]ife presents us with many movements of tension between what is and what could be interpreted. Two voices are heard simultaneously, creating feelings of embarrassment, irony, amusement, etc. This dialogical tension makes us vacillate; laughter helps us to restore the balance.

Adelswärd (1989) aponta dois tipos de risos na interação: o riso unilateral, utilizado muitas vezes para modificar interações verbais e proteger a fachada ou para demonstrar falta de consenso sobre o que é risível, o que acontece quando *Monalisa* diz “£ I am white ((risos continuam))”; e o riso mútuo, utilizado como sinal de consenso sobre o que é risível na conversa. Por exemplo, na fala de *Monalisa* “uh: my grandmother, _ mother of my father, was not £ completely black ((*Monalisa* começa a rir e é acompanhada pelas outras participantes. Riso geral))”, suas colegas a acompanham no riso porque sabem que *Monalisa* minimiza a negritude de sua avó, e conseqüentemente a sua, algo insinuado por ela mesma quando reprime seu riso. Ao fazer isso, ela tenta recuperar uma posição na hierarquia racial construída na sala: *Nelson* seria mais negro que ela, e ela não “completamente negra” (“uh: my grandmother, _ mother of my father, was not £ completely black”).

Monalisa lança mão do “rir de” (GLENN, 1995) si, e coloca-se como alvo da brincadeira ou piada. Ao iniciar a brincadeira, ela convida outros/as participantes para o riso acrescentando pedaços de riso dentro ou após o enunciado que está comunicando “I< I< I: don’t think I am _ I: consider me black only because my hair: or my nose ((*Monalisa*, de maneira mais acentuada, e algumas participantes riem))”. Nestes casos, os que ingressam no riso, validam a afiliação e o fazem porque o que é comunicado junto com o riso encontra eco na sociedade. Dahia (2008, p. 705) sustenta que “o nosso riso é sempre o riso de um grupo, muito revelador de costumes, idéias e preconceitos de uma sociedade”. Nas palavras de Fonseca (1994, p. 53),

[o]s grupos sociais, quando riem de determinada piada, demonstram que estão aparentemente de acordo com suas mensagens, que elas encontram eco na sociedade; sua atitude manifesta consciência e assimilação, aludindo a uma relativa identificação entre a mensagem expressa por eles e a leitura de mundo que é feita pelo conjunto da sociedade.

Durante a interação, embora as/os docentes riem com *Monalisa*, ela continua reforçando o rir de si, ou seja, eles/as não riem apenas com ela, mas dela também, algo verificável quando ela fala antes ou durante o riso “uh: my grandmother, _ mother of my father, was not £ completely black ((Monalisa começa a rir e é acompanhada pelas outras participantes. Riso geral))” e quando lança mão de elementos multimodais associados a ele, como gestos e entonação, “just a little, like _ just a little piece ((Monalisa continua rindo e faz gesto com os dedos representando um pequeno pedaço))”.

O discurso jocoso de *Monalisa* durante esse episódio é uma maneira de resolver seu conflito identitário “Here, white _ white ((Monalisa fala com o braço levantado e apontando para a parte interna do antebraço e para a palma da mão, indicando-os como lugares brancos))”. Ao rir, ela extravasa seu racismo, nomeado por mim “and you are prejudiced”, “can you see? Monalisa is prejudiced ((risos continuam))” e “↑oh:, Monalisa, you are prejudiced, Monalisa ((Risos continuam))”. De acordo com Dahia (2008, p. 697-698),

[o] discurso jocoso parece ser uma das possibilidades peculiares ao brasileiro de resolver conflitos identitários na vivência de suas relações raciais. Por meio do riso, o brasileiro encontra uma via intermediária para extravasar seu racismo latente, contornando a censura e a reflexão crítica sobre seu conteúdo e sobre o alcance de satisfação simbólica que o riso propicia, ao mesmo tempo em que ele não compromete sua autorepresentação de não racista.

Segundo Glenn & Holt (2013), o riso pode ocorrer em momentos delicados, que é o que acredito que tenha acontecido, já que falávamos de uma identidade de *Monalisa*, negada por ela não só nessa aula, mas durante todo o curso, como pode ser observado no Excerto 16, extraído da terceira aula do módulo. Muitos dos risos presentes nesse episódio destituem os/as negros/as de importância social. Dahia (2008, p. 709) defende que “a satisfação que ele [o riso] proporciona reside na inscrição do tema na ordem da brincadeira, distante das questões sérias, considerando-se que o vigor do cômico reside exatamente nesse contraste entre sério e não sério”. Todavia, o riso também pode ter outros significados. Por exemplo, quando falo

“↑oh, my God _ can you see *Monalisa*’s identity? *Monalisa* wants to be white, ↑my God ((fala acompanhada por risos. *Monalisa* e demais continuam rindo)) _ but the society says, *Monalisa, that you’re not white*”, meus risos sinalizam incredulidade, pois eu não queria acreditar que aquilo estava acontecendo na sala de aula de um curso de formação continuada e na última aula do módulo que privilegiou trabalhar a educação antirracista. Eu ri porque senti que tudo o que eu havia feito ou discutido com aquelas participantes, mais especificamente com *Monalisa*, de nada adiantou. As palavras e frases que se encontram em destaque, sublinhadas, sinalizam minha dificuldade em aceitar que aquilo estava de fato acontecendo e revelam minha irritação diante das palavras e ações de *Monalisa*, tanto que digo “the society says, *Monalisa, that you’re not white*”, algo ignorado por ela, visto que enquanto falo ela levanta o braço e aponta para a parte interna do antebraço e para a palma da mão, indicando-os como lugares brancos e os risos continuam. Minha irritação se iniciou quando comparei a cor de *Monalisa* com a de *Nelson* e ela disse “óh::: ↑no, I’m (light)”. Eu disse, então, que ela era preconceituosa. *Rose* se alinha a mim e me apoia “very prejudiced”. *Monalisa* foi uma das participantes que não selecionou o módulo 3 como o mais significativo do curso.

Os risos de *Monalisa* indiciam, então, uma resistência, uma afronta a dois possíveis aspectos: à minha incredulidade em relação aos resultados do final do módulo e à minha insistência em controlar a hierarquia cromática da sala, ou insistência heteronômina, que reconheço ser parte também de um esquema racista que decide “quem é branco e quem é negro” no Brasil.

CONCLUSÕES

Essa pesquisa etnográfica longitudinal, motivada por um curso de formação continuada de professoras/es de língua inglesa da rede pública de ensino e realizada entre 2011 e 2017, com 12 professoras e 2 professores, me permitiu observar, descrever e analisar interações formais e não formais dentro e fora da sala de aula e, dessa forma, investigar como as relações de poder impactam a formação e a atuação docentes. Foi a partir da observação e da descrição de eventos comunicativos verbais e não verbais que pude compreender e explicar algumas experiências humanas, rituais de interação e contextos (micro e macro) que se sobrepõem, se determinam, se influenciam. Segundo Blommaert e Jie (2010, p. 11), é esse mesmo o objetivo da etnografia: “[e]thnography tries to do just that: describe the apparently messy and complex activities that make up social action, not to reduce their complexity but to describe and explain it”. Além disso, por meio da etnografia, pude realmente entender que a existência é social, ou seja, resulta de oportunidades, de relacionamentos, de posições e de locais específicos. Considerando-se todos esses elementos, as pessoas negociam, se sensibilizam e se solidarizam, (re)produzem valores e conflitos.

Meu papel como pesquisadora variou, pois ora eu era a professora do curso de formação continuada; ora eu era a pesquisadora que sempre segurava uma câmera; ou eu era a amiga com quem as/os participantes conversavam sobre questões que iam além de sua identidade profissional; ou era ainda a megera representante institucional que, cobrada, sempre cobrava e se preocupava com questões que estavam além da aula e da sala de aula, mas que sempre as influenciavam. Na verdade, acredito que fui uma pesquisadora que viveu em conflito, enxergando, suspeitando e lidando de diferentes formas com as tensões que existiram e que compartilharam um mesmo espaço de uma só vez. O que mostrei aqui foi um longo processo de construções sociais e seu entendimento, possíveis graças à etnografia:

[E]thnography attributes (and has to attribute) great importance to the history of what is commonly seen as ‘data’: the whole process of gathering and moulding knowledge is part of that knowledge; knowledge construction *is* knowledge, *the process is the product*. (BLOMMAERT; JIE, 2010, p. 10, grifos dos autores)

Esse processo documenta também minha própria jornada em direção ao conhecimento, ou, nas palavras de Blommaert e Jie (2010, p. 10), “the researcher’s own journey through knowledge”. Nesse processo, duas perguntas surgiram e se tornaram centrais na produção dessa tese: 1) que tensões e conflitos surgiram durante a geração dos dados, ou seja, no período de transição metodológica, compreendido entre a pesquisa colaborativa e a pesquisa etnográfica?; 2) que resistências surgiram ao longo do terceiro módulo do curso de formação continuada? Como são manifestadas e compreendidas? Para respondê-las, estudei eventos que ocorreram em contextos específicos únicos, nos quais a hora, o local, as/os participantes, os conflitos entre os sujeitos envolvidos e a pesquisadora e até a condição climática não serão repetidas. De acordo com Blommaert e Jie (2010, p. 17, grifos dos autores),

you are always working in a series of conditions that can never be repeated. Even if events look completely the same (think of rituals such as religious services), they never are, because they are *different* events happening at another time.

Em direção semelhante aos autores, Pennycook (2016, p. 621) defende que é necessário “to take ideas of place and locality seriously and say that everything happens in places”.

Retomando a primeira pergunta, discutida no Capítulo 2, percebi a existência de três diferentes tensões e conflitos que agiram simultaneamente, tensões e conflitos em minha performance como professora-pesquisadora, tensões e conflitos no contexto institucional e tensões e conflitos no contexto macro. Alguns deles foram manifestados mais fortemente em determinados episódios semióticos, como o transcrito no Excerto 9, em que pela primeira vez me posicionei verbalmente, sem temer as consequências de minha ação no grupo, para o grupo, para minha interlocutora ou para mim. Concluí que ter enxergado a existência de três diferentes conflitos e tensões me ajudou a entender que o que se passa em uma sala de aula, está além de meu controle, que é impossível determinar o desenvolvimento e as consequências de uma atividade pedagógica e que o processo de aprendizagem ou formação não pode ser compreendido apenas na sala de aula, pois é resultado de várias experiências e tentativas e de diversos fatores estruturais, sociais, políticos e econômicos. Isso fez com que eu me enxergasse mais como ser humano e como apenas um elemento, ainda que imprescindível, do amplo processo de ensino-aprendizagem. Descobrir que não estou sozinha

e que há razões materiais e estruturais para o sofrimento e a culpa desnecessários que eu carregava foi importante para mim. Identificar diferentes pensamentos, ações e reações em minha prática e a influência de outros aspectos (macro)institucionais sobre ela, bem como encontrar formas de lidar com tudo isso, me fez valorizar minha posição de sujeito na construção da emancipação.

Seguindo ainda essa linha de pensamento, concluo também que por mais que a formação crítica de professoras/es negue que a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem seja apenas do/a docente, ela ainda o/a responsabiliza ao reforçar o papel do/a professor como central na educação, ou ao falar do/a professor/a como um/a pesquisador/a ou intelectual crítico/a, por exemplo. E, ao fazer isso, reitera mitos ainda vigentes, como “the myth that everything depends on the teacher, the myth of the teacher as expert, and the myth that teachers are self-made” (BRITZMAN, 1986; 2003 citada por WILSON, 2011, p. 4-5). Além disso, desempodera professores/as que começam a duvidar de seu potencial crítico-transformador e se restringem mais ainda ao seu contexto micro, como se o problema estivesse apenas ali. Foi isso o que senti ao concluir meu curso de mestrado. Quanto, então, a formação crítica de professoras/es agiu sobre mim de maneira opressiva? Quanto me reprimiu para que eu não reprimisse os outros, lhes “desse” voz e espaço? De que tipo de crítica precisamos na formação de professoras/es? Aliás, faço das palavras de Pennycook (2016, p. 614, grifo do autor) as minhas: “I’m worried about what the term *critical* comes to mean”. E continuo, até que ponto a formação crítica é libertadora, transformadora e fortalecedora? Afirmo que o conjunto amplo de material gerado numa perspectiva etnográfica foi o que me mostrou que essa formação “crítica” agiu em mim de maneira opressiva e conflituosa.

Ao observar meus discursos, minhas respostas, minhas provocações, opiniões e sugestões, concluo que o como eu digo e o como minhas palavras são interpretadas definem significados e seus efeitos. De acordo com Butler (1997, p. 2), o segredo para o entendimento é “not only [...] the words by which one is addressed but the mode of address itself, a mode [...] that interpellates and constitutes a subject”. Ao seu encontro, Blommaert (2010, p. 213) defende que “we need to develop an awareness that it is not necessarily the language you speak, but how you speak it, when you can speak it, and to whom that matters. It is a matter of voice, not of language”. Contudo, como mostrei nos excertos selecionados, acho que nunca saberemos sempre exatamente o como dizer algo, pois, por mais que eu pensasse nisso e tentasse monitorar o modo de dirigir minhas palavras e as escolhas linguísticas que fiz, a fala estava sempre, de alguma maneira, fora de meu controle, como afirma Butler (1997). Não só a

fala, mas também seus significados e efeitos: “a speaking body signifies in ways that are not reducible to what such a body ‘says’” (BUTLER, 1997, p. 10). Sobre os significados, Goffman (1974, p. 487) também alerta que “what we take to be actually going on might not be, [...] we might be wrong about its laminations”.

Observando minhas práticas e refletindo sobre elas, concluo ainda que não há receitas ou modelos a serem seguidos para obter o sucesso da aprendizagem linguística ou para possibilitar uma formação autocrítica docente. Nem para ser uma boa pesquisadora ou professora. A atividade docente e de pesquisa deve ser encarada como uma atividade reflexiva e criativa, e não mais “instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas pesquisa científicas” (GÓMEZ, 1995, p. 96). O que mostrei no Capítulo 2 ilustra que apenas o conhecimento de teorias, técnicas e procedimentos não é capaz de evitar, solucionar ou explicar as situações problemáticas, conflitos e tensões que surgem na realidade prática. De acordo com Gómez (1995, p. 100), “na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes”.

Retomando a segunda pergunta de pesquisa, discutida no Capítulo 3, percebi a existência de cinco tipos de resistência, o cinismo, a contraconduta, a negação, o conflito e os risos, que, às vezes, se imbricaram e agiram simultaneamente. Todos esses tipos de resistências observados, no entanto, são abarcados por apenas uma única, a inconsciente e naturalizada resistência, que age de forma a favorecer o racismo, reiterando-o. Em outras palavras, todas as estratégias de resistência apresentadas no Capítulo 3 agem de forma a revelar a existência do racismo, pois são manifestações dele, e, assim, consolidá-lo. Dahia (2008, p. 716-717) acredita que

nem a força, nem a teimosia do racismo são, em absoluto, desconhecidas, mas desafiam nossa criatividade nas novas e engenhosas estratégias de ação que atestam, lamentavelmente, que, mesmo sendo ele expulso pela porta, retorna, sob novos disfarces, pela janela.

No módulo 3, trabalhei a educação antirracista, objetivando o desenvolvimento de discursos antirracistas e problematizadores e de ações afirmativas, como o reconhecimento de novas identidades, mas em todas as aulas encontrei resistências que dificultaram a realização desse trabalho e o alcance desses objetivos.

Em face da produção de resistências que se opunham ao que eu defendia e mostrava nas aulas e à minha autoridade, tanto de professora quanto de pessoa que identificava a identidade racial das/os participantes do curso, não desisti de trabalhar o tema, nem de enfrentar o racismo em sala de aula e nem de exercer meus micropoderes. Pelo contrário, optei por produzir contrarresistências, defendendo o desenvolvimento de uma educação antirracista e consciente, mesmo que para tanto eu tenha lançado mão de (contra)condutas questionáveis e criticadas, embora inconscientes para mim. Acredito que foram essas contrarresistências que promoveram os vários conflitos, desajustes e desentendimentos dentro do módulo. Tais conflitos, desajustes e desentendimentos, por sua vez, mostraram-se produtivos. O poder é produtivo e positivo. Ele produz o indivíduo, fabrica corpos e, em sua positividade, tem como alvo a aprimoração e o adestramento do corpo humano. De acordo com Pogrebinschi (2004, p. 199):

O poder produz: ele constrói; destrói e reconstrói; ele transforma, acrescenta, diminui, modifica a cada momento e em cada lugar a si mesmo e a cada coisa com a qual se relacione em uma rede múltipla, móvel, dinâmica, infinita... o poder é produção em ato, é a imanência da produtividade.

Em muitas situações, a produtividade do poder resulta em algo que traz benefícios para alguém ou para alguns. É o que acredito que tenha acontecido no módulo 3. Do contrário, ele não teria sido escolhido por 77,7% das/os participantes como o mais significativo do curso e a terceira aula desse módulo não teria sido escolhida por *Rose* e *Cris* para entrar na análise dessa pesquisa. Acreditando que o poder produz, transforma, acrescenta e diminui e que “transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (...) o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 1999, p. 35), espero que esse módulo em especial tenha transformado os/as participantes, como me transformou, acrescentando-lhes consciência crítica e, quem sabe, uma busca por uma educação antirracista.

Todo esse processo mostrou-se produtivo para mim, me ajudou a compreender um pouco mais acerca de pesquisa, ensino, relações de poder, indícios e rituais de interação. No final do módulo 4, mais especificamente no dia 08/11/2013, as/os participantes escreveram um texto sobre sua participação no curso e sobre o curso. *Idelma*, por exemplo, escreveu que:

In Critical English Learning, the third module, *I could understand how the prejudice is present in my mind yet*, however I have tried to respect all the differences. I realized that *I must change my thought* because it is not good for me and for different people around me. As the same time, I learned that I can help people that suffer with the prejudice to be free and happy. I can teach them to be critic and to accept themselves as they are, because they are important, they are human being like all the others. [...] In conclusion, I think that I could make my part in this course. I tried to do my best. I did all homeworks that was requested by Charlene and I tried to participate of the discussions during the classes although I am so shy. I have no words to say how *this course changed my life as a professional and as a person*. I know that for this reason I passed on the test of CASLE and I am so happy. (*Idelma*, tarefa de casa 27, 08/11/2013, grifos meus)

A participante escreve sobre o que aprendeu em cada um dos módulos, mas destaquei o que ela escreveu sobre o terceiro por ele ter sido o objeto de estudo de minha segunda pergunta de pesquisa. Como resultados de sua participação no curso, ela admite que entendeu que o preconceito ainda está presente em sua mente e que precisa mudar seus pensamentos. E ainda alega que o curso mudou sua vida, como ser humano e como profissional.

Já *Heloísa* destaca três resultados: o curso possibilitou o compartilhamento de experiências e a descoberta de novas realidades; os textos promoveram a reflexão sobre o como lidar com o mundo dentro e fora da escola; os temas puderam ser compartilhados nas escolas da rede pública da educação básica, com os/as discentes.

When I made my subscription to this course, I thought it was just one more course to get certificates. As the days passed by, I could perceive that it was not only a course, but an environment where teachers could share experiences and discover new realities. [...] Every text had an important reflection on many real situations and made us rethink the way in which we deal with the world inside and outside the school. Besides learning with these themes, we also could develop this learning with our students, giving them the opportunity to observe their day by day. (*Heloísa*, tarefa de casa 27, 08/11/2013, grifos meus)

Infelizmente, o trabalho com os tópicos escolhidos para serem explorados em cada um dos quatro módulos foi feito em um curto período de tempo, dois meses. Os resultados poderiam ter sido diferentes, talvez mais satisfatórios se cada módulo não tivesse que ter sido obrigatoriamente concluído após 30 horas, exigência prevista no projeto do curso de formação continuada. Apesar de *Heloísa* afirmar que “learning with these themes, we also could

develop this learning with our students”, acredito que teria sido interessante gravar várias aulas de todos/as os/as participantes durante os módulos, principalmente durante o terceiro módulo, para verificar se houve alguma mudança na prática pedagógica das/os docentes aprendizes decorrente do trabalho feito naquele período: seja na prática da língua inglesa em sala de aula, na escolha dos temas abordados, ou ambas. Interessante também teria sido gravar algumas aulas das/os participantes após o curso.

Não sei ao certo quais foram as implicações do curso de formação continuada nas vidas profissionais e pessoais das/os participantes, pois, após o término do curso, não voltamos a conversar sobre isso. Inclusive o encontro previsto para reflexão e discussão dos dados com as/os participantes não aconteceu, ou seja, uma limitação dessa pesquisa se encontra no fato de eu não ter discutido minhas reflexões acerca dos eventos com eles/as. Contudo, Jaffe (2009, p. 238) argumenta que “a fundamental source of indeterminacy has to do with the complex and potentially ambiguous relationship between the speaker and his or her words”. Em outras palavras, sei que os/as próprios/as falantes encontravam-se em conflito, mediado pela indeterminação e multiplicidade, o que tentei levar em conta em minha análise.

Dentre algumas contribuições profissionais, acredito que essa pesquisa tenha me oferecido aprendizagens metodológicas, contextuais e pedagógicas. Passar da pesquisa colaborativa para a pesquisa etnográfica só me trouxe ganhos e uma visão mais geral de todo o processo investigativo. Me ajudou a pensar acerca dos procedimentos e de como potencializar seus usos. Por exemplo, por um lado, um tripé poderia ter me ajudado durante a gravação das aulas, mas, por outro, eu teria deixado de captar os meus movimentos de olhar que enfatizaram os momentos que me chamaram atenção e que registrei.

Viver em um contexto em que as relações de poder eram estratificadas e em que havia uma grande necessidade de prestação de contas acerca do que era feito para a coordenação, me levou a refletir sobre confiança e emancipação. E ainda sobre a utilidade de meu tempo e os benefícios de sua utilização com pessoas, recursos, situações e procedimentos intimamente envolvidos com a minha prática em sala de aula.

Estudar e discutir um tema polêmico nas aulas pode gerar confusões, tensões, conflitos, afastamentos, julgamentos, enfim. Contudo, desafios precisam acontecer na educação, novas perspectivas precisam ser consideradas e velhas tendências, repensadas e abolidas. Todos os desafios têm seu lado produtivo.

Considero essa tese um exemplo de como pensar as relações de poder no contexto educacional, seja ele qual for. Em todos eles, haverá tensões e conflitos a níveis pessoal e (macro)institucionais. Em todos eles, haverá “diferenças sexuais, de classe, e etárias na própria composição do grupo, e entre educadores/as e educandos/as” (PORTELLA; GOUVEIA, 1999, p. 24). Em todos eles, haverá a necessidade de voltarmos nossa atenção aos grupos subordinados, caso contrário, poderemos perpetuar as relações de desigualdade:

Especial atenção deve ser dada aos grupos em situação de subordinação: mulheres diante de homens, negros diante de brancos ou mestiços, pobres diante de ricos, não escolarizados diante de escolarizados etc. O risco que se corre ao não fazer isto é empoderar mais o grupo que já é poderoso e, conseqüentemente, perpetuar as relações de desigualdade. (PORTELLA E GOUVEIA, 1999, p. 24)

Espero que essa pesquisa, a trajetória que nela segui, meus relacionamentos e pensamentos, minhas intuições, interpretações e (re)ações tenham contribuído para o entendimento de como as redes de poder impactam a formação e a atuação docentes.

Referências

- ADELSWÄRD, V. *Laughter and Dialogue: The Social Significance of Laughter in Institutional Discourse*. Cambridge: Nordic Journal of Linguistics, 1989, v. 12. p. 107-136.
- AGHA, A. The Object Called “Language” and the Subject of Linguistics. *Journal of English Linguistics*, v. 35, n. 3, p. 217-235, 2007.
- ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALTHUSSER, L. P. Marxismo, ciência e ideologia. In: DOMERGUE, R. *Polêmica Althusser: Garaudy/O marxismo segundo Althusser*. Lisboa: Sinal, 1965, p. 10-55.
- ANJOS, G. dos. Identidade sexual e identidade de gênero: subversões e permanências. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 2, n. 4, p. 274-305, jul/dez 2000.
- ARAÚJO, I. L. Vigiar e punir ou educar? *Revista educação*. São Paulo: Editora Segmento, p. 26-35, set. 2011.
- BALDINI, L. J. S.; NIZO, P. L. di. O Cinismo como prática ideológica. *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, v. 13, n. 2, p. 131-158, dez 2015.
- BAUMAN, R; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*. v. 19, p. 59-88, 1990.
- BERGSON, H. *Laughter*. London: Macmillan & Co., 1911.
- BLOMMAERT, J. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. *Tilburg papers in culture studies*. Paper 103, August 2014, p. 1 – 25. Disponível em: <https://www.academia.edu/attachments/34512636/download_file?st=MTQyMDUwNDczNywyMDEuODIuMTU1LjExLDExNzI2MTg0&s=work_strip&ct=MTQyMDUwNDczNiwxNDIwNTA0NzQ5LDExNzI2MTg0>.
- BLOMMAERT, J. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes*. 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/1511334/Chronicles_of_Complexity_TPCS_draft_>.
- BLOMMAERT, J. *A sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J. et al. Further notes on sociolinguistic scales. *Intercultural Pragmatics* 2015, 12(1): 119–127. Disponível em: <https://www.tilburguniversity.edu/upload/a18771ee-18f5-4b62-88c9-8ddb1cd3dbc3_TPCS_89_Blommaert-Westinen-Leppanen.pdf>.
- BLOMMAERT, J.; JIE, D. *Ethnographic Fieldwork: A Beginner’s Guide*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. *Diversities*, v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011.

BLUMER, H. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press, 1969.

BRIGGS, C. Anthropology, interviewing, and communicability in contemporary society. *Current Anthropology*, v. 48, n. 4, p. 551-580, 2007.

BRIGGS, C. Communicability, racial discourse and disease. *Annual Review of Anthropology*. v. 34, p. 269-291, 2005.

BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. London: Routledge, 1997.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 69-105.

CHASSOT, A. A ciência é masculina? É, sim senhora. *Contexto e Educação*. Editora Unijuí, ano 19, n. 71/72, p. 9-28, jan/dez. 2004.

CISNEROS, S. Eleven. In.: CISNEROS, S. *Woman Hollering Creek, and Other Stories*. New York, N.Y.: Vintage Books, 1991. p. 6-9.

CISNEROS, S. No speak English. In.: CISNEROS, S. *The House on Mango Street*. New York, N.Y.: Vintage Books, 1984. p. 73- 75.

DAHIA, S. L. de M. A mediação do riso na expressão e consolidação do racismo no Brasil. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 23, n. 3, p. 697-720, set./dez. 2008.

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.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, v. 59, n. 3, p. 297-324, ago. 1989.

FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Psicologia & Sociedade*, v. 14, n. 1, p. 69-86, jan./jun. 2002.

FONSECA, D. J. *A piada: discurso sutil de exclusão, um estudo do risível no "racismo à brasileira"*. 1994. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, São Paulo, 1994.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 231-249.

FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. In: FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 225-233.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ética, sexualidade, política: Michel Foucault*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Forense Universitária; 2004. p. 265-287.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. *Verve*, v. 5, p. 260-277, 2004a.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e linguagem*. n. 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLENN, P. Laughing at and laughing with: Negotiation of Participant Alignments Through Conversational Laughter. In: HAVE, P. ten & PSATHAS, G. *Situated order: studies in the organization of talk and embodied activities*. Washington, DC: University Press of America, 1995, n. 3. p. 43-56.

GLENN, P. & HOLT, E. *Studies of Laughter in Interaction*. New York: Bloomsbury Academic, 2013. p. 1-22.

GOFFMAN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução: Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GOFFMAN, E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row, 1974.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.

HADOT, P. O que é a filosofia antiga. São Paulo: Loyola, 1999.

HYMES, D. Ethnographic monitoring. In: HYMES, D. *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Washington, DC: Centre for Applied Linguistics, 1980. p. 104-118.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2014*. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 02 set. 2015.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JAFFE, A. Indeterminacy and regularization: sociolinguistic variation and language ideologies. *Sociolinguistic Studies*. v. 3, n. 2, p. 229-251, 2009.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. (Ed.). *Conversation Analysis: studies from the first generation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. p. 13-31.

JEFFERSON, G. On the organization of laughter in talk about troubles. In: ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. C. (Eds.) *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984. p. 346-369.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MARCUS, G. E. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, v. 24, p. 95-117, 1995.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Minas Gerais: Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MISSE, M; WERNECK, A. O interesse no conflito. In: MISSE, M; WERNECK, A. (Orgs.). *Conflitos de (grande) interesse: estudos sobre crimes, violências e outras disputas conflituosas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012, p. 7-25.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MORAES, M. C. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

OCHS, E. Transcriptions as Theory. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. (Eds.). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

PARDO, D. W. de A; NASCIMENTO, E. P. A moralidade do conflito na teoria social: elementos para uma abordagem normativa na investigação sociológica. *Revista Direito GV*. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 117-140, jan-jun 2015.

PAULA, C. S. M. M. de. Critical English Learning: uma experiência de formação. In: PESSOA, R. R; OLIVEIRA, E. C. de. (Org.) *Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês*. Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 105-132.

PAULA, C. S. M. M. de. *Relações de poder e mudanças na pesquisa colaborativa: um estudo com um professor e uma professora de inglês de escolas públicas*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PAULA, L. G. de. *Entraves à pesquisa colaborativa: um estudo com duas professoras universitárias de inglês*. 2010. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

PÊCHEUX, M. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Unicamp/IEL v. 19, p. 7-24, 1990.

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

PENNYCOOK, A.; PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V. Reflections on critical applied linguistics: a conversation with Alastair Pennycook. *Revista Signótica*. Goiânia, v. 28, n. 2, p. 613-632, 2006.

PESSOA, R. R; OLIVEIRA, E. C. de. (Org.) *Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês*. Goiânia: Editora UFG, 2016.

PESSOA, R. R. URZÊDA-FREITAS, M. T, de. Ensino Crítico de Línguas Estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F.J.Q. de (Org.). *Formação de Professores de LE: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2012, p. 64-69.

PINTO, J. P. O percurso do performativo. *Revista Cult*. São Paulo, p. 35-36, 01 nov. 2013.

PORTELLA, A. P.; GOUVEIA, T. *Idéias e Dinâmicas para Trabalhar com Gênero*. Recife: Editora do Nordeste, 1999.

POTTAGE, A. Power as an art of contingency: Luhman, Deleuze, Foucault. *Economy and society*, n. 1, v. 27, 1998, p. 1-27.

POGREBINSCHI, T. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 63, 2004, p. 179-201.

RAMPTON, B. *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. New York: Cambridge University Press, 2006.

SAFATLE, V. *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Basic Books, 1983.

SMYTH, J. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991. p. 105-118.

TÍLIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista brasileira de linguística aplicada*. Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1025, 2012.

USHER, R.; BRYANT, I.; JOHNSTON, R. *Adult Education and the Postmodern Challenge*. London: Routledge, 1997.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. Campinas: Papyrus, 2002.

VINCI, C. F. R. G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. *Filosofia e Educação* [rfe]. São Paulo: Campinas, v. 7, n. 2, p. 195-219, Junho-Setembro de 2015.

WEBER, M. *Economia e Sociedade*. Tradução: Régis Barbosa; Karen Elsabete Barbosa. Brasília: Editora UnB, 1994, 3 ed. v. 1.

WEBER, M. *Economia e Sociedade*. Tradução: Régis Barbosa; Karen Elsabete Barbosa. Brasília: Editora UnB, 1999, v. 2.

WILSON, J. T. *To make a difference: re-viewing the practice of critical pedagogy through the lens of cultural myths about teaching*. 2011. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Queen’s University, Kingston, 2011.

YOUNG, R. *The Entextualization of Talk*. 2001. Paper presented at the joint plenary symposium “Defining and Assessing Speaking Ability” held at the annual meeting of the American Association for Applied Linguistics and the Language Testing Research Colloquium. St-Louis, Missouri, February 24.

ZOPPI-FONTANA, M. G. SLOW SCIENCE: a temporalidade da ciência em ritmo de impacto. *Leitura* (UFAL), v. 50, p. 223-257, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/1156/791>>. Acesso em 5 nov. 2014.

Apêndices

Apêndice A Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidada/o para participar, como voluntária/o, de uma pesquisa. Nós, XXXXXXXX e XXXXXXXX, somos as pesquisadoras responsáveis e nossa área de atuação é Linguística Aplicada. Após receber os esclarecimentos e 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 das pesquisadoras responsáveis. Em caso de recusa, você não será penalizada/o de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis nos telefones: XXXXXXXX e XXXXXXXX. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade XXXXXXXX, nos telefones: XXXXXXXX ou XXXXXXXX.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: XXXXXXXX

Justificativa, objetivos e os procedimentos utilizados da pesquisa

A Portaria 1.328/MEC, de 23 de setembro de 2011, instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, tendo como finalidade “formular, coordenar e avaliar ações e programas do Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)”. Com base nessa portaria, a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio da Diretoria de Currículos e Educação Integral, incentivou o desenvolvimento do *Projeto XXXXXXXX*, que visa à formação continuada de professores/as de inglês da Educação Básica Pública do Estado de Goiás e busca cumprir a função social do inglês na sociedade contemporânea como possibilidade de inclusão social e acesso ao mundo globalizado sob uma perspectiva crítica. Assim, o objetivo desta pesquisa é avaliar o desenvolvimento desse projeto no ano de 2013, que contará com 21 professoras/es formadoras/es ou pesquisadoras/es e terá 278 professores/as participantes (117 em Goiânia e 161 em 8 cidades do interior de Goiás). O curso será oferecido em forma de um curso de extensão de 4 módulos, tendo a duração de 120h. O foco dos módulos é o desenvolvimento da competência discursiva da língua inglesa, tomando como base uma perspectiva educacional que não desvincule teorias de práticas, já que não se pode falar de teorizações que não estejam assentadas em práticas e nem de práticas que não ensejem teorizações. Desse modo, os dados serão coletados por meio dos seguintes instrumentos: a ficha de inscrição, um questionário inicial, respondidos no início do curso, um questionário sobre cada módulo, que acontecerá ao longo do ano, e um questionário final, que será aplicado no final de 2013. Asseguramos que não haverá riscos para as/os participantes e que suas identidades serão preservadas. Para isso, pedimos que você escolha um nome fictício, pois é esse nome que será utilizado nas publicações advindas desta pesquisa.

Nome fictício: _____

Nome e Assinatura das pesquisadoras: _____

XXXXXXXX & XXXXXXXX

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA
COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu, _____, CPF
_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo XXXXXXXX como sujeito.
Fui devidamente informada/o e esclarecida/o pelas pesquisadoras XXXXXXXX e XXXXXXXX sobre a
pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como a ausência de riscos decorrentes de minha participação.
**Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer
penalidade.**

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____

Apêndice B Ficha de inscrição final

Local e data:

DADOS PESSOAIS

Nome completo e sem abreviar:

Matrícula Funcional: _____ Idade: _____

Telefones: Celular: _____

Fixo: _____

E-mail: _____

Curso de graduação: _____

Ano e local de conclusão da

graduação: _____

DADOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Rede de Ensino:

Escola: _____

Turno(s) : _____

Turmas: _____

Tempo de profissão na Educação Básica: _____

DADOS PARA PARTICIPAÇÃO NO CURSO

Local para participação, conforme Divulgação:

Justificativa para fazer o curso:

|

Apêndice C Ficha de inscrição inicial

Local e data: _____

Nome: _____

Idade: _____

Escola em que atua: _____

Tempo de profissão: _____

Ano e local de conclusão da graduação: _____

Justificativa para fazer o curso: _____

|

|

Apêndice D Questionário inicial aplicado aos/às docentes no início do curso

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Cor/raça: _____

Renda familiar (quantidade de salários mínimos): _____

Tempo de atuação como professor/a de inglês: _____

Escolas em que atuou: _____

Livros de inglês com que trabalhou: _____

Nível de língua inglesa (ótimo, bom, razoável, fraco):

Leitura:	Produção oral:
Compreensão oral:	Produção escrita:

Por que você é professor/a de inglês?

O que você espera desse curso?

Apêndice E Descrição das aulas

Data da realização das aulas	Descrição das aulas
1ª aula 01/03/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Me apresento e explico o motivo de estar gravando as aulas. - As/Os alunas/os se apresentam. - Apresento o projeto e esclareço o termo de consentimento da pesquisadora. - As/Os alunas/os assinam o termo de consentimento para esta pesquisa e respondem ao questionário, ambos elaborados por mim. - Nos 58 minutos iniciais, eu não segurei a câmera, apenas a direcionei a alguns/mas participantes, (re)posicionando-a 3 vezes sobre uma mesa. O que justifica essa minha decisão é o fato de eu não querer inibi-los/as e desejar que a câmera fosse introduzida aos poucos. - Discutimos sobre as respostas que os/as participantes ofereceram no questionário. - Então, dirijo a câmera a cada um/a dos/as participantes da discussão. As questões do questionário são projetadas em um telão. - Discutimos sobre colaboração: o que é e como se dá. - Continuo segurando a câmera. - Discutimos em grupos sobre fragmentos retirados dos textos, <i>Collaboration</i>, <i>Conversation</i> and <i>Conflict</i> de bell hooks. - Discutimos com todo o grupo sobre os fragmentos. Projeto cada um deles no telão. - No momento em que pedi os/as participantes para lerem os fragmentos projetados e para que o grupo comentasse acerca da discussão que tiveram anteriormente, os/as professores/as destacaram sua dificuldade com a língua e pediram ajuda na pronúncia das palavras. <i>Henrique</i>, <i>Cyntia</i>, <i>Heloísa</i> e <i>Rose</i>, na maioria dos momentos e em nome dos grupos em que estão, dominam os turnos de fala. No início, <i>Henrique</i> lança mão do inglês, mas após um tempo, começa a utilizar apenas o português, apesar do bom domínio linguístico que possui. - Apresento o projeto AMFALE, mostro o <i>site</i> e leio algumas narrativas. As/Os alunas/os também leem as narrativas em voz alta. - Explico a tarefa de casa: escrever uma narrativa sobre si mesmo/a e seu aprendizado do inglês e preparar uma apresentação em <i>power point</i> sobre isso.
2ª aula 08/03/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Apresento rapidamente 2 alunas e 1 aluno que vieram pela primeira vez e faço um resumo da aula anterior. - As 2 alunas e o aluno se apresentam. - Os/as 3 docentes recebem o termo de consentimento da pesquisa. - Apresento oralmente e em <i>power point</i> minha narrativa autobiográfica. - 2 alunas - <i>Jackie</i> e <i>Idelma</i> - apresentam oralmente suas narrativas. - <i>Lucy</i> recebe uma ligação da filha. - <i>Rose</i> e <i>Heloísa</i> apresentam oralmente suas narrativas. - Faço a chamada e peço <i>Monalisa</i> para assinar os termos de consentimento. - <i>Henrique</i> e <i>Márcia</i> apresentam oralmente suas narrativas. - Ocorre uma pausa para fotos com <i>Henrique</i> e <i>Sílvia</i> e depois com todos/as os/as participantes presentes no dia. - Visualizamos o vídeo <i>The danger of a single story</i>. - Ocorrem problemas na gravação: só gravei uma parte do momento em que os/as docentes assistiam ao vídeo. Talvez eu não tenha notado que o cartão de memória estava cheio ou que a bateria da câmera havia acabado. Mas me lembro de que discutimos o vídeo e os/as professores/as recontaram o que ouviram e entenderam. Lembro-me também que ouvimos uma música, <i>Reach</i>, de Glória Estefan. - Apenas metade dessa aula, ou seja, 2 horas, foi gravada.
3ª aula 15/03/2013	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Leninha</i> apresenta oralmente sua narrativa autobiográfica, pois não apresentou na aula anterior. - Eu explico o motivo das tarefas escritas: criar um portfólio. - <i>Sílvia</i> e <i>Liss</i> apresentam oralmente suas narrativas. - <i>Monalisa</i>, <i>Sílvia</i>, <i>Márcia</i>, <i>Leninha</i>, <i>Jackie</i>, <i>Heloísa</i>, <i>Henrique</i> e <i>Rose</i> leem em voz alta suas tarefas de casa, solicitadas na aula anterior: escrever um parágrafo sobre <i>What's your dream? Is it possible to reach it?</i> Cito os nomes dos/as alunos/as que escreveram e enviaram o parágrafo para meu e-mail durante a semana para que sugestões e correções fossem feitas por mim. Os/as alunos/as que não enviaram a tarefa para meu e-mail ao longo da semana leram os parágrafos sem

	<p>as sugestões de alteração.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No momento em que <i>Rose</i> apresenta seu texto, ela discute sobre a semana cultural que anualmente acontece na escola em que trabalha em uma cidade vizinha a cidade-polo. Nessa semana, seus/suas alunos/as cantam músicas em português, inglês e espanhol e são avaliados/as em vários quesitos por alguns jurados. Em setembro, juntamente com <i>Leninha</i>, <i>Jackie</i> e <i>Liss</i>, farei parte desse júri. - <i>Idelma</i> reclama da dificuldade que tem para escrever as tarefas de casa. Em seguida, lê a atividade realizada aquela semana. - <i>Lucy</i> lê sua tarefa de casa. - Após, projeto em um telão parte de uma entrevista concedida por <i>Rubi</i>, participante da pesquisa, à <i>Castro</i>, a pesquisadora. A entrevista, extraída da dissertação de <i>Castro</i> (2010), foi lida em voz alta e colaborativamente. A entrevista tratava da vida escolar de <i>Rubi</i>, de sua decisão em tornar-se professora, e de suas motivações. - A entrevista é discutida. Oriento a discussão projetando perguntas em um telão sobre histórias/episódios/momentos da vida escolar que foram decisivos ou marcantes para a escolha da profissão. - <i>Henrique</i> critica a última pergunta projetada: <i>Have you ever thought about being a model to be followed by your students?</i> Ouço a crítica e não reajo a ela. - Visualizamos um vídeo sobre inclusão com a música <i>Imagine</i>. - Discutimos sobre as conexões entre o vídeo <i>Imagine</i>, a música <i>Reach</i>, a história de <i>Rubi</i> e o vídeo <i>The danger of a single story</i>. - Eu sempre desligava a câmera nos intervalos e logo depois das aulas. Neste dia, durante o intervalo, <i>Henrique</i> me mostrou os <i>slides</i> que fez, inspirado no vídeo de Chimamanda, para trabalhar em uma turma. - <i>Henrique</i> liga seu computador no início da discussão e fica olhando alguns <i>slides</i>, enquanto algumas colegas falam. Quando questiono a turma sobre a possibilidade de trabalharem o vídeo <i>Imagine</i>, ou sobre <i>single stories</i> ou sobre diferenças em suas salas de aula, <i>Henrique</i> concorda e mostra o trabalho que fez sobre o vídeo <i>The danger of a single story</i>. Tratam-se dos <i>slides</i> que ele estava olhando no início da discussão. Eu o questiono acerca do trabalho feito e <i>Heloísa</i> faz o mesmo. <i>Henrique</i> continua com seu computador ligado. - Proponho trabalhar com alguns fragmentos extraídos de <i>Pedagogia da autonomia</i>. Distribuo-os entre os/as alunos/as. <i>Henrique</i> continua mexendo no computador. Eu sugiro que alguém leia algum fragmento de Paulo Freire e o comente. <i>Henrique</i> o faz. Em seguida, <i>Liss</i>, <i>Leninha</i>, <i>Rose</i>, <i>Idelma</i>, <i>Jackie</i> e <i>Lucy</i> também o fazem. <i>Henrique</i> lê outro fragmento do livro e fala sobre sua prática pedagógica, sobre as atividades diferentes que faz em sala de aula. Em seguida, enquanto <i>Lucy</i> fala, <i>Henrique</i> se levanta, conecta seu computador pessoal ao projetor e, em pé, mostra seus <i>slides</i> e explica para os/as colegas como trabalhou aquele conteúdo com uma de suas turmas de 9º ano. (6ª parte 43:00 – até 7ª parte 15:00). - Como não tive tempo para trabalhar tudo o que eu havia planejado, solicito aos/às docentes que escrevam algo em casa.
<p>4ª aula 22/03/2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Início a aula conversando com os/as professores/as acerca de sua semana e questiono-os/as sobre a utilização dos materiais do curso em suas salas de aula. <i>Rose</i> afirma ter trabalhado a música <i>Reach</i> com seus/suas alunos/as de 3º ano do ensino médio. - <i>Monalisa</i> fala que trabalhou com a mesma música em uma turma de 1º ano do ensino médio. Ela explica como decidiu trabalhá-la. - <i>Idelma</i> diz que não fez a tarefa de casa. Reforço a necessidade de fazer todas para anexá-las ao portfólio. - <i>Rose</i> pergunta se mostrarei as gravações em algum momento para alguém. Digo que possivelmente sim. Também comento acerca do evento final que aconteceria em novembro ou dezembro e no qual teríamos que apresentar parte do nosso trabalho. - Digo que em breve gravarei algumas aulas dos/as professores/as que autorizaram por meio do termo de consentimento para minha pesquisa. - Ocorre a leitura das <i>homeworks</i> pelos/as docentes. As produções escritas relacionaram-se à autonomia docente e discente. - <i>Monalisa</i> e <i>Jackie</i> leem suas <i>homeworks</i>. <i>Jackie</i> explica que não teve tempo para reescrever seu texto após minhas sugestões fornecidas durante a semana. - <i>Márcia</i> e <i>Heloísa</i> também leem seus textos. Após a leitura de <i>Heloísa</i>, eu comento sobre a importância de ouvir os/as estudantes em sala de aula e decidir com eles/as o que estudar. - Faço chamada. - Assistimos ao filme: <i>Every child is special</i> / Somos todos diferentes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Como o filme tem mais de 2 horas de duração, optei por não gravar sua exibição. Nesse momento, desliguei a câmera. Lembro-me que algumas professoras choraram. <i>Cris</i> chorou muito. - Após a exibição do filme, conversamos sobre a <i>homework</i>: escrever sobre como o filme se encaixa na realidade dos/as docentes. - Questiono se há algum/a docente que me permita gravar uma aula sua de inglês na escola pública. <i>Heloísa</i> se voluntaria. Peço-a para planejar uma aula em uma perspectiva colaborativa, tema do módulo 1.
<p>5ª aula 05/04/2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura das <i>homework</i>. <i>Jackie</i> critica o modelo tradicional de ensino. - Explico como será a organização do portfólio final e relembro as <i>homework</i> já solicitadas. - Os/As docentes assinam os termos de consentimento da pesquisa das coordenadoras do curso. Respondem também aos questionários elaborados pelas coordenadoras. - Conversamos sobre o certificado do curso e a progressão horizontal, que permite um aumento de 30% no salário para cada 360 horas de curso. - Pedi aos/as docentes para formarem grupos. Cada grupo recebeu uma folha de cartolina para desenhar e escrever algo que julgaram significativo sobre o filme, algo que foi importante para eles/as. - Como algumas alunas não compareceram a aula anterior e não assistiram ao filme, contei a história dele para ajudá-las a participar da atividade atual. <i>Henrique</i> e <i>Márcia</i> me ajudam a contar a história. Enquanto a história é contada, os/as docentes desenham. - Enquanto o trabalho é feito, pergunto se alguém me permite gravar uma de suas aulas durante a semana. - <i>Lucy</i> discorre oralmente acerca de uma experiência de ensino em que contou sobre sua vida aos/às seus/suas alunos/as e me permite gravar uma de suas aulas. Contudo, ela quer que eu grave seus/suas alunos/as contando suas histórias de vida e quer que eu participe da aula. Eu digo que gostaria apenas de gravar uma aula normal e <i>Lucy</i> parece não gostar da ideia de ter uma de suas aulas gravadas. Explico para ela o objetivo das gravações. Ela me explica a localização de sua escola, em uma cidade vizinha. - <i>Danyelle</i> não participa da atividade o tempo todo. Ela está escrevendo uma <i>homework</i> atrasada em seu <i>laptop</i>. - Cada um dos grupos apresenta seu desenho e discute o significado do que criaram juntos/as. - No grupo de <i>Cris</i>, ela explica seu desenho em português (2ª parte – 0:38:00) durante 4 minutos. Ela se recusa a usar o inglês em sala de aula. Depois de <i>Cris</i>, <i>Henrique</i> explica o cartaz de seu grupo. Em seguida, <i>Lucy</i> e <i>Danyelle</i> explicam o próximo cartaz. Por fim, <i>Heloísa</i> se responsabiliza por comentar acerca do desenho de seu grupo. - Após o intervalo peço aos/as docentes que relacionem o filme à citação de Freire: “a leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra. E ler a palavra implica a contínua leitura do mundo”. <i>Henrique</i> comenta a relação. <i>Cris</i> pede para comentar em português. (3ª parte). Permito-a. Ela fala de seu filho e explica o motivo de seu choro no dia do visionamento do filme. <i>Cyntia</i> também comenta a relação. - Apresento Smyth e seus passos da reflexão crítica – descrição, informação, confronto e reconstrução. Peço aos/as docentes para se atentarem a esses momentos durante o visionamento da aula de <i>Heloísa</i>, gravada por mim durante a semana, na quarta-feira, em uma turma de 8º ano. A assistimos naquele momento. - Peço <i>Heloísa</i> para descrever sua aula, pois não teremos tempo para assistir toda a gravação. Nessa aula, <i>Heloísa</i> trabalha o seguinte vocabulário: <i>man, woman, baby, girl</i> e <i>boy</i>. Ela também trabalha nomes próprios comuns no Brasil e nos Estados Unidos e pede aos/as alunos/as que escolham um nome americano. Após, eles devem dizer: <i>Hello! My name is... Nice to meet you!</i>. Em seguida, ela cola uma cartolina com várias figuras de pessoas no quadro e pede a alguns/mas alunos/as para irem à frente e classificarem essas pessoas em <i>boy, girl, man, woman</i> ou <i>baby</i>, apontando o dedo para a respectiva figura. Ela afirma ter feito a adaptação de uma aula que ela assistiu nos Estados Unidos, no curso da <i>Fullbright</i>. (4ª parte). Ela também afirma que gostou da aula porque um aluno, que nunca antes havia participado, participou nesse dia e porque os/as alunos/as corrigiam o/a colega durante a classificação de imagens e a pronúncia individual das palavras. - Acho que essa classificação poderia ter sido problematizada em sala de aula. Contudo, não digo nada. - Questiono <i>Heloísa</i> acerca de seu objetivo na aula. Ela responde que o objetivo era a diversão dos/as alunos/as e talvez que, acidentalmente, eles/as aprendessem as cinco palavras. Quando a pergunto porque ela queria que eles/as aprendessem as cinco palavras, ela diz que é porque na próxima aula irá trabalhar os pronomes pessoais.

	<ul style="list-style-type: none"> - Também questionada acerca de ter alcançado seus objetivos, <i>Heloísa</i> afirma tê-los alcançado porque os/as alunos/as participaram ativamente de sua aula. No estágio da informação, ela menciona ter sido influenciada nessa aula por Paulo Freire, o autor que estávamos estudando. - <i>Danyelle</i> também menciona Vygotsky e o sociointeracionismo. - Quando pergunto se <i>Heloísa</i> seguiu minha sugestão de trabalhar de maneira colaborativa, ela diz ter preparado a aula não se atentando ao meu pedido, pois a aula já havia sido planejada antes de nossa conversa. - Ela afirma estar usando a língua inglesa em sala de aula a partir desse ano, resultado das reflexões que fez no curso da <i>Fullbright</i>. - <i>Lucy</i> também afirma trabalhar exercícios de pronúncia com base em repetições. - <i>Cynthia</i> sugere que eu grave minha aula e traga para assistirmos no grupo. Ela se dispõe a gravar minha aula. - <i>Danyelle</i> diz que posso gravar a dela na próxima semana. - Pergunto a <i>Heloísa</i> o que ela mudaria nessa aula e o por que. Ela responde que gostaria de ter trabalhado um vocabulário mais amplo, ou frases ou um texto, mas como os/as alunos/as não têm a estrutura da língua, ela precisa se focar em vocabulário. Ela diz que gostaria de estar trabalhando o conteúdo do currículo – <i>simple past, present continuous</i> –, mas que não está trabalhando-o e, por isso, se sente uma péssima professora. Ela afirma que gostaria de preparar seus/suas estudantes para a globalização. - Peço a <i>homework</i>, pois <i>Leninha</i> e <i>Henrique</i> vão embora mais cedo: um plano de aula que será executado posteriormente. - Finalmente, peço <i>Heloísa</i> para avaliar sua aula. Ela diz que sua aula não foi muito ruim, mas também não foi muito boa. Pergunto aos/às professores/as como avaliam a aula de <i>Heloísa</i>. <i>Danyelle</i> afirma ter gostado. <i>Márcia</i> diz que ela motivou os/as alunos/as. <i>Lucy</i> diz que gostou de vê-los/as participando. Pergunto <i>Heloísa</i> se ela acha que os/as estudantes participaram porque eu estava lá e ela diz que não apenas por isso. - Eu e <i>Liss</i> elogiamos <i>Heloísa</i>. - Agradeço <i>Heloísa</i>.
6ª aula 12/04/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciamos a aula conversando sobre um possível nome para nosso grupo de formação. - Após, a fim de mostrar um panorama geral da aula, converso sobre minha aula, gravada durante a semana por <i>Cynthia</i> e sobre um vídeo de Paulo Freire, que assim como a minha aula, será visualizado hoje. - Os/As docentes leem sua <i>homework</i>: <i>Danyelle, Jackie, Liss, Leninha</i> e <i>Henrique</i>. <i>Henrique</i> apresenta um projeto que escreveu para o 9º ano, constituído de 6 aulas, cujo objetivo é quebrar estereótipos. Pergunto se posso gravar uma aula do projeto e <i>Henrique</i> permite, marcando o dia e o horário. - <i>Márcia</i> também lê seu plano, elaborado para quatro aulas. - Peço aos/às docentes que deem a aula e escrevam uma reflexão sobre ela. - Depois, convido os/as alunos/as para irem ao laboratório e para que, em grupos de três pessoas, usem a <i>internet</i> para tentar responder a nove perguntas na perspectiva freiriana. As questões foram divididas entre os três grupos: 1. <i>How it is possible to create a better society?</i> 2. <i>What is education?</i> 3. <i>What is the Man?</i> 4. <i>What is learning?</i> 5. <i>What is the importance of the learning process?</i> 6. <i>What is the educator's role?</i> 7. <i>What is the student's role?</i> 8. <i>What is the importance of movements/social struggles?</i> 9. <i>What is autonomy?</i> 10. <i>What was the methodology that Freire used during his life?</i> - Após alguns minutos, discutimos as respostas das questões. A primeira é respondida por <i>Danyelle</i>; a segunda, por <i>Jackie</i>; a terceira, por <i>Liss</i>; a quarta, por <i>Idelma</i>; a quinta não foi respondida pelo grupo por falta de tempo e, como consequência, respondo-a e peço-as/os que discutam a resposta. <i>Idelma</i> a discute; a sexta, também não respondida pelo grupo, é respondida por mim e comentada por <i>Danyelle</i>; a sétima é respondida por <i>Márcia</i>; a oitava, por <i>Wanessa</i>; a última, por <i>Leninha</i>, que é auxiliada por <i>Henrique</i> na pronúncia de algumas palavras. - Como <i>Liss</i> teve dificuldades para responder a terceira pergunta, intervi ao final de sua fala, para ajudá-la. - <i>Rose</i> quer ajudar <i>Idelma</i> a responder a quarta pergunta. Contudo, <i>Rose</i> fez uma cirurgia na boca na sexta-feira anterior e não pode conversar. - Complemento também a resposta de <i>Idelma</i>. - Após a resposta de <i>Leninha</i>, que a lê na tela do computador de <i>Henrique</i>, também a complemento. - Assistimos ao vídeo de Paulo Freire – <i>An incredible conversation</i>. - A tarefa de casa é pedida aos/às professores/as: escrever sobre as variedades do inglês existentes

	<p>no mundo e acerca das (des)vantagens de selecionar uma variedade específica em uma sala de aula. Além disso, aplicar a aula planejada. Entrego aos/às docentes um texto sobre o tema para ajudá-los/as a pensar sobre a atividade pedida como <i>homework</i>: KIRKPATRICK, Andy. English as an international language or world Englishes? In: KIRKPATRICK, Andy. <i>World Englishes: Implications for international communication and ELT</i>. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 35-37.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de assistirmos minha aula, critico o modelo de reflexão proposto por Smyth e digo que no próximo visionamento de aula, não precisamos segui-lo. - Visionamento da minha aula em um 1º ano de ensino fundamental. - Comento sobre as cópias que levo, a falta de apoio da escola e a falta de material dos/as alunos/as e da escola. - Descrevo a aula. - <i>Danyelle</i> me questiona sobre o letramento dos/as alunos/as: eles sabem escrever? - Comento sobre os/as alunos/as e suas histórias de vida. - Explico como eu reconstruiria a aula, se tivesse outra oportunidade. Trabalhei oralmente as frutas e algumas sentenças envolvendo frutas e cores, bem como perguntas orais relacionadas a isso. Após, levei cópias de uma atividade escrita, na qual os alunos deveriam escrever o nome da fruta e pintá-la. Contudo, a fim de reconstruir essa aula, afirmei que inicialmente seria legal levar as frutas para serem picadas e comidas. Justifico não tê-lo feito por falta de dinheiro para comprar frutas para todos/as. A fim de reconstruir minha aula, também afirmei que talvez fosse legal, além das frutas reais, levar imagens de frutas reais, ao invés de desenhá-las no quadro. - <i>Danyelle</i> afirma ter gostado da aula. - <i>Liss</i> opina que em um 1º ano o mais importante é ouvir e não escrever. Em resposta a ela, <i>Danyelle</i> afirma ter gostado da atividade escrita porque foi muito simples só escrever o nome das frutas e ler a cor que deveriam utilizar para pintá-las. - <i>Jackie</i> opina dizendo que é muito importante ouvir e depois escrever. <i>Idelma</i> concorda. - <i>Jackie</i> pergunta porque os/as pedi para pintarem as uvas de azul. Digo que é porque eles ainda não conheciam a palavra <i>purple</i> e eu pensei que não teria tempo para ensiná-la nessa aula, o que acabei fazendo. - <i>Danyelle</i> diz que em escolas do município estudantes sabem mais que em escolas do estado e que está tentando melhorar o nível das/os alunos trabalhando diálogos.
<p>7ª aula 19/04/2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faço um resumo da aula anterior para <i>Lucy</i>, que não compareceu à última aula. - As docentes leem as tarefas de casa. <i>Márcia</i> lê a reflexão da aula em que aplicou o plano de aula. As outras docentes não realizaram a tarefa de casa por falta de tempo e em decorrência do conselho de classe que está acontecendo em suas escolas hoje. - Aviso-as que na próxima semana não haverá aula porque farei a prova da CASLE de suficiência em língua inglesa e espanhola para participar da seleção de doutorado da UFG. Convido-as para estarem presentes em minha defesa de mestrado, no dia 24/04. - <i>Heloísa</i> apresenta oralmente seu plano e sua reflexão da aula, afirmando não ter tido tempo para escrever. - Visionamento dos 3 vídeos de David Crystal: <i>What are your views on the trajectory of Indian English?</i>; <i>Which English should you teach your students?</i>; <i>Why is English a global language?</i>. - As docentes tiveram dificuldades para entender o primeiro vídeo que reproduzi. Então, o reproduzi novamente. Mas, dessa vez, fui parando e repetindo devagar o que o autor dizia. - <i>Rose</i> comenta a primeira pergunta, baseando-se na experiência que teve quando morou por quatro anos nos Estados Unidos. - Faço o mesmo com os outros 2 vídeos. - Como <i>Rose</i>, <i>Heloísa</i> também comenta sobre sua viagem aos Estados Unidos e a quantidade de imigrantes que viu lá. E opina, dizendo que o inglês americano está em risco. - <i>Lucy</i> também comenta de sua experiência de dois anos e meio em Londres e de como o inglês era diferenciado, devido à grande quantidade de imigrantes. Questiono-a acerca de sua vida lá. Também questiono <i>Rose</i> em relação às suas experiências de vida, profissionais e com a língua. (2ª parte) - Leitura colaborativa do texto <i>No speak English</i>, de Sandra Cisneros. CISNEROS, S. <i>No speak English</i>. In.: CISNEROS, S. <i>The House of Mango Street</i>. New York, N.Y.: Vintage Books, 1984. p. 69. - Durante a leitura, checo o vocabulário desconhecido. - Enquanto lemos, <i>Danyelle</i> está corrigindo suas tarefas de casa atrasadas. Chamo-lhe a atenção e peço sua participação. - <i>Rose</i> volta a comentar sobre a reação de seu marido em um país que não era o seu e no qual

	<p>ignorava a língua, como <i>Mamacita</i>, a personagem da história <i>No speak English</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após, assistimos a um vídeo no <i>youtube</i>. Nele, um rapaz conta a história de <i>Mamacita</i>, explicando algumas expressões presentes no texto e mostrando algumas imagens. - Peço a opinião das docentes sobre a história e sobre os possíveis motivos pelos quais <i>Mamacita</i> não descia as escadas de seu prédio: por causa de seu corpo? Por que era tímida? Por que não dominava a língua? Por que queria voltar para seu país? Ou por alguma outra razão? - <i>Lucy</i> afirma que é porque seu marido era ciumento. Todas riem. - <i>Heloísa</i> afirma que o motivo é a língua. E que esse motivo acaba levando aos outros. Então, como uma maneira de resistir, ela não sai de seu apartamento. - <i>Márcia</i> diz que a personagem sente-se segura em seu apartamento, que lhe lembra o México. - <i>Rose</i> vê uma relação entre seu marido e a personagem, na ocasião em que foram viver nos Estados Unidos. - <i>Lucy</i> diz ter sentido o mesmo que a personagem, mas que, diferente dela, aprendeu inglês. - Pergunto o possível motivo que teria levado o marido da personagem aos Estados Unidos. - <i>Rose</i> e <i>Lucy</i> respondem que foi o emprego. Pergunto se essa não é uma <i>single story</i>. Elas dizem que não, que ganharam uma boa grana lá: “Ganha-se o ouro, mas deixa-se o couro”. <i>Lucy</i> diz ter conseguido comprar uma linha telefônica e <i>Rose</i>, uma casa e um caminhão. As duas contam mais histórias vividas no exterior. <i>Lucy</i> comenta sobre sua vida amorosa em Londres e seu encontro com um Shake árabe, que se apaixonou por ela. (4a parte – clima amistoso, de coesão e brincadeiras) - Explico a tarefa de casa: escrever o final da história da personagem, cinco anos depois. Após, apresentá-la em <i>power point</i>. - Relembro as 8 <i>homework</i> já solicitadas e que devem constar no portfólio do primeiro módulo. - Assistimos à aula de <i>Danyelle</i>, no 6º ano do ensino fundamental. Peço <i>Danyelle</i> para intervir quando julgar necessário ou quando quiser. - Pergunto às docentes se alguma delas me permite gravar outra aula. <i>Monalisa</i> se dispõe a gravar sua própria aula, mesmo eu dizendo que irei à sua escola. Ela afirma não ter assinado o termo de consentimento da pesquisadora e das coordenadoras do curso, pois perdeu as aulas em que foram aplicados. Então, entrego-os a ela. - Na aula de <i>Danyelle</i>, ela aplica o plano de aula que escreveu na aula anterior. Ela trabalha um livro literário com seus/suas estudantes, <i>The weird elephant</i>, escrito por uma criança inhumense. Trata-se da última aula relacionada ao livro. Seus/suas alunos/as resolveram selecionar figuras significativas na história para recontá-la. Por isso, a professora leva as figuras e seus nomes. Os/as estudantes devem relacionar as figuras aos seus respectivos nomes e colá-las no quadro na ordem em que aparecem na história. Após, deveriam tentar contar a história. <i>Cynthia</i> mexe em seu celular enquanto as outras docentes e eu assistimos à aula de <i>Danyelle</i>. Como <i>homework</i>, <i>Danyelle</i> pede aos/as seus/suas alunos/as para escreverem um parágrafo em inglês explicando porque são diferentes. Pergunto-a se ela acredita que eles/as conseguirão fazer a tarefa. Ela diz que sim, porque já explicou os adjetivos anteriormente e sabe que eles/as usam o dicionário para escreverem frases simples e curtas. - Quando perguntada acerca de seus objetivos, ela afirma que foi trabalhar as palavras-chave do livro. Diz também que seu desafio foi ensinar em uma sala com mais de 42 alunos/as. Pergunto-a se ela conhece que teorias estão por trás de sua ação e ela afirma não saber. Peço às colegas de <i>Danyelle</i>, que lhe questionem ou lhe ofereçam sugestões. - Pergunto qual mudança ela gostaria de fazer na aula, após tê-la assistido. Ela afirma que gostaria de ter levado seus/suas alunos/as para fora da sala de aula, pois a sala era pequena e estava superlotada e, além disso, faltaram muitas/os professoras/es nesse dia e além de estar dando aula no 6º ano, <i>Danyelle</i> estava supervisionando uma atividade que solicitou a outra turma de alunos/as na escola. Ela também afirma que gostaria de ter levado figuras maiores. - <i>Heloísa</i> sugere à <i>Danyelle</i> que, da próxima vez, ela coloque seus/as alunos/as para desenhar as figuras que levou. <i>Heloísa</i> parabeniza a colega pela aula e por falar inglês durante a aula. - <i>Danyelle</i> revela sua dificuldade em falar inglês, visto que só aprendeu a língua em um curso livre de inglês e não tem oportunidade de usá-la, a não ser em nossos encontros semanais e com as colegas. - Pergunto se elas estão gostando de assistir as aulas das colegas. Todas afirmam que sim.
8ª aula 03/05/2013	<ul style="list-style-type: none"> - A aula se inicia com <i>Henrique</i> à frente da sala de aula apresentando sua ideia sobre um nome para o nosso grupo: R3VOLUTION. Todas concordam. - Apresentação das <i>homework</i> pelas/os docentes, mas, antes, reconto a história para <i>Henrique</i>, que não estava presente na aula anterior. - <i>Liss</i> escreve um final no qual <i>Mamacita</i> aprende a língua e emagrece. Questiono-a o motivo de

	<p>Mamacita ter emagrecido e ela responde que a personagem emagreceu porque sofreu muito.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jackie também apresenta o final de sua história e questiono-a: “Por que Mamacita decidiu mudar sua aparência? Por que ela decidiu iniciar atividades físicas na academia?”. Ela responde que foi por questões de saúde. - Ninguém menciona algo sobre a ditadura da beleza e do corpo magro. - Peço <i>Henrique</i> para gravar um pouco. (1ª parte 22:21-33:35) (2ª parte 00:00-07:43) - <i>Rose</i> apresenta um final em que a personagem fica deprimida e mais gorda, resistindo a aprender a língua inglesa. Ela diz ter se baseado em seu marido que, durante quatro anos, recusou-se a aprender. - Não encontro o arquivo de <i>Wanessa</i> no <i>flash drive</i> que ela levou. - <i>Márcia</i>, no início de sua apresentação, diz que vai criticar estereótipos e o consumismo. Contudo, a personagem em sua história, aprende a língua, emagrece e faz refeições no <i>McDonalds</i>. Ela continua querendo voltar para o México, mas seu marido diz que se ela quiser ir, que vá sem ele, pois sua vida seria lá. - Questiono-a acerca de Mamacita ter ficado nos Estados Unidos após ter ouvido o marido em tom agressivo. Então a pergunto se as palavras do homem são poderosas e as da mulher não. Ela afirma que apenas naquela situação. - Em seguida, lemos a biografia da autora da história, Sandra Cisneros. (2ª parte 7:45). Antes de iniciar a leitura da história, conversamos acerca dos portfólios com as atividades do primeiro módulo, que deverá ser entregue hoje. - Durante a leitura, checo o vocabulário. - Assistimos a um vídeo no <i>youtube</i> (Sandra Cisneros fala sobre sua vida). - Na segunda vez em que reproduzo o vídeo, vou repetindo o que a autora dizia e checando a compreensão dos/as docentes. Após, discutimos duas questões: 1) <i>What relation can be thought between the author and her work? Why?</i> 2) <i>Why do you think sometimes we bring our life to our work?</i> - <i>Heloísa</i>, <i>Henrique</i> e <i>Rose</i> discutem a segunda questão e concordam que é impossível separar vida profissional e pessoal. - Para ilustrar a impossibilidade de separar o profissional do pessoal, leio parte do parecer escrito por Assis-Peterson e lido durante a cerimônia de defesa de minha dissertação. A professora destaca o tom autobiográfico presente em meu trabalho. - <i>Liss</i> opina dizendo que acha importante compartilhar sua vida e suas experiências com seus/suas alunos/as. - <i>Leninha</i> compartilha sua experiência discente de quando era criança, morava na fazenda e percorria a cavalo uma distância de 7 km para chegar à escola. <i>Liss</i>, que também morava na fazenda, conta que precisava caminhar 3 km todos os dias para pegar o ônibus que a levava à escola. <i>Liss</i> e <i>Leninha</i> afirmam comentar isso em sala de aula para inspirar os/as alunos/as. - Fazemos a leitura de uma pequena história colaborativa ‘UBUNTU’. - No intervalo eu desligo a câmera. - Quando retornamos, pergunto às/aos docentes se todas/os responderam aos questionários elaborados pelas coordenadoras do curso, se preencheram corretamente as fichas de inscrição e se assinaram o termo de consentimento. Faço a divulgação do V EDIPE e convido-as/os para apresentarmos uma comunicação. Depois de algum tempo sem nenhuma resposta, <i>Monalisa</i> e <i>Henrique</i> voluntariam-se para apresentar comigo uma comunicação. - Visualizamos a aula de <i>Monalisa</i>, gravada por um/a de seus/suas alunos/as. - Logo no início digo que a próxima eu quero filmar. Ela pergunta o motivo e arrisca, questionando a qualidade da gravação. Digo que a qualidade está boa, mas a questão é que eu quero ir para ver as coisas com meus olhos. Ela diz que, com minha presença, ficará nervosa e desconfortável. - Na aula de <i>Monalisa</i>, ela trabalha o <i>present continuous</i> com uma turma de 1º ano constituída por 41 alunos. Em um pedaço de papel, ela escreve frases usando o tempo verbal e recorta de revistas imagens de pessoas praticando aquela ação escrita no pedaço de papel. Na sala de aula de <i>Monalisa</i>, havia uma bandeira dos Estados Unidos que, segundo ela, foi colocada lá no ano anterior em decorrência de uma apresentação. Elogio <i>Monalisa</i> por ter escolhido um menino negro para ajudá-la na sala de aula, pois o que vemos, na maioria das vezes, é que os/as negros/as e deficientes são ignorados/as. Os/as estudantes de <i>Monalisa</i> deveriam associar a figura à frase correta. Deveriam ir, um/a por um/a, à mesa da professora, escolher a frase e a figura correspondente, lê-la e colá-la no quadro, caso a associação estivesse correta. Apenas uma aluna errou a associação. Depois, a professora lê as frases e pede que os/as alunos/as as repitam. A professora avalia positivamente sua aula, considerando que os/as alunos/as corresponderam às suas
--	--

	<p>expectativas, estavam motivados e que foi a primeira vez no ano que ela planejou e aplicou uma aula assim, com a participação mais ativa dos/as discentes. <i>Monalisa</i> já havia trabalhado o <i>present continuous</i> em aulas anteriores e, nessa aula, seu objetivo foi levar os/as estudantes a praticar e memorizar a estrutura. Ela afirma que não reconstruiria essa aula, se tivesse outra oportunidade.</p> <p>- <i>Jackie</i> também gravou uma de suas aulas e trouxe para mim. Neste momento, transfiro a aula de seu <i>flash drive</i> para meu computador pessoal, pois a assistiremos na semana seguinte.</p>
<p>9ª aula 10/05/2013</p>	<p>- Descrevo algumas imagens projetadas no telão.</p> <p>- Questiono as alunas acerca de sua opinião sobre as imagens. O que as imagens as lembram? O que sentem quando visualizam as imagens?</p> <p>- São mencionados racismo, divórcio, fases da vida e mudanças.</p> <p>- Então, projeto 3 perguntas no telão para que sejam discutidas: 1. <i>What does "transition" mean for you?</i> 2. <i>Have you ever lived a transition?</i> 3. <i>What kind of transition have you lived?</i></p> <p>- Pergunto à <i>Leninha</i> se ela já viveu uma transição. Ela afirma que sim e menciona o trabalho, na escola.</p> <p>- Faço a mesma pergunta à <i>Liss</i> e ela fala sobre sua mudança da fazenda para a cidade e de seu trabalho na escola. Ela menciona uma outra transição, mas diz preferir não comentar sobre ela. Em seguida, ela chora.</p> <p>- Faço a pergunta à <i>Jackie</i> e ela discorre sobre seus relacionamentos amorosos/casamentos e mudanças em sua vida profissional.</p> <p>- <i>Rose</i> fala de sua vida profissional, de sua maternidade, de sua graduação, sua viagem aos Estados Unidos, seu retorno, sua experiência de ser coordenadora pela primeira vez em sua escola.</p> <p>- <i>Lucy</i> fala de seu relacionamento conturbado com o pai de suas filhas, que queria matá-la.</p> <p>- <i>Cris</i>, que afirma não falar inglês, mas fala em inglês sobre como seu divórcio foi bom para sua vida profissional, pois ela pôde estudar, trabalhar, conhecer pessoas, viajar e cuidar do filho e da filha.</p> <p>- <i>Lucy</i> menciona a opressão sofrida no casamento.</p> <p>- <i>Cris</i> interrompe minha pergunta à <i>Idelma</i> para dizer, em inglês, que seu ex-marido tentou reatar com ela quando ela terminou a graduação, anos após o divórcio.</p> <p>- Após, <i>Idelma</i> diz que parar de dar aula e trabalhar no NTE foi uma boa transição em sua vida.</p> <p>- <i>Danyelle</i> fala sobre uma difícil transição que viveu aos 10 anos de idade, na ocasião do divórcio de seus pais e do desaparecimento de seu pai, que apenas viu novamente no dia de seu casamento.</p> <p>- Assistimos ao vídeo <i>Transition</i>.</p> <p>- Pergunto às docentes o que elas entenderam do vídeo.</p> <p>- <i>Lucy</i> diz que sua filha tem cabelos crespos e que todos os dias elogia os cabelos da filha. Em contrapartida, a tia de sua filha apelida os cabelos da sobrinha. Mesmo assim, menina aprendeu a gostar dos cabelos.</p> <p>- <i>Cris</i> me mostra fotos suas com o cabelo liso e crespo.</p> <p>- Leio um texto em que exponho minhas transições, na vida pessoal e profissional.</p> <p>- Projeto uma figura no telão e peço às professoras para descreverem a figura: <i>Let's talk about the picture. What do you think is happening?</i> Trata-se de uma figura relacionada à história <i>Eleven</i>, de Sandra Cisneros.</p> <p>- <i>Danyelle</i> e <i>Rose</i> descrevem a figura e lançam hipóteses sobre ela.</p> <p>- Em seguida, pergunto: <i>Do you remember being embarrassed by a teacher when you were a child? What happened?</i></p> <p>- <i>Cris</i> cita um momento em que se sentiu envergonhada, pois a professora lhe deu uma nota ruim não pelo seu desempenho insatisfatório, mas porque ela era uma criança agitada e falante.</p> <p>- <i>Danyelle</i> cita outro em que a professora não compreendeu sua dislexia, reprovando-a.</p> <p>- Quando pergunto <i>What are some things a child might do in a situation where an adult, who has more power, is being unfair to him or her?</i> <i>Rose</i> responde, levantando algumas hipóteses.</p> <p>- Distribuo a história entre as professoras e digo que, após o intervalo, iremos ouvir a autora lendo-a. Ressalto que a leitura pode ser acompanhada também com os olhos.</p> <p>- Após o intervalo, a caixa de som não funciona, ficando impossível ouvir o áudio da história. Peço a ajuda da coordenadora do NTE, que não consegue resolver o problema.</p> <p>- Enquanto a caixa de som não fica pronta, lemos colaborativamente a história (<i>Rose, Leninha, Liss, Jackie, e eu</i>). Cada participante lê um trecho e, trecho por trecho, checo o vocabulário desconhecido.</p> <p>- Após a leitura da história, projeto e faço as seguintes perguntas às professoras a fim de checar se entenderam a história: 1. <i>Where does the story take place?</i> 2. <i>Who is the narrator (the person telling the story)? How old is she?</i> 3. <i>Why is the day special to the narrator?</i> 4. <i>Why does Mrs. Price give Rachel the sweater?</i> 5. <i>What does the sweater look like?</i> 6. <i>What does Rachel plan to do</i></p>

	<p><i>with the sweater during lunchtime? 7. Why doesn't she do what she planned? What happens instead? 8. How does Rachel finally get rid of the sweater? 9. How does she feel at the end of the story? 10. According to Rachel, how is growing older similar to an onion or a tree with rings?</i></p> <p>- Em seguida, projeto outras questões opinativas e hipotéticas no telão, que são discutidas entre nós: <i>1. Do you agree with Rachel's idea that, no matter how old we are, we always have all the ages we have been inside of us? Why or why not? 2. If you were Mrs. Price, how would you have handled the situation with Rachel? 3. Why do you think Phyllis Lopez at first didn't say the sweater was hers? 4. How does Cisneros make us understand how Rachel feels? Give examples from the story of descriptions and language that helped you understand Rachel's feelings. Is the story believable – that is, do Rachel and her situation feel real to you? 5. Do you think you learned much more about Rachel because the story is told in the first person? Why or why not? 6. How do you feel reading this story as a teacher? 7. Why do you think Rachel would like to have 102 years old?</i>Essas sete questões são discutidas entre mim e Rose.</p> <p>- Idelma relembra uma experiência que teve na escola quando era criança e compartilha conosco.</p> <p>- Solicito a <i>homework</i>: <i>Choose one of the following writing assignments: 1. Write a summary of the story in two to three paragraphs. Be sure to include all the important events. 2. If you were Rachel, what would you have done? To answer this, write a dialogue between Rachel and Mrs. Price. Begin your dialogue with: Mrs. Price: Of course the sweater's yours. I remember you wearing it once. Continue the dialogue any way you want. 3. What sense do you have of Rachel from reading this story? Write a description of Rachel – how she looks, what she's like as a person, what her family is like, what she wants to do in the future – based on the information in the story and your imagination.</i></p> <p>- Assistimos à aula de Jackie em uma turma de 6º ano, gravada por Roseno dia 02/05/2013.</p> <p>- Peço a Jackie para descrever a aula e ajudo-a na tarefa. A professora fala sobre ocupações/profissões. Coloca o áudio do livro para que os alunos ouçam o nome das profissões e, após, pede aos/as alunos/as para repetirem a pronúncia das palavras. Em seguida, Jackie lê as palavras e os/as discentes novamente repetem sua pronúncia. A professora cola imagens das profissões no quadro negro, e coloca novamente o áudio para que os/as alunos/as ouçam e repitam. Enquanto os/as estudantes repetem, ela aponta a régua para a figura do quadro. A seguir, sem o áudio, Jackie aponta para as figuras no quadro e os/as alunos/as as nomeiam. Há muitos exercícios de repetição. Pergunto a Jackie o motivo e ela diz que é bom para que os/as estudantes memorizem e pronunciem corretamente. Pergunto a ela como ela aprendeu inglês, e ela afirma que aprendeu da forma como ensina. Na gravação, há um momento em que uma aluna grava parte da aula. A aluna grava por mais de 5 min apenas a professora de apoio de uma criança surda. Questiono Jackie e Rose acerca do olhar da aluna que gravou. Ambas afirmam que talvez a aluna tenha se interessado pela língua de sinais que estava sendo performada pela professora de apoio ou, através da câmera, teve a oportunidade de observar melhor a performance ou enxergar com outros olhos a necessidade da colega, pois é possível usar o recurso do zoom na câmera.</p> <p>-Lucy compara o aprendizado do inglês ao da língua portuguesa para justificar o trabalho de Jackie, do qual parece ter gostado: <i>First, we have to listen, and, after, we speak.</i> A aula continuou, mas não havia mais espaço para gravação no segundo e último cartão de memória da câmera.</p>
<p>10ª aula 17/05/2013</p>	<p>- Rose ensina as colegas como tirar uma foto de uma gravação (F+N+PrntScr. Abrir o word e Ctrl+V).</p> <p>- Explico às professoras o motivo pelo qual Márcia não continuará mais no curso. Antes de ligar a câmera e antes de iniciar a aula, Márcia foi à sala e comunicou sua desistência, explicando o motivo.</p> <p>- Também comunico a desistência de Wanessa, que durante a semana me mandou um e-mail comunicando sua decisão e perguntando se seria possível retornar em agosto. Peço, então, que as docentes não desistam do curso, caso contrário, o curso não terá continuidade.</p> <p>- Comunico que, a partir de agosto, a qualquer momento, contaremos com a presença de uma das coordenadoras em uma de nossas aulas.</p> <p>- Solicito às docentes para participarem mais das aulas, para falarem mais. Reforço que cometer erros, confundir, esquecer, não saber palavras ou como usá-las faz parte do processo de aprendizagem da língua. Jackie fala sobre as diferentes pronúncias de uma mesma palavra que já ouviu. Também menciono um exemplo (<i>poor</i>) que ouvi nas aulas do inglês V. Rose menciona outro (<i>direction</i>) que ouviu nos Estados Unidos.</p> <p>- Reforço que meu papel nas aulas não é o de corrigir e nem falar mais, visto que também sou uma aprendiz. (1ª parte). Rose cita Cora Coralina: “feliz é aquele que transmite o que sabe e aprende o que ensina”.</p> <p>- Relembro as opções de <i>homework</i> que apresentei e solicitei na aula anterior.</p>

- Menciono as alunas que responderam ao questionário do primeiro módulo, elaborado pelas coordenadoras do curso, e o enviaram a mim durante a semana.
- Reconto a história *Eleven* para *Heloísa* que não compareceu à aula anterior. *Rose* e *Jackie* me ajudam a recontá-la.
- São realizadas as apresentações orais das *homework*. Peço à *Liss* para gravar um pouco (26:48 – 28:00). Tento encontrar a *homework* de *Rose* em seu *HD* e projeto-a no telão. *Rose* apresenta a continuação do diálogo entre Mrs. Price, a professora e Rachel, a aluna. Na história de *Rose*, *Rachel* é uma aluna empoderada, que enfrenta a professora autoritária, que, no final da história, desculpa-se.
- Durante a semana, quando recebi a *homework* de *Rose*, lembro-me que sugeri uma alteração, que foi aceita e mantida. No final da história de *Rose*, Rachel ganha um suéter rosa, e eu problematizo nas correções o fato de a cor rosa se associar às garotas e a azul aos garotos. *Rose*, então, muda a cor do suéter de Rachel. Problematizo também o fato de acharmos que pessoas pobres não têm dinheiro para comprar um suéter, ou melhor, um bom suéter, o que *Rose* defende em seu texto.
- Tento encontrar a apresentação de *Jackie* em seu *flash drive*. Oriento *Liss* em relação à segunda parte de seu portfólio, cuja primeira tarefa é a que está sendo apresentada hoje. Mostro às docentes o portfólio de *Rose* para exemplificar a organização dele. As orientações e a ordem das *homework* foram enviadas por *e-mail* durante a semana.
- *Idelma* diz que está cansada e que há muitas tarefas que deve cumprir no NTE. Peço-a para que não desista, pois temo o fim do curso.
- *Jackie* apresenta sua *homework* sobre *Eleven*: a continuação do diálogo entre Rachel e Mrs. Price. Um diálogo amistoso no qual a verdadeira dona do velho suéter é uma colega rica. Ao contrário de *Rose*, *Jackie* defende que pessoas ricas também possuem coisas velhas, feias e baratas.
- Apresento o nome do texto que leremos na aula de hoje *He's getting to learn the language*, de Patrick Macias. Pergunto às professoras sobre o que elas acham que o texto se trata. *Heloísa* acredita ser a continuação da história de *Mamacita*. *Rose* afirma ser a história de um homem que aprenderá inglês. *Monalisa* comenta que o texto será sobre um garoto especial, hiperativo, que tem problemas para aprender. *Idelma*, quando questionada por mim, afirma que o texto é sobre uma pessoa que não gosta de uma língua, mas tem que aprendê-la.
- *Monalisa* comenta um episódio que viveu há um tempo quando foi à escola de sua filha mais nova buscar o boletim e a professora lhe disse: “*She is getting to learn the subjects*”. Ela associa o título do texto a esse episódio e diz que até hoje não sabe o que a professora queria que ela entendesse.
- Pergunto à *Leninha* se ela acha que o personagem da história aprenderá o inglês ou outra língua. Ela diz que depende do personagem.
- *Monalisa* diz que o personagem talvez aprenda a língua materna. Após, pergunto como as docentes querem ler o texto: individualmente, em pares ou em um grupo. Elas preferem lê-lo em grupo.
- *Monalisa* inicia a leitura, ao passo que a interrompo para checar o vocabulário. Eu checava aqueles que eu tive dúvida quando li pela primeira vez, pois sabia que elas perguntariam caso houvessem outros vocábulos desconhecidos. *Rose* continua a leitura.
- Quando discutimos acerca do conceito de *junk culture*, *Rose* menciona episódios que viveu nos Estados Unidos, em que pessoas a perguntavam se seu português era o de Portugal, discriminando o do Brasil.
- *Liss* e *Heloísa* colaboram com a leitura do texto.
- *Monalisa* compartilha uma experiência que viveu com uma família peruana que mudou-se para sua cidade. Ela convidou a mãe da família para trabalhar com ela, mas estranhou o silêncio da mulher e seu jeito de trabalhar. A mulher só falava sua língua materna. Após certo tempo, a mulher pediu sua filha (que falava um pouco de português) para dizer à *Monalisa* que ela não queria mais trabalhar para ela.
- *Idelma* finaliza a leitura do texto.
- A língua que o personagem decidiu aprender era o espanhol, a língua de seus pais e de seu país de origem.
- Pergunto às docentes o que elas acharam do texto e como elas o entenderam.
- *Monalisa* menciona ter gostado de ver a mudança de perspectiva do personagem. *Heloísa* diz que *language is power* e que, talvez por isso, o personagem tenha decidido aprender espanhol. *Rose* diz que ele quis aprender espanhol para não ignorar sua identidade, o que vinha tentando fazer até os 19 anos.
- Discussão da história. Projeto 4 perguntas no telão: 1. *Did you like the story? What did you like*

about it and why? 2. How is Macia's life different from Chimamanda's? 3. Do you agree that "it is education that opens the doors to hope and change"? 4. How can you relate this text to "No speak English"?

- *Heloísa* diz que não gostou da postura de Macias, o personagem da história, pois ele negou sua própria cultura até certa idade.

- *Monalisa* afirma ter gostado da história por se tratar de uma história de superação.

- *Heloísa* e *Rose* concordam que *Macias* e *Chimamanda* têm uma postura similar: são contra *single stories*.

- *Henrique* chega atrasado.

- *Heloísa* diz que a cultura e a língua americanas foram forçadamente impostas a *Macias*.

- *Rose* afirma que é a educação que dá o poder da comunicação.

- *Henrique* diferencia educação formal e informal e diz que não é apenas a educação que abre as portas para a esperança e a mudança, mas o que você decide fazer com ela. *Henrique* diz ainda que acredita que *Macias* entende profundamente a relação entre língua e sua autoconstrução identitária.

- Eu digo que nosso corpo também é língua e que *Macias* percebeu isso. *Rose* afirma que, às vezes, nosso corpo fala mais que nossa língua. *Henrique* conclui que *Macias* não modificou sua mente por causa da educação formal.

- Conto uma pequena história sobre mudanças – A menina do vestido azul – e introduzo o tema do módulo: fábulas. Pergunto o que é uma fábula. *Liss*, *Henrique* e *Heloísa* respondem.

- Pergunto se os/as docentes consideram possível ensinar inglês com fábulas. *Jackie* diz que esse é um conteúdo do currículo. Enquanto ela diz isso, *Henrique* e *Rose* discutem acerca de seus grupos escolares, em quais grupos seria possível ou impossível trabalhar com fábulas. Para *Henrique*, depende do grupo.

- Pergunto *Why to teach with fables?* *Heloísa* diz que elas ajudam a despertar a criatividade dos/as alunos/as. *Henrique* acredita que trabalhar com fábulas pode levar os/as alunos/as a pensar sobre suas ações, suas vidas. Explico como planejei o trabalho com fábulas. Digo que cada pessoa ficará responsável por apresentar uma fábula de Esopo e que duas ou três pessoas apresentarão na aula seguinte até o fim do módulo. A apresentação deverá ser feita considerando os/as colegas como se fossem uma turma de alunos/as do ensino fundamental ou médio.

- *Rose* pergunta a diferença entre *fables* and *tales*. Digo que esse será nosso próximo tópico de estudos.

- Mostro um vídeo no qual uma fábula é contada em forma de desenho. *Henrique* e *Rose* explicam a moral da história.

- *Homework*: Leitura de *Introduction* e *Why teach with fables?* do livro *Teaching with Aesop's fables*.

- Leitura do texto *The king, the mice and the cheese: uma reflexão crítica*, de Maria Luíza Mendonça.

- Referência do texto: MENDONÇA, M. L. The king, the mice and the cheese: uma reflexão crítica. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2003, p. 207-220.

- Após a leitura do texto de Mendonça (2003), os/as docentes deverão escrever um parágrafo, resumindo o texto e mostrando sua opinião.

- *Break*: cada semana, dois /duas professores/as levam o lanche para o grupo.

- *Henrique* compartilha uma experiência na qual um de seus alunos saiu da escola e sua aula mudou. Ele não sabe se foi por causa do aluno ou da metodologia que vem adotando.

- Fazemos uma reflexão colaborativa sobre a aula da *Rose*, gravada no dia 09/05/2013. A aula foi gravada por uma amiga de *Rose*, a coordenadora, no primeiro horário, em uma turma de primeiro ano do ensino médio e no laboratório de informática. *Rose* inicia sua aula dizendo que hoje os/as alunos/as terão uma aula diferente, uma aula com música. *Rose* leva um bingo. Há um aluno e uma aluna especiais em sua sala de aula, que amam música, o motivo da escolha, segundo *Rose*. No vídeo, o aluno e a aluna especiais sentaram-se distantes do grupo. Pergunto a *Rose* o motivo. Ela responde que são assim, que a escolha é dele e dela. Durante a aula, *Rose* fica muito tempo explicando a atividade para ele e ela. Essa aula é uma das duas aulas preparadas por *Rose* no dia 05/04.

- *Rose* inicia a aula conversando sobre os diferentes estilos musicais e os representantes de cada um dos estilos. Em seguida, ela transfere o vocabulário de estilos musicais para estilos/tipos de filmes. *Time of my life* é a música escolhida por *Rose* e o filme é *Dirty dance*.

- Enquanto assistimos a aula de *Rose*, *Heloísa* folheia uma revista de cosméticos e faz compras.

- *Rose*, pede seus/suas alunos/as para se sentarem em duplas e mostra-lhes 30 palavras extraídas da música. Após, pede-lhes que escolham 25 palavras para escreverem no bingo. Em seguida, sorteia

	<p>as palavras. A aula não é concluída, pois foi planejada para dois dias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Essa é a primeira vez em que <i>Rose</i> trabalha com música nessa turma. No ano anterior, esses/as discentes foram alunos/as de <i>Jackie</i>. - <i>Rose</i> afirma que a aula teria sido diferente e melhor se houvesse um/a professor/a para apoiar a aluna e o aluno especiais. - <i>Heloísa</i> sugere que <i>Rose</i> substitua o uso do dicionário por um glossário com desenhos ou figuras representativas (pictionário).
<p>11ª aula 24/05/2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Heloísa</i> leva para a sala de aula <i>AnaCarolina</i>, uma criança de 5 anos, que vive na Irlanda e que é sua parente. Os avós da menina são vizinhos da mãe de <i>Heloísa</i>. O avô sofreu um acidente e ela veio visitá-lo. Como a menina só fala inglês, ela sempre está com <i>Heloísa</i>, que conversa com ela e a leva para a escola, para sua casa, etc. - Converso um pouco com a menina acerca de sua vida na Irlanda e pergunto o que ela quer ser. Ela diz que quer ser médica, pergunto o motivo e ela diz: <i>Because my dad wants!</i>. Eu rio. Espero que os/as docentes digam algo. Ninguém diz nada. <i>Henrique</i> olha para mim, como se também esperasse uma resposta. Para não parecer chata e para não marcar meu papel ou a posição que eu estava assumindo, não faço o que possivelmente seria esperado de mim. - Nesse dia, <i>Leninha</i> leva sua filha da mesma idade para a aula. Na aula anterior, <i>Heloísa</i> e <i>Leninha</i> combinaram de levar as duas meninas para brincar. - <i>Heloísa</i> pergunta o que achei da menina. Digo que é uma menina normal, como meus/minhas alunos/as. <i>Liss</i> diz que ela fala muito. Eu disse que meus/minhas alunos/as também, mas em português, a língua deles/as. Digo ainda que ela não é mais esperta que eles/as por falar inglês. Enquanto falo, <i>Heloísa</i> conversa baixinho com a menina, em inglês. - Sugiro que discutamos a leitura feita em casa do texto <i>Why to teach with fables?</i> Pergunto o que entenderam do texto. <i>Monalisa</i> diz que é importante ensinar fábulas, morais, valores. <i>Liss</i> tira dúvida de palavras que não entendeu durante a leitura. Eu digo que considero a informação do terceiro parágrafo a mais importante e peço que o leiamos juntos/as. - Leio o parágrafo e reforço a fala de <i>Monalisa</i>. Enquanto falo, volto a câmera para as duas meninas que brincam. Pergunto se as/os docentes sabem a diferença entre fábulas, contos, mitos, lendas. Falo as características da fábula. Pergunto as características das lendas e peço exemplos. <i>Heloísa</i> cita o saci. <i>Liss</i> e <i>Henrique</i> citam <i>A Odisséia</i> como uma lenda. Peço exemplos de mitos. <i>Leninha</i> diz que o cupido é um mito. <i>Liss</i> cita <i>Eros e Psiquê</i> como exemplo de mito. <i>Leninha</i> diz que <i>Eros</i> é um cupido. Para <i>fairy tales</i>, cito o saci-pererê. Pergunto para <i>Ana Carolina</i> quais são as <i>fairy tales</i> que ela conhece e ela diz que conhece de princesas, a branca de neve, a cinderela, a pequena sereia, a sininho. Como <i>folk tales</i>, <i>Henrique</i> cita o saci-pererê. Concordo. <i>Liss</i> cita o lobisomem. - Pergunto se a tarefa de casa foi feita. Digo que gostaria que compartilhássemos ideias sobre o texto <i>The king, the mice and the cheese</i>. Pergunto se o texto foi lido. Dizem que sim. Pergunto se a tarefa de casa foi feita, o texto escrito. Dizem que não. Em tom de brincadeira, pergunto uma por uma quem escreveu o texto e digo que vou mandar a gravação para as coordenadoras do curso. Ninguém fez a <i>homework</i>. Digo que não tem problema, que o importante é fazê-la e colocá-la no portfólio. - Proponho a discussão do texto e projeto no telão as seguintes perguntas e tarefas: 1) <i>Who is the author of the text?</i> 2) <i>What is the profile of her students and school?</i> 3) <i>What did Mendonça do? What was her goal?</i> 4) <i>Tell me the story "The king, the mice and the cheese"</i>. 5) <i>What do you think about Mendonça's idea?</i> 6) <i>Do you think that a similar idea would work in your specific context? Why? Why not?</i> 7) <i>Did you like this text? Why?</i> 8) <i>Did this text help you? How?</i> - <i>Idelma</i> lê o parágrafo no qual a autora fala sobre si mesma. <i>Heloísa</i> responde a segunda pergunta e eu leio no texto sua resposta completa. Também leio no texto a informação acerca do perfil da escola. <i>Heloísa</i> e <i>Liss</i> respondem a terceira pergunta. <i>Heloísa</i> conta a história trabalhada pela autora. <i>Liss</i> diz ter gostado da ideia da autora, pois ela trabalhou com materiais concretos. <i>Idelma</i> diz que gostou porque os/as alunos/as ajudaram a professora. <i>Heloísa</i> diz ter gostado porque agora ela sabe como trabalhar com textos em sua sala de aula. Além disso, <i>Heloísa</i> afirma que foi legal a professora trabalhar <i>listening</i> com os/as alunos/as, pois eles/as tinham que compreender a frase que ouviam a professora lia. - <i>Heloísa</i> me convida para ir novamente a sua escola para gravar uma aula em que ela tentará trabalhar essa história da mesma maneira que a autora fez. Agradeço-a e digo que vou. - <i>Idelma</i> diz que um trabalho como o da autora seria possível em seu contexto. - <i>Leninha</i> diz que seria impossível nesse semestre, mas não no próximo. Ela menciona isso porque segue o currículo e esse gênero narrativo estará presente no currículo escolar no segundo semestre. - <i>Henrique</i> diz que o texto o ajudou a dar uma nova chance para os nonos anos.

- Peço às/aos docentes para que se sentem em duplas e leiam juntas/os a fábula *The fox and the grapes*. Elas/es preferem ler juntos, colaborativamente. Cada um/a lê um pedacinho e checo o vocabulário, como sempre faço. Após a leitura, projeto algumas questões no telão para que as discutamos: *Can you think of a time when you wanted something that you just could not have? What did the fox really mean when he said "sour grapes"? Can you think of a time when you wanted to say "sour grapes"? What was it that you wanted? If you had been the fox, what would you have done differently? What do you think the moral of the fable is?*

- *Henrique* diz que já tentou tocar guitarra e não conseguiu. *Liss* diz que já tentou o concurso do estado três vezes e não conseguiu passar; tentou então o concurso municipal para docentes e foi aprovada. Naquela ocasião ela disse que não achava ruim não ter sido aprovada no concurso estadual, pois conseguira o concurso municipal. *Heloísa* diz que já tentou ir para os Estados Unidos, no programa da *Fullbright* duas vezes e só conseguiu na segunda. Na ocasião, ela afirma ter dito que não queria ir sozinha mesmo.

- Em relação à segunda pergunta, *Heloísa* e *Idelma* dizem que com a expressão *sourgrapes*, a raposa desprezou as uvas, culpando-as por um fracasso que, na verdade, era seu. Provoco dizendo que às vezes tentamos tanto algo e não conseguimos. As docentes dizem que é preciso tentar mais até conseguir, ao passo que *Henrique* diz que é preciso reconhecer que, às vezes, não conseguimos mesmo, apesar de tentar repetidas vezes e que é necessário reconhecer nossos limites e desafiá-los. *Henrique* diz que com *sourgrapes*, a raposa tenta minimizar sua culpa. *Monalisa* fala que se ela fosse a raposa, ela teria tentado novamente. *Liss* diz que teria tentado outra maneira para alcançar as uvas, usaria uma caixa para alcançá-las. Digo que estamos falando de uma raposa. *Henrique* diz que esperaria as uvas amadurecerem e caírem, para, assim, comê-las. *Heloísa* diz que balançaria a árvore. Digo que raposa não é gente. *Cris* me desafia e diz que se a raposa pode falar, ela pode fazer o que quiser.

- Quando pergunto a verdadeira moral da história, *Monalisa* diz que é sobre vaidade. *Heloísa* diz ser sobre orgulho. *Idelma* menciona a inveja. *Heloísa* discorda de *Idelma*. Falamos sobre carros envolvendo vaidade, inveja e orgulho. Pessoas quando veem algum conhecido com carro novo, costumam dizer: "Não comprei o meu ainda porque comprarei um melhor, um mais novo". Pergunto por que as pessoas costumam dizer isso. *Heloísa* responde que é porque as pessoas não querem se sentir inferiores.

- Digo que agora irei apresentar mais algumas estratégias para se trabalhar uma fábula em sala de aula. Apresento um vídeo infantil, extraído do *youtube*. Após, comento acerca da língua do vídeo: inglês falado por um indiano. Em seguida, mostro o *clip* de uma música. Depois, apresento fantoches e explico como poderiam ser utilizados. Digo também que é possível trabalhar qualquer fábula como a autora do texto *The king, the mice and the cheese* trabalhou. Exemplifico.

- *Break*.

- Mostro as fábulas que levei impressas, peço as/os docentes para escolherem qual gostariam de apresentar. Peço que duas pessoas apresentem suas fábulas na próxima aula, que não será na semana seguinte por causa de um feriado.

- Peço também que as/os docentes imaginem uma turma de alunos/as com a qual vão interagir durante a aula. *Henrique* escolhe *The Wind and the sun*. Para ajudar na escolha das outras fábulas, leio seus títulos e suas morais. *Heloísa* sugere que escolham em casa. Peço para que escolham naquele momento, já que precisarão apresentar na aula seguinte.

- *Monalisa* e *Liss* voluntariam-se para apresentar na próxima aula. *Henrique* vai embora. Ele sempre vai embora antes do término da aula, pois tem aulas diárias e noturnas no curso de Direito de uma universidade federal localizada no interior do estado de Goiás.

- Digo que *Rose* e *Jackie* escolherão suas fábulas em casa, já que não vieram à aula. Conversamos sobre *Lucy* e *Cynthia*. Digo que acho que ambas desistiram. As docentes lembram-se de *Danyelle* e *Wanessa*. Digo que acho que desistiram também.

- Peço às docentes que leiam em casa o texto *Telling the story* de bell hooks. Entrego-o impresso para elas. Peço-as também que escrevam uma reflexão sobre ele. Digo que vou mandar o texto por *e-mail* também, bem como o livro com todas as fábulas de Esopo e os *slides* da aula.

- Antes de finalizar a aula, projeto no telão e leio os seguintes fragmentos extraídos do texto que será lido em casa: *I think therefore I am. I am because the story is. Telling stories my wounded spirit began to heal. We have a choice not only about how we perceive reality, but also how we create reality. Stories help us to connect to a world beyond the self. A powerful way we connect with a diverse world is by listening to the different stories we are told.* Pergunto a opinião das docentes sobre os fragmentos.

- *Heloísa* diz que gosta de histórias, não lê, mas gosta de ouvi-las e contá-las. Segundo ela, histórias ampliam o vocabulário, melhoram a criatividade, nos constroem e nos permite viver com

	<p>os outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Idelma</i> diz que histórias são importantes para manter culturas. - Sugiro a leitura de uma pequena história que se encontra no texto de bell hooks. <i>Heloísa</i> vai embora. <i>Idelma</i> me conta uma história semelhante: “Temos dois cães em conflito dentro de nós. Um é bom e o outro não. O que ganha é aquele que alimentamos”.
<p>12ª aula 07/06/2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Início a aula conversando sobre as faltas, alguns portfólios que ainda não foram entregues e a avaliação que faremos hoje sobre o primeiro módulo e sobre o desenvolvimento de cada um no módulo. - Converso com <i>Henrique</i> sobre as <i>homework</i> que ele não fez e o portfólio que não entregou. Ele diz que está sem tempo. - Relembro as oito tarefas do primeiro módulo para que os/as docentes que ainda não se organizaram as coloquem em dia. Relembro também as três tarefas já pedidas no módulo 2. - Novamente, mostro o portfólio de <i>Rose</i> como um exemplo para aqueles/as que não estão com as tarefas organizadas ou em dia; - Digo que a partir de agosto, as coisas mudarão, pois não aceitarei mais tarefas atrasadas e tarefa não feita receberá zero. Ao corrigir as <i>homework</i>, eu não colocava nota. A partir de agosto, continuarei corrigindo-as, sem, contudo, dar uma nota numérica. - <i>Jackie</i> tira dúvidas sobre uma de suas <i>homework</i> que corrigi: a reflexão sobre o texto <i>The king, the mice and the cheese</i>. Ela me questiona se é uma fábula e pergunta por qual motivo se trata de uma fábula. Ela e <i>Rose</i> não estavam presentes na aula passada. - <i>Henrique</i> me ajuda a explicar. <i>Jackie</i> diz que não entendo o que ela escreve. Digo que escrever é difícil mesmo, pois na cabeça dela está tudo claro, mas para quem lê, às vezes, não. Ela diz que esse é o primeiro curso em que ela tem que escrever textos em inglês e que nem na faculdade fez isso. - Deixo-as a par do que aconteceu na aula anterior, mesmo já tendo enviado um <i>e-mail</i> durante a semana, e entregue os materiais trabalhados na semana anterior. - Digo que gravei uma aula de <i>Heloísa</i> em que ela trabalha uma fábula usando o <i>powerpoint</i>, outra estratégia que pode ser utilizada em sala de aula. - <i>Henrique</i> diz que trabalhou uma fábula com seus/suas alunos/as também e utilizou o <i>powerpoint</i>. - Digo que assistiremos à aula de <i>Heloísa</i> na semana seguinte, pois hoje ela não está presente. - Enquanto converso com <i>Rose</i> e <i>Jackie</i>, <i>Henrique</i> e <i>Idelma</i> conversam sobre um curso de mestrado em Direitos Humanos que <i>Henrique</i> está tentando. - Peço que <i>Rose</i> e <i>Jackie</i> escolham uma fábula para apresentarem, das que sobraram da aula passada. Solicito a <i>Henrique</i> e <i>Idelma</i> que apresentem suas fábulas na próxima semana. - <i>Liss</i> apresenta a fábula <i>The ant and the grasshopper</i>. A aula foi preparada para alunos iniciantes da 1ª fase do ensino fundamental. Durante sua aula, os/as colegas fingem ser seus/suas alunos/as. Após sua aula, <i>Liss</i> diz que as coisas planejadas não foram executadas da forma como ela planejou. Pergunto-a se está nervosa. Ela diz que sim e que com seus/suas estudantes teria sido diferente. - Digo que gostei de sua aula porque ela mesclou o português e o inglês. E por se tratar de crianças e de um nível iniciante, considero legal mesclar as línguas. Ela e <i>Rose</i> concordam. Também digo que gostei das figuras e da maneira como ela conversou com eles/as. <i>Liss</i> diz que a participação efetiva e real dos/as alunos/as a teria ajudado a reestruturar o que ela pensou, pois sua aula, seus pensamentos e ações vão depender da resposta dos/as alunos/as. - Também digo que gostei das atividades que ela planejou para aquela fábula: um <i>weeklyschedule</i> e uma história em quadrinhos. Pergunto a opinião dos/as docentes e peço sugestões para a aula de <i>Liss</i>. - <i>Henrique</i> diz que gostou muito, que achou interessante, que gostou de ver ela tentando usar o inglês. - <i>Jackie</i> sugere que <i>Liss</i> trabalhe o desenho intitulado Lucas. - Pergunto se é sobre a formiga e a cigarra. Ela diz que é sobre a formiga. Sugiro que ela não entregue o texto escrito e impresso para os/as estudantes, que, ao invés disso, conte a história com suas palavras, de um jeito mais simples e mais curto. Pergunto sua opinião. - Ela diz que tentará em sua sala de aula e, se for possível, gravará a aula. Ela justifica que ficou nervosa porque estava com os melhores na sala de aula. Digo que não, que ela é como nós. - <i>Rose</i> pergunta se trabalhar com fábulas na EJA, com alunos/as acima de 18 anos, seria legal. - Respondo que o trabalho com fábulas funciona em qualquer nível e com qualquer faixa etária e que, às vezes, será preciso fazer algumas adaptações. - <i>Liss</i> diz que a linguagem da fábula foi difícil para ela também. Digo que ela deve se sentir confortável e confiante, pois só assim possibilitará que seus/suas alunos/as se sintam da mesma

	<p>forma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Henrique</i> conta para <i>Rose</i> como foi sua experiência de trabalhar fábula com adolescentes. E diz que trabalhar fábulas funciona em qualquer nível, pois crianças entendem os animais e suas falas, mas a real moral da história apenas será apreendida por adultos, com quem é possível ter uma discussão mais complexa. - Antes de colocar o filme para assistirmos, digo que não há legendas e o filme é em inglês. <i>Rose</i> sugere que de 10 em 10 ou de 15 em 15 minutos eu pare o filme para discutirmos um pouco sobre sua compreensão. Concordo. - <i>Henrique</i>, contudo, baixa um programa em seu computador, e consegue a legenda do filme. Decidimos assistir o filme com legenda, escolha da maioria. - Não sei o motivo, mas a gravação acabou. Não gravei a discussão que fizemos sobre o filme, nem a avaliação do grupo sobre o primeiro módulo.
<p>13ª aula 14/06/2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Início a aula pedindo que as alunas cheguem antes do horário, para que iniciemos a aula pontualmente às 14hs. - Falo sobre a quantidade de aulas que as participantes podem perder. - <i>Lucy</i> justifica-se e diz que estava com dengue. <i>Lucy</i> que só pode ter 8 faltas, já tem 7. - <i>Monalisa</i> a defende. <i>Lucy</i> se revolta e digo que ela só pode ter mais uma falta durante todo o curso. - Digo que <i>Danyelle</i> foi reprovada por faltas. Informo à <i>Monalisa</i> que ela tem 5 faltas e <i>Leninha</i>, 2. - <i>Leninha</i> diz que não faz todas as atividades, mas que é difícil faltar às aulas. Digo que nessa aula faremos uma avaliação colaborativa. - <i>Lucy</i> diz que não conseguirá estar presente todas as sextas-feiras, pois é difícil para ela. Digo que então é melhor ela parar o curso. Ela concorda. - <i>Monalisa</i> se preocupa com o número de alunos/as pois teme o fim do curso. <i>Lucy</i> diz que já tem 7 faltas porque viajou para Caldas Novas, teve dengue, teve que organizar um diário eletrônico, e terá reuniões de fim de bimestre. Digo para ela que se ela acha que não será capaz de participar efetivamente do curso, é melhor que pare. Ela concorda, mas diz que ficará presente nesta aula. Peço-a para que pense se ela desistirá mesmo e me diga depois. - Peço à <i>Leninha</i> que não deixe as tarefas de casa acumularem, sugiro que ela as faça toda semana, pois foi difícil para <i>Idelma</i> colocar suas tarefas em dia. Digo também que é bom fazer as tarefas durante a semana porque é mais fácil se lembrar das discussões e dos textos lidos, pois quando se espera muito, pode-se esquecer. - Sugiro que as professoras façam anotações durante as aulas. Digo que se a tarefa não for feita e entregue no dia pedido, darei nota zero. - <i>Leninha</i> diz que está se sentindo acuada e que, se não conseguir, vai parar. Sugiro que ela escreva as <i>homework</i> no dia da aula, nos intervalos, no final da aula, e que não desista, porque ela está se desenvolvendo no curso. - <i>Liss</i> diz que não está fazendo o curso por causa do certificado. - <i>Monalisa</i> diz que é difícil estar presente em todas as aulas, pois ela, <i>Rose</i> e <i>Jackie</i> moram longe e é difícil e cansativo vir. Ela e <i>Rose</i> dizem que se vêm é porque estão gostando das aulas. - No dia anterior, uma das coordenadoras perguntou se poderia estar presente nesta aula, informo isso às docentes. A coordenadora, contudo, preferiu ir à Anápolis e assistir a aula de outra professora formadora. Falo para as docentes que em qualquer dia a coordenadora poderá estar presente. - Entrego os questionários de autoavaliação e peço que as docentes o respondam por escrito e oralmente. - <i>Monalisa</i> inicia a autoavaliação. Peço para que enquanto se avaliam, passem os portfólios para que as colegas os vejam. <i>Monalisa</i> diz que não trouxe o seu, pois não teve tempo para imprimir as atividades. Peço-a, então, para que fale sobre suas atividades escritas, sobre sua produção oral e se dê uma nota. <i>Monalisa</i> faz sua avaliação. Após, digo que as docentes farão a avaliação das colegas também, mas apenas por escrito, no questionário avaliativo. - <i>Idelma</i> pergunta como avaliará as colegas. Digo que farão isso com base nas autoavaliações e na <i>performance</i> das colegas que assistem todas as sextas-feiras. <i>Idelma</i> diz que não viu o portfólio de <i>Monalisa</i>, como lhe dará uma nota? Digo-lhe para que dê a nota com base na autoavaliação que a colega fará. Digo também para dividirmos a culpa da avaliação e de não ver como as atividades foram feitas. <i>Idelma</i> diz que é difícil fazer isso. Concordo, e digo que é a norma, que é o sistema, que temos de ter um número. - <i>Rose</i> se avalia, agradece às colegas pela colaboração, diz o quanto acha importante ter alguém para conversar na língua alvo, diz que melhorou sua produção oral e escrita. Ela diz que só perdeu

duas aulas e que fez seu melhor no portfólio. Digo que foi legal ela ter me enviado todas as atividades e tê-las reescrito antes de colocá-las no portfólio. *Rose* passa seu portfólio para que as colegas o vejam e o avaliem. *Rose* diz que a pior parte é ter que atribuir uma nota a si mesma. Digo para que tentem ser justas, não só consigo, mas também com as colegas.

- *Jackie* inicia sua avaliação dizendo que não corrigi sua última atividade escrita. Digo que corrigi e que enviei a ela na noite anterior, às 9 da noite. Ela diz que, nesse horário, estava planejando aulas e não teve tempo para ver o arquivo que lhe enviei. Comento que assim como elas, sou professora de escola pública e dona de casa, e que o que posso fazer é mandar as correções até o dia anterior ao dia da aula. Ela diz que tem muitas dificuldades para escrever, principalmente em inglês, pois nunca fizera isso na escola e na faculdade. Ela diz que as atividades escritas estão sendo um desafio para ela. *Jackie* passa seu portfólio para que as colegas dêem uma olhada.

- *Idelma* me agradece pela paciência, diz que está aprendendo muito e desenvolvendo as quatro habilidades. Diz ainda que só tem um pouco de dificuldade com as *homework*, mas que fez todas. *Idelma* mostra seu portfólio. Digo que no artigo que *Monalisa*, *Henrique* e eu apresentaremos no EDIPE, escrevi sobre esse momento, o da avaliação colaborativa. - *Liss* faz uma avaliação positiva de si mesma e do curso. Ela, assim como *Rose*, *Jackie* e *Idelma*, me enviou todas as *homework* do módulo 1. Ressalto isso após sua avaliação. *Liss* mostra seu portfólio. *Monalisa* diz que encontrou na *internet* um projeto sobre fábulas e pergunta se pode mostrá-lo às colegas ao final da aula. Respondendo que ela pode passá-lo para que as colegas deem uma olhada.

- *Lucy* diz que nunca aprendeu a escrever em inglês, tem dificuldades, não faz todas as tarefas, mas que aprende, e que o curso está sendo bom para ela. Ela se compromete a colocar todas as atividades em dia. Pergunto se ela fez alguma e ela responde que não fez nenhuma das atividades solicitadas.

- *Rose* pergunta em que deverá basear sua nota. *Lucy* pede para sua nota ficar em aberto. Digo à *Rose* que baseie sua nota apenas na produção oral da colega. *Lucy* diz que na produção escrita merece nota 5 e na oral, 10.

- *Henrique* diz que está avaliando as tentativas de comunicação oral das colegas e não os acertos ou erros. Ele diz que fala demais e projeta suas *homework* no telão, justificando que não as imprimiu porque deseja ainda colocar algumas fotos e imagens nos textos. Enquanto mostra as *homework*, comenta sobre elas e lê algumas partes. Ele também cita as tarefas que não fez. *Henrique* senta-se no meio da sala para conversar com as colegas e, sem pedir permissão, conecta seu computador ao projetor.

- *Heloísa* chega. Deixo-a a par do que já fizemos e conversamos hoje.

- *Lucy* diz que vai me surpreender.

- *Leninha* diz que quer aprender inglês porque tem muitas dificuldades, principalmente com a escrita. Diz também que quer melhorar suas aulas de inglês na escola pública e que só não fez duas das atividades relacionadas ao primeiro módulo. Ela diz que não gosta de computador, não sabe mexer no *e-mail*, não sabe e não tem tempo para digitar as atividades que fez. Digo que ela pode colocar as atividades feitas à mão no portfólio. Ela diz que mesmo não sabendo e não gostando, tentará digitar todas para que fiquem bem feitas e organizadas.

- *Henrique* compara a turma de colegas com seus alunos/as. Todas riem.

- *Rose*, em apoio à *Leninha*, diz que, antes de viajar para os Estados Unidos, também não sabia nem ligar o computador, mas a necessidade a obrigou a aprender. Ela diz que seus/uas alunos/as são ótimos no computador, mas ela não.

- *Cris* não está presente e *Rose* justifica a ausência da colega, dizendo que ela está em uma consulta médica, mas levará o portfólio para mim ainda durante a aula.

- Pergunto *Heloísa* se ela pode se autoavaliar. Ela diz que não trouxe o portfólio e não imprimiu as atividades que fez, e que faltam duas. Para pressioná-las, digo que preciso mostrar as *homework* para as coordenadoras do curso o mais rápido possível (isso funciona, pois, do segundo semestre em diante, as atividades estarão todas em dia).

- *Heloísa* acha que está valendo a pena participar do curso, pois está refletindo sobre si e suas aulas, está organizando melhor suas ideias e abrindo sua mente para novas. *Heloísa* reclama da falta de tempo e da quantidade de tarefas que tem de fazer no dia a dia, dentro e fora da escola.

- Agora, peço às participantes que somem todas as notas recebidas e as dividam pela quantidade de pessoas que deram a nota. Isso para que tenham uma média.

- Assistimos à aula de *Heloísa* que gravei no dia 29/05/2013 em uma turma de 8º ano da escola pública sobre a fábula *The king, the mice and the cheese*, extraída do texto de Maria Luísa Mendonça.

- Inicialmente, *Heloísa* trabalha algumas palavras necessárias para o entendimento da história. Após, ela conta a história usando *slides* com imagens, que preparou antes da aula em uma

	<p>apresentação do <i>powerpoint</i>. Depois, ela conta a história em português, com a ajuda das/os alunas/os. Os/as alunos/as se ajudam para contar a história.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Cris</i> aparece para entregar seu portfólio. - Na aula que estamos assistindo, <i>Heloísa</i> entrega aos/às estudantes partes da história escrita e pede para que eles/as colem no quadro as partes que ela contar. Ela conta o que fez na aula seguinte. - <i>Márcia</i> aparece para fazer uma visita. - Digo que, respondendo à pergunta de <i>Rose</i> na aula passada, é possível trabalhar fábulas com adolescentes. Digo ainda que na próxima aula não assistiremos aula gravada na escola pública, mas na aula seguinte, sim. - Pergunto à <i>Monalisa</i> se posso ir à sua escola gravar uma aula e ela me permite. - Pergunto a opinião de <i>Heloísa</i> sobre a aula dela. Ela diz que gostou, apesar da falta de materiais disponíveis em sua escola. Pergunto às colegas se elas gostaram da aula de <i>Heloísa</i> e elas afirmam que sim. Digo também que gostei muito e agradeço-a. - <i>Henrique</i> apresenta a fábula <i>The wind and the sun</i>, preparada para alunos/as de 9º ano. <i>Henrique</i> faz algumas mímicas e as colegas tentam as interpretar. As mímicas indicam que ninguém pode conversar que todas devem se atentar ao que o professor fará. Ele indica que mostrará algo no telão que não tem som, mas apenas imagens. Ao final, apreço a seguinte frase em inglês, “Melhor o convencimento do que a força”. Após o vídeo sem áudio, <i>Henrique</i> ainda fazendo mímicas, pede às colegas para conversarem sobre o vídeo e diz que não participará. - <i>Rose</i> diz em português que o vento e o sol fizeram uma aposta sobre quem conseguiria tirar a roupa do personagem. - <i>Monalisa</i> pergunta se é só isso, uma aposta sobre quem consegue tirar a roupa do personagem. <i>Rose</i> responde: “Moral da história: Quem vence? A força ou a sabedoria?”. - Em seguida, <i>Henrique</i> explica a fábula, faz perguntas aos/às alunos/as sobre seu autor, explica o que é uma fábula. Utilizando imagens, em uma apresentação no <i>prezi</i>, e performando a história com gestos, <i>Henrique</i> reconta a história vagarosamente e pergunta qual é sua moral. <i>Lucy</i> diz que <i>Rose</i> já contou a moral. <i>Henrique</i> diz que aos poucos o sol vai ficando quente, enquanto o vento quer mostrar todo o seu poder em uma única e apressada tentativa. <i>Henrique</i> diz, então, que é necessário paciência para conseguir as coisas e que é melhor usar a cabeça do que a força física. Em seguida, <i>Henrique</i> pergunta se as colegas gostaram da fábula. <i>Liss</i> diz que sim, principalmente porque ele usou a tecnologia. - Pergunto por que <i>Henrique</i> removeu o som e arrisco perguntando se ele acha que seus/suas alunos/as não entenderiam o áudio. Ele diz que entenderiam, mas que eles/as conversam muito. Ele também diz que o áudio poderia assustar os/as estudantes, como aconteceu na aula passada no início da visualização do filme. - Elogio-o pela organização e pela apresentação. As colegas também. - Desligo a câmera antes de explicar a <i>homework</i>.
<p>14ª aula 21/06/2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A aula se inicia com uma conversa entre <i>Lucy</i> e eu. Durante a semana, ela me mandou parte das atividades pedidas no módulo 1. No entanto, elas foram escritas em português. Peço-a para tentar escrever em inglês e ela diz que não consegue. Ela me pede para entregá-las após as férias, mas não permito. - Conversamos sobre a possibilidade de ter a aula de 5 de julho em junho, pois é necessário a reposição da aula de abril, na qual defendi minha dissertação de mestrado. Contudo, não entramos em um consenso e decido dar a aula no dia 5 de julho mesmo. - Devolvo os portfólios que verifiquei em casa e converso com as alunas sobre cada um deles: <i>Rose</i>, <i>Liss</i>, <i>Idelma</i>, <i>Jackie</i> e <i>Cris</i>. - Empristo o filme <i>Beyond the blackboard</i> para as participantes que não compareceram a aula. - Explico a próxima <i>homework</i>: ler o texto <i>Sharing the story</i>, de bell hooks, e escrever um texto contando uma história pessoal e fundamentando-o com a leitura do texto da autora. A <i>homework</i> seria posteriormente lida em sala de aula. - Entrego as cópias do capítulo às docentes. - <i>Heloísa</i> chega na aula, senta-se e diz que não fez a <i>homework</i>. - Peço que no dia 5 de julho os portfólios sejam entregues novamente a mim, com todas as atividades referentes aos módulos 1 e 2. - <i>Henrique</i> cria uma conta no grupo do <i>google</i> para nós, pelo qual todas do grupo receberão os mesmos <i>e-mails</i>. Explico meu objetivo com a criação da conta: que todas possamos revisar e opinar nos textos umas das outras, realizando uma revisão colaborativa. Digo também que a partir de agosto também realizarei as <i>homework</i>. - <i>Idelma</i> me questiona acerca de uma observação que fiz em um de seus textos: pedi-a que retirasse uma citação que ela fez de Vygotsky, pois ela não mencionou o ano e nem a página. Ela

	<p>diz que teve trabalho para fazer e que não gostaria de retirar. Explico, então, como fazer citações diretas e indiretas, seguindo as normas da ABNT. Ela fica triste.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Rose</i> me pede para mostrar a primeira versão (antes das minhas sugestões e de suas alterações) e a última versão de sua <i>homework</i> <i>The king, the mice and the cheese</i> (após a revisão e a reescrita). <i>Monalisa</i> e <i>Heloísa</i> gostam da ideia, dizem que querem ver. - Peço que, enquanto <i>Rose</i> apresenta sua tarefa, as outras professoras escrevam em um pedaço de papel sugestões para que o texto de <i>Rose</i> fique ainda melhor. Distribuo os papéis e peço-as para que entreguem-os para <i>Rose</i> ao final de sua apresentação. - <i>Monalisa</i> corrige um tópico gramatical no texto de <i>Rose</i>. - <i>Heloísa</i> resolve o problema. <i>Henrique</i> ajuda-a. Preferem conversar a escrever as sugestões no papel que forneci. - Digo que essa revisão colaborativa e direta acontecerá por escrito e por <i>e-mail</i> a partir de agosto e que apenas hoje, e como um exemplo, acontecerá oralmente. - Após, <i>Rose</i> apresenta sua reflexão sobre o texto <i>Telling the story</i>, de bell hooks. - Em seguida, <i>Rose</i> lê sua reflexão sobre o filme <i>Beyond the blackboard</i>. - Por fim, <i>Rose</i> lê sua última <i>homework</i> <i>Opinion about self assessment and collaborative assessment</i>. Apenas <i>Rose</i> lê as quatro tarefas do segundo módulo, pois somente ela fez as quatro tarefas em dia e preparou sua apresentação. - Desligo a câmera e dou 10 minutos de intervalo às alunas. - Após o intervalo, <i>Monalisa</i> apresenta a fábula <i>The tortoise and the hare</i>, preparada para uma turma de 1º ano do ensino médio. Ela inicia sua miniaula apresentando um vídeo do <i>youtube</i> sobre a fábula <i>A lebre e a tartaruga</i>. A seguir, ela pede que as colegas, em duplas, ordenem os pedaços do texto que estão misturados e selecionem figuras que os ilustrem. <i>Monalisa</i> cola as partes da fábula na parede, pede as colegas para lê-las e, em seguida, também as lê, uma por uma. Depois, trabalha uma atividade de <i>match</i> e vocabulário. - Durante a discussão da moral da história, <i>Henrique</i> se compara à lebre e diz que, por causa de sua correria (professor em escola pública, estudante de direito, aluno de um curso de formação continuada), as tartarugas vão concluir o curso. (5ª parte – 19:00. Ele já sabia que desistiria) - <i>Monalisa</i> pergunta às colegas o que acharam da fábula. <i>Rose</i> diz que achou muito difícil, muitas palavras e muitas palavras desconhecidas. - Pergunto às colegas se elas têm sugestões ou comentários, se gostaram da aula. <i>Henrique</i> sugere que as palavras trabalhadas no exercício estivessem em destaque no texto que <i>Monalisa</i> colou na parede. <i>Liss</i> diz que gostou, mas que há muitas novas palavras e ela sugere que o vocabulário poderia ter sido trabalhado antes do texto. <i>Monalisa</i> responde que sem o contexto ficaria mais difícil entender o significado das palavras. Sugiro um jogo da memória, após a leitura da fábula. Ela diz que são muitas palavras. <i>Henrique</i> diz então que ela poderia ter selecionado melhor as palavras. Sugiro a ela o mesmo que sugeri à <i>Liss</i>, que ela reescrevesse a fábula de modo mais simples, com suas próprias palavras e trabalhasse a sua versão da fábula com as/os alunas/os. Dessa forma, eliminaria algumas palavras ou expressões desconhecidas pelos/as estudantes. <i>Henrique</i> diz à <i>Monalisa</i> que ela poderia ter feito como ele fez: selecionar apenas algumas partes da fábula para trabalhar. - Sugiro que antes da apresentação de <i>Idelma</i>, tiremos uma foto juntas. - <i>Idelma</i> apresenta uma miniaula sobre a fábula <i>The city mouse and the country mouse</i>, preparada para uma turma de 5º ano do ensino fundamental. Ela cola imagens e escreve pequenas frases em <i>slides</i> do <i>power point</i> para contar a fábula. Primeiramente, <i>Idelma</i> tenta contar a história com suas próprias palavras, mostrando apenas as figuras. Depois, conta a história lendo as frases e tirando dúvidas de vocabulário. Por fim, <i>Idelma</i> trabalha um exercício de compreensão da história e pede que os/as alunos/as escrevam um final para ela. As professoras que não moram na cidade-polo tiveram de sair antes da conclusão da aula, pois já eram 18hs. - Elogio a aula de <i>Idelma</i>. <i>Heloísa</i> também. - <i>Heloísa</i> conversa com <i>Cris</i> acerca de sua dificuldade no inglês e a incentiva a tentar falar mais. - <i>Cris</i> diz que se sente perdida nas aulas e <i>Heloísa</i> diz que se sentia assim nos Estados Unidos, perto dos/as nativos/as e de professores/as com muita experiência na oralidade.
15ª aula 28/06/2013	<ul style="list-style-type: none"> - As alunas leem suas histórias pessoais, produzidas com base no texto de bell hooks, <i>Sharing the story</i>. Quando as docentes terminam sua leitura, peço a outra docente para recontar a leitura que a colega acabou de fazer. - Reforço as palavras que <i>Jackie</i> escreveu em seu texto, lançando mão de hooks sobre a importância de ouvir. - <i>Henrique</i> comenta sobre o livro que <i>Jackie</i> menciona ser a motivação de um de seus projetos na escola. Ele está com o livro dentro da mochila.

- Solicito que *Liss* leia seu texto e ela pede para lê-lo no *powerpoint*, pois não o imprimira em casa.
- Abro o arquivo. Antes que ela comece a lê-lo, digo que gostei muito do texto e que agora entendo porque ela chorou no dia em que estávamos conversando sobre transições.
- Lacrimando, *Liss* pede a *Rose* para continuar a leitura, caso ela não consiga. Ela não consegue ler por muito tempo e eu continuo a leitura do texto para ela. Nesse texto, ela conta a história da superação da traição de seu marido, que teve um filho com outra mulher fora do casamento e que, hoje, ela ajuda a criar. Enquanto continuo a leitura, *Liss* e suas colegas choram. Agradeço-a por ter compartilhado esse difícil episódio de sua vida conosco. Ela diz que nunca falou antes sobre isso, por 7 ou 8 anos. Só falava sobre isso com sua terapeuta.
- *Lucy* diz que tem uma história parecida e que tem duas filhas com seu ex-marido.
- Abro um artigo e falo que a citação inicial se relaciona com o ato da escrita.
- *Henrique* lê a citação de Ana Arendt, presente no artigo que escrevi e que apresentaríamos no EDIPE. A citação é sobre a importância da escrita para a compreensão das coisas e para o processo de pensar.
- *Henrique* lê seu texto e diz que as histórias mais importantes de sua vida não são as que ele já viveu, mas aquelas que já ouviu. Ao final, olha para *Liss* e diz: “como a sua”.
- As outras docentes não fizeram a *homework*, ou não a trouxeram para a leitura em sala de aula.
- Como *Cris* não estava presente no dia da avaliação, solicito que ela faça sua avaliação. Peço às outras professoras para que lhe deem uma nota numérica, e entrego para elas a ficha avaliativa.
- *Cris* diz que está no curso para aprender um pouco de inglês para ensinar seus/suas alunos/as porque, na verdade, gosta de português, falar e ensinar o português. Ela diz que no curso não faz o que mais gosta de fazer, falar. Não sabe falar o inglês, então se cala. E ela não gosta disso. (1ª parte – 37:28 min – 50:28). Diz que não entende por que lhe foram dadas aulas de inglês na escola, pois não é professora de inglês.
- *Rose* pede a *Cris* para não se comparar a ela e a *Lucy* porque ambas já moraram nos Estados Unidos e na Inglaterra.
- Como *Heloísa* fez na aula passada, *Rose* diz que quando viajou para os Estados Unidos sofreu muito e precisava da ajuda de pessoas em todos os momentos e foi assim que aprendeu.
- *Jackie* apresenta uma miniaula sobre a fábula *The Lion and the mouse*, preparada para uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Como no texto de Maria Luísa Mendonça, *Jackie* leva alguns objetos que estão presentes na história para a sala de aula. Leva também plaquinhas com os nomes dos objetos. Após apresenta-los, lê a fábula, usando *cards*, com frases e imagens. Depois, ela entrega uma história em quadrinhos para cada colega. Em seguida, propõe um bingo com 21 palavras extraídas da história. Pede que cada colega escolha 8 palavras e as escrevam de caneta nos espaços do jogo. A seguir, sorteia palavras até que uma ganhadora se pronuncie.
- Após sua aula, pergunto se alguém gostaria de comentar acerca da aula de *Jackie*. *Idelma* e *Heloísa* a elogiam. Segundo *Idelma*, os/as alunos/as entenderão a fábula, gostarão do bingo e do chocolate.
- *Cris* diz que o material concreto e as figuras ajudam muito na memorização de palavras e significados.
- *Heloísa* sugere que *Jackie* brinque e faça mímica com o material concreto que levou para que as crianças entendam melhor o que acontece na história.
- *Henrique* faz a mesma sugestão que *Heloísa* e elogia as escolhas de *Jackie*, tanto da história em quadrinhos quanto do nível linguístico escolhido para a história em quadrinhos e para sua apresentação oral.
- *Heloísa* sugere também que ela recorte a história em quadrinhos e peça aos/as alunos/as para juntarem as partes e que também cante uma música com eles *The lion sleeps tonight*.
- Elogio *Jackie*. Pergunto se ela trabalhou essa fábula com seus/suas alunos/as e ela diz que sim, não só essa, mas também a fábula da formiga e da cigarra e a fábula *The king, the mice and the cheese*. Ela disse que trabalhou em uma turma de 6º ano e em uma turma de 9º ano e que na turma de 6º ano foi mais proveitoso.
- *Monalisa* chega atrasada, pois estava em um conselho de classe.
- Pergunto se todas receberam o convite do *google group*, enviado por *Henrique*.
- Algumas afirmam que sim, e outras o pedem para mandar novamente. Digo para *Monalisa* e *Henrique* que fiz algumas mudanças no artigo e que, em breve, o compartilharei novamente.
- *Rose* apresenta sua miniaula sobre a fábula *The Fox and the crow*, aula preparada para turmas de ensino médio, de 1º a 3º ano.
- Como todas as professoras e *Henrique*, *Rose* inicia a aula conversando sobre fábulas, definição e características. Após, coloca um vídeo sobre a fábula para que assistamos. O vídeo, contudo, não apresenta uma moral e *Rose* questiona-nos sobre a moral da história.

	<p>- <i>Cris</i> diz que o corvo se envaideceu com o elogio da estratégica raposa, foi levado pela emoção e não pela razão e acabou perdendo a comida que tinha. <i>Cris</i> diz que a moral da história é não acreditar em tudo e ser prudente. <i>Rose</i>, então, projeta a moral da história no telão: Nunca confie em um bajulador. <i>Cris</i> participa muito da aula de <i>Rose</i>, da interpretação da história. (6ª parte – 7: 28 – 10:00) <i>Rose</i> permite participações em português. <i>Rose</i> pergunta como essa história pode ser aplicada nos meios de comunicação da atualidade. <i>Cris</i> a responde.</p> <p>- Após, <i>Rose</i> trabalha conosco alguns exercícios: <i>the hidden message</i>, exercícios de vocabulários, <i>hangman</i> usando provérbios, ordenação das frases do texto de modo a estruturá-lo coerentemente, reescrita do final da história.</p> <p>- Quando peço sugestões ou comentários sobre a aula de <i>Rose</i>, <i>Leninha</i> a pergunta se ela usa o inglês na sala de aula com seus/suas alunos/as.</p> <p>- <i>Rose</i> diz que sim, mas que não exclui o português.</p> <p>- <i>Leninha</i> diz que não consegue usar o inglês na sala de aula, pois os/as estudantes não a entendem.</p> <p>- <i>Heloísa</i> sugere que além do áudio no vídeo, <i>Rose</i> use também legenda.</p> <p>- Digo que sem a legenda é possível entender também, pois as imagens ajudam muito.</p> <p>- <i>Rose</i> diz que quando assiste algo com a legenda, muitas vezes deixa de compreender algo que as imagens perfeitamente dizem, pois fica tentando ler as legendas.</p> <p>- <i>Henrique</i> afirma que, no início, a aula foi chata e que <i>Rose</i> estava muito calma, parada. Ele então sugere alguma atividade para que os/as alunos/as façam durante o vídeo. Por exemplo: marcar as palavras que ouvirem.</p> <p>- Digo que gostei muito da aula, que para nosso nível foi ótima, mas que, talvez, para o dos/as estudantes seja meio pesada.</p> <p>- <i>Henrique</i> diz que a aula exige muito a atenção dos/as discentes e que <i>Rose</i> pode perdê-la e, como tudo está relacionado, se ela a perder, pode perder toda a aula que preparou. Ele diz que seus/suas alunos/as nem sempre entendem tudo o que é dito, proposto e negociado.</p> <p>- Pergunto se ela acha que a aula, de fato, funcionaria em seu contexto.</p> <p>- Ela diz que depende da sala de aula e do ritmo com o qual conduzirá as coisas.</p> <p>- <i>Lucy</i> apresenta uma miniaula sobre a fábula <i>The oak and the reeds</i>, preparada para uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Durante toda a aula de hoje, <i>Lucy</i> ficou preparando a aula, alegando que não teve tempo suficiente para isso em sua casa. Utilizando uma única imagem, <i>Lucy</i> conta a fábula com suas palavras. Após, ela entrega uma versão escrita da fábula para nós e pede para que completemos os espaços em branco com as palavras que ouvirmos. O áudio, contudo, era diferente do texto escrito. Ninguém conseguiu completar a atividade que ela propôs. Ela diz que não sabe usar a <i>internet</i>.</p> <p>- Pergunto se as colegas têm sugestões ou comentários para <i>Lucy</i>.</p> <p>- <i>Monalisa</i> diz que ela contou bem a história, que deu para entender.</p> <p>- Complemento dizendo que ela tinha que ter ouvido o áudio várias vezes e trazido uma transcrição compatível.</p> <p>- <i>Henrique</i> diz que ela pensou assim: “Não entendi nada, mas deve ser meu inglês. Vou levar isso mesmo”. Todas riem.</p>
16ª aula 05/07/2013	<p>- <i>Leninha</i> diz que se concentrou nas atividades do portfólio durante a semana e que, por causa disso, não teve tempo para preparar bem sua miniaula sobre a fábula <i>The crow and the pitcher</i>, preparada para uma turma de 1º ano do ensino médio.</p> <p>- <i>Cris</i> participa muito da aula de <i>Leninha</i>, respondendo em português suas perguntas.</p> <p>- <i>Leninha</i> conta a história sem a ajuda de recursos. Só faz mímicas. Após, ela apenas disse o que faria. Levaria partes da história para os/as alunos/as ordenarem e colarem no quadro, como <i>Maria Luísa Mendonça</i> e <i>Heloísa</i> fizeram. Em seguida, pediria aos/as discentes que escrevessem em português o que entenderam da história. Ela diz que não usou o computador porque não sabe usar.</p> <p>- Quando peço a ajuda das colegas para sugestões ou comentários acerca da aula de <i>Leninha</i>, <i>Liss</i> diz que, ao contrário do que <i>Leninha</i> disse, ela se preparou sim, pois contou a história do seu jeito. Ela sugere à colega que traga materiais concretos para a sala de aula, pois pode ajudar seus/suas alunos/as compreenderem melhor o que está sendo dito.</p> <p>- Sugiro que ela nunca diga aos/as seus/suas alunos/as que ela não está preparada, ou que não teve tempo para preparar sua aula. Elogio-a, dizendo que ela está melhorando a habilidade da fala, está tentando.</p> <p>- <i>Cris</i> apresenta a miniaula sobre a fábula <i>The Fox and the stork</i>, que preparou para uma turma de 1º ano do ensino médio. Como <i>Leninha</i>, <i>Cris</i> tenta contar a fábula em inglês, sem a ajuda de recursos. Todas a ajudamos. Ela também usa o português. No entanto, é o momento em que ela mais usou o inglês. Ela diz que gosta muito de interpretar, de discutir e de pensar sobre textos.</p> <p>- Elogio-a por ela ter tentado usar a língua-alvo.</p>

	<p>- Cris me diz que quer sugestões, pois não perguntei às colegas se tinham sugestões para ela. (Como é a última aula do módulo, havia ainda muitas coisas para se fazer e mais uma fábula para ser apresentada).</p> <p>- Pergunto, então.</p> <p>- <i>Heloísa</i> elogia-a por ter tentado contar uma história em inglês e diz que, quando ela estudava na <i>Fisk</i>, ela só produzia algumas palavras e pequenas frases. <i>Heloísa</i> foi sua professora na <i>Fisk</i> por alguns meses, em uma turma de básico.</p> <p>- <i>Cris</i> diz que, a princípio, não apresentaria. Só resolveu apresentar para não ficar com nota zero.</p> <p>- <i>Heloísa</i> apresenta a fábula <i>Belling the cat</i>, miniaula preparada para uma turma de 8º ano do ensino fundamental. Ela mostra um material no computador, diz que preparou, imprimiu e esqueceu em casa. Ela diz que antes da história vai mostrar algumas palavras, as lerá e pede-nos para que repitamos sua pronúncia.</p> <p>2ª parte.</p> <p>- Sessão reflexiva semestral sobre os módulos estudados</p> <p>- Autoavaliação e avaliação colaborativa sobre o desempenho no segundo módulo.</p>
17ª aula 09/08/2013	<p>- Neste dia esqueci de levar a câmera gravadora. Contudo, o que foi trabalhado e discutido nessa aula está rapidamente descrito no Quadro 8: O dia das aulas, a quantidade de docentes presentes e as atividades trabalhadas/realizadas.</p>
18ª aula 16/08/2013	<p>- Início a gravação com uma <i>small talk</i> entre as/os alunas/os e eu.</p> <p>- <i>Leninha</i> fala sobre a festa de aniversário que fez hoje para sua filha na escola.</p> <p>- Converso com <i>Nelson</i> e o pergunto se ele se importa se eu gravar sua imagem e voz, e digo que após a aula vou explicar tudo melhor para ele. Este é o seu segundo dia de aula.</p> <p>- <i>Nelson</i> comenta um pouco sobre sua vida profissional.</p> <p>- <i>Heloísa</i> diz que está cansada porque hoje é sexta-feira, fala sobre sua experiência em ir à Goiânia dirigindo sozinha e sobre o quanto está atarefada com sua mudança para uma nova casa.</p> <p>- <i>Rose</i> comenta com <i>Heloísa</i> que vive sozinha, pois seu marido é motorista de caminhão e fica cerca de 40 dias fora. <i>Rose</i> faz esse comentário porque <i>Heloísa</i> diz que está sozinha em casa, pois seu marido está pescando.</p> <p>- <i>Rose</i> comenta também acerca do jantar de aniversário que preparou para sua mãe, de sua cirurgia na boca e do excesso de trabalho na escola.</p> <p>- Pergunto às docentes se receberam a programação do EDIPE que enviei no dia anterior. Na programação, consta o nome de <i>Monalisa</i>, <i>Henrique</i> e o meu.</p> <p>- <i>Monalisa</i> diz que hoje está com dor de cabeça e cansada.</p> <p>- Pergunto se sua mãe está melhor e ela diz que sim.</p> <p>- <i>Jackie</i> diz que sua rotina continua a mesma e que terá que fazer uma cirurgia.</p> <p>- Elogio o novo corte de cabelo de <i>Liss</i> e pergunto-a sobre sua semana. Ela diz que quer falar sobre seu último fim de semana em que comemorou o dia dos pais ao lado de seus pais e alguns parentes. Ela diz ainda que, durante a semana, a diretora de sua escola assistiu a uma de suas aulas.</p> <p>- Pergunto-a o motivo e ela diz que acha que é porque andou reclamando do comportamento dos/as alunos/as. Ela disse que teve a aula de seus sonhos, que executou tudo o que planejou e que os/as estudantes ficaram em silêncio o tempo todo. Ela diz que está feliz, pois a diretora elogiou sua aula. Por outro lado, está triste porque foi acusada por um vereador de desvio de verba no programa que coordena, o Programa Aprendiz.</p> <p>- <i>Cris</i> diz que só não está muito bem porque não fala inglês. Ela disse isso em inglês “<i>I don’t speak English</i>”.</p> <p>- Digo que ela está melhor que a personagem Mamacita, que dizia “<i>No speak English!</i>”</p> <p>- <i>Cris</i> também disse que não está tão bem porque gosta de dormir à tarde, pois trabalha de manhã e à noite. E que essa semana não dormiu à tarde nenhum dia. Ela também diz que tem que levar o filho para a casa dos avós nos fins de semana.</p> <p>- <i>Idelma</i> diz que sua tia não está bem.</p> <p>- Antes de <i>Nayara</i> iniciar sua aula, converso sobre os textos escritos e sobre o uso do <i>google</i> tradutor para escrevê-los. Chamo a atenção da turma para o cuidado que deve haver com essa ferramenta e para a necessidade de tentar escrever, antes de usar o <i>google</i> tradutor. Cito as pessoas que realizaram a tarefa de casa. Cito também as pessoas que leram e contribuíram com a revisão dos textos escritos pelos/as colegas e estipulo o número mínimo de 3 textos para que cada pessoa leia e revise.</p> <p>- <i>Nelson</i> diz que não tem tempo e que tem dificuldades para lidar com a revisão do <i>Windows</i>.</p> <p>- <i>Rose</i> diz que seria legal se os/as colegas compartilhassem os textos no fim de semana, pois ela não tem tempo para lê-los e oferecer contribuições durante a semana. <i>Rose</i> também sugere que as revisões aconteçam apenas no nível macro, para eles/as, ou seja, no nível do conteúdo e</p>

	<p>significado, pois não têm tempo para fazerem uma boa revisão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após aceitar sua sugestão, coloco a música <i>Change the world</i> e peço a todos/as que a cantemos. - <i>Nayara</i> inicia sua aula com uma atividade para conhecer os/as alunos/as. Ela dá um exemplo e os/as pede para escrever 3 frases sobre si mesmos/as, e apenas uma deverá ser falsa. Depois, pede aos/as alunos/as para que um/a por um/a leiam suas frases e sejam julgados/as pelos/as colegas, que devem eleger apenas uma alternativa incorreta. Os/As alunos/as interagem entre si e participam da atividade. - <i>Nayara</i> pede aos/as alunos/as para se dividirem em grupos de 3 ou 4. Para cada grupo, ela fornece 20 fotografias de mulheres e homens e pede que classifiquem os homens e mulheres fotografados/as da seguinte forma: o/a mais amigo/a, o/a mais legal, o/a mais/menos inteligente, o/a mais/menos bonito/a, o/a mais sujo/a, o/a menos honesto/a. Depois, ela pede que imaginem uma empresa de grande sucesso e elejam: o/a dono/a, o/a engenheiro/a, o/a médico/a, o/a faxineiro/a e o/a cozinheiro/a. Por fim, devem montar 5 casais com as figuras. A pessoa retratada vem com um nome anexo à fotografia. <i>Nayara</i> entrega uma folha, na qual os nomes devem ser escritos próximos aos adjetivos. - <i>Nayara</i> pede que verifiquemos os resultados. Para tanto, pergunta aos grupos acerca de suas escolhas e cola as figuras mencionadas, uma a uma, no quadro. <i>Nayara</i> fez essa mesma atividade em seu trabalho de conclusão de curso. Contudo, os resultados foram um pouco diferentes. - <i>Nayara</i> compara os resultados que obteve com os resultados de sua pesquisa feita na graduação. Também comenta acerca da importância de se trabalhar raça e racismo em sala de aula, com diferentes públicos. - <i>Cris</i> participa da aula em português. - <i>Nayara</i> problematiza diferentes significados ou pontos de vista sobre raça e racismo. Ela faz uma leitura em português e a discute em inglês (4ª parte – 21:27 – 24:25). Após, discute acerca de seu TCC. - Referência do TCC: ANDRADE, N. C. R. de. <i>O ensino crítico como instrumento para promover a autonomia em uma sala de aula de língua inglesa</i>. Trabalho de Final de Curso (Letras/UFG). Goiânia, 2011. - Após, <i>Nayara</i> e eu explicamos a <i>homework</i>: leitura do texto <i>Straighteningourhair</i>, de bell hooks e produção e de um parágrafo sobre o que é beleza. - <i>Idelma</i> parabeniza <i>Nayara</i> por seu trabalho. Também o faço.
<p>19ª aula 23/08/2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A aula inicia-se com um <i>warmer</i>: <i>Giving wrong information about a person</i>. Os/As alunos/as precisam descobrir de quem se trata. - Peço sugestões acerca da música que os/as docentes querem cantar no evento final do curso. Peço-os/as que escrevam suas sugestões em uma folha de papel que entrego. - Saio da sala para pedir ajuda com a caixa de som aos/as funcionários/as da escola de formação. Enquanto a ajuda não chega converso com <i>Monalisa</i> acerca de um <i>e-mail</i> que ela me enviou durante a semana. No <i>e-mail</i>, ela me pede o material trabalhado e sugerido por <i>Nayara</i> na aula passada, ou seja, as fotografias e poemas de Langston Huges. Pergunto-a se ela já trabalhou o tema ou a atividade em sala de aula. Ela diz que ainda não, mas que o fará assim que fizer algumas pesquisas. - Após, sugiro que as/os docentes não leiam mais seus textos em sala de aula, já que estão sendo compartilhados, lidos e revisados no <i>google group</i>. Pergunto se concordam e todos/as dizem que sim. - Em seguida, projeto uma lista com os nomes dos/as professores/as que fizeram a <i>homework</i> e colaboraram com a revisão dos textos dos/as colegas. Cito os textos lidos por cada um/a. - Projeto perguntas em um telão para problematizar o mito da democracia racial. - <i>Monalisa</i> defende a falta da democracia e da democracia racial no Brasil. - <i>Nelson</i> afirma que o mito existe, mas que sua existência é negada. <i>Rose</i> concorda e diz que há um mascaramento da democracia racial. - <i>Idelma</i> afirma que as cotas reforçam o preconceito racial. Não concordo. - <i>Rose</i> diz que depende do ponto de vista e menciona que seu sobrinho desejou ser negro no momento em que julgou que as cotas poderiam lhe servir. - Digo a <i>Idelma</i> que, no passado, eu costumava pensar como ela, mas, hoje, considero as cotas justas, caso contrário não teríamos negros/as nas universidades e em cursos variados, considerados “bons”. - <i>Idelma</i> discorda e diz que as cotas só mostram que há preconceito. Discordo e digo que as cotas são o que permite que tenhamos negros/as em algumas esferas sociais. - <i>Rose</i> afirma que as cotas permitem que diferenças sejam aceitas. - <i>Idelma</i> diz que se não houvesse o preconceito, não haveria as cotas.

- *Monalisa* fala que em uma sala de aula com negros/as, os/as colegas sabem que seu ingresso foi por meio das cotas e isso reforça o preconceito.

- *Leninha* conta a história de um de seus alunos, *Paulo Henrique*, negro, estudante de escola pública, cotista, que foi aprovado no vestibular para medicina. Ela diz que as cotas não garantiram seu ingresso na universidade, pois ele era muito estudioso e esforçado.

- Após, peço-os/as que me deem alguns exemplos que justifiquem o mito da democracia racial.

- *Rose* cita a opinião e o pensamento de *Idelma* como um exemplo de mito da democracia social, ou seja, o fato de que as cotas reforçam o preconceito, reproduzindo-o. Concordo.

- *Idelma* diz que, se houvesse uma democracia verdadeira, não seria necessária a existência de cotas, que se houvesse de fato democracia, todas as pessoas poderiam ir para a universidade.

- *Nelson* diz que as cotas são uma estratégia do sistema para demonstrar que o preconceito não existe. Diz ainda que o sistema falha ao não proporcionar a todos/as (estudantes de escolas públicas e privadas) as mesmas chances/oportunidades e que as cotas reforçam o mito da democracia racial.

- Digo que há vários exemplos: nas novelas, negros/as raramente assumem o papel principal, nos bancos e lojas caras, os/as negros/as nunca são vistos/as trabalhando.

- Em seguida, pergunto como e onde o preconceito racial acontece.

- *Nelson* afirma que o preconceito acontece o tempo todo e exemplifica dizendo que quando era adolescente, trabalhava como porteiro de um hospital e que lá, depois de um certo momento, não poderia permitir que pessoas entrassem para visitar os/as pacientes. Quando ele dizia que o horário de visitas já havia acabado, as pessoas o humilhavam, dizendo-lhe que era negro, não tinha estudos e era um simples empregado que só limpava o chão. Ele também diz que já viu vários episódios de preconceito racial.

- Concordo que o preconceito racial acontece o tempo todo e em todos os lugares.

- *Monalisa* diz que já viu negras trabalhando em lojas de produtos caros, mas com o corpo em forma, o cabelo liso e o nariz afinado. E que para elas é fácil.

- Digo que é um pouco menos difícil. Digo também que na escola em que trabalho, poucos/as alunos/as são negros/as e quase todos/as têm um comportamento difícil, que talvez seja justificado pela cor e o preconceito que têm que enfrentar desde o nascimento.

- *Monalisa* diz que já foi preconceituosa quando trabalhava no PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Nesse programa, havia dois irmãos negros, imigrantes e muito violentos. *Monalisa* e outros/as colegas de trabalho os rejeitavam, mas a partir do momento em que decidiram fazer uma visita à mãe dos meninos e conheceram sua casa e as condições em que viviam, mudaram suas percepções em relação a eles, começando tratá-los diferentemente. Aos poucos, as crianças também mudaram o comportamento, fato que, segundo *Monalisa*, a fizera aprender bastante.

- *Leninha* menciona novamente o sucesso de seu aluno negro, aprovado em medicina. Digo que não conheço médicos/as negros/as.

- *Nelson* diz que conhece um, da época em que trabalhou no hospital. *Nelson* diz que considera-se negro, como seus pais (26:07).

- *Monalisa* me pergunta se é negra. Pergunto-a se ela se considera negra. Ela diz que considera apenas seu nariz como sendo negro.

- *Rose* pergunta-a porque ela alisa os cabelos.

- Pergunto-a se ela alisa os cabelos e ela diz que sim.

- Pergunto-a o motivo.

- Ela responde que as raízes de seus fios de cabelo são muito crespas.

- Pergunto-a se ela se identificou com o texto de hooks *Straightening our hair*.

- Ela diz que não, pois não alisa os cabelos para se encaixar em um padrão. Diz que alisa os cabelos para que eles não fiquem estranhos.

- Pergunto-a porque eles ficam estranhos.

- Ela ri e diz que o cabelo fica sem controle.

- *Rose* afirma que isso é um tipo de preconceito.

- Pergunto-a se é um preconceito velado. Ela diz que não, que seu cabeleireiro disse que seu cabelo é bom, mas que ela o alisa porque é mais prático.

- Comparo sua decisão com a da aluna de bell hooks, que também dizia que alisava o cabelo porque é mais prático. Digo também que quando decidimos fazer mudanças como essa, de alisar o cabelo, é por causa da sociedade, mais pela sociedade do que por nós.

- Pergunto à *Monalisa* se ela alisava seus cabelos quando era criança e ela diz que não. Pergunto-a se ela se importava e ela responde que sim e justifica dizendo que era por causa dos/as colegas que tinham um cabelo bom. Pergunto-a, então, se seu cabelo é ruim. Ela diz que sim. Questiono o

significado de um cabelo bom. Ela diz que o bom cabelo é o liso e sem *frizz*. Pergunto-a quem decidiu que esse é o tipo de cabelo bom e ela diz que todo mundo, a sociedade. Ela diz que até sua mãe a pedia para pentear os cabelos.

- Digo que às vezes reforçamos discursos e práticas sem perceber.
- *Rose* diz que não só a aparência do cabelo é ditada pela sociedade, mas do corpo.
- *Monalisa* diz que estereótipos existem e que, fora do país, as brasileiras são estereotipadas.
- Digo que constantemente reforçamos esse estereótipo e sugiro que pensemos no motivo disso quando o fazemos e quais são as possíveis consequências dessa prática, inclusive para nossos/as alunos/as.
- *Rose* afirma que somos espelhos para nossos/as estudantes. Reforço que precisamos saber o que estamos fazendo e reforçando em nossas aulas, em nossas famílias (nesse momento posicione a câmera filmadora para a porta e continuo falando).
- Após, seguro a câmera novamente. A deixei para distribuir algo entre os/as docentes: um texto em português sobre a visibilidade do preconceito velado.
- *Monalisa* diz que na aula passada, quando chegou e se deparou com Nayara, pensou que ela fosse uma nova colega, mas ao conversar com ela descobriu que ela estava lá como professora, pois *Nayara* lhe disse que estava lá para apresentar seu trabalho. Ela diz também que o tempo todo ficava pensando no quanto *Nayara* precisa ser forte na vida para ser uma professora negra, pois a sociedade valoriza mais a aparência física do que a capacidade intelectual de uma pessoa.
- *Monalisa* diz que sentiu o quanto foi difícil para *Nayara* estar ali na aula passada e que, às vezes, sentiu que ela queria chorar.
- *Rose* dá um exemplo de preconceito em sua família: sua filha mais nova gostava da avó paterna, mas, aos 3 anos de idade, não queria ter a cor que tinha, a mesma da avó. *Rose* diz que não ensinou isso à ela. Digo que é difícil mesmo lutar contra o preconceito social.
- Agora, proponho a leitura do texto que distribuí anteriormente (O teste do pescoço). Peço para que cada pessoa leia uma parte. Inicio a leitura. Após, todos/as leem um trecho.
- No final do texto, o autor diz que aplicando o teste do pescoço, mudou sua opinião acerca das cotas. Pergunto à *Idelma* o que ela pensa, agora, sobre as cotas.
- Ela diz que se não existisse racismo, as cotas não seriam necessárias. Diz que acha que as cotas são boas para negros/as, mas, ao mesmo tempo, reforçam o racismo.
- *Rose* diz que o governo tenta reparar a situação do preconceito racial, oferecendo cotas aos/às negros/as. *Idelma* concorda e acrescenta que nossa sociedade não está preparada para diferenças e que há o mito da democracia racial.
- Digo que há racismo e que, por isso, sou a favor das cotas.
- *Monalisa* diz que as cotas são uma forma de enfrentar o preconceito.
- Mostro algumas tabelas extraídas dos seguintes textos de Ferreira:
 - FERREIRA, A. de J. Race and ethnicity. In: _____. *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel: Assoeste, 2006. p. 103-107.
 - FERREIRA, A. de J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 01, p. 211-233, jan./jun. 2007.
- Proponho a análise e discussão das tabelas (classificação da população brasileira por cor, tempo em anos em instituições educacionais, ocupação de vagas por negros/as em universidades estaduais e federais.)
- *Idelma* e *Nelson* comentam as possíveis causas da desigualdade social.
- As/Os docentes consideram questões históricas, culturais e geográficas em suas análises. Por exemplo, *Rose* menciona que no Paraná e imigração e descendência europeia são grandes, o que pode justificar a presença de mais brancos nas universidades públicas daquele local.
- Pergunto se minorias e desigualdades são representadas nos livros didáticos.
- *Rose* diz que hoje sim, mas que não são democraticamente representadas. Os homens brancos e heterossexuais, por exemplo, ainda predominam. *Rose* defende que a mesma oportunidade deveria ser dada a todas as diferenças, ou seja, um/a negro/a para cada branco/a.
- Tento mostrar o vídeo das bonecas sobre racismo, mas a conexão com a *internet* da escola de formação não permite. Então, descrevo oralmente o vídeo e digo que ele pode ser trabalhado em sala. O tema racismo e os adjetivos podem ser o foco de uma aula. Digo que mandarei o *link* do vídeo para o *e-mail* dos/as docentes e que eles/as poderão assisti-lo em casa.
- Em seguida, pergunto se os/as aprendizes trouxeram as revistas que pedi na aula passada, pois faremos a atividade que *Nayara* gostaria de ter feito na aula anterior, mas que, em virtude da falta de tempo, não fez.
- Explico o objetivo da atividade: perceber que há poucas imagens de pessoas negras nas revistas, pois elas não são representadas. Digo que essa é uma boa atividade para trabalhar com os/as

	<p>alunos/as da escola pública também, pois os/as ajuda a perceber que o racismo existe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apenas <i>Monalisa</i>, contudo, levou revistas, que não eram suficientes para todos/as. Adio, então, a atividade para a próxima aula. - Peço, como tarefa de casa, um parágrafo sobre um evento ou experiência vivida ou vista que envolva o racismo. Ou um poema, ou uma música. Peço-os/as também que tragam as revistas na próxima aula, para que façamos a atividade anteriormente explicada. - Voltando ao assunto do livro didático, digo que, muitas vezes, a melhor escolha é preparar o próprio material ou selecionar partes específicas do livro didático que vão atender às necessidades dos/as alunos/as ou corresponder aos seus interesses. - Como na próxima semana não haverá aula, em função de nossa participação no EDIPE, peço aos/as docentes que leiam um texto de Ferreira e escrevam um parágrafo sobre ele. - Referência do texto: FERREIRA, A. de J. Teoria racial crítica e educação antirracista. In: FERREIRA, A. de J. <i>Formação de professores: raça/etnia</i>. Cascavel: Assoeste, 2006. p. 51-57.
21ª aula 06/09/2013	<ul style="list-style-type: none"> - A aula é iniciada com um <i>warmer: keeping the baloon in the air, without using hands</i>. - Peço outras sugestões de músicas para que decidamos a que cantaremos no evento final. Digo que as sugestões da aula passada são músicas difíceis e tristes. Novamente, peço aos/as docentes que escrevam suas sugestões em uma folha de papel ou que as tragam na próxima aula. - Coloco a música, <i>Give a little bit – Supertramp</i>, para cantarmos. Repito-a 4 vezes mais. - Após, explico porque essa música é minha sugestão. - <i>Heloísa</i> sugere a música <i>Rise up</i>. - Sugiro que gravemos uma apresentação musical para mostrarmos no dia do evento final. - <i>Rose</i> sugere que levemos o <i>play back</i> da música e que a cantemos no dia específico. Ou que a cantemos no karaokê, com o acompanhamento da letra. - Projeto em um telão os nomes dos/as participantes que fizeram a <i>homework</i> 3 e 4, bem como os nomes daqueles/as que colaboraram com a revisão de textos dos/as colegas. Novamente, ensino como mandar um <i>e-mail</i> para todos/as os/as participantes por meio de um único contato (do <i>google group</i>). - <i>Liss</i> diz que não está no grupo virtual e que não recebe os <i>e-mails</i>. Pergunto se alguém sabe como adicioná-la, pois não sei e foi <i>Henrique</i> quem criou o <i>Revolutiongroup</i>. - Ninguém sabe como adicionar ou remover participantes. - Digo que agora assistiremos ao documentário <i>Blue eyes</i>. Pergunto se alguém o conhece ou se arrisca a falar sobre o que pode se tratar. - <i>Heloísa</i> e <i>Rose</i> dizem que o vídeo deve ser sobre problemas raciais. - <i>Cris</i> diz que deve ser sobre valorização das diferenças. - <i>Monalisa</i> fala que é sobre preconceito. - Após a visualização do documentário, o discutimos. <i>Heloísa</i> diz que o racismo e as lutas contra o racismo nos Estados Unidos são mais visíveis. Ela diz também que existe racismo no Brasil, mas que não é tão forte. - Pergunto-a se ela se lembra da aula passada, dos gráficos e tabelas que mostrei e que revelam o quanto o racismo é forte no Brasil. Ela diz que não se lembra. - Concordo que nos Estados Unidos a luta política contra o racismo pode ser maior. Digo que o racismo no Brasil está escondido no mito da democracia racial. - Pergunto à <i>Heloísa</i> se ela acha que no Brasil é necessário termos lutas e discursos antirracistas expostos, como nos Estados Unidos. Ela diz que na escola em que trabalha nunca viu episódios racistas. - Me assusto e pergunto se ela nunca viu mesmo. Ela diz que já ouviu coisas superficiais, como “cabelo ruim” e “Neguinha”, mas nada além disso. - Então a pergunto se o racismo para ser racismo precisa ir além disso. Ela diz que nos Estados Unidos é muito mais visível, pois há segregação racial. Muitos/as brancos/as morrem se entrarem em territórios ocupados por negros/as. - <i>Rose</i> concorda e diz que quando morou nos Estados Unidos, sua filha tinha uma amiga italiana negra, e que sua filha era a única amiga que a negra tinha, pois os/as outros/as colegas a segregavam. O que agravava isso era que a italiana, além de negra, tinha os dentes tortos e não usava aparelho para correção dentária. - Pergunto se as/os docentes gostaram do filme. - <i>Rose</i> diz que sim e que quer fazer a diferença. Pergunto-a se ela acha que nós, sozinhos/as, podemos fazer a diferença. Ela diz que sim. - <i>Heloísa</i> diz que não está acostumada a ver preconceito racial em suas aulas. Ela diz que não trata os/as alunos/as como diferentes ou sente que são. Diz ainda que gostou do vídeo porque o vídeo trabalhou a realidade.

	<ul style="list-style-type: none"> - Quando pergunto sobre o que é o vídeo, ouço das participantes palavras como “preconceito”, “opressão”, “racismo”, “segregação racial”. - Faço perguntas para testar a compreensão das/os professoras, como: o que aconteceu na sala da professora do documentário quando ela era mais jovem? <i>Liss, Leninha e Rose</i> respondem. - Pergunto quais foram as consequências da prática da professora. <i>Heloísa, Rose, Jackie e Nelson</i> discutem a resposta. - Pergunto quais foram as consequências para a vida dos/as alunos/as. <i>Nelson</i> responde e <i>Rose, Leninha</i> e eu complementamos. - <i>Heloísa</i> diz que a experiência criada pela professora foi significativa para seus/suas alunos/as, ao ponto de mudar suas vidas, porque eles/as não apenas ouviram, mas viveram a experiência. - Pergunto como elas/es entendem as atitudes da professora. - <i>Cris</i> tenta responder em inglês, com a ajuda das colegas, mas perde a paciência e fala em português. (3ª parte 13:39). - <i>Nelson</i> também responde. Complemento. - <i>Rose</i> colabora ao dizer que quando optamos por não reagir a algo, optamos por reforçar esse algo. - Dou um exemplo que vi no programa <i>Fantástico</i>. - <i>Liss</i> explica porque a professora optou por tal experimento. - <i>Heloísa</i> diz que é muito difícil lutar contra a sociedade. Ao seu encontro, <i>Rose</i> diz que está se imaginando realizando um trabalho similar com seus/suas alunos/as. - <i>Jackie</i> diz que tem dificuldades para conversar em sala de aula sobre certos temas, como a homossexualidade, por exemplo, pois não aceita esse tipo de relação. - Arrisco dizendo que isso pode ser uma consequência da família, ou religião, ou sociedade. E que quando não se aceita, pelo menos há que se respeitar. <i>Rose</i> diz que <i>Jackie</i> respeita. <i>Heloísa</i> diz que <i>Jackie</i> respeita fora de sua família. - Pergunto o que as/os docentes aprenderam com o documentário. - <i>Liss</i> diz que se não lutar contra o racismo, ela estará o reforçando. - <i>Heloísa</i> fala que é só uma pessoa, mas que pode fazer algo. - Digo que amei o poema de <i>Idelma Black and White</i>, pois <i>Heloísa</i> mostra seu celular branco e o celular preto de <i>Cris</i> enquanto fala. - <i>Rose</i> pergunta se <i>Idelma</i> recebeu seu e-mail e se pode usar seu poema em suas aulas. - <i>Idelma</i> consente. - <i>Cris</i>, com a ajuda de <i>Heloísa</i>, diz que a maioria das pessoas está em sua zona de conforto. Após, fala em português. <i>Cris</i>, com dificuldades, diz que as pessoas negras não aceitam sua cor. <i>Heloísa</i> concorda. - Digo que isso acontece com algumas, não todas, e cito Michael Jackson como exemplo. - Digo que provavelmente faremos os pôsteres e usaremos as revistas na próxima aula. Digo também que <i>Nayara</i> estará conosco novamente na próxima sexta-feira. - Como tarefa de casa, solicito um parágrafo sobre o documentário que assistimos. Digo que enviarei os slides para a turma no <i>Revolutiongroup</i>. - Pergunto-as/os se assistiram ao vídeo das bonecas negras. Dizem que não. - Decido mostrar o vídeo, então. Contudo, novamente, a internet não funciona. - Sugiro que cantemos a música <i>Give a little bit</i> mais uma vez. Peço que todas as tarefas escritas desse módulo sejam colocadas em dia e cito cada uma delas na ordem em que foram pedidas.
22ª aula 13/09/2013	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nayara</i> inicia a aula com um warmer: ela distribui jujubas entre os/as alunos/as e pede para que aqueles/as que receberam uma jujuba vermelha narrem uma boa memória em suas vidas. Depois, pede que aqueles/as que receberam uma jujuba roxa, digam sua cor favorita. Aos/às que receberam uma jujuba verde, pede que digam o seu lugar favorito no mundo. Aos/às que receberam uma jujuba amarela, pede que digam o nome de seu filme favorito. - <i>Idelma</i> chega atrasada. - <i>Nayara</i> pede aos/às que receberam uma jujuba laranja que falem sobre sua comida favorita. Em seguida, ela projeta no telão uma piada sobre mulheres loiras e pergunta se são engraçadas. Depois, pergunta se os/as docentes gostam de piadas e se já riram de algo que outras pessoas não acharam engraçado ou contaram alguma piada que irritou as pessoas. Então, ela pede aos/às estudantes que se juntem em pares para descrever a situação. - Minutos depois, <i>Nayara</i> pergunta se é correto contar piadas sobre tudo ou sobre algo. Ela pergunta também quais das seguintes piadas são ofensivas para os/as docentes: piadas sobre pessoas com problemas físicos, piadas sobre mulheres, piadas sobre pessoas negras, piadas sobre pessoas idosas, piadas sobre uma religião específica, piadas sobre um país ou nacionalidade específica, piadas sobre advogados.

- *Nayara* pergunta diretamente a *Nelson* se algumas dessas piadas o ofendem. Ele responde que não. Ela repete a pergunta e ele reforça que não. Em seguida, complementa dizendo que depende da situação em que você está.

- Depois, ela faz a mesma pergunta à *Idelma*. Ela responde que não e justifica dizendo que é muito difícil ofendê-la e que, para tanto, palavras pesadas são necessárias.

- *Nayara* faz o mesmo questionamento à *Heloísa*, que responde afirmando que algumas a perturbam, mas não a ofendem, pois ela é como *Idelma*. *Heloísa* cita as piadas sobre religião como as mais perturbadoras, em sua opinião.

- Ao ser questionada, *Cris*, como *Heloísa*, também menciona as piadas sobre religião como as mais perturbadoras e exemplifica relatando uma experiência pessoal. (15:28)

- *Nayara* questiona *Monalisa* sobre o tema, e *Monalisa* cita piadas sobre deficientes físicos e negros/as como as mais ofensivas, e justifica dizendo que se coloca no lugar dessas pessoas.

- *Liss* é questionada e cita as piadas sobre mulheres como as mais ofensivas. Ela ainda menciona as mulheres no trânsito como exemplo.

- Ao também ser questionada, *Rose* elege as piadas sobre deficientes físicos e negros/as como as mais ofensivas. *Nayara* a pergunta o motivo de sua escolha e ela diz que essas pessoas já sofrem muito e não precisam sofrer mais ainda com piadas inadequadas.

- *Jackie* ouve a mesma pergunta e menciona as piadas sobre religião como as mais ofensivas. Como *Cris*, *Jackie* também relata uma experiência pessoal como exemplo.

- *Leninha* responde a pergunta, que *Nayara* também lhe dirige, citando as piadas sobre mulheres e as piadas sobre religião como as mais ofensivas.

- *Nayara* também me questiona e digo que todas aquelas piadas não são engraçadas e são ofensivas, principalmente sobre mulheres.

- *Rose* questiona *Nayara* acerca de sua opinião. Ela responde que não acha piadas engraçadas, mas que, por educação e dependendo da situação, ri apenas da primeira quando muitas são contadas.

- *Nayara* pergunta se alguém se lembra de alguma piada que se encaixa nos tipos que ela enumerou.

- *Monalisa* conta a seguinte: “por que o cachorro entrou na igreja? Porque a porta estava aberta”. Todos/as riem.

- *Nayara* pergunta se alguém conhece alguma piada sobre loiras. *Liss* conta esta: “a loira queria saber a fórmula do gelo. Água e congelador”. *Liss* diz que seu marido conhece várias.

- *Monalisa* diz que há muitas sobre portugueses e *Nayara* concorda.

- *Nayara* pergunta a todos/as se no Brasil há algum grupo específico que é alvo de piadas.

- *Monalisa* cita as loiras. *Liss* cita os/as negros/as. *Leninha* cita as mulheres. *Nayara* cita os/as portugueses/as. *Rose* acrescenta aos/as portugueses/as, os papagaios. *Liss* cita também os gaúchos. *Nayara* cita os/as cearenses e baianos/as.

- *Cris* pergunta como se diz ‘caipiras’ em inglês. *Nayara* diz “Jeca”. *Monalisa* diz “farmer”. *Nayara* diz “ric”.

- *Nayara* distribui entre os/as alunos/as algumas cópias impressas de nove piadas em inglês. Ela solicita a leitura individual das piadas e seu julgamento: são muito ofensivas, pouco ofensivas ou não são ofensivas?

- *Nayara* espera alguns minutos e, com minha ajuda, atende os/as docentes e tira dúvidas de significados de palavras e interpretação das piadas.

- Após, *Nayara* pede que *Nelson* leia a primeira piada em voz alta e a julgue.

- Após *Nelson*, *Liss* lê a segunda piada.

- *Cris* lê a terceira.

- Em seguida, *Rose* lê a quarta. É uma piada feminista e eu rio muito.

- *Nayara* pergunta a *Nelson* se ele julga essa piada engraçada. Ele sorri e diz que não.

- *Leninha* lê a próxima. Discutimos a piada lida por *Leninha* e a problematizamos: “Por que os/as negros/as têm a palma da mão branca? Porque eles/as tem algo de bom!”.

- *Jackie* lê a próxima piada e a discutimos também.

- *Liss* e *Heloísa* leem as últimas piadas.

- *Nayara* agora entrega um *quiz* para cada docente e as/os pede que leiam os diferentes dizeres e marquem a opção mais adequada para cada um (Eu já ouvi ou disse isso/ Eu nunca ouvi ou disse isso/ Eu digo ou ouço isso).

- *Nayara* aguarda alguns minutos.

- *Cris* a chama e, em português, diz que nunca tinha pensado sobre racismo e que há apenas um aluno negro na escola em que trabalha. *Rose* pede para que ela se imagine no lugar dele. Ela diz que agora está pensando. (6:40)

- Digo a todos/as que corrigirei os textos da semana passada amanhã, pois eu viajei para o Rio de

	<p>Janeiro para apresentar uma comunicação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em seguida, <i>Nayara</i> lê os dizeres um por um e pede aos/às docentes que levantem a mão caso tenham marcado a primeira alternativa, ou a segunda, ou a terceira. - Após, ela problematiza o significado dos dizeres. Por exemplo, “preto de alma branca” e “serviço de preto”. A maioria dos/as alunos/as levantou a mão para a primeira alternativa (Eu já ouvi ou disse isso). - <i>Nayara</i> e eu problematizamos a verdade de um discurso e dizemos que discursos não podem ser tidos como verdade única ou generalizações, pois uma pessoa não deve ser julgada por sua cor, mas pelo seu caráter. Digo ainda que temos que trabalhar contra tais discursos e mostrar outras possibilidades de verdade. - <i>Nayara</i> antecipa o que acontecerá no segundo momento, após o intervalo. Diz que trabalhará um vídeo que mostrará como o preconceito é reproduzido e como ele se torna verdadeiro e cada vez mais forte graças à repetição. - Após o intervalo, <i>Nayara</i> projeta no telão sete notícias recentes, de 2013, sobre racismo. Ela lê as manchetes e explica todos os casos. - <i>Rose</i> diz que viu um deles na TV. <i>Nayara</i> conclui dizendo que a democracia racial é um mito e que o racismo existe e está presente na sociedade brasileira até hoje. <i>Nayara</i> também fala que o racismo nos Estados Unidos não é mais forte que o do Brasil, é apenas diferente, pois, no Brasil, o racismo é velado. Ela ainda diz que nos Estados Unidos, enquanto o negro tem uma arma apontada para a cabeça, no Brasil, o negro tem uma arma apontada para as costas. A diferença está em quem segura a arma. (<i>Nayara</i> disse isso porque conversei com ela durante a semana em que planejamos a aula e narrei o episódio da discussão do documentário, em que <i>Heloísa</i> afirma que o racismo nos Estados Unidos é muito mais forte). - Antes de mostrar os vídeos das bonecas (um vídeo americano e um vídeo brasileiro), <i>Nayara</i> os narra rapidamente. Ela pede que os/as docentes os assistam, os comparem e tirem suas conclusões. - O vídeo americano foi feito nos anos 1960 e o brasileiro é atual. - Visionamos o vídeo americano duas vezes, pois não há legendas. - <i>Monalisa</i> discute acerca do conceito de beleza e perfeição presente nos vídeos e diz que deu uma boneca negra à sua primeira filha quando ela estava com 2 anos de idade e que ela gostou da boneca. <i>Monalisa</i> também diz que em sua casa nunca houve esse tipo de separação e de categorização de beleza. - <i>Nayara</i> pergunta à <i>Leninha</i> se ela percebeu alguma diferença entre os dois vídeos. <i>Leninha</i> diz que no vídeo brasileiro as crianças brincaram com a boneca negra, mas que ainda assim não gostam da cor negra de suas peles. <i>Nayara</i> diz que, apesar disso, no Brasil, mais pessoas estão se assumindo como negras, segundo o IBGE. - <i>Rose</i> diz que, no vídeo brasileiro, as crianças negras escolheram a boneca negra para brincar, mas atribuíram todos os bons adjetivos à boneca branca. - <i>Nayara</i> conta que tem uma amiga negra que mora em um país da África e que tem cabelos longos e lisos e que, por isso, é reconhecida como uma negra de alma branca. - <i>Jackie</i> diz que o final dos vídeos foi comovente, pois as crianças negras reconheceram-se como negras e ficaram tristes, tendo em vista que todos os péssimos adjetivos foram atribuídos à boneca negra. - <i>Nayara</i> diz, então, que nós, professoras/es, temos que ter o cuidado de não reforçar discursos racistas e ter a disposição de lutar contra isso, pois em sua opinião, a posição ou o papel social que assumimos é carregado de poder. - Lembro da história de <i>Eleven</i>, lida no módulo passado, e a conto para <i>Nayara</i>. - <i>Rose</i> me ajuda nessa tarefa. Digo que o mais importante na história é reconhecer a autoridade abusiva da professora e resistir a ela. - <i>Nayara</i> se despede da turma, se dispõe a falar com ela e pede que eu explique a tarefa de casa, pois ela tem aulas em outra escola e não pode ficar até o fim da aula. - <i>Heloísa</i> se dispõe a levar <i>Nayara</i> à escola, mas, antes que ela saia da sala, pergunto, em português, quem irá ao evento final, pois uma das coordenadoras enviou e-mail às/aos professoras/es formadoras/es solicitando os nomes dos/as participantes que irão. - Elas perguntam onde, como e quando o evento ocorrerá e acham difícil ir e dar a resposta nesse momento. - Eu dou respostas vagas, pois também não havia sido informada acerca dos detalhes. O e-mail só pedia os nomes dos/as docentes participantes. - Para encerrar a aula, cantamos a música <i>Give a little bit</i>. - Não me lembro o motivo, mas não gravei a parte da aula em que expliquei a tarefa de casa. Pode ter sido porque a bateria acabou, ou o cartão encheu e não vi, ou talvez tenha visto tarde demais.
--	--

<p>23ª aula 20/09/2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Início a aula perguntando às/aos docentes como foi a semana delas/es. Falo da minha e digo que, por causa do excesso de trabalho, não tive tempo para corrigir as <i>homework</i> enviadas durante a semana. - <i>Liss</i> diz que hoje é seu aniversário de casamento. - Digo que durante a semana entrei em contato com Márcia e a pedi que tocasse para nós no evento final, só que sua participação depende da confirmação final da data do evento. Digo que até a próxima semana, provavelmente, saberemos de tudo. - Peço a ajuda de <i>Nelson</i> em algumas partes da música e ele sugere que façamos adaptações e retiremos algumas partes difíceis. - Digo que já passei o nome de todas/os para a coordenadora, dizendo que participarão do curso. Digo também que nós, mulheres, dividiremos quartos e <i>Nelson</i> terá um quarto só para ele. Adianto ainda que cada participante receberá uma ajuda de custo para o transporte da cidade-polo à Goiânia e de Goiânia à cidade-polo, nos dias do evento. - Sugiro irmos de carro próprio e dividir o dinheiro da gasolina. - <i>Heloísa</i> diz que para os/as participantes da cidade-polo serão necessários dois carros, pois somos 6. - Digo que para as outras 4 participantes, que moram em cidades vizinhas, um carro é o suficiente. Contudo, falo que não retornarei com os/as docentes, pois é necessário que eu fique depois do evento para participar do último Encontro de professores/as formadores/as do curso. - Digo que o evento será nos dias 6 e 7 de dezembro, sexta-feira e sábado, e que nele será apresentado um pôster, uma música e uma comunicação. - Conto aos/as docentes que as coordenadoras do curso planejam organizar um livro com artigos escritos pelos/as formadores/as. - Explico que agora faremos um <i>warmer</i>: alguém sentará em uma cadeira de costas para o quadro. Escreverei uma palavra no quadro. Os/As colegas precisam ajudar a pessoa que está sentada de costas a descobrir a palavra que será escrita no quadro. No entanto, para ajudá-la, precisam fornecer pistas que a levem a pronunciar a palavra. - Pergunto à <i>Rose</i> se ela trabalhou “o teste do pescoço” e se seus/suas alunos/as gostaram, pois durante a semana ela me enviou um <i>e-mail</i> dizendo que estava trabalhando-o. - Ela disse que conversou com seus/suas estudantes 50 minutos sobre o texto e que agora planeja trabalhar com as gravuras, o que <i>Nayara</i> fez. Ela comenta alguns resultados dessa aula e me diz que falou para os/as estudantes que em breve eu estarei lá. - Pergunto quando posso ir. Ela diz que na terça-feira ou na quarta-feira. - Peço-a para que me mande um <i>e-mail</i> durante a semana para combinarmos melhor. - <i>Liss</i> pergunta se pedi <i>Rose</i> para trabalhar esse tema. Respondo que, na aula passada, disse que gostaria de saber se o tema está sendo trabalhado e qual é a resposta dos/as alunos/as. Digo também que se eu puder gravar sua aula, será bom a assistirmos no grupo de formação para aprendermos uns/umas com os/as outros/as. - Peço aos/as docentes para responderem ao questionário do módulo 3, que enviarei por <i>e-mail</i> durante a semana. Solicito que o respondam em português e o enviem para meu <i>e-mail</i>. - Peço também que, na próxima aula, tragam o portfólio com todas as <i>homework</i> prontas e impressas. Digo que a última tarefa do módulo 3 será pedida hoje. E que, além do portfólio pronto, na próxima aula, haverá uma autoavaliação e uma avaliação colaborativa. A avaliação colaborativa será feita com base na participação das aulas e na observação dos portfólios das/os colegas e eu serei responsável por 50% da nota dos/as docentes. - <i>Leninha</i> diz que não está compreendendo minhas correções no <i>word</i> e que não sabe ainda como lidar bem com o <i>R3VOLUTIONgroup</i>. Conversamos em português sobre isso. Digo que reviso os textos e ofereço sugestões, mas que cabe ao/à autor/a decidir quais acatar. Explico também como funciona o corretor do <i>windows</i>. Ela continua não entendendo. Então, a peço para ir à minha casa durante a semana para que eu explique e discuta com ela os textos (43:18). - <i>Monalisa</i> diz que precisa ler mais sobre ensino crítico e me pergunta se tenho alguns livros. Digo que trarei um material para ela na próxima aula. - Converso com <i>Idelma</i> acerca do pedido que ela me fez por <i>e-mail</i> durante a semana. Ela me pediu que eu corrigisse todos os seus erros, inclusive seus <i>e-mails</i> e suas falas, e não apenas suas <i>homework</i>. - Digo, em português, que não acho isso legal, pois isso pode inibi-la a comunicar o que ela pretende e provocar um super monitoramento gramatical, que, por sua vez, pode interferir na produção do significado, ou gerar uma preocupação apenas com o “como” e não com “o que”. - <i>Idelma</i> diz que, se não houver correção de tudo, ela internalizará o errado. Digo que não, pois, aos poucos, com leituras e correções minhas e dos/as colegas em seu texto, ela pode ir percebendo
--------------------------------	--

<p>seus próprios erros e deixando de cometê-los. (47:43)</p> <p>- <i>Jackie</i> diz que <i>Rose</i> corrigiu seu texto e transformou um substantivo em um verbo e que não era isso o que ela queria, pois influenciou no significado. Ela me pergunta o que deve fazer. Digo que já lemos “Pedagogia da autonomia” e que temos de ser autônomas a ponto de pesquisar e decidir qual é a melhor escolha e decisão a tomar. (50:30)</p> <p>- <i>Liss</i> diz que nem no português nós falamos corretamente. <i>Nelson</i> confirma e defende que as escolhas são pessoais e que, além disso, o contexto ajuda a definir essas escolhas.</p> <p>- <i>Monalisa</i>, em português também, diz que tem dificuldades para escrever muito, ao passo que há colegas que escrevem demais.</p> <p>- Digo que estou percebendo que os/as docentes estão me vendo e me considerando como “a” professora. <i>Liss</i> e <i>Idelma</i> dizem que eu sou a professora.</p> <p>- Digo então que sinto que eles/as delegam à professora o papel de impor e corrigir, e que esse papel já foi superado. Que o meu papel é orientar, propor e sugerir, diferente do papel do/a professor/a da educação bancária.</p> <p>- <i>Idelma</i> diz que é papel do/a professor/a corrigir. Pergunto-a se eu não estou corrigindo e digo que antes de me mandar o último <i>e-mail</i>, ela tinha me mandado um perguntando como deveria ficar a versão final de seu texto. Informo que nem respondi a esse <i>e-mail</i> porque não cabe a mim decidir como será a versão final do texto <u>dela</u>.</p> <p>- <i>Idelma</i> diz que a gramática deve ser ensinada e os erros devem ser corrigidos sim, porque em um concurso e em uma prova de mestrado é isso o que é cobrado. Digo que se é assim, por que, então, eu não cobro isso nas aulas. <i>Monalisa</i> diz que esse não é o objetivo nem do curso de Letras, porque ela entende que se deve refletir sobre a prática.</p> <p>- Digo que <i>Idelma</i> está se focando em aspectos formais e gramaticais apenas.</p> <p>- Ela afirma que não entende meu papel como o da responsável por impor e corrigir e que estou fazendo um bom trabalho, que a leva a reescrever seus textos, percebendo os erros. Ela diz que só queria que isso acontecesse mais, inclusive na fala.</p> <p>- Eu digo que na vida não é assim.</p> <p>- Ela diz que se eu puder, ou alguém puder e quiser, ela não se importa.</p> <p>- Eu digo que admiro a posição de <i>Idelma</i> de querer aprender mais, e reforço que a gramática não deve ser privilegiada, mas também não deve ser excluída. Que deve ser equilibrada com vários outros fatores que compõem o ensino e a aprendizagem.</p> <p>- Falo para <i>Idelma</i> que, se ela quiser mesmo, posso corrigir todos os seus <i>e-mails</i>, mesmo que eu não concorde com isso.</p> <p>- <i>Rose</i> diz para <i>Idelma</i> que, quando recebeu o seu <i>e-mail</i> a pedindo que corrigisse seus textos, ela apenas disse que <i>Idelma</i> escreve muito melhor do que ela mesma e tem muito mais argumentos na escrita.</p> <p>- <i>Rose</i> diz que se encontrar algum erro gritante nos textos de <i>Idelma</i>, o que é difícil, ela ajudará, como eu falei. <i>Rose</i> fala, inclusive, que já corrigiu um <i>e-mail</i> de <i>Leninha</i>, um “<i>It’s me!</i>”, não porque o uso de <i>Leninha</i> estivesse errado, mas porque sua sugestão era mais comum.</p> <p>- Digo que <i>Leninha</i> nunca mais escreveu nada, nem o supostamente errado e nem a sugestão de <i>Rose</i>. Digo que a correção pode podar, mas que isso depende da pessoa. E que a correção não acontece em todos os momentos da vida, mas apenas em alguns.</p> <p>- <i>Rose</i> diz que, geralmente, na escrita, há mais formalidade e, por isso, mais correções. <i>Jackie</i> diz que, no Maranhão, seu tio a corrigia demais porque ela falava “errado” e que isso fez com que ela parasse de falar. Mesmo assim, ela aprendeu as palavras corretamente, mas quando chegava à cidade e abria a boca, seus/suas amigos/as não queriam mais se aproximar dela e a chamavam de “metida” e “exibida”.</p> <p>- <i>Liss</i> diz que também já passou por isso, pois nasceu e foi criada na roça. Após vir para a cidade estudar, todos na roça a julgavam como metida.</p> <p>- Digo que o aprendizado é um processo, que a correção do erro não o garante e que é errando que se aprende. Estou conversando apenas com <i>Liss</i> e <i>Jackie</i>, pois <i>Heloísa</i>, <i>Cris</i>, <i>Nelson</i> e outra colega estão conversando em duplas. (12:56)</p> <p>- Digo, em português, que já li alguns textos produzidos pelos/as docentes sobre piadas, embora eu ainda não os tenha corrigido, e que percebi que as opiniões se encontraram no sentido que algumas podem ser ofensivas e reforçar preconceitos e estereótipos.</p> <p>- <i>Idelma</i> e <i>Liss</i> dizem, e também defendem em seus textos, que algumas piadas são sem malícia e eu pergunto se são mesmo. Se existem palavras neutras.</p> <p>- <i>Liss</i> diz que as pessoas nunca pararam para refletir, como estamos fazendo. Então, muitas pessoas simplesmente contam a piada sem ter noção do que estão realmente fazendo. <i>Liss</i> fala também que nunca tinha pensado nas pessoas que são o alvo da piada e a ouvem.</p>

	<p>- <i>Cris</i> começa a falar e peço-a que comecemos a falar em inglês. Ela pergunta por que, justamente na sua hora.(16:33)</p> <p>-Em português, <i>Cris</i> relata uma experiência que vivenciara com um aluno negro.</p> <p>- Pergunto à <i>Idelma</i> se ela conhece alguma piada que não é preconceituosa. Ela diz que já ouviu, mas não se lembra.</p> <p>- <i>Heloísa</i> conta uma piada que diz que sempre considerou não ofensiva, mas que, depois da aula sobre piada, passou a considerar.</p> <p>- Digo que a ofensividade pode estar no ponto de vista, na maneira que se conta ou se ouve.</p> <p>- <i>Monalisa</i> diz que, desde criança, se preocupa com o que o/a outro/a pensa, se coloca no lugar do/a outro/a.</p> <p>- <i>Cris</i>, em inglês, diz que está melhorando muito. (24:16) Concordo e digo que, agora ela está escrevendo e compartilhando seus textos. E que isso é bom.</p> <p>- Em inglês, ela diz que está muito feliz porque seus/suas colegas estão lendo suas ideias e que suas falhas, agora, não são o mais importante (isso acaba me dando razão para o fato de não querer corrigir tudo e toda hora).</p> <p>- Pergunto se os/as colegas viram a matéria que saiu no jornal da cidade de <i>Monalisa</i>, com nossa foto. <i>Monalisa</i> me enviou por <i>e-mail</i> durante a semana. Digo que adorei. (28:13)</p> <p>- <i>Rose</i> leva o jornal para a sala de aula e o vemos.</p> <p>- Pergunto se foi <i>Monalisa</i> quem escreveu a reportagem e ela diz que foi um amigo.</p> <p>- Na foto, só ela e as coordenadoras são apresentadas. Digo que, na próxima vez, poderia aparecer o nome de todas que estão na foto.</p> <p>- <i>Liss</i> diz que não é importante. Digo a ela que é sim. E que pelo menos o nome de nosso grupo apareceu, <i>R3VOLUTION</i>.</p> <p>- <i>Monalisa</i> diz que houve um problema na redação. Digo que adorei.</p> <p>- (Durante a semana, <i>Monalisa</i> me ligara para queixar-se das colegas de sua cidade vizinha que disseram-lhe que, como o jornal circula em nas duas cidades, <i>Monalisa</i> podia ter pedido que, pelo menos o nome de <i>Rose</i> e <i>Jackie</i> aparecessem no jornal).</p> <p>- <i>Nelson</i>, <i>Cris</i> e <i>Heloísa</i> não estão na foto porque não foram ao EDIPE.</p> <p>- <i>Rose</i> diz que não sabia da reportagem. Que soube quando seu diretor ligou para ela dizendo que ela estava no jornal.</p> <p>- Digo que a música <i>Give a little bit</i> tem tudo a ver com o nome de nosso grupo.</p> <p>- Cito as pessoas que fizeram a <i>homework 5</i> e as pessoas que leram os textos dos/as colegas.</p> <p>- Digo que estou mandando uma cópia de todos os <i>e-mails</i> do <i>R3VOLUTION</i> para <i>Liss</i> porque não encontrei <i>Henrique</i> e foi ele quem criou a conta do grupo.</p> <p>- Informo que fui à casa dele e que só encontrei sua irmã. A irmã me disse que <i>Henrique</i> estava estudando direito e estava na dúvida sobre ser professor.</p> <p>- <i>Rose</i> sugere que enviemos todos os <i>e-mails</i> para o <i>R3VOLUTIONgroup</i> e para <i>Liss</i>.</p> <p>- Após, sugiro que cantemos a música <i>Give a little bit</i>.</p> <p>- <i>Monalisa</i> diz que trará o lanche na próxima aula.</p> <p>- Pergunto quem pode ajudá-la. <i>Leninha</i> se voluntaria para trazer o suco.</p> <p>- Peço novamente que os/as participantes tragam sugestões de músicas, caso não queiram cantar a que sugeri.</p> <p>- Projeto no telão o poema <i>I too song, America</i>, de Langston Huges e o poema <i>Resisto</i>, de Alzira Rufino. Leio-os e pergunto se os/as docentes gostaram dos poemas e o motivo.</p> <p>- <i>Heloísa</i> diz que gosta dos poemas porque mostram sentimentos e vozes de pessoas negras.</p> <p>- <i>Rose</i> concorda com <i>Heloísa</i> e diz que se sente profundamente tocada com a esperança que o narrador tem de não mais comer na cozinha futuramente.</p> <p>- <i>Heloísa</i> diz que consegue imaginar a cena. Comenta ainda que sua empregada é negra, mas que a trata como se fosse da família.</p> <p>- Pergunto, em seguida, sobre o que é os poemas.</p> <p>- <i>Liss</i> diz que é sobre a inferioridade dos/as negros/as.</p> <p>- Complemento, dizendo que é sobre como eles/as se sentem na sociedade.</p> <p>- <i>Liss</i> diz que os poemas são tristes.</p> <p>- Digo que, apesar disso, mostram uma superação e trazem esperança. Pergunto a opinião dos/as alunos/as sobre esse assunto.</p> <p>- <i>Idelma</i> diz que o tópico permite ouvir diferentes pontos de vista.</p> <p>- Digo que vou mostrar agora diferentes grupos étnicos que se formaram no Brasil desde 1500. Pergunto o que aconteceu nessa data. Ouço respostas como Pedro Álvares Cabral, Cristóvão Colombo, Vasco da Gama. Rio.</p> <p>- Pergunto o que foi encontrado no Brasil. Ouço “índios”.</p>
--	---

	<p>- Pergunto o que foi feito. Ouço a resposta “escravizaram os índios”, “trouxeram negros da África”.</p> <p>- Pergunto como eram os/as escravos/as. <i>Monalisa</i> responde “black”.</p> <p>- <i>Rose</i> diz que quando estudava leu em um livro de história que os/as portugueses/as não conseguiram escravizar os/as índios/as, que eram preguiçosos/as. Por causa disso, eles/as trouxeram escravos/as negros/as da África, a população mais pobre, que trabalhava em troca de pouca comida.</p> <p>- <i>Cris</i>, em português, diz que, na carta de Pero Vaz de Caminha, ele relata que ao fincar a cruz e rezar a primeira missa, os/as índios/as o ajudaram e que tudo o que era realizado, era feito com a ajuda dos/as índios/as, alvo fácil de catequização e escravização.</p> <p>- Ainda em português, <i>Rose</i> diz que os/as negros/as africanos/as deixaram-se escravizar, mas os/as índios/as não, pois lutavam até a morte para não sucumbir.</p> <p>- Tanto para <i>Rose</i> quanto para <i>Cris</i>, falo que é importante usar o inglês.(11:19)</p> <p>- <i>Nelson</i> diz que os/as negros/as vinham de outro continente e eram obrigados/as a trabalhar. Se resistissem, eram torturados/as. Ainda que fossem reis e rainhas na África, aqui tinham que se encaixar em outra hierarquia.</p> <p>- Sugiro a visualização do filme <i>Jango</i>, de Tarantino.</p> <p>- Tento continuar a aula, pois estávamos atrasados e havia mais coisas para serem discutidas.</p> <p>- Mesmo assim, <i>Monalisa</i> diz que quando os/as negros/as vinham para o Brasil, eles/as não tinham o poder de se libertar da escravidão, que foi necessário a Princesa Isabel assinar a carta para libertá-los/as.</p> <p>- <i>Nelson</i> menciona o Quilombo dos Palmares e sua luta de resistência. <i>Rose</i> diz que compreende <i>Nelson</i> quando ele diz que os/as negros/as estavam fora de casa, pois quando ela e sua família foram para os Estados Unidos se sentiam inferiorizados/as, sempre amedrontados/as com a polícia, e escravizados/as, pois trabalhavam muito como imigrantes ilegais.</p> <p>- Digo que o importante é que os/as portugueses/as não descobriram o Brasil, mas o invadiram.</p> <p>- <i>Cris</i>, em inglês, diz que na cabeça dos/as portugueses/as, os/as índios/as não eram humanos, mas animais selvagens. E que os/as filhos/as dos/as índios/as serviam de brinquedos para os/as filhos/as dos/as brancos/as.</p> <p>- Falo que o racismo hoje é uma herança.</p> <p>- Peço, então, que os/as docentes descrevam sua <i>family tree</i>. Mostro a minha família e a descrevo como exemplo, como no livro de Ferreira.</p> <p>- Ao descrever minha família, apresento meu avô paterno, negro e digo que meus bisavós paternos e minha bisavó materna eram escravos/as negros/as. Comento que meu bisavó materno (branco dos olhos azuis) comprou a liberdade de minha bisavó materna e se casou com ela. Digo que, apesar de estar apresentando minha família desde meus/minhas bisavós, o faço com base no ponto de vista de minhas avós. Pergunto se na família dos/as docentes há ou havia negros/as como em minha família.</p> <p>- <i>Rose</i> diz que toda a sua família é de imigrantes, de outros países e de outros estados. Diz também que conheceu uma escrava livre na época em que seu bisavô estava vivo e que já ouvira em sua família histórias de escravidão. Diz que a bisavó de seu marido era uma índia negra “pêga no laço”.</p> <p>- <i>Liss</i> diz que sua mãe comenta que sua bisavó também foi uma índia baiana “pêga no laço”, que veio para Goiás a cavalo.</p> <p>- <i>Cris</i> diz que sua família é uma mistura, porque seu pai e seu avô são negros. Já o restante de sua família é branca dos olhos azuis ou verdes. <i>Cris</i> queixa-se por não ter os olhos claros.</p> <p>- <i>Heloísa</i> diz que seu avô é filho de índio/a e escravo/a.</p> <p>- Após, questiono quais características os/as docentes mais gostam em suas famílias e quais características mais gostam em si mesmos/as. Digo que acho meu pai muito parecido com minha avó, mas que a maneira que meu pai fala e anda se parecem muito com a do meu avô.</p> <p>- <i>Cris</i> diz que tenho os olhos de meu avô paterno.</p> <p>- <i>Liss</i> pergunta se Márcia é irmã do meu pai.</p> <p>- <i>Monalisa</i> pergunta onde meus avós paternos moram.</p> <p>- Digo que minha família por parte de pai é bem calma e focada, mas que, por parte de mãe, é barulhenta e conflituosa. Digo que tenho características das duas partes.</p> <p>- <i>Liss</i> diz que me pareço muito com minha prima Thalita. Agora peço aos/as docentes que se comparem às suas famílias.</p> <p>- <i>Cris</i> diz que gosta muito de seu pai e que pensa como ele. Que conversa muito com ele e que sua mãe é ciumenta. Inicialmente, ela usa o inglês, mas finaliza sua fala em português. Contudo, tudo o que ela diz em português, eu traduzo para o inglês.</p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Heloísa</i> diz que toda a sua família por parte de mãe é enérgica e tem os cabelos lisos e ela também. - Pergunto o que as palavras <i>ethnicity</i>, <i>ethnicgroup</i> e <i>identity</i> significam. - <i>Monalisa</i> diz que é algo que separa os grupos, ou melhor, os torna diferentes. - <i>Rose</i> me pergunta se as palavras <i>ethnicity</i> e <i>ethnicgroup</i> não têm o mesmo significado. Digo que sim. - <i>Cris</i> afirma que <i>ethnicity</i> relaciona-se a raça. Digo que, em minha opinião as duas palavras iniciais parecem indicar pluralidade e a última palavra, singularidade. Minha família seria meu grupo étnico, mas eu teria minha própria identidade. - Projeto no telão as definições apresentadas pelo dicionário de inglês, <i>Cambridge</i>. - <i>Rose</i> diz que a identidade te define ao mesmo tempo em que te separa dos/as outros/as. - <i>Cris</i> diz que identidade é como uma digital, cada um/a tem a sua. - Peço aos/às docentes para pensar em nós como <i>R3VOLUTION group</i>, pensar em nossas diferenças principais e se essas diferenças importam. - <i>Heloísa</i> diz que a primeira é que <i>Nelson</i> é homem e a segunda é que se há diferenças, elas não importam porque há uma grande característica que nos une, sermos professores/as de inglês e o nosso objetivo é o mesmo. Talvez por isso sejamos um grupo étnico. - Digo que a identidade é o que nos torna diferentes dos/as outros/as, e a etnicidade é o que nos aproxima como grupo. Digo que não tenho certeza, só estou refletindo e não tenho a resposta certa. Digo ainda que a etnia não se resume à raça, mas envolve outros aspectos, como costumes, cultura, etc. e que, dessa forma, para falar de cor, prefiro o termo raça. Mas esclareço que há pessoas que usam os termos como tendo o mesmo significado, por exemplo, Ferreira. - <i>Heloísa</i> concorda e diz que raça remete às características físicas, enquanto etnia parece ir além. - Pergunto se a maneira como nos vemos afeta a maneira como o/a outro/a nos vê. - <i>Monalisa</i> diz que nem sempre. - <i>Idelma</i> acha que sim e defende que damos pistas para que o/a outro/a nos interprete. - <i>Monalisa</i> duvida de <i>Idelma</i>. Então, digo para <i>Monalisa</i> que se ela ficar dizendo que é uma péssima professora, as pessoas acreditarão. Se ela se mostrar insegura, as pessoas duvidarão. - <i>Rose</i> diz que nossas ações contaminam os/as outros/as. Complemento dizendo que o que fazemos e falamos pode contaminar os/as outros/as. - <i>Rose</i> diz que somos como um livro, julgados/as pela capa, e que já lhe aconteceu isso. - Pergunto quem ou o que nos dá uma ideia de identidade. - <i>Heloísa</i> diz que é a sociedade. <i>Monalisa</i> diz que é a família. - <i>Heloísa</i> cita também a religião e nossa educação. Concordo e pergunto a influência da mídia na formação de nossa identidade. - <i>Heloísa</i> diz que 50%. <i>Nelson</i> diz que é mais. - <i>Rose</i> diz que podemos ter um exemplo da mídia influenciando nossos cabelos: o cabelo bom é o liso. - <i>Cris</i> diz que a mídia influencia grupos que não refletem ou que pouco refletem. - Digo que na semana que vem concluiremos a aula de hoje. - Como <i>homework</i>, peço aos/às docentes que leiam o texto <i>Questions of identity</i> e escrevam um parágrafo respondendo à pergunta <i>What is identity?</i> Entrego os textos aos/às professores/as e digo que essa será a última tarefa do módulo. - Digo que, como conversamos muito no início da aula, não tivemos tempo para concluir a aula que preparei para hoje. (18:34)
24ª aula 27/09/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Início a aula conversando com os/as participantes sobre suas semanas. - <i>Heloísa</i> diz que seu gato morreu e que foi a uma festa de casamento em uma cidade vizinha, onde se encontrou com <i>Rose</i>. - Pergunto <i>Cris</i> como ela está e se ela se sente melhor, pois ela parecia triste na <i>homework</i> que escreveu e me mandou durante a semana. - <i>Cris</i> responde em inglês, com a ajuda de <i>Heloísa</i>, e diz que está cansada. - Digo que também estou, pois trabalhei muito durante a semana, tanto que desmaiei no trabalho, com uma queda de pressão. Agradeço a visita que recebi de <i>Leninha</i>. - Pergunto à <i>Monalisa</i> como ela está. Ela diz que está bem, pois dormiu bem. - <i>Idelma</i> diz que está bem, pois sua semana rendeu muito. - <i>Nelson</i> diz que está muito feliz por mim e por <i>Rose</i> porque tivemos nossos projetos aprovados pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, para os cursos de doutorado e mestrado, respectivamente. - Digo que, na próxima sexta, faremos a prova escrita e que, por isso, não haverá aula. Contudo, pedirei aos/às participantes a leitura de um artigo e uma produção textual, que corresponderão à

<p>aula desse dia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pergunto à <i>Liss</i> como ela está. Ela diz que não se sente muito bem porque o tempo está muito quente. - <i>Leninha</i> diz que está muito cansada porque no dia anterior trabalhou os três turnos. - Digo que receberemos a visita de <i>Márcia</i>, pois, provavelmente, ela tocará para nós no evento final. - Explico o <i>warmer</i>: passarei uma caixinha com algumas frases e colocarei a música <i>Give a little bit</i>. Em um círculo, os/as docentes devem passar a caixinha. Quando a música parar, o/a professor/a que estiver com a caixinha em mãos deverá abri-la, ler a frase e explicá-la. As frases são trechos do artigo sobre identidade que os/as pedi para ler em casa. - Alguém bate na porta e diz que ficaremos sem energia elétrica, pois a companhia Celg precisa fazer um reparo na rua. - <i>Jackie</i> tem dificuldades para explicar a frase que lê. <i>Idelma</i> e <i>Rose</i> a ajudam. Por fim, intervenho e digo que não somos totalmente livres para fazer o que queremos, pois a sociedade nos influencia. Cito como exemplo, o fato de a sociedade não aceitar que uma mulher use roupas masculinas. - <i>Jackie</i> diz que não aceita homossexuais. - Pergunto-a se fosse eu usando roupas masculinas e chegasse na sala de aula, o que ela pensaria? - Ela diz que acharia estranho, mas me respeitaria por saber que sou casada com um homem. - <i>Rose</i> diz que na semana passada esteve em Goiânia e, ao parar próximo a um semáforo, na Av. Castelo Branco, viu duas lindas garotas se beijando e virou o rosto, para não ver mais aquilo. Ela diz que se reconhece como preconceituosa. - Digo que é difícil mesmo para aceitarmos algo que é diferente daquilo ao qual estamos acostumadas e do que fomos criadas. Ela concorda e diz que precisa se monitorar. - <i>Heloísa</i> diz que não entende como uma escolha pessoal pode se transformar em um problema social. Ela diz que o/a homossexual simplesmente nasce assim. - Digo que talvez possa ser uma escolha também. Digo que se todos/as tivéssemos uma experiência homossexual, talvez decidiríamos não ser mais héteros ou descobriríamos que não somos. - <i>Idelma</i> ri. Pergunto por que ela está rindo. Ela não diz. Pergunto-a se ela está imaginando. Ela diz que sim. - <i>Monalisa</i> também ri. Digo que a risada é provocada pela ideia de algo diferente do padrão. - <i>Rose</i> diz que isso depende da forma com que somos criados/as. <i>Rose</i> diz que a cultura machista e heterossexual acaba ditando como se portar. - <i>Jackie</i> diz que nunca viverá uma experiência homossexual. - <i>Leninha</i> diz que também não aceita o homossexualismo, mas quando isso acontece ou existe em nossas famílias, as coisas ficam diferentes. Ela diz que tem um tio homossexual em sua família e que tem que aceitá-lo. Segundo ela, foi difícil no início, mas hoje “está tranquilo”. - <i>Idelma</i> retira da caixinha um papelzinho em que está escrito que a identidade é diferente da personalidade. Ao explicar, ela diz que considera as duas quase a mesma coisa, que a personalidade vem antes da identidade e que a identidade é influenciada pela sociedade, apesar de que também podemos escolher. - <i>Cris</i> diz que sua personalidade é nervosa e agitada. (45:20) - Peço os/as docentes para se sentarem porque não há mais música e está muito quente, já que o ar também não está funcionando. Sugiro que abramos a janela. Leio as definições de personalidade e de identidade e as explico. - Peço aos/as docentes que cantem outra música e passo a caixinha com as frases do texto <i>Questions of identity</i>. - <i>Heloísa</i> lê uma frase e a explica. Ela defende que todos/as nós compartilhamos a mesma identidade, pois somos professores/as de inglês. Contudo, <i>Nelson</i> se distingue de nós por ser homem. A identidade é marcada, então, por similaridades e diferenças. <i>Heloísa</i> defende a existência de identidades múltiplas. (3º vídeo - 13:10) - Defendo que personalidade se relaciona com características físicas. <i>Nelson</i> defende que personalidade se relaciona com características psicológicas. Concordo. - <i>Heloísa</i>, <i>Jackie</i> e <i>Idelma</i> recebem um chocolate por sua participação. Sugiro a adaptação dessa atividade como um <i>warmer</i> para ser trabalhado pelos/as docentes em sala de aula. - Pergunto se as pessoas presentes gostariam de comentar algo mais sobre o texto. <i>Rose</i> diz que é um texto difícil. Digo que o difícil não é o texto, mas o assunto. - Justifico a escolha do assunto e pergunto se ser negro é uma personalidade ou uma identidade. - <i>Heloísa</i> diz que isso tem a ver com personalidade. <i>Nelson</i> diz que não é uma escolha ser negro/a. Defendo que identidade relaciona-se à consciência.
--

- Projeto em um telão o nome dos/as docentes que escreveram a *homework 7*. Cobro os questionários das docentes que não o responderam ou que ainda não o enviaram a mim. Esse questionário é o que foi elaborado pelas coordenadoras do curso para que fosse respondido ao final dos módulos.

- Peço aos/às participantes para definirem sua cor.

- *Cris* afirma ser parda.

- *Nelson* afirma ser negro, mesmo o pessoal do exército tendo o classificado como pardo na época em que se alistou.

- *Leninha* se classifica como parda.

- Me classifico como parda. *Nelson* e *Idelma* discordam e afirmam que sou branca. (3ª parte - 38:25)

- *Cris* me pergunta o que deve considerar para se classificar: sua pele ou seu passado familiar?

- Afirmo que devemos pensar em nosso histórico familiar.

- *Leninha* diz que seu pai é negro e que tem um sobrinho negro, como seu pai. Mas defino *Leninha* como parda.

- *Monalisa* diz que não se define como negra, mesmo tendo o cabelo e o nariz bem característicos. Ela ri.

- Pergunto-a como ela se considera. Ela diz que é parda. Digo que ela tem a mesma cor do *Nelson*. Digo que *Monalisa* é preconceituosa. Ela diz que é mais clara que *Nelson*. *Monalisa* diz que é branca. Eu rio.

- Questiono *Idelma*. Ela responde que ela e sua família são brancas, descendentes de italianos/as.

- *Monalisa* diz que sua avó paterna não era totalmente negra. Ela ri e diz que ela era só um pouquinho negra. Ela ri novamente. (3ª parte - 41:33)

- Digo que *Monalisa* quer ser branca. Ela mostra a palma de sua mão e diz que é branca. Ela ri.

- Questiono *Liss*, que diz considerar-se branca, descendente de família branca. Digo que as pessoas negras parecem demorar mais para envelhecer. *Monalisa*, rindo, diz que, então, é negra.

- *Liss* diz que perguntou aos/às seus/suas alunos/as se são negros/as. E que disseram que são brancos, apesar de haver um negro e uma negra. *Liss* pergunta minha opinião sobre a situação que descreve. Digo que as pessoas são preconceituosas e que a palavra “negro/a” possui uma forte carga negativa que remete à história da escravidão. (5ª parte 00:00 – 3:00).

- *Heloísa* diz que se considera branca e que quando esteve nos Estados Unidos teve certeza de que sua cor é mesmo branca.

- *Jackie* diz que se considera branca também, pois sua mãe era branca e seu pai, pardo.

- *Rose* em tom jocoso diz que é parda e todos/as riem.

- Pergunto se as/os participantes concordam com as categorias do IBGE. Se sim por quê? Se não, por quê?

- *Heloísa* diz que não concorda porque as categorias são fixas e, em contrapartida, ela não é unicamente branca, se pensar em suas raízes. Ela sugere que outras categorias existam, categorias que variam entre as principais estabelecidas pelo IBGE. Sugere que haja outras formas de categorizar pessoas. Ela exemplifica que, nos Estados Unidos, ou se é branco ou preto, mas aqui não, pois há variações, misturas. *Monalisa*, rindo, diz que concorda com *Heloísa*.

- *Jackie* diz que em sua escola há uma professora que afirma que não há negros/as no Brasil.

- Projeto no telão algumas imagens de pessoas negras em situações e países diversos. Essas fotos atestam o racismo social, principalmente no Brasil e nos Estados Unidos.

- *Heloísa* diz que pessoas negras são mais saudáveis que brancas e demoram mais para envelhecer.

- Analisamos e comentamos foto por foto juntos/as.

- *Heloísa* nos conta que, no colégio da periferia em que trabalha, há uma garota negra chamada de Ana Hickman.

- Digo que fotos engraçadas, piadas e brincadeiras reproduzem e reforçam o racismo. Pergunto se os/as participantes concordam com as figuras e o motivo.

- *Heloísa* diz que não acredita que o objetivo das fotos foi reforçar o racismo. Concordo e digo que o racismo é velado e, muitas vezes, inconsciente. *Heloísa* diz que somos racistas e agimos como racistas, mas não nos reconhecemos como racistas.

- *Cris* opina em português. (30:25)

- Digo que vou mostrar um vídeo de 4 minutos – *Hollywood African men stereotypes*.

- *Monalisa* diz que gostou do vídeo e compara o comportamento dos atores no início e no final dele.

- *Rose* diz que o vídeo ajudou-a a pensar sobre algo que nunca havia pensado anteriormente e que ele mudou sua forma de perceber a divisão de papéis nos filmes e na sociedade, pois o/a negro/a é sempre marginalizado/a.

- Digo que nunca nos atentamos mesmo a algumas coisas porque nossa atenção costuma se dirigir para os/as personagens principais e a história.

- (7ª parte – 6:00) *Cris* me pergunta: “E se esse vídeo fosse feito com brancos?”.

- Digo que não seriam trabalhados estereótipos racistas, então.

- Ela diz que não houve uma relação entre as partes do vídeo. Digo que houve. Explico o vídeo. Digo que quando pensamos em negros/as ou africanos/as, geralmente pensamos em coisas ruins.

- *Cris*, com o ar suspeito, pergunta se isso é preconceito. Digo que sim. Ela diz que não concorda, pois acredita que o vídeo não conseguiu estabelecer uma relação entre *Hollywood* e homens africanos. Ela questiona o final do vídeo em português e uma das falas de um dos atores “*Nonsense*”.

- Também em português, explico a brincadeira feita ao final do vídeo em que essa expressão é usada. Ela diz que o vídeo tentou mostrar um lado, mas tem o outro lado não mostrado. Corto sua fala e digo que amei o vídeo.

- Ela diz novamente que os estereótipos não foram bem trabalhados. Ela diz que o vídeo não ajudou de um lado.

- Pergunto-a de que lado não ajudou. Ela diz que de qualquer maneira houve um preconceito.

- *Monalisa* explica para *Cris* o objetivo do vídeo.

- *Cris* diz que a imagem poderia ter sido mais bem trabalhada, mas que entendeu o vídeo da maneira que expliquei. Pergunto-a se ela entendeu o vídeo. Ela diz que sim, mas que a parte do vídeo em que um negro diz “Mas nós não pensamos como eles”, não se encaixou bem, pois o “eles” separa os negros do resto. Eu digo que o referencial para “eles” são “pessoas preconceituosas”. Digo que não a entendi, mas que tudo bem.

- *Idelma* começa a rir.

- *Cris* diz que meu entendimento foi diferente do dela, pois o vídeo não mostra o que entendi.

- *Monalisa* começa a rir. *Cris* continua falando.

- Digo que respeito o ponto de vista dela. Ela diz que não entendi.

- *Monalisa* diz para *Cris* que ela quer mostrar que é professora de redação.

- Digo para *Cris* que vou enviar o vídeo para que ela assista com calma em casa. Digo que vou enviar o vídeo para todos/as.

- *Rose* pede para que eu coloque o vídeo novamente, do meio para o final. Digo que não temos tempo. Mas coloco-o novamente. Paro exatamente na parte em que *Cris* visualiza o problema e a tradução da parte é: “Mas vocês não pensam assim, não é?”. Ela diz que pode até não entender inglês, mas que português ela entende.

- *Heloísa* sai da sala.

- *Cris* diz que mesmo sendo “nós”, há uma separação entre negros/as e brancos/as. O que ela não entende é que o vídeo é contra estereótipos. *Cris* diz que a tradução é: “Mas vocês não pensam que nós pensamos assim, não é?”.

- *Rose* interfere e traduz.

- *Rose* e *Monalisa* explicam o vídeo para *Cris*. *Cris* discorda.

- Digo que vou mandar o vídeo para que ela assista-o em casa. Ela balança a cabeça negativamente e diz que sua opinião é essa.

- *Heloísa* ri e diz que ela é a “mulher do piolho”. *Cris* diz que opinião é opinião.

- Digo que agora faremos pôsteres em grupos. Peço que três grupos sejam formados.

- Enquanto explico a próxima atividade, *Cris* comenta algo inaudível com *Monalisa*, arruma suas coisas e sai da sala.

- Antes de ela sair, pergunto-a se ela já vai.

- Ela diz que vai esperar as colegas com quem vai embora lá fora. Pergunto o motivo.

- Ela diz que interpretação é interpretação e que não foi entendida, foi ignorada.

- Digo que não a ignorei.

- *Rose* diz que respeitamos a opinião dela.

- *Heloísa* fala que ela avisou que era nervosa. Todas/os ficam muito sem graça.

- Interrompo a aula e começo a explicar o vídeo novamente, para provar para as/os alunas/os que não tem outra interpretação possível.

- Elas dizem que não é necessário que eu o explique novamente, pois entenderam.

- Continuo a aula, mas *Monalisa* e *Liss* saem da sala para conversarem com *Cris*.

- Peço-as para que não façam isso, pois *Cris* está nervosa e é melhor que fique sozinha.

- Elas dizem que é melhor mostrarem a ela que se importam.

- *Heloísa* diz que *Cris* tem autoestima baixa, por achar que não sabe inglês, e que ela deve ter se sentido desmoralizada quando sua opinião sobre “referência” foi questionada. Logo sobre aquilo em que ela acredita ser a melhor.

- *Rose* e *Leninha* dizem que *Cris* não entendeu o vídeo. Digo que já é a segunda vez em que ela fica muito nervosa, pois, na última aula do segundo módulo chamei sua atenção por ter chegado atrasada. Ela ficou nervosa porque disse que tinha capotado o carro e estava pagando contas.

- *Heloísa* diz que *Cris* queria impor sua interpretação, convencer-nos dela. Diz também que *Cris* deve estar de TPM.

- *Leninha* fala que é a segunda vez em que presencia algo que não entende: a saída de *Cris* e minha discussão com *Lucy* sobre sua falta de compromisso no curso.

- *Liss* e *Monalisa* retornam e pergunto como *Cris* está. Elas dizem que ela está nervosa, mas que vai passar.

- *Rose* diz que foi só a gota d'água que faltava pra ela transbordar porque ela já estava com outros problemas. *Monalisa* diz que o fato de eu ter voltado o vídeo fez com que ela se sentisse inferior e resistisse.

- *Monalisa* diz que ela interpretou o vídeo com base em uma frase que ela achou que tinha entendido. *Rose* diz que ela ficou com raiva dela mesma porque ela sugeriu que eu voltasse o vídeo.

- *Heloísa* fala que ela ficou com raiva porque ela a chamou de “mulher do piolho”. Pergunto o que isso significa. *Heloísa* diz que é uma historinha de uma mulher muito teimosa.

- *Jackie* diz que o fato de eu pressionar *Cris* a falar só em inglês durante a discussão pode ter contribuído.

- Peço aos/as alunos/as que façam um quadro comparativo sobre o terceiro módulo, expressando suas opiniões sobre como pensavam antes do módulo e como pensam agora.

- Enquanto os/as alunos/as trabalham, explico a avaliação que deverá ser respondida em casa, tendo em vista que não haverá tempo suficiente para respondê-la nessa aula.

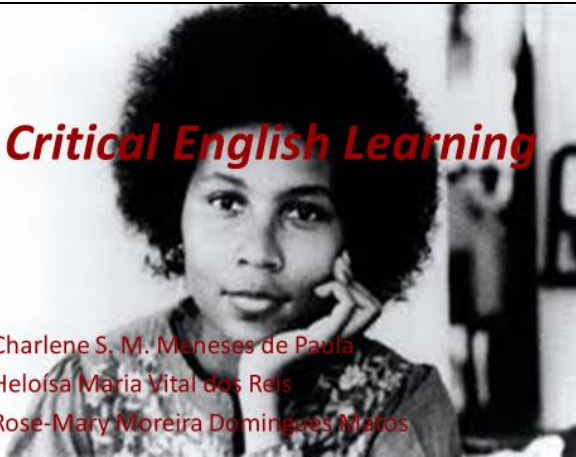

- Digo que como não teremos aula na próxima sexta, enviarei um texto em português sobre livro didático, a respeito do qual os/as alunos/as devem escrever um parágrafo em inglês. Não haverá aula porque *Rose* e eu faremos a prova escrita do mestrado e do doutorado em Goiânia.


- Peço-as/os que compartilhem a *homework* no *google group*.

- Peço às/ao docente(s) que tragam os portfólios na próxima aula. Elas/es perguntam o porquê. Digo que os recolherei para verificar que tarefas foram feitas e se modificações finais foram feitas aos textos, após minhas correções e sugestões. Digo que minhas sugestões não são obrigatórias. Solicito também o questionário do final do módulo 3.

- Recebo um cartaz com o quadro comparativo. Não concluo a gravação da aula, pois, a bateria ou o espaço no cartão de memória acaba.

Apêndice F Apresentação preparada em *power point* para comunicação oral no evento final

 <p style="color: red; font-weight: bold; font-size: 1.2em;">Critical English Learning</p> <p style="color: red;">Charlene S. M. Meneses de Paula Helofsa Maria Vital das Reis Rose-Mary Moreira Domingues Matos</p>	 <p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">Aim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Show part of the work done in module 3 and teachers' view about their own learning process.
<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">Methodology</p> <ul style="list-style-type: none"> • Context: Curso de formação continuada de professoras(es) de inglês como língua estrangeira/adicional: UFG. Escola de formação (NTE-Inhumas). • Participants: 10 English teachers. • Data collection: August and September, 2013. • Instruments: texts produced by the teachers; questionnaire; written assessment about 3rd module. 	<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">An overview</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Collaborative English Language Learning; • 2. English Learning and Literatures; • 3. Critical English Learning; • 4. English Language Materials.
<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">Description of the activities developed in the module 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Class "Corpo e Preconceito". 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 LE: princípios e práticas</i>. Goiânia: Editora da UFG, 2012, p. 64-69; • Nayara's class about race and racism. She practiced the same activity she presented in her final work; • Discussion and questioning of the racial democracy myth (FERREIRA, 2006; 2007); • Documentary: <i>Blue eyes</i>. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=QD5HrT8PNr4; • Discussion on jokes about black people and racist discourses: Nayara's class; • Reflection on family heritage and historical roots; • Analysis of IBGE categories used to classify people by color and race. 	<p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">Homework</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1) Write about the following text: FERREIRA, A. de J. Ensino Crítico. In: _____. <i>Formação de professores: raça/etnia</i>. Cascavel: Assoeste, 2006. p. 33-40; • 2) Write about the following text: HOOKS, b. Straightening our hair. In: <i>Z Magazine</i>. Available at: http://www.zcommunications.org/straightening-our-hair-by-bell-hooks; • 3) Write a story, a music or a poem about racism and the myth of racial democracy; • 4) Write about the video <i>Blue eyes</i>; • 5) Write your opinion about prejudiced jokes; • 6) Write about the text <i>Questions of identity</i>. Available at: http://openlearn.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=176757.

<p style="text-align: center;">Theoretical background</p> <ul style="list-style-type: none"> • FERREIRA (2006; 2007); • HOOKS (2007); • PESSOA; URZÊDA-FREITAS (2012). 	<p style="text-align: center;">Texts</p> <ul style="list-style-type: none"> • “While I was reading bell hooks’ story, I realized that it is very important to discuss this theme with the students. If the teacher discusses this kind of topics in her/his classes, she/he can help black women students to accept their skin color, their frizzy hair as they are and also to fight against the society rules about straightening hairs and shaping bodies. For black people, it is essential to understand that the standard is built by choices that somebody does, but it is not the only or the universal truth, it can be broken or changed. It is a political decision and, as political beings we must think in this way. It’s interesting for black people to think about why straightening their hair is so important in their lives” (Idelma). • “So, some questions about the reflection on the documentary are: Do I contribute to increase the prejudice? Am I helping to combat the prejudice? At work, do I help the black children to interact with white children? If I were a black person, how would be my life? At work, in my city, with other people...” (Cris).
<ul style="list-style-type: none"> • “According to Ferreira (2006), there is a tool which we can use as an allied in this awareness and fighting against racism and many other social injustices and prejudices in the classroom: storytelling. Hooks (2003, p.14 apud ROY, 1999, p.9) says: “storytelling is a political act and shows us that how we view the past, ourselves and our fellows can challenge social arrangements”. With this tool, we, educators, have the opportunity to reflect about stereotypes and prejudices. Thus, contributing to our students to become reflective citizens” (Rose). • “When we reproduce or just laugh about these kinds of jokes, instead of only having fun or making people laugh, we are feeding all the prejudice that is inside them. We also make people feeling bad without notice and, at the same time, we help racists and prejudice thoughts to become stronger, just by the reproduction of common sense” (Nelson). 	<p style="text-align: center;">Questionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complete a seguinte frase de forma detalhada: Ao final do Módulo 3, eu... • “Aprendi que a interação com colegas mais experientes quanto ao tempo de trabalho ensina tanto quanto os livros. Aprendi também a me colocar no lugar do outro, para buscar o entendimento em relação ao comportamento e sentimento das pessoas, principalmente meus alunos. Percebi que estou sendo melhor não só como professora, mas também como esposa, mãe, amiga, enfim como ser humano” (Liss). • “Refleti de forma mais crítica sobre questões de discriminação, a importância de meu papel enquanto educador e, principalmente, cidadão na desconstrução de discursos discriminatórios e ações racistas e preconceituosas” (Nelson).
<p style="text-align: center;">Written assessment</p> <ul style="list-style-type: none"> • “This module was very important for me. It showed me a situation which I’ve never thought before. For example: racist jokes, black people in the movies, black people straightening their hair. Now, I see these situations in a different way” (Leninha). • “During the 3rd module, I learnt very much about Critical English, and I tried to pay attention all the time in my classmates, teachers and others. My interaction with classmates and teacher Charlene in <i>Google group</i> was very important. I made all the homeworks, but to write my thoughts is more difficult than to speak” (Jackie). 	<p style="text-align: center;">Final thoughts</p> <ul style="list-style-type: none"> • The work done was important to teachers’ critical learning and thinking process. • Unfortunately, it was a 2 months module. • Teachers’s view about their own learning process showed how they were interested about the topic “Race and racism” and collaborated with each other in the classroom and <i>Google group</i> interaction. • We believe that interest and collaboration were essential to the English language practice and to teachers’ teaching practice.

Apêndice G Texto do portfólio de *Nelson*

MODULE 04 – HOMEWORK 01

THE TEXTBOOK IN THE PERSPECTIVE OF TEACHER EDUCATION

After reading Pessoa's text, I may say that I agree with the author's thought about the teacher's autonomy on using textbooks. I also think that teachers cannot be hostages of textbooks because they can lead us to a total dependence of them. So, the teacher may be in a comfort zone using only textbooks. This situation can happen for many reasons like lack of time, by the books usually bring ready materials, researches, theories and methodologies. According to Pessoa's this can let teachers feel secure and give autonomy for students. She also mentions that, implicitly, these reasons can show an image of a teacher that is unable to prepare classes neither his/her own teaching material, a teacher that doesn't know theories, approaches and recent researches by teaching and learning. So, textbooks can give the teacher such security.

For me, textbooks should be used as a good tool for teachers, as dictionaries and materials that we can find on internet and so on. With these tools, the teacher can plan classes considering the environment in which the students are, not reproducing situations that the students don't live.

The teachers' autonomy can be lost if they become hostages of textbooks, and I think that there are a lot of help on textbooks, like grammar and theories, but it is important to reflect and think about our own theories and the possibilities we have, considering our context of teaching a foreign language in Brazil, a country different from countries where the English Language is the native language. So, I think that it is an alternative to adapt materials and tools to create our own lesson plans according to what we need or want to teach and mainly thinking about our students' needs.