UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

PROGRAMA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

Formação docente e suas possibilidades: uma pesquisa orientada pelas teorias dos letramentos

Karla Ferreira da Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

São Paulo

2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS

Mestranda: KARLA FERREIRA DA COSTA

Orientação: Profa. Dra. WALKYRIA MONTE MÓR

Dissertação de Mestrado apresentada a Banca Examinadora da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

São Paulo
2015

Aos meus pais, Dailton Ferreira da Costa (*in memorian*)
e Crescência de Souza Costa, por sempre terem me
incentivado a acreditar e buscar meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores participantes da pesquisa, que acreditaram e colaboraram para o encaminhamento desse trabalho. Sem eles, essa pesquisa não se realizaria.

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Walkyria Monte Mór, que me orientou e confiou na minha capacidade de pesquisadora iniciante, conferindo delicadeza e apreço em suas contribuições a esse trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza e à Profa. Dra. Anna Maria G. Carmagnani pelas valiosas contribuições durante o Exame de Qualificação.

Ao meu amado marido Pedro Henrique da Silva Seraphim, que compartilhou minhas certezas e dúvidas durante o mestrado. Com amor e dedicação, esteve atento, compreensivo, entusiasmado, encorajador, presente. Enfim, um parceiro para a vida toda, em todos os momentos.

Ofereço um agradecimento especial aos meus avós maternos Severino Silvestre de Souza (*in memorian*) e Marciana de Souza (*in memorian*), porque são exemplos de dedicação e amor verdadeiro.

Agradeço à minha querida irmã Karine Costa que sempre me mostra o valor do amor, da família, do estudo, da amizade sincera, do humor, da irmandade e do alegrar-se com as conquistas da vida.

Gratidão ao querido amigo e mestre Ruberval, um grande incentivador e co-responsável por eu ter escolhido trilhar esse caminho acadêmico.

Gratidão à equipe do CNA São Francisco – Campo Grande, MS, que com responsabilidade e comprometimento, possibilitaram minha ausência na escola.

Agradeço à professora e amiga Nelagley Marques, pela amizade sincera e duradoura e, por ter acreditado nessa pesquisa ao abrir as portas da SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS).

Grata à APLIEMS (Associação de Professores de Língua Inglesa de Mato Grosso do Sul) que proporcionou os primeiros questionamentos que levaram à essa pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Diana Brydon, da Universidade de Manitoba, que através do Projeto Brasil-Canadá, incentivou esse passo importante na minha carreira acadêmica.

Agradeço ainda aos amigos de estudos e viagens, com quem aprendi e aprendo sempre Fabrício Ono, Juliana Martinez e Leina Jucá.

Em especial, agradeço ao querido amigo Cezar Emiliano Gonçalves que sempre me acolheu em São Paulo.

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

RESUMO

Esse trabalho apresenta investigações sobre um curso de formação docente para professores de Ensino Fundamental da escola pública, levando-se em conta conceitos sobre treinamento e formação continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativa de cunho etnográfico, orientada pelas teorias dos letramentos (COPE e KALANTZIS, 2000,2013; LANKSHEAR E KNOBEL, 2008; GEE, 2000), com enfoque nos letramentos críticos (CERVETTI ET Al., 2001; MONTE MÓR, 2010, 2011, 2013; JORDÃO, 2013; MENEZES de SOUZA, 2011). A investigação tomou como base as seguintes perguntas norteadoras:

1. O que um trabalho colaborativo de formação de professores pode revelar sobre o ensino de língua inglesa para uma sociedade digital e globalizada?
2. Que possibilidades podem emergir dentro de um contexto de letramentos que contribuem para um projeto de formação de professores?

A investigação de campo foi conduzida através de observações, entrevistas abertas e registros em diários reflexivos orientaram as análises de pesquisa. O plano da pesquisa visou promover um deslocamento de olhares, tanto da professora-formadora/ pesquisadora, quanto do professor-colaborador. Este trabalho colaborativo de formação de professores considerou a co-responsabilidade e agência do professor- colaborador, inserido num mundo globalizado marcado pela efemeridade e velocidade das escolhas colocadas pela conectividade que exige cidadãos cada vez mais participativos, críticos e engajados social e politicamente. Os dados apontam ainda para a relevância de uma formação continuada que considere um repensar da educação reprodutivista e acrítica, a fim de promover uma prática mais contextualizada, informada e crítica. As possibilidades para a formação continuada emergem nos seus contextos de atuação ao experimentar encontros e desencontros de práticas e pensamentos sobre o que se considera ensinar e aprender língua inglesa.

Palavras-chave: letramentos, letramentos críticos, formação continuada de professores, treinamento.

ABSTRACT

The aim of this study is to present investigations about a teacher education course for Elementary School teachers from public schools, regarding concepts about training and continuous education. It is a qualitative-interpretative research based on ethnographic views, supported by theories of literacies (COPE e KALANTZIS, 2000,2013; LANKSHEAR E KNOBEL, 2008; GEE, 2000), particularly on critical literacies (CERVETTI et Al., 2001; MONTE MÓR, 2010, 2011, 2013; JORDÃO, 2013; MENEZES de SOUZA, 2011). The current research relies on the following guiding questions:

I. What may a collaborative work for teacher education reveal about teaching English in a digital and globalized society?

II. What possibilities may emerge inside a literacies-based context to contribute with a teacher education project?

The field research was conducted through observations, open interviews and registers in reflexive diaries provided the bases of the research analysis. The research plan aimed at promoting a shift in the views of both teacher-educator/ researcher and teacher-collaborator. A teacher education collaborative work considers the co-responsibility and agency of the teacher-collaborator, placed in a globalized world characterized by the ephemerality and the velocity of choices posed by the advent of connectivity. A world that demands more participative, critical and socially and politically engaged citizens. Regarding this discussion, the research data point out to the relevance of continuous education that considers rethinking reproductive and acritical education, in order to promote more contextualized, informed and critical practices. The possibilities for continuous education emerge in practical contexts when experiencing encounters and disencounters of practices and thoughts about what it means to teach and learn the English language.

Palavras-chave: literacies, critical literacies, continuous teacher education, training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Abordagens educacionais.....23
Quadro 2 Programas de formação de professores – MEC e SEMED.....50
Quadro 3 Expectativas dos professores investigados.....56

LISTA DE SIGLAS

APLIEMS – Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso do Sul 16
EJA – Educação de Jovens e Adultos.....21
SESI – Serviço social da Indústria.....21
MEC – Ministério da Educação.....48
SEMED – Secretaria Municipal de Educação.....49
REME – Rede Municipal de Ensino.....50

SUMÁRIO

Introdução 12

A Pesquisa 14

Acerca da Escolha Metodológica 18

Os Professores 21

1. A Pesquisadora pesquisada.....22

1.1. Asserções Iniciais.....44

2. Encontros e desencontros de modelos de formação docente.....48

3. A formação crítica do professor segundo uma proposta de letramentos.....76

3.1 Os multiletramentos neste contexto.....76

3.2 A criticidade neste contexto.....87

Considerações finais 104

Referências bibliográficas 108

Anexos 115

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea as certezas perdem espaço para a fluidez de ideias, incertezas, mudanças constantes, velocidade e “liquidez” de informações. Bauman (2001) empresta a metáfora da “liquidez” para caracterizar o estado da sociedade moderna, que como os líquidos, singulariza-se pela incapacidade de manter as formas. Nela “todas as coisas- empregos, relacionamentos, afetos, o amor, *know-hows*, etc- tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis” (BAUMAN, 2001, p.15). Apoiada em Bauman, Santaella (2007) acentua que a adaptação a esses territórios só poderá ser feita por “[...] pessoas fluidas, ambíguas, em estado de permanente devir, transformação e constante autotransgressão [...]” (p.17). Uma sociedade com mais perguntas que respostas onde as maneiras de ver e pensar o mundo não se ajustam às mudanças que vivenciamos, no que tange o próprio conceito de família e sua diversidade, as relações de trabalho e suas mudanças em termos do que se é exigido do profissional nesta sociedade, assim como o acesso e a presença da tecnologia e como a escola se posiciona neste contexto.

Para Souza Santos (2010), em tempos de incerteza, a ecologia de saberes e a douta ignorância apresentam-se como possibilidades de, mesmo com os limites de cada conhecimento, não desperdiçar experiências de práticas sociais.

A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, e do que desconhecemos, com perguntas constantes e respostas incompletas, onde cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias, um descentramento do saber. Nesse sentido, “[...] tem como premissa o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SOUZA SANTOS, 2010, p. 54), e o que as valida nas diversas formas de conhecimento que estão no mundo. A ecologia dos saberes é o reconhecimento das diversas e plurais epistemologias em meio à diversidade sociocultural do mundo, numa resistência ao capitalismo global imposto pelo Norte. Acerca do conceito ecologia dos saberes, Souza Santos (2008) exemplifica a validação das epistemologias do Sul e como elas se lançam no cenário

acadêmico em contraposição com as epistemologias do Norte, ao mostrar como o padrão eurocêntrico não daria mais conta de explicar os encontros e desencontros culturais. O autor advoga que todos os conhecimentos têm limites internos: quais intervenções no real são permitidas por estes limites; e limites externos: como outras formas de conhecimentos são reconhecidas como válidas nessas intervenções alternativas. Assim, reforça “[...] a ideia de que todo conhecimento é interconhecimento”, conforme Souza Santos (2010, p.53), ao reconhecer a heterogeneidade de conhecimentos que interagem de forma dinâmica e sustentável sem comprometer a sua autonomia dentro desta pluralidade. A ecologia dos saberes encontra seu lugar de enunciação onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora, com seus limites e possibilidades inseridas em práticas sociais.

Nicolau de Cusa (2003, p. 5) *apud* Souza Santos (2008, p.25) assegura que “[...] nenhum outro saber mais perfeito pode advir ao homem, mesmo ao mais estudioso, do que descobrir-se sumamente douto na sua ignorância, que lhe é própria, e será tanto mais douto quanto mais ignorante se souber.” A douta ignorância é essa tomada de consciência do que conhecemos e do que não conhecemos, um "laborioso trabalho de reflexão e interpretação sobre os limites para conhecer" (SOUZA SANTOS, 2010).

O tempo presente é um tempo de perguntas fortes e respostas fracas, termos usados por Souza Santos (2008) para explicar um tempo de transição paradigmática (SANTOS, 1995). Do ponto de vista do autor, os tempos atuais marcam o fim da hegemonia do paradigma da modernidade ocidental que está caracterizado por dilemas entre o que se escolhe para a vida individual e coletiva frente às opções que se têm, e quais são as bases que criam a gama de possibilidades entre as quais é possível escolher.

O autor descreve a intensidade e variedade de assimetrias de poder num mundo marcado pela globalização. A diversidade contemporânea de zonas de contato, com seus limites e fronteiras, envolvendo diferentes culturas, religiões, economias, sistemas sociais e políticos e modos de vida provoca a discrepância entre as perguntas fortes e as respostas fracas (SOUZA SANTOS, 2008). Ele

acredita que problemas atuais, como o problema da existência de Deus, o problema do sentido da vida, o problema do modelo ou modelos de uma boa sociedade, o problema da felicidade, o problema das relações entre os homens e as outras criaturas que, não sendo humanas, partilhavam com os homens a dignidade de serem igualmente criações de Deus, são problemas que a ciência moderna não conseguiu responder e por isso, os problemas que poderiam ser respondidos pela ciência foram os que se tornaram seu foco de reflexão. Os problemas existenciais foram assim reduzidos ao que a ciência pudesse explicar.

Para Souza Santos (2008, p.40), da douta ignorância e da ecologia de saberes "emerge a vontade de luta por um mundo melhor e uma sociedade mais justa, um conjunto de saberes e de cálculos precários animados por exigências éticas e por necessidades vitais". A crise epistemológica da ciência moderna coloca o conhecimento local em oposição ao conhecimento moderno, e torna possível reconstruir outras versões da história que questionem a colonialidade do saber eurocêntrico, dando voz ao saber local e possibilitando a pluralidade epistemológica.

Admitir que as respostas estão fracas a fim de encontrar novas respostas, outras formas de ver o mundo, na tentativa de construir verdades contextualizadas com os professores apresenta-se como fator essencial num curso de formação, na busca da construção de saberes entre professor-formador e professor-participante, atentos aos limites, validades e possibilidades de conhecimentos compartilhados. Traduzir estas possibilidades para a prática é complexo e, demanda admitir que não se sabe para elaborar outros significados e outras formas de atuar, a partir das experiências que constituem a identidade de cada ser humano.

1.1 A PESQUISA

A análise que este estudo considera relevante diz respeito a investigações sobre **treinamento e formação continuada** para professores. A pesquisa foi baseada em conceitos de formação pensada para o professor de contexto de

escola pública, e as possibilidades de atuação de uma pesquisadora com experiência em treinamentos para professores de cursos de idiomas.

A partir de uma breve descrição de minha trajetória profissional busco situar o leitor em relação ao meu envolvimento com o curso de idiomas (resultado de tempo, funções exercidas e a construção e reafirmação de crenças) e as rupturas no decorrer desta trajetória.

Desde antes da minha graduação, eu atuava em curso de idiomas como professora de língua inglesa. Após o término da minha graduação, assumi o cargo de coordenadora pedagógica de uma rede de idiomas em Campo Grande, onde atuo por dezesseis anos. Desde então, sou responsável pela contratação e treinamentos iniciais e em serviço (*in service*) da escola. Além disso, sou proprietária da escola e um dos motivos que levam à escolha para se trabalhar com franquias são as suas receitas de sucesso: material didático produzido pela franquia, sistema de avaliação, programas de treinamento para as áreas administrativa, pedagógica e de vendas, entre outras; o que "garantem" resultados pedagógicos, assim como a rentabilidade e o sucesso do negócio escola. Nesse sentido, o treinamento inicial e o acompanhamento em serviço chegam prontos para as franquias, ou seja, são formatados para serem aplicados nacionalmente a fim de garantir um padrão de atendimento e aulas para os alunos.

Por muitos anos me vi satisfeita com essa padronização que funciona, e que por vezes pode não funcionar. Não obstante, os cursos livres também se deparam com as demandas que lhe são colocadas e que não estão prescritas nos manuais operacionais e treinamentos em grande escala, com situações locais que não são previstas nacionalmente.

Instigada por novos ares, prestei concurso para ministrar aulas numa escola pública municipal de Campo Grande. Ao assumir as aulas acreditei que a proposta do curso de idiomas promoveria resultados de aprendizagem naquele contexto. Qual não foi minha surpresa ao ter uma experiência frustrante e instigante, onde não consegui motivar boa parte dos alunos para o aprendizado de uma língua estrangeira com ***toda*** a minha experiência no ensino de idiomas de um curso livre. Assim, propor uma aula como a do curso de idiomas num contexto de

escola pública, só porque o ensino de língua estrangeira nos cursos livres “funciona”, não necessariamente garante os mesmos resultados em relação ao desempenho dos alunos.

Nesse interim, assumi a presidência da Associação de Professores de Língua Inglesa de Mato Grosso do Sul (APLIEMS), o que trouxe o desafio de conviver com a diversidade de professores do ensino público e privado dentro da Associação e tratá-la com responsabilidade ética. Esta posição reforçou o meu interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o contexto público a fim de entender mais a realidade local, ao mesmo tempo em que ao me analisar como professora formadora nesse contexto pudesse construir uma proposta que considerasse as necessidades locais dessa realidade.

Comecei a participar do grupo de estudos da Professora Walkyria Monte Mór na Universidade de São Paulo e ter acesso a leituras sobre **multiletramentos, novos letramentos, letramento crítico, multimodalidade, relação global-local,** entre tantos outros tópicos, que expandiram o meu olhar e mostraram uma possibilidade de trabalho crítico, que levasse em conta a heterogeneidade e conectado com as mudanças desse século, em relação à formação de professores. Surge, então, a proposta de oferecer um curso de formação continuada via Associação para professores da escola pública municipal, que levasse em conta essas teorias. Não posso negar que as via como mais uma receita de sucesso. Assim como as propostas anteriores que apresentavam soluções para as demandas localizadas, essas teorias pareciam ser as soluções para as necessidades colocadas pelos professores da escola pública; elas eram novidade para mim.

Devido ao meu trabalho como coordenadora pedagógica na franquia de curso de idiomas, com acesso aos manuais de treinamento e formação continuada, pensava ter bastante conhecimento para "ensinar" e "explicar" para os professores da escola pública. Ao propor um curso de formação de professores sob uma perspectiva crítica e colaborativa, inserido na proposta dos letramentos os desafios que se apresentam aos professores-participantes e ao professor-formador são bem diferentes das propostas pré-definidas de uma franquia de

cursos de idiomas. Nessa perspectiva o importante é como trabalhar com as contingências que são variáveis e imprevisíveis, além de demandar do professor e do professor-formador tomadas de decisão baseadas no contexto em que estão inseridas.

Os professores da escola pública que participaram do curso de formação apresentaram perfis diferentes: alguns deles com larga experiência de sala de aula, outros com pouca experiência, alguns em busca de mudanças para suas atuações, outros sustentando que têm tido muito sucesso com a forma como atuam. No entanto, em sua maioria, professores em busca de como manter os alunos motivados para a aprendizagem na escola.

Não houve nenhuma obrigatoriedade ou remuneração para os professores participarem do curso. Assim, em busca de uma motivação para os professores e tendo em vista que Bourdieu (1986) defende que as certificações são consideradas capital institucionalizado, ao demonstrarem a segurança de que o que está sendo comprovado tem validade e impõe reconhecimento, foi oferecido um certificado de conclusão para o curso via APLIEMS.

Nesse contexto de inquietações, emergiram as seguintes perguntas de pesquisa:

1. O que um trabalho colaborativo de formação de professores pode revelar sobre o ensino de língua inglesa para uma sociedade digital e globalizada?
2. Que possibilidades podem emergir dentro de um contexto de letramentos que contribuem para um projeto de formação de professores?

No intuito de responder a tais perguntas, a dissertação está organizada em três capítulos, que apresentam os dados coletados e análises teóricas norteadoras deste trabalho.

O capítulo 1, com o título: **A pesquisadora pesquisada,** ao considerar a formação da professora-formadora, baseada em cursos de idiomas e treinamentos, apresenta o ponto de partida para a definição do porquê pesquisar a formação continuada docente. O capítulo traz questões que tratam das

possibilidades de aprendizagem num processo de formação continuada colaborativo, situada num contexto localizado historicamente e socialmente.

O capítulo 2, com o título: **Encontros e desencontros entre modelos de formação docente** traz as práticas de formação docente investigadas e um repensar dessas práticas. Esse repensar aborda as mudanças do mundo atual, os dilemas do professor e epistemologias para o ensino de língua inglesa.

Este capítulo pretende responder à seguinte pergunta de pesquisa:

1. O que um trabalho colaborativo de formação de professores pode revelar sobre o ensino de língua inglesa para uma sociedade digital e globalizada?

O Capítulo 3, com o título: **A formação crítica do professor segundo uma proposta de letramentos,** contempla as teorias dos multiletramentos e letramento crítico. Este capítulo aprofunda conceitos de multimodalidade e criticidade e, os possíveis impactos de um pensar crítico e multimodal na formação dos professores-colaboradores dessa pesquisa e, também, na formação da pesquisadora.

Este capítulo busca responder a seguinte pergunta de pesquisa:

2. Que possibilidades para a formação de professores podem emergir dentro de um contexto de letramentos?

Acerca da escolha metodológica

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa interpretativa de cunho etnográfico. Estudar como se dá o processo de construção de formação de professores da escola pública e a minha interação em forma de relato etnográfico autocrítico, bem como explicar eventos à luz de teorias âncoras e a partir de uma perspectiva subjetiva (TAKAKI, 2011), é o que me propus a fazer.

Uma das justificativas pela escolha da pesquisa etnográfica se deve ao fato da pesquisa etnográfica trabalhar a partir da evidência empírica para a teoria (BLOMMAERT, JIE, 2010). Nesse sentido, o campo de pesquisa apresentou

oportunidades de interações linguísticas situadas social e historicamente, onde os diálogos construídos foram mais relevantes que o próprio evento. A observação desses diálogos, sem a intenção de responder somente às perguntas iniciais da pesquisa, ampliaram o escopo pela busca de teorias para análise de dados coletados.

De acordo com Fabian (1995) *apud* (BLOMMAERT, JIE, 2010), outro aspecto importante, é o envolvimento do etnógrafo, ou seja, do pesquisador. A ignorância do pesquisador é o ponto de partida para a construção de conhecimento. Nesse sentido, o fato de eu trabalhar com treinamentos em instituto de idiomas com treinamentos pré-definidos pela franquia e, o desafio de propor e ministrar um curso de formação continuada para professores da escola pública, construído em colaboração com os professores, foi o ponto de partida da pesquisa.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, Lankshear e Knobel (2008) pontuam que uma das categorias de critérios para o pesquisador avaliar a qualidade de sua pesquisa é a “validade comunicativa”. Na validade comunicativa não há a intenção de controlar variáveis que visam uma verdade única, fixa e universal e que possam ser replicadas ou generalizadas. A validade comunicativa tem a ver com a qualidade do *processo* de pesquisa, incluindo os dados, interpretações e afirmações que permitam aos próprios leitores chegarem à uma conclusão. Assim, não há intenção de propor uma única interpretação ou resposta para a questão da formação de professores no contexto de educação pública.

As interpretações justificadas e embasadas em dados coletados através de entrevistas, observações e diários reflexivos durante o curso de formação continuada buscam levantar as representações trazidas pelos participantes e as leituras desta pesquisadora, alinhadas com escolhas teóricas e questões que emergem nesse **contexto** de pesquisa.

Bourdieu escreveu : “[...] Nada me faria mais feliz do que ajudar meus leitores a reconhecer suas experiências, suas dificuldades, seus questionamentos, seus sofrimentos, etc. nos meus [...]” (BOURDIEU, 2004:142 *apud* KRAMSCH, 2007). A expectativa é que as contribuições desse estudo para o entendimento de

minha posição acadêmica e profissional nos diversos campos em que atuo, e o processo de formação continuada inserida num contexto específico, reflitam possibilidades e questionamentos para a formação continuada de professores.

A pesquisa iniciou-se em outubro de 2011 com um grupo de nove **professores de escolas públicas** do Ensino Fundamental de 6º o 9º ano da **Rede Municipal** de Campo Grande – MS, que foram inscritos no curso de formação continuada, na perspectiva dos multiletramentos, com encontros quinzenais aos sábados. O grupo de professores foi flutuante durante a formação continuada. Houve redução de participantes por motivos como: sábados letivos nas escolas, motivação para o curso que poderia ter sido investigada, assim como, excesso de atividades pessoais. O curso foi finalizado em junho de 2013.

O curso de formação continuada foi ministrado por esta pesquisadora, com um único encontro ministrado colaborativamente com professores envolvidos no Projeto Nacional de Novos Letramentos- Núcleo de MS[1]. Alguns encontros foram ministrados com professoras participantes de outro projeto de pesquisa que contribuíram com atividades práticas inseridas na perspectiva dos letramentos.

A coleta de dados foi feita através de gravações de áudio durante o curso de formação proposto, que teve a duração de 11 (onze) meses. O período de coleta de dados foi de outubro de 2011 a junho de 2013, com intervalos nos meses de férias escolares.

Com relação aos instrumentos de pesquisa, foram feitas gravações de áudio em boa parte dos encontros com os professores. Um impedimento no início do curso foi o tempo de bateria dos aparelhos e memória disponível para gravações de até (03) três horas de duração. Alguns encontros não puderam ser transcritos integralmente devido ao volume de voz dos participantes, o que impediu o entendimento das falas em sua totalidade. Outro instrumento utilizado

[1] Projeto Nacional de Formação de Professores, Educação Crítica, Novos Letramentos e Multiletramentos desenvolvido por diversas universidades brasileiras, com núcleo sede na Universidade de São Paulo (USP) sob a coordenação da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e do Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza (DLM - USP). O núcleo de Mato Grosso do Sul tem a participação das Universidades Estadual e Federal de Mato Grosso do Sul, sob a coordenação do Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel.

foram os diários reflexivos desta pesquisadora que trouxeram observações interessantes e importantes para o processo.

Hymes *apud* Blommaert, Jie (2010, p.3) alerta para

> a pequena porção de comportamento cultural que as pessoas são esperadas a relatar ou descrever, quando a pedido, e à porção menor ainda que uma pessoa pode ser esperada a manifestar a fazer sob demanda". Por isso, a utilização de entrevistas abertas em pequenos grupos a fim de promover um ambiente confortável para a troca de experiências e respostas não guiadas.

As análises apresentadas nesse estudo referem-se aos dados de **dois professores da escola pública** que tiveram a maior frequência e, consequentemente, maior envolvimento com o curso proposto.

Os professores

A professora Helena (nesta pesquisa denominada com pseudônimo) ministra aulas na escola pública municipal de um bairro central, como professora contratada, há três anos. Antes de ser professora, trabalhou num hotel internacional no Rio de Janeiro e numa locadora de carros quando resolveu retornar à universidade para terminar sua Graduação em Letras. A partir daí foi quando ela resolveu ministrar aulas e iniciou com um grupo do EJA, que ela descreve como "um público bem mais calmo". No início da pesquisa ela havia recentemente assumido turmas do 6º ao 9º ano, que ela considerava totalmente diferente e estava aprendendo com eles.

O professor Sérgio (nesta pesquisa denominado com pseudônimo) é concursado de escola pública estadual há mais de vinte anos nas áreas de língua inglesa e língua portuguesa, e atua no município há três anos. Tem experiência com aulas no Serviço Social da Indústria (SESI) e na rede privada de ensino. Ele trabalha numa escola da periferia e durante a pesquisa teve afastamento por licença médica da escola por problemas de alto nível de *stress* no trabalho. Apesar do afastamento do professor, ele é mantido na pesquisa por sua participação no campo de pesquisa, que geraram dados relevantes durante o processo.

Capítulo 1: A Pesquisadora pesquisada

A aprendizagem constante leva à percepção de que ideias, pressupostos e opiniões que temos a respeito de diversos assuntos são produtos de histórias e de narrativas. A efemeridade de pontos de vista e verdades com prazo de validade constituem importantes características desse processo. Para Braidotti (2002) as representações teóricas do ser (*being)* já não contemplam este ser que está continuamente tornando-se *(becoming)* e por isso, estes entre espaços *(in-between spaces)* nos definem muito mais do que o ser em si. A autora sinaliza que pensar em processos se torna mais desafiador do que pensar em conceitos. Conceitos se tornam fluidos, instáveis, variáveis e dependentes de seus contextos de aplicação que não são somente globais, mas preponderantemente universais. Nessa perspectiva, *tornar-se* é mais fato que *ser* e é imprescindível não acomodar, desestabilizar, romper, pensar, pensar e pensar.

Robertine (2013) corrobora as ideias de Braidotti ao afirmar que em pouco tempo paramos de nos tornar (*becoming*) quando não nos consideramos como alunos nos nossos campos de atuação. Considerando-se este *becoming* e que esta pesquisa propõe um relato etnográfico autocrítico numa perspectiva subjetiva, me vi desafiada a assumir uma postura de pesquisadora de minha própria prática, ao mesmo tempo em que observava o campo e os colaboradores de pesquisa. Nesse sentido, os dados avançam na tentativa de apresentar momentos de questionamento e ruptura desta pesquisadora durante esse processo.

Num dos meus diários reflexivos, logo no início da pesquisa escrevi:

> *K.* ***Não me considero uma pessoa crítica com as teorias.*** *Como alguém que é um teórico de grande peso defende essa ideia, fico aqui pensando para que questionar? Não me vejo firme nas teorias. Como mudar? Assim, me pergunto: por quê? Jeito de ser? Sempre trabalhando com algo que funciona e se não funciona, solucionado está. Como ver tudo isso? Pergunto se este é o caminho e como fazer todos estes questionamentos, com tantas certezas. (grifo da pesquisadora)*

Ao analisar essa fala, percebe-se o quanto uma proposta de respostas prontas estava enraizada em minha formação acadêmica e profissional, assim como epistemologicamente tinha uma crença que visava à reprodução e as garantias da aprendizagem, do posicionamento a ponto de garantir certezas. O relato mostra que parece ser difícil, ao mesmo tempo, em que reflete uma resistência pela tomada de consciência do processo de desenvolvimento da criticidade a partir do momento em que você trabalha com uma proposta que "*dá certo"*. Nesse contexto os treinamentos de escolas de idiomas *garantem* o preparo dos professores, ou seja, o estar preparado e pronto para proporcionar resultados de aprendizagem.

Durante um dos encontros o seguinte quadro foi utilizado:

ABORDAGENS EDUCACIONAIS			
	Comunicativa	Pedagogia Crítica	Letramento Crítico
Língua	Meio de comunicação	Código - instrumento da ideologia	Discurso – lócus de construção de sentidos
Sentidos	Na estrutura textual: contexto lingüístico	Na materialidade linguística: ideologia social	Atribuídos/construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
Criticidade	Adaptação a contextos comunicativos	Desvendar a ideologia por trás da língua	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos
Sujeito aprendiz	Desconhece formas e contextos de uso da língua	É vítima da ideologia	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor
Sujeito ensinante	Conhece formas e contextos de uso da língua	Está liberto da ideologia/ conscientizado	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
Cultura	Compreender as diferenças: constatar e conviver	Diferenças (de classe) como rótulos ideológicos – busca homogeneidade: diminuir diferenças	Diferenças (classe, gênero, etc.) como produtivas: compreender processos de construção; exercer agência nas representações
Função da educação	Ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente	Ensinar o funcionamento da ideologia (véu) -> libertar	Problematizar práticas de construção de sentidos/representação de sujeitos; (re)posicionar-se, "ler-se lendo"

Quadro 1: Abordagens Educacionais (Fonte: JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico- farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H., MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90, 2013)

Partindo-se da transcrição do encontro no qual o quadro foi apresentado e discutido, torna-se possível identificar a percepção de papel desta pesquisadora nos contextos colocados.

> ***K.*** *[...] Tenho uma vivência muito grande na abordagem comunicativa, mesmo porque, aqui na escola eu sou a* ***professora treinadora****, né?* ***Então é uma postura até diferente e isso também, eu tô refletindo****, porque aqui, a gente quando faz um treinamento você dá todos os passos de uma aula, o que é que você tem que fazer, primeiro isso, segundo aquilo.*
> ***Helena.*** *É o primeiro (referindo-se à abordagem comunicativa), né?*
> ***K****. Primeiro lá, oh..*
> ***Helena.*** *E é mais fácil, né, pra gente...*
> *K.* ***Tá pronto, né, Helena.*** *Só que o problema, o grande X da questão é que aquela perspectiva não funciona em todo o contexto de escola pública, e onde funciona eu acho que dá pra ó, contar no dedo. Não sei se tem alguém que consegue os resultados trabalhando naquela perspectiva (referindo-me à abordagem comunicativa)[...] (grifo da pesquisadora)*

Nesse excerto, a percepção do papel de professora-treinadora e professora-formadora começa a tomar espaço no discurso, numa tentativa de distanciamento da prática formatada do treinamento. De acordo com Rancière (2010, p.218), “engajar na crítica [...] possibilita renovar questões sobre o que somos capazes de pensar e fazer.” Argumentos, narrativas, pesquisas, metáforas fazem-nos refletir como contamos as histórias de nossas vidas, e qual a importância dos eventos para a construção de nossas identidades enquanto professores, professores-formadores e pesquisadores.

A maneira como esse papel é apresentado enfatiza a perspectiva da professora-treinadora que considera mais fácil o uso da abordagem comunicativa, mas que ao mesmo tempo não o vê como possibilidade para a escola pública. Por já haver experimentado o trabalho com a abordagem comunicativa e não ter obtido resultados, faz-se o questionamento se alguém conseguiria resultados. Essa fala reflete a postura de professor explicador, aquele que tem as respostas e as explicações. De acordo com Rancière (2013) a prática desse pedagogo apoia-se em opor ciência e ignorância, por meio da transmissão de conhecimento do mestre ao aluno. O mestre torna sábio o ignorante.

Ao explorar o quadro com os professores e referir-me à abordagem comunicativa, os professores mencionaram que não conheciam essa abordagem, e a minha reação registrada no diário foi a seguinte:

> *K. Me surpreendi ao ouvir o relato de que nunca ouviram falar sobre abordagem comunicativa, não têm conhecimento desta abordagem de ensino. Me pergunto sobre o papel das universidades e também das formações propostas para estes professores. Será que é preciso saber, também? Não sei.*

Posso afirmar que num primeiro momento, minha surpresa em relação ao saber sobre abordagem comunicativa demonstra uma visão de alguém que reconhece nos métodos e abordagens, maneiras de ensinar com regras e passos a serem seguidos, a fim de obter melhores resultados. Além disso, uma visão baseada na linearidade histórica, como se cada método ou abordagem mais recente, fosse melhor que o/a antecedente. O modelo de ensino baseado numa sequência pré-estabelecida onde o saber é apresentado em níveis. Para Rancière (2007), esse modelo escolar ao limitar a transmissão de conhecimento, em níveis, estágios, progressivos impede a emancipação intelectual, porque tem como conceito a universalização e nivelamento do conhecimento.

No caso do curso de idiomas, há uma separação de níveis bem definida em relação ao conhecimento linguístico do aluno. Para o aluno cursar determinado nível, ele precisa saber usar estruturas que se dividem em básicas, intermediárias e avançadas. Há inclusive uma entrevista de nivelamento para estabelecer o melhor nível para o aluno cursar. Esse formato que promove a “homogeneidade” é um exemplo dessa divisão do saber que demanda pré-requisitos para o avanço intelectual do aluno. Nessa direção, inconscientemente repito o discurso dessa sequência, transferindo-o para outro contexto, como promotora de melhores resultados que pode ser visto na passagem abaixo quando me refiro à Pedagogia Crítica, apresentada no quadro da Figura1:

> ***K.*** *[...]* ***A segunda, é o que eu falei pra vocês, é uma coisa que, parece que eu dei um skip, né. Pulei porque não tenho toda essa vivência.*** *Trabalhei um pouco com socioconstrutivismo, que é a construção do conhecimento e entra um pouco dentro dessa proposta aqui, né. Você ir construindo o conhecimento, levar em conta o que o aluno sabe, mas* ***trabalha muito em resolução de problemas, e não em pensamento crítico.*** *(grifos desta pesquisadora)*

Nesse caso, interpreto que por não ter tanto conhecimento sobre Pedagogia Crítica naquele momento, não aprofundo com os professores porque não saberia explicar. No que diz respeito ao papel do professor, na perspectiva convencional, o bom professor é aquele que sabe e, sabe explicar bem. O termo explicar ou explicação é apontado por Rancière (2007) como uma maneira de reduzir a desigualdade entre os que sabem e os que não sabem, dentro da lógica da pedagogia, ou seja, uma lógica emancipatória. Na lógica do 'mestre ignorante', ou lógica social este *"explicar"* não reduz a desigualdade, mas sim confirma que há sempre alguém que sabe mais que o outro e que este outro só aprenderá se lhe for explicado. Em conformidade com esta visão muitas escolas, enquanto instituições seguem apenas reproduzindo a desigualdade intelectual da sociedade e distribuindo o conhecimento do grupo dominante. Para o professor-formador, a lógica do 'mestre ignorante' traz indagações sobre qual realidade é reproduzida em cursos de formação de professores.

A respeito desse mesmo excerto, interpreto ainda que o não aprofundamento com os professores sobre a questão crítica naquele momento ocorre porque acreditava que essa crítica estava baseada em altos níveis de escolaridade. Conforme aponta Monte Mór (2013, p.33), "[...] Um dos mais frequentes entendimentos associa o desenvolvimento crítico com a escolaridade, tendo como premissa que a crítica se situa em patamares altos da escala de estudos."

Nessa lógica, um dos entendimentos sobre o que significa ser crítico é algo que precisa de muito estudo, leitura, convivência com pessoas críticas. Sendo assim, reforço esse conceito ao verbalizar que o pensamento crítico está atrelado a mais estudos, ou seja, mais conhecimento teórico.

Tendo por base que o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino traz uma visão de ensino/aprendizagem baseada na teoria sócio- interacionista, em conceitos da abordagem comunicativa e no ensino interdisciplinar, de acordo com Marques (2008, p.135), menciono**:** "Me pergunto sobre o papel das universidades e também das formações propostas para estes". Os professores

não reconhecem a abordagem mencionada no Referencial. Com relação às universidades, o ponto de reflexão é sobre as propostas de ensino do curso de Letras, levando-se em conta a graduação dos professores. Observa-se que minhas expectativas com relação aos professores estavam embasadas numa percepção de escola/ universidade progressista que deve igualar o conhecimento de todos. Além disso, com a vasta experiência em cursos de idiomas que trabalhavam com a abordagem comunicativa, havia uma expectativa, por minha parte, de demonstrá-la como um método de sucesso.

Monte Mór (2006) afirma que estudos e reflexões sobre as diferenças entre dois tipos de situação de ensino: o da escola formal (ensino fundamental e médio) e o da escola não-formal (no caso, os institutos de idiomas) não estavam incluídos em muitos cursos de ensino superior. A autora pontua que o foco das instituições de ensino superior, por diversas vezes, estava no ensino propagado pelas escolas de idiomas, que apresentavam resultados satisfatórios em se tratando de ensino de línguas.

Partindo da transcrição desse mesmo encontro, torna-se possível identificar uma fala que busca garantias e certezas, por parte desta pesquisadora.

> *K. "[...] Então eu penso assim, se a gente não der o primeiro passinho aos poucos...* ***porque a hora em que você entra no esquema e começa a fazer uma, duas, três, aquele*** *[referindo-me à uma abordagem diferente da que o professor já utiliza]* ***vai se tornar o habitual****, e esse, vai agregar. Então, porque às vezes a gente tem uma ideia assim, tenho que preparar aquela aula, porque aquela turma, nossa, a Karla falou aquelas perguntas. Começa com duas, com três, faz o que dá. A minha orientadora fala assim: faz o que dá.* ***Se a gente não testar hipóteses, nós não vamos saber****". (grifos desta pesquisadora)*

A atuação no curso de formação parece revelar minha vontade de convencê-las a utilizar a proposta e uma postura de trazer o novo como resposta às situações-problema. Refiro-me à questão de "entrar no esquema" como se fosse garantir que a atuação dentro da proposta do Letramento Crítico, trouxesse soluções. Enfatizo a necessidade pelo novo, como se não conhecer essa proposta levasse ao fracasso.

> *K. "A Rafaela[2] não veio hoje. Mas a Rafaela já tá trabalhando tem uns dois anos. Eu acho que hoje ela tem mais aulas dentro dessa perspectiva aqui [referindo-me ao Letramento Crítico], do que dentro dessa [referindo-me à Abordagem Comunicativa]. Mas, teve que dar o primeiro passinho. Eu falo até por mim, eu podia morrer nessa perspectiva [da Abordagem Comunicativa], tá.* ***Isso aqui também é novo, é diferente pra mim, eu tô construindo, e já tem um tempinho que eu tô lendo, tô estudando. Agora lógico que quem tá lá na ponta, professores na sala de aula, que é linda a teoria aqui, né. Como é que eu faço lá? Então eu vou lançar esse desafio, vocês vão dando umas****... e aí eu vou fazer o seguinte...Vocês querem tomar um cafezinho?" (grifos desta pesquisadora)*

Por outro lado, o fato da proposta dos letramentos/ letramentos críticos ser novidade para mim também traz insegurança, e nessa oportunidade a tentativa de me colocar no lugar do professor afirmando que talvez só funcione na teoria. A fala traz a relação entre teoria e prática inserida no bordão: "na teoria funciona, mas na prática não irá funcionar". Entwistle (2013) acredita que teoria e prática estão juntas em sala de aula quando há o compromisso do profissional em fazer esse casamento ocorrer. O autor pontua que um dos motivos para esse casamento não ocorrer pode ser a inadequação da teoria para prática. Outro motivo seria as expectativas não-realistas dos profissionais em relação à teoria e "[...] sua falha em reconhecer que até as melhores teorias devem ser aplicadas com discernimento para a situação prática". (p.9)

A pergunta: "**Como é que eu faço lá?**" demonstra que como pesquisadora e professora-formadora, não tenho as respostas. Rancière (2007) afirma que a qualidade mais importante de um professor é a virtude da ignorância. Esse 'mestre ignorante' seria aquele que desenvolve constantes reflexões ou indagações acerca do que é conhecimento, o que significa ensinar e aprender. Rancière (2007) define o 'mestre ignorante' como um professor que ensina o que é desconhecido para ele/ela. Ele não irá transmitir conhecimento, mas a relação

[2] Pseudônimo utilizado para se referir a uma das professoras que já participavam dum Projeto de Pesquisa sobre Multiletramentos.

entre a vontade de aprender e a relação de inteligência para inteligência. Na medida em que “[...] se ocupa em experimentar a distância entre o título e o ato” (Rancière, 2013, p.34), é possível perceber na fala dessa professora-formadora a vontade de aprender os aspectos dos letramentos e aprender com os professores-colaboradores.

Nessa passagem do diário, um conflito quanto à expectativa em relação à pesquisa e seus resultados:

> *K.* ***E a respeito da minha pesquisa? Eu como professora dos professores? Eu pensei que teria resultados diferentes.*** *Com relação ao currículo, o Professor Sérgio descreveu baseado em vocabulário. Quando perguntei se havia algo para ser revisto, nenhum dos dois professores mencionou a questão de uma visão mais crítica dentro do ensino de língua inglesa. Não sei se isso está muito claro para eles ainda e nem se têm claro de que o currículo leva em conta somente o vocabulário e a gramática. (grifos desta pesquisadora)*

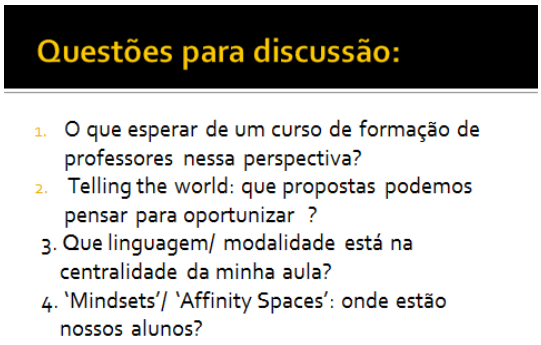
Ainda dentro de uma perspectiva predominantemente de certezas, a minha expectativa era de obter resultados de pesquisa que garantissem uma visão diferente a partir dos encontros e das discussões que ocorreram. Hymes *apud* Blommaert, Jie (2010, p.3) alerta para “a pequena porção de comportamento cultural que as pessoas são esperadas a relatar ou descrever, quando a pedido, e à porção menor ainda que uma pessoa pode ser esperada a manifestar a fazer sob demanda”. Dessa maneira, ao coletar dados de pesquisa me deparei constantemente com essa divergência entre o que esperava e o que encontrava. Esta passagem mostra a frustração no processo de pesquisa de não encontrar os resultados esperados e de maneira pontual, e que pode ser comprovada nessa passagem:

> *K****. Eu esperava uma leitura mais perceptiva do texto por parte deles.*** *No entanto, Helena começou a narrar os problemas do seu dia-a-dia. Reclamou um pouco da falta de incentivo nas escolas, dizendo que as coordenadoras não gostam de salas barulhentas. E dessa dificuldade em levar algo que saia da rotina e não ser*

> *aprovado pela direção/ coordenação da escola. (grifos desta pesquisadora)*

Numa expectativa de entendimento de termos e discussões teóricas, a minha percepção se volta para a interpretação do texto, focalizada na ideia do que a autora está querendo dizer; ao invés de tentar fazer associações com a realidade dos professores. A análise dessa fala permite um olhar de pesquisadora diferente do registrado no diário. A professora já estava fazendo associações com a sua realidade e os impedimentos de levar algo, que ela já percebia como "**fora da rotina"**, ou seja, novo. Entretanto, a minha visão baseada em determinados conceitos de criticidade, não permitiram a elaboração de questões que levassem à exposição de outras interpretações frente ao texto. A visão de criticidade enquanto pesquisadora, naquele momento, encontra bases conceituais na busca pelo desvelamento da verdade, uma única verdade que existe por detrás, característica da pedagogia crítica (MENEZES DE SOUZA,2011, JORDÃO,2013, MONTE MÓR, 2013). O fato das interpretações dadas não serem as esperadas por mim, enquanto pesquisadora, demonstra que a leitura mais perceptiva somente seria consolidada se as interpretações fossem de encontro aos conceitos construídos por mim. Não obstante, pode-se inferir que apesar de possuir expectativas lapidadas por conhecimento teórico baseado nos letramentos críticos, mesmo assim, eu não consegui fazer associações para o aprofundamento das questões que havia preparado.

Nesse mesmo encontro, esta divergência se confirma nessa outra passagem. Após a apresentação do texto "Multimodalidades e comunicação, antigas e novas questões no ensino de línguas estrangeiras" (MONTE MÓR, 2010), as seguintes perguntas foram apresentadas:



Registrei em meu diário:

> *K. Lemos o texto da Walkyria sobre multimodalidades e eu apresentei em Power Point. Os professores fizeram suas contribuições, dizendo da necessidade de estarem mais preparados para lidar com a inclusão de alunos com deficiências, de aprenderem libras também.* ***Preparei perguntas que não foram respondidas, eles fugiram das perguntas. Será que as perguntas foram interessantes?***

Observa-se uma preocupação em manter a motivação dos professores ao propor perguntas interessantes. O porquê da fuga das perguntas recai sobre a professora-formadora, que assume a responsabilidade da não-participação dos professores. Nesse sentido, Blommaert, Jie (2010, p 63) reconhecem:

> Seus dados são um complexo de objetos científicos amplamente divergentes. Juntos eles oferecem uma representação científica dos fatos e eventos '*lá fora*', e a análise de tais dados é uma análise interpretativa que necessariamente se apoia num conjunto interdisciplinar de métodos.

O questionamento apresentado pela professora-formadora reflete uma tentativa de análise baseada numa postura de professor-formador que deve saber e guiar o processo. Esse questionamento está baseado num conjunto de experiências inseridas numa concepção de ensino que considera o professor-formador como detentor de conhecimento e de respostas, que através de sua prática promoverá a emancipação do professor e seu progresso profissional. Rancière (2007) assevera que não há emancipação social, nem escola

emancipadora; na opinião do autor “somente indivíduos podem ser emancipados” (RANCIÈRE, 2012, p.9), ou seja, ele acredita na emancipação do indivíduo que toma consciência de seu não-saber e se emancipa. Inserida nesse conjunto interdisciplinar de métodos, ao emprestar o conceito de emancipação posto por Rancière, busco uma ruptura de pensamento do reconhecimento da ignorância de determinados saberes e contextos, no caso, o da escola pública.

Rancière (2007) reconhece que o professor que escapa do jogo progressista da instituição escolar é quem poderá promover a emancipação intelectual dos alunos, o ‘mestre ignorante’. Este professor percebe que não há estágios para a igualdade, que ninguém antecede ninguém, e que o indivíduo constrói a sua emancipação. Por isso, há que se questionar que tipo de emancipação é esperado do professor e do professor-formador na sociedade que se apresenta.

Para um dos encontros, preparei uma apresentação sobre as teorias dos multiletramentos e convidei a professora Andrea[3] que já havia participado de uma pesquisa envolvendo essas teorias para apresentar algumas sugestões de aulas. Ela levou uma aula sobre esportes com várias questões que traziam um trabalho com o letramento crítico. Registrei no diário:

> *K. A professora Helena questionou sobre as correções das atividades.* ***Perguntei a mim mesma*** *se a maneira como apresentamos passou esta imagem, uma sensação de que* ***não estou preocupada em ensinar a língua e sim somente trabalhar com letramento crítico e multimodalidade.*** *(grifos desta pesquisadora)*

Esse excerto levanta a reflexão sobre a concepção do ensinar línguas estrangeiras da professora participante e da professora-formadora. De acordo com Rivers (1992), os professores de línguas buscam novas tendências para o ensino de línguas porque precisam do estímulo de novas formas de pensar e agir em sala, sem perder de vista as verdades sobre ensino e aprendizagem que provaram

[3] Pseudônimo utilizado para se referir a uma das professoras que já participavam dum Projeto de Pesquisa sobre Multiletramentos.

ser básicas nas suas experiências de aprendizado linguístico. Apesar de como professora-formadora experimentar uma forma diferente de ensino, eu precisava da certeza do meu aprendizado linguístico, que foi baseado numa abordagem que priorizava a estrutura, a repetição e a abordagem comunicativa. Infere-se que ensinar língua para ambas tenha um foco na apresentação, prática e correção de estruturas linguísticas gramaticais. Concomitantemente, observa-se o fato de questionamentos dos professores participantes conduzirem a questionamentos desta professora-formadora no sentido das incertezas que trazem diferentes rumos e escolhas.

Nota-se uma atuação por parte desta pesquisadora no uso das novas teorias excluírem as antigas. As novas teorias apresentam caminhos diferentes e surgem como a **solução** das situações-problema de sala de aula. Como professora-formadora, a consciência de que o novo nem sempre traz a solução e experiências anteriores determinam práticas atuais surge durante o processo de pesquisa. Monte Mór (2010) afirma sobre a possibilidade de agregar e não substituir práticas. De acordo com a autora, nesse processo de ‘agregar’, ocorrem alterações visando a acomodação entre o ‘antigo’ e o ‘novo’. Ou seja, nesse processo, sempre há alterações e mudanças, mas não substituição completa. Dessa maneira, o fato de trabalhar gramática, não excluiria oportunidades de desenvolvimento do pensamento crítico e vice-versa. Isto é poder experimentar novas epistemologias sem abandonar de uma vez crenças de ensino-aprendizagem que fazem parte da formação de cada professor. Para finalmente fazer escolhas mais informadas que possam ser transformadas em práticas e, conectar-se com as demandas colocadas aos indivíduos da modernidade tardia.

A ideia de Monte Mór (2010) apoia-se em estudos de Kalantzis e Cope (2008) quando esses afirmam que a relação do velho com o novo é parte integral da educação nos dias atuais. Para os autores, em muitos sistemas educacionais o ensino didático de disciplinas tem o seu lugar e, desde que não coloquem seus aprendizes em desvantagem, ou produzam resultados incompatíveis com o pluralismo democrático das culturas nas quais estão inseridos, devem ser respeitados.

Além disso, as condições socioculturais para a criatividade são tão importantes quanto a abertura ao novo, como na terminologia apresentada por Bourdieu *apud* Fairclough (2000, p.181): “a criatividade exige propriedades particulares de abertura no ‘campo’ (=ordem do discurso), e também exige um ‘*habitue’* particular (=recursos representacionais) por parte dos agentes que operam no ‘campo’”, o que demonstra que períodos e contextos de rápidas mudanças culturais e sociais , onde as relações de poder estão instáveis e inseguras, são mais favoráveis ao desenvolvimento de práticas discursivas mais criativas, ao utilizar e refazer recursos semióticos (culturais), durantes interações sociais com outras pessoas que levam para além da criatividade, a transformação (KRESS, 2000).

Num outro trecho do diário, uma tentativa de levantar questões com relação a rupturas na minha maneira de atuar e da professora-participante, observando novas e velhas formas de ensino:

> *K. A professora questionou que os alunos não se dão bem no vestibular e no ENEM (Exame nacional do Ensino Médio) por não saberem gramática. Eu retornei a pergunta dizendo que se fosse esta (referindo-me ao método gramática-tradução) a melhor forma de ensinar, teríamos melhores resultados no vestibular, então. Ela me disse: os* ***MEUS*** *alunos aprendem. (grifos desta pesquisadora)*

Nesse momento, minha intenção foi gerar uma ruptura de pensamento ao questionar sobre os resultados do vestibular. No entanto, a professora retornou afirmando que os alunos dela aprendem e eu fiquei sem reposta, sem mais perguntas. Enquanto professora-formadora tentei trazer um novo paradigma que não foi aceito pela professora. Assim, conforme Maciel (2011) aponta, o sentimento de apropriação (*ownership)* não havia ainda sido contemplado, nem por mim enquanto agente da mudança, nem pela professora-participante. Por mim, no sentido de me ver com muito mais facilidade para falar sobre criticidade do que colocá-la em prática. Pela professora que com sua resposta demonstrou acreditar nos resultados de uma determinada epistemologia sem questioná-la.

Maciel (2011) explica que o sentimento de apropriação (*ownership)* não é contemplado, quando os envolvidos no processo que se identificam como principais agentes da mudança, apresentam discursos divergentes da prática. Esse sentimento de apropriação, ou seja, um maior envolvimento pode ser alcançado quando há suporte, encorajamento e discussões, de tempos em tempos, de todos os envolvidos no processo escolar e suas inovações. Nesse contexto, reflito sobre um repensar do papel do professor-formador como profissional em constante aprendizado.

Repensar o papel do professor-formador é considerar possibilidades diversas durante um curso de formação continuada, onde ele tem o poder de discernir entre apropriar-se de conceitos e simplifica-los ou não para os participantes; ao deparar-se com participantes que questionam ou que desistem por não ter seus questionamentos respondidos prontamente; sobre o que apresentar para os que estejam buscando o algo diferente para suas aulas; entre outras decisões. Inseridas nesta incerteza intelectual, com a qual alunos e professores convivem na atualidade conforme indicado por Rancière (2007), as decisões do professor-formador podem contribuir ou não, para a formação de professores conscientes de como suas práticas interferem nas transformações sociais.

Como professora-formadora, constantemente me percebi na tentativa de experimentar novos conceitos na prática, e ao mesmo tempo, me percebi repetindo práticas cristalizadas na minha atuação. Após um dos encontros, ministrado utilizando-se a língua inglesa, descrevi em meu diário:

> *K.* ***A minha intenção é passar modelos, isto está arraigado.*** *Por um lado, é bom para o meu desempenho melhorar cada vez mais.* ***Mas sei que nem tudo será aproveitado lá na sala de aula.*** *(grifos desta pesquisadora)*

A reprodução de procedimentos padronizados, que já foram aplicados, testados e avaliados pela franquia, como professora-treinadora durante anos de treinamento me colocam numa posição mais confortável, inserida num ambiente

conhecido onde até mesmo os questionamentos são previstos. O fato de afirmar que “[...] **passar modelos está arraigado** [...]” demonstra uma tomada de consciência deste papel. Contudo, ao afirmar que “[...] **nem tudo será aproveitado na sala de aula** [...]”, reflete uma possível ruptura da atuação dentro deste papel de treinadora, uma percepção de que **cada** sala de aula está inserida num contexto social, histórico e cultural.

Segundo Monte Mór (2006, p.358), os **treinamentos** dos institutos de idiomas caracterizam-se por preparar professores “[...] para dar aulas seguindo procedimentos práticos de aula, concentrando-se em metodologias de ensino para que possam “garantir” um resultado linguístico satisfatório”. O foco dos treinamentos está em apresentar metodologias que levem em conta, preponderantemente, **o como fazer**, em detrimento do **por que fazer**. Para a autora, o aparecimento de novas metodologias demanda novos treinamentos e micro-treinamentos para aplicação de procedimentos diferentes em sala de aula. Monte Mór (2006, p.358) pontua ainda que “[...] as filosofias da educação nas quais se fundamentavam as citadas metodologias, assim como as pedagogias às quais as metodologias estão “filiadas” tinham pouca atenção”.

Atuando por tantos anos em institutos de idiomas, minha preocupação se voltava constantemente para o **como fazer**. E por isso, o **passar modelos** era algo internalizado ao longo dos anos, e o mais significante, sem muitos questionamentos, pois se a franquia proporcionava esse conhecimento já pilotado, desenvolvido e avaliado, me restava repassar aos professores, que eram esperados colocá-lo em prática, num ambiente estruturado com acesso a recursos materiais e tecnológicos. Esses procedimentos, por várias vezes, funcionavam devido ao contexto de trabalho dos institutos de idiomas que recebem alunos, em sua maioria, com objetivo de aprender a se comunicar numa segunda língua, e sem muitas outras expectativas, que não fossem as do desenvolvimento linguístico. Além disso, com professores atuantes nos institutos de idiomas que raramente questionavam os procedimentos, as minhas certezas de aplicação apenas se confirmavam. No treinamento, o esperado são as mudanças de

procedimentos dos participantes, e não necessariamente do ministrante, já que ele vem para ensinar algo através de modelos prontos.

Por outro lado, quando menciono que "[...] **nem tudo será aproveitado na sala de aula** [...]" traz um pensar diferente sobre o curso proposto, apesar da (ainda) constante preocupação com o procedimento. O procedimento da sala de aula, a aplicabilidade do que estou apresentando em detrimento do pensar o porquê seria aproveitado ou não. Aliás, nesse processo, me vi várias vezes, tentando dar respostas e explicações ao invés de fazer perguntas. E penso que talvez eu obtivesse resultados diferentes, se buscasse um apoio maior para a formulação de tais questionamentos. O formato de curso apresentado permitiu que a prática da professora-formadora também estivesse em processo de mudança.

O formato aqui referido é o de **formação continuada**. A formação continuada pretendida é aquela que devota uma maior atenção às filosofias e pedagogias de educação, ou seja, busca enfatizar uma reflexão sobre o porquê das práticas. Nesse sentido, quando proposta, leva o professor-formador a um estado de alerta quanto às escolhas que faz, e com isso, ao tipo de professor que vai formar. Dessa maneira, como Hoben (2013, p.91) afirma "[...] tornar-se um educador crítico requer aprender a natureza situada, narrativa e histórica do conhecimento humano". Concomitantemente à formação linguística e metodológica, a formação continuada buscaria o desenvolvimento crítico de todos envolvidos no processo, através desse olhar localizado da própria formação em si e das realidades de cada participante, incluindo a da professora-formadora.

Essa intenção pode ser observada na seguinte passagem:

> *K.* ***Vejo a minha responsabilidade em também desenvolver este aspecto crítico dentro da formação, que não é nada fácil.*** *Mas também me preocupo em fazer algo diferente do que já foi proposto, em termos de formação continuada para professores. (grifos desta pesquisadora)*

Esse fazer algo diferente remete ao **como fazer** situado num campo de incertezas. Da mesma maneira, essa asserção levanta questionamentos com

relação ao diferente em que sentido: no sentido dos cursos ocorrerem no ambiente presencial ou virtual, no sentido do uso de diferentes recursos materiais tecnológicos, diferente no sentido do formato do curso, diferente no sentido da abordagem do curso, ou diferente no sentido do desenvolvimento da criticidade. Ao mesmo tempo em que há uma intenção de trazer o aspecto crítico, que está situado no campo das ideias, há sempre uma preocupação em colocar essas ideias num ambiente de sala de aula, seja do curso de formação continuada ou a sala de aula da atuação dos professores-participantes da pesquisa.

Nessa direção, a formação continuada poderia avançar no sentido do

> [...] descentramento dos saberes [...] o campo das interações práticas (isto é, com objetivos práticos), em que se realiza a ecologia de saberes [...] são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora. (SOUZA SANTOS, 2010, p. 548).

Isto significa a possibilidade de enxergar oportunidades que potencializem a aprendizagem, e que de alguma forma contribuirão para a formação de cidadãos/profissionais mais alertas com a maneira como se relacionam com as incertezas, o meio-ambiente e os diversos saberes que promovam uma transformação social. Gimenez e Cristovão (2004) apontam para uma transformação de práticas de ensino baseadas em conhecimento de processos de investigação, para que o professor possa reconstruir sua experiência a partir de construtos teóricos.

No entanto, para Snyder (2008) nem sempre a presença a cursos de desenvolvimento profissional mudará as práticas de ensino do professor. Por outro lado, observa-se que há uma acomodação do já existente com as novas demandas, o que cria práticas de ensino e aprendizagem híbridas. É o que pode ser observado na seguinte transcrição, onde a professora-formadora, já consciente desse hibridismo faz uma sugestão aos professores.

> *S. Contraditório, porque tem também essa parte da...que a...sua supervisora pega seu caderno e o caderno do aluno, pra olhar. Quantos vistos você deu?*
> *H. Quantos vistos você deu, né?*

> *S. O que é que ele tem de conteúdo de linguística, de gramática e...*
> *H. É...*
> *K. Então, é isso que a gente tem que ver porque, imagina assim ó,* ***porque...eu imagino que é muito difícil em termos de tempo****, né.* ***E talvez esse trabalho de letramento crítico não precisa fazer toda aula, né...mas a gente pode dar um start, né. E no sentido de, você vai ter que cumprir com o programa, não tem como falar 'ah não vou cumprir', né, não vou, a supervisora vai lá e você precisa falar, tô trabalhando com discussão, com debates, com... cadê a produção, cadê o finalmente.*** *(grifos desta pesquisadora)*

Considerando a forma como proponho o uso do letramento crítico frente a questões burocráticas colocadas pela instituição escola, percebe-se uma tentativa de gerar uma empatia entre professora-formadora e professor-participante. Para Todd (2003, p.53), a empatia pode ser definida pela frase "*putting ourselves in other's shoes*". [4] Para a autora, esse *sentimento-para* com o Outro nos coloca numa posição de exposição e susceptibilidade às necessidades do Outro, um sentimento desinteressado e não-investido de ego, despertado através de um encontro passivo com a diferença. Ao analisar essa fala, enquanto professora-formadora, apesar do estímulo ao uso do letramento crítico, ela reflete esse encontro passivo com a diferença, ao reforçar as condições apresentadas pelos professores.

Numa outra vertente, ao projetar a imaginação sobre o Outro, eu imagino quais são seus sentimentos (TODD, 2013). A partir dessa projeção, eu reconstruo o que é ser o Outro através dos limites da minha imaginação e do meu material físico: um *sentimento-através-da-projeção* não pode ser um *sentimento-para* com o Outro. De acordo com a autora, esse tipo de empatia, revestido de uma identificação projetiva, leva ao reconhecimento do seu próprio material projetado. Nesse contexto, o meu material projetado estava também na minha tentativa de trabalhar com letramento crítico, o conhecimento que tinha da realidade da escola pública em relação ao cumprimento do currículo, além do não saber como avaliar dentro dessa proposta. Percebo também que a experiência em cursos de idiomas

[4] Minha tradução: "Colocar-se no lugar do outro".

me levou a essa projeção, devido à ênfase em se cumprir programas semestrais e com avaliações (orais e escritas) que comprovam o aprendizado alcançado, não dando espaço a inserção de conteúdos, talvez mais significativos, e diferentes formas de avaliação, não contempladas nessa realidade.

Por solicitação dos professores, um de nossos encontros foi feito em língua inglesa. Neste registro do diário, um olhar sobre o trabalho colaborativo no processo de pesquisa.

> *K**. Na verdade, este é um desafio para mim e para eles.** Eu me surpreendi com o resultado da aula de hoje e vejo que com um **trabalho comprometido** podemos **chegar juntos** a melhores resultados. **Hoje dei uma aula de inglês, nem imaginava que o curso iria por aí.** (grifos desta pesquisadora)*

Um dos desafios do trabalho colaborativo é a descentralização de saberes. A experiência trouxe um valor significativo aos resultados alcançados, quando planejados, pensados e executados colaborativamente. Ela comprova as noções sobre conhecimento distribuído, apresentadas por Gee (2000). Segundo esse autor, o conceito de 'conhecimento distribuído' refere-se a um movimento de trabalho coletivo das pessoas no sentido de produzir conhecimento colaborativamente, com resultados e valores que se distribuem pelo sistema. O autor ainda explica que esse sistema inserido num contexto de rápidas mudanças tem como ênfase solução de problemas, produtividade, inovação e adaptação com relações de poder mais horizontais e menos centralizadoras e demanda foco em processos e em reengenharia desses processos. Para Gee (2000, p. 44):

> Nestes sistemas muitas unidades pequenas, eficientes e auto-controladas agem em combinações fluidas, flexíveis e algumas vezes efêmeras (redes de trabalho, padrões) para se adaptar e transformar 'ambientes' (contextos) aos quais estão totalmente integrados.

O curso proposto apresenta-se como essa pequena unidade de trabalho que transformou-se dentro dela mesma, afim de atender o contexto de inserção. Quando menciono: "**Hoje dei uma aula de inglês, nem imaginava que o curso iria por aí"** reitero essa noção de adaptabilidade e transformação, preocupada

com o trabalho colaborativo. Nessa mesma direção, uma vez que o conhecimento apresenta-se distribuído (GEE, 2000), espera-se um movimento da escola, e ao meu ver das formações continuadas de não mais reproduzir identidades e práticas de *experts*; mas sim tornar-se um espaço de pessoas que trabalhem colaborativamente para produzir resultados através de conhecimento distribuído em um sistema não-autoritário.

Neste trecho seguinte, demonstro a minha satisfação e insatisfação, como sentimentos que andam juntos durante o processo:

> *K.* ***Eles estão cooperando muito comigo*** *e acho que isto foi uma conquista. Uma pena que outros não tenham continuado. Por quê? Uma questão para outra pesquisa.* ***Por que desistem? Talvez a segurança linguística deles os tenha mantido no curso.*** *E o Sérgio ainda está de licença médica, mas frequentando o curso. (grifos desta pesquisadora)*

O significado do estar cooperando vem acompanhado da participação dos professores durante o curso, e uma perceptível relação de confiança construída no decorrer do processo de pesquisa após um ano de trabalho em conjunto com os professores. Contudo, a desistência dos professores leva a questionamentos com relação à parte linguística, conteúdos e discussões pertinentes às realidades do professor de escola pública. No caso dos cursos de idiomas, eu já estava acostumada à obrigatoriedade já negociada no momento da contratação em participar dos cursos de treinamento/ formação, ou seja, fazia parte da função do professor. De fato, esse processo me levou a refletir sobre o que eu estava oferecendo para esses professores em termos de formação, e que talvez, não condizia com as expectativas que eles trouxeram para o curso, redobrando a minha responsabilidade profissional em buscar formas diferentes que se ajustassem às expectativas dos professores.

Diferentemente de uma sequência pré-estabelecida do curso de idiomas, que deveria ser aplicada independente do contexto do grupo de professores, com vistas à padronização de conhecimento e de procedimentos, a formação continuada trazia desafios. Alguns desses desafios referiam-se à seleção de

textos, utilização de materiais e recursos tecnológicos, a condução dos trabalhos, o contexto de aplicação, o levantamento de discussões, para um determinado público, no caso, para professores de escola pública.

Biesta (2013, p.440) reflete que há que se pensar na maneira como "[...] a educação impacta na pessoa como um sujeito de ação e responsabilidade". O autor nomeia essa dimensão como sujeitificação e a contrapõe com a dimensão social da educação. A socialização visa a identificação do indivíduo com ordens já existentes e a sujeitificação é como ele existe "fora" dessas ordens, ou seja, a liberdade humana e como a compreende. Nesse sentido, a liberdade de escolha que tive durante a formação, em relação às leituras e estudos, trouxe uma preocupação mais constante sobre o papel da educação e o meu papel enquanto professora-formadora. Para Biesta (2013), as escolhas que fazemos enquanto professores devem ter como elemento crucial o julgamento do que é educacionalmente desejável. No caso da formação continuada para professores, meu olhar de professora-formadora foi convidado a ter mais liberdade, e com isso mais responsabilidade em assumir as escolhas feitas durante o processo, o que me levou a pensar no meu papel de professora-formadora inserido em contextos diferentes.

Lankshear e Knobel (2003, 2004) utilizam o termo novos letramentos para descrever práticas e características de letramentos que se caracterizam por mudanças nos contextos de produção e recepção de textos. Os novos letramentos se constituem a partir da mudança na produção de textos que deixa de ser feita a mão, uma a uma, e passa a incluir também a produção em massa com o advento da impressão. Para os autores, "em nossos tempos, essa demanda pela mudança está associada à emergência de formas 'pós-tipográficas' de produção, distribuição, e recepção utilizando a mídia digital" (2004, p.2)[5]. Eles definem que o foco deste trabalho está além dos aspectos operacionais e/ou tecnológicos desses

[5] Minha tradução do original: "In our own times, this order of change is associated with the emergence of "post typographic" forms of text production, distribution, and reception using digital electronic media" (Lankshear e Knobel, 2004, p.2).

novos letramentos, e por isso envolve novas formas de se fazer leitura em novas práticas sociais.

O seguinte registro descreve um momento da pesquisa que traz a utilização de material visual como recurso para o desenvolvimento da leitura multimodal:

> ***K. Hoje foi um dia muito legal.*** *Estava muito apreensiva antes da aula em inglês que preparei para os professores da Prefeitura.* ***Eu me impressionei com o nível de inglês deles e a participação.*** *Preparei uma aula sobre viagens e depois exploramos algumas figuras para falar sobre estereótipos.* ***O que mais me chamou atenção foi uma leitura sobre um folder e como consegui explorar o folder*** *e consequentemente,* ***verificar como as leituras são feitas e a dificuldade em se fazer conexões com imagens e texto.*** *(grifos desta pesquisadora)*

Nota-se uma sensação de êxito ao conseguir explorar um material visual, em busca do aspecto multimodal da leitura. A prática pedagógica utilizada revela uma tentativa de refletir sobre o ensino da língua inglesa na escola pública ao buscar na prática os novos letramentos e multiletramentos, que surgem como prática social em contextos de escrita alfabética e não-alfabética (MENEZES DE SOUZA, 2011). Os recursos multimodais (imagens, sons, movimentos, entre outros) utilizados amplamente no meio digital criam a necessidade de busca de informações baseada num constante atualizar e colaborar. O quanto isto afeta o professor, a sua formação, o que ele apresenta em sala de aula são perguntas que acompanham o processo de formação de professores.

Por outro lado, Lankshear e Knobel (2004) se dizem consternados com resultados de pesquisa que pretendem entregar “pacotes” de ensino com aplicações e estratégias úteis para os professores. Os autores reiteram a importância de se promover novas práticas sociais mediadas pelas tecnologias e textos multimodais. Infere-se que sensação de realização na passagem do diário ocorre devido a esta possibilidade de promover leituras através de práticas originais que acontecem para fora dos portões da escola, ao utilizar um *folder* no meio digital.

Como pesquisadora, percebi que os professores podiam fazer mais em termos linguísticos do que a minha expectativa, o que foi uma agradável surpresa. Porém, ao analisarmos as imagens, enfrentei um desafio para mim, no sentido, de como trabalhar aquelas imagens já que as construções de sentido (*meaning-making*) esperadas (por mim) não surgiam para as perguntas preparadas. Neste momento, percebi a importância das leituras e das vivências para tentar construir e não dar sentidos/significados ao momento historicamente localizado, com participantes ativos no processo, que buscavam seu desenvolvimento (eu, enquanto professora-formadora) e eles enquanto professores de língua inglesa.

Asserções Iniciais

Diante dos trechos selecionados para análise e dos questionamentos colocados, como pesquisadora pretendi olhar-me e construir uma análise que contribuísse para questões relacionadas à formação continuada e ao papel do professor-formador. Nesse sentido, há uma preocupação em entender os diferentes contextos em que participo, as demandas de cada um deles e suas influências sobre a minha atuação.

Essa perspectiva trouxe provocações desde o momento em que decidi fazer uma pesquisa de cunho etnográfico. Nesse estudo tentei imaginar as possibilidades de atuação através de um planejamento para as fases, como seriam feitas as coletas de dados, prazos e relatos. No entanto, a realidade com a qual me deparei não foi exatamente aquela que tinha esperado.

> O campo de pesquisa é o momento no qual o pesquisador se encontra com a realidade diária e percebe que as regras da academia não são necessariamente as regras da vida diária". (BLOMMAERT, JIE, 2010, p.1).

O autor assinala a relevância de se adaptar os planos e seguir o curso que a realidade coloca, esse é o caminho do pesquisador. Uma situação não planejada foi um encontro ser conduzido em inglês, conforme solicitação deles. Inicialmente, eu não tinha a intenção de promover desenvolvimento linguístico dos professores, mas a demanda pessoal e profissional deles reforça esta

necessidade premente. A tentativa de adequar os aspectos teóricos e linguísticos nos fez vivenciar um momento que não estava pré-determinado. Há uma grande preocupação por parte dos professores com seu nível linguístico, e junto com isso uma vontade de desenvolver sua oralidade na língua inglesa. Foi um momento rico de aprendizagem para mim e para eles, no qual trabalhamos com imagens, tecnologia e reflexões críticas, em inglês.

Blommaert, Jie (2010, p.3) reconhece que “o campo da etnografia tem por objetivo encontrar coisas que frequentemente não são vistas como importantes, mas pertencem a estruturas implícitas da vida das pessoas”. Nessa oportunidade de vivenciar algo que não estava planejado, controlado, o olhar se encontra com uma atualidade fluída, incerta e imprevisível dentro de um curso de formação de professores, onde cada momento é construído a partir das narrativas de cada um ali presente, de maneira colaborativa.

Outro desafio desse processo é o fato de recortar dados e interpretá-los, que se caracteriza como uma das principais tarefas no processo de pesquisa. Apresenta-se ora como instigante, ora como árdua empreitada no sentido das decisões que devem ser tomadas para o relato. Relatar, narrar, contar, analisar exige do pesquisador uma escrita que irá identificar o seu processo de construção de conhecimento (novo ou não, diferente ou não), e que será apoiada no uso das palavras. “A nossa experiência no mundo avança porque temos algo a dizer, porque temos uma experiência a trazer à linguagem” (TAKAKI, 2012, p.66). Para ela, nesta experiência, o ouvinte/ o leitor em potencial traz múltiplas interpretações a partir de suas vivências, tornando o texto apresentado, significativo. Com relação ao “auditório do texto” (TAKAKI, 2012) que depara-se com a linguagem escrita, oral ou multimodal traz tantas outras interpretações, levando o autor a repensar ou reforçar suas perspectivas. É estar sempre atento ao seu olhar e ao olhar do Outro.

Nesse processo de autoetnografia, notam-se diferentes percepções diante dos mesmos momentos, percepções estas descritas nas etapas do processo: coleta de dados e análise de dados. De acordo com Bakhtin (2000), a

expressividade não está na palavra, está nas circunstâncias reais em que foi utilizada e por quem foi utilizada.

> As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários. (BAKHTIN, 2000, p. 309).

As várias etapas do processo demonstram a construção do processo de pesquisa através de leituras, estudos, a formação continuada em si, a coleta de dados ampliando o meu olhar, enquanto pesquisadora e professora-formadora. Essa ampliação ocorre nas contingências e não é necessariamente linear. Teoria e prática se alinhavam no decorrer e proporcionam momentos de crescimento intelectual.

Como parte do processo de formação de professores, percebe-se que o estímulo ao pensamento crítico, o aprofundamento dos conceitos de letramentos, o ouvir histórias e poder contribuir ou não, o aprendizado com os professores-participantes, os questionamentos de pontos de vista, saberes e verdades, para serem trabalhados comigo mesma e com os professores, apresentam-se como elementos nesse caminhar. Nesse cenário o professor tem maior autonomia para fazer suas escolhas práticas e teóricas.

Há ainda que se levar em conta que com tantas transformações no mundo em termos de novas tecnologias, digitalidade, acesso a informações e fluxo de mudanças, a pergunta que se faz tem a ver com a maneira pela qual a formação de professores de língua inglesa tem sido proposta neste contexto e qual o papel do professor-formador nesse contexto.

De acordo com Monte Mór (2011), a formação de professores nos moldes tradicionais, que enfatiza a metodologia, já não dá conta de preparar o professor da sociedade atual. Para a autora, as transformações ocorridas na sociedade têm trazido novas linguagens, novos modos de comunicação, de interação e de construção de conhecimento o que interfere na busca de uma uniformidade epistemológica. Ao invés disso, a diversidade de possibilidades pedagógicas e curriculares, assim como a necessidade de reexaminar práticas com base nas

filosofias e pedagogias da educação parece ser mais coerente com essas mudanças.

Nessa perspectiva, como presidente de uma Associação de Professores Estadual e como professora formadora em um curso de idiomas me deparei com essa realidade no que diz respeito à formação de professores em tempos atuais: os treinamentos formatados já não trazem informações suficientes para as situações novas ou complexas que emergem nesse mundo em constante mutação. Convém ressaltar o olhar do professor-formador para seus contextos de atuação e do que é esperado do seu papel na realidade reproduzida nos cursos de formação continuada de professores.

Rancière (2007, p.16) responde que essa realidade se reproduz numa sociedade pedagogizada, uma sociedade de professores ou [...] de tradutores "que se mostram capazes de sintetizar conceitos, conceitos por vezes complexos demais para mentes comuns"[6]. Isto leva a reflexões sobre o papel do professor e da escola nesta nova sociedade em que conceitos e informações encontram-se disponíveis em ambientes virtuais a todo e qualquer momento e, se este professor tradutor encontrará espaço para atuação em ambientes modificados pela virtualidade e o acesso que ela oferece aos estudantes, além de pensar a aprendizagem e a construção de conhecimento após as novas tecnologias.

No que tange o estar preparado enquanto professor- formador para estes desafios, questionamentos surgem ao se reconsiderar o papel do professor-formador inserido nesta incerteza intelectual, com a qual alunos e professores convivem na atualidade conforme indicado por Rancière (2007). O professor-formador participa ativamente deste processo e ao refletir sobre as alternativas que se apresentam pode contribuir para uma formação de professores mais conscientes de suas práticas, e de como elas interferem nas transformações sociais.

---

[6][...] a "society pedagogicized", a society of teachers, or [...] translators "who show themselves capable of synthesizing concepts, concepts too complex for ordinary minds." (RANCIÈRE, 2007, p.16)

Capítulo 2: Encontros e desencontros entre modelos de formação docente

As políticas de formação de professores no Brasil têm recebido especial atenção do Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos. Nesse sentido o MEC propõe diversas iniciativas em nível federal para formação continuada de professores da educação básica nos sistemas públicos de educação. De acordo com o site do MEC, algumas dessas iniciativas que se destacam (grifo meu) são a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Curso presencial de dois anos para os Professores alfabetizadores); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (ações para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização); o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica); Proinfo integrado (um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano escolar); Pró-letramento (um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental); Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II (formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (criada em 2004, tem como objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores de educação básica dos sistemas públicos de educação).

Em perspectiva nacional, percebe-se um investimento do governo brasileiro na formação continuada dos professores das redes públicas de ensino. Face à gama de cursos proposta, desperta-se uma curiosidade a respeito de como estas formações estão sendo propostas. Monte Mór (2011) reitera que um projeto de formação de professores hoje deve preocupar-se com um saber e fazer que não

estão necessariamente prontos, assim como com desenvolvimento de habilidades que possibilitam a agência de professores e alunos. Dessa maneira, nesse capítulo a pesquisa propõe trazer para os professores discussões, elaborações sobre **as mudanças do mundo atual, os dilemas do professor e epistemologias para o ensino de língua inglesa.**

A fim de situar o leitor, o contexto da formação continuada no município de Campo Grande apresenta outros programas de formação docente além daqueles propostos pelo MEC, e é “garantida por meio do investimento no Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino (REME)”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 37). A formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) pretende ser permanente e em serviço, com a finalidade de trazer o professor para o fazer e o pensar a educação. De acordo com SOUSA (2014), o Referencial Curricular da REME “[...] entende que o principal promotor da formação continuada e dos conhecimentos do professor seria a equipe técnica da Rede”. Essa equipe técnica pedagógica da escola é vista como a grande responsável pela organização, promoção e execução dos eventos de formação continuada, e deve estimular o cultivo da prática da leitura e da pesquisa dos professores. O programa de formação reflexiva consiste em encontros no Centro de Formação da Prefeitura reunindo professores e equipe técnica da SEMED. Estes encontros acontecem sistematicamente, numa média de quatro a oito encontros por ano.

O quadro abaixo visa aguçar uma visão pontual e comparativa dos cursos oferecidos pelo MEC e pela SEMED de Campo Grande:

MEC	SEMED
Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	
ProInfantil	
Parfor	Cursos de Pós-Graduação
Proinfo Integrado	
e-Proinfo	
Pró-letramento	Professor sem fronteiras
Gestar II	PROFMAT
Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	Formação Continuada para Professores
	Formação Continuada para Professores da Divisão de Educação Especial

Quadro 2: Programas de formação de professores – MEC e SEMED

O quadro mostra uma ampla ‘oferta’ de programas voltados para a formação docente. Sabe-se que programas ofertados pelo MEC são de responsabilidade do Governo Federal, enquanto que os ofertados pela SEMED são de responsabilidade do Governo Municipal. No entanto, constato que uma oferta melhor articulada levaria a uma otimização de esforços e investimentos entre os dois tipos de governo.

Nesse cenário, o professor da escola pública municipal de Campo Grande tem acesso a uma formação continuada que pretende levá-lo a reflexões sobre o seu atuar. Um dos fatores que levou à definição do meu convite para os professores da rede municipal em participar de curso de formação continuada foi essa realidade já vivenciada por eles. O desafio estava colocado para minha experiência em formação de professores de escola de idiomas e estudos sobre as teorias dos multiletramentos, na busca por fazer trocas significativas com os professores com experiência em atuação e estudos dentro da escola pública.

Pensar sobre cursos de formação para professores leva a questões sobre: **o que apresentar e como trabalhar** com professores que buscam seu desenvolvimento profissional e intelectual. Uma busca por propostas que levem professor-formador e professores a refletir criticamente sobre suas atuações nos contextos em que estão inseridos.

Conforme Maciel (2014), um estudo sobre a formação de professores, partindo da perspectiva do letramento crítico, estaria comprometido em investigar de que maneira os professores com seu conhecimento local/ contextual interpretam, negociam, resistem e reconceituam suas práticas pedagógicas. A partir dessa premissa, conhecer as expectativas dos professores pareceu ser um passo importante do processo para a escolha de como essa formação seria conduzida e com que recursos e conteúdos. Logo num primeiro momento, a experiência da pesquisa traz certa desestabilização ao professor-formador em relação às suas expectativas. Ao perguntar aos professores sobre as suas expectativas em relação ao curso proposto, o professor Sérgio lança a seguinte questão:

> ***S.*** *Professora?*
> ***K.*** *Sim.*
> ***S. Você queria falar um pouquinho antes de gravar, sobre a expectativa que você tem*** *porque, quando você faz uma pesquisa é... Eu até mostrei pra Solange e pra Melanie, né tá no livro, não foi?*
> ***Solange.*** *Foi.*
> ***S.*** *Foi do concurso público que teve para professor de inglês lá em São Paulo. Então, ela fez isso que você tá fazendo [...] aí*
> ***K.*** *Aham*
> ***S.*** *Ela entrevistou os professores, né. E aí alguém falava assim: Ahh!* ***Mas não sabe nem português como é que vai aprender inglês, né****.*
> ***K.*** *Uhum.*
> ***S.*** *Como é que vai aprender [...] não sei o que?* ***Esse que é o [...] é o estigma e tal né.***
> ***K.*** *Certo.*
> ***S.*** *Então assim, se você falasse um pouquinho antes, do que você espera, antes...antes de gravar, talvez fosse melhor pra gente pra [...](grifos desta pesquisadora)*

Posso dizer que o professor ao perguntar qual era minha expectativa em relação ao curso me desestabilizou. Havia uma expectativa de obter respostas e não perguntas da minha parte, e assim poder encaminhar o curso. Quando o professor lança a pergunta ele permite reflexão sobre aspectos importantes, tais como, lidar com o inesperado, como minha resposta poderia ou não influenciar as respostas dos professores, o inglês em escolas públicas não funciona. Essa situação demonstrou como sair do modelo banalizado que "dá certo" em alguns contextos é um desafio constante para os professores-formadores. Esse modelo que me refiro é o dos treinamentos com propostas pré-estabelecidas de conteúdos, procedimentos e sequências que, por diversos momentos, não levam em conta as expectativas dos professores participantes. Arendt (1998) elucida que a busca do pensamento desbanalizado, questionador e impensado afasta o indivíduo do pensamento orientado por padrões e regras esperados e estabelecidos; conectando o pensamento ao pensador e trazendo mais responsabilidade por aquilo que se fala, como pensa e como atua. Nesse sentido, a pergunta do professor Sérgio trouxe à tona a responsabilidade do professor-formador durante o processo, de atribuir sentidos, pontuar objetivos, delimitar temas e conduzir o curso de maneira colaborativa e comprometida com os resultados esperados. A fala de Sérgio também o comprometeu e não obstante, ele foi um professor que participou dos encontros assiduamente e um dos escolhidos para contribuir com essa pesquisa.

O professor ao pontuar a questão do **estigma de se aprender inglês na escola pública** traz à tona o tema **o inglês na escola pública não funciona**. A partir do momento que o professor questiona, ele aparentemente espera que esse círculo vicioso seja rompido. Leffa (2011) propõe dois olhares sobre o fracasso do ensino de LE: um voltado para as origens do problema, e outro voltado para as possíveis soluções. O autor considera que a criação de bodes expiatórios, como a culpa é do governo, do professor ou do aluno são consideradas as razões mais primitivas. Ao contrário, a carnavalização apresenta-se como o oposto, ninguém é culpado e por isso nada é feito.

Nesse contexto, indaga-se o que é considerado aprender inglês na escola pública. Gimenez (2011, p.50) assevera que o aprendizado de língua estrangeira ultrapassa as questões meramente linguísticas, para revelar-se como uma possibilidade do indivíduo "[...] dizer-se, numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres". A língua inglesa passa a permitir que aspectos políticos e ideológicos tornem-se mais visíveis e, portanto, seu ensino prevê uma visão educacional mais crítica.

Nesse outro excerto, a professora Helena valida a fala do professor, ao mencionar o ensino de língua inglesa fora da escola.

> ***H.*** *Porque é, eu dou aula no Vila Velha 1. E ...eles, pelo que eu vi, é a maioria lá.... é só uma pessoa que faz curso fora da escola. O restante não faz nenhum curso,* ***é só o inglês da escola.*** *E eu vejo necessidade assim, de...trazer algo novo pra eles, pra eles gostarem da língua mesmo,* ***porque pra eles, eles acham que não é tão importante aprender...não é****...****'pra que que eu vou aprender inglês?'*** *(grifos desta pesquisadora)*

Essa fala expressa a valorização do inglês fora da escola, e como os alunos que não fazem curso fora da escola não vislumbram a importância do inglês, quando ela menciona "[...] **é só o inglês da escola**". Para Gimenez (2011, p.53), os programas de formação de professores podem "[...] intervir de modo produtivo na interrupção do círculo vicioso, assim como os fatores que historicamente constituem os indivíduos e os sentidos que os movem". Por meio do curso, a intenção não seria resolver o problema da língua inglesa na escola pública. No entanto, pensar sobre o problema a fim de buscar soluções locais que contemplassem a cumplicidade da parceria aluno-professor-escola-mudanças sociais, tecnológicas.

Convém ressaltar as respostas com relação às expectativas de outros professores que estavam presentes nesse encontro. Esse levantamento foi importante para conhecê-los melhor e ter um ponto de partida com o grupo. As transcrições abaixo comprovam uma expectativa por novidades durante cursos de formação para professores.

> ***Helena.*** *[...] O que é minha expectativa de ... é não ter medo de aprimorar, porque eu sinto necessidade de* ***conhecer coisas novas pra poder aplicar aos meus alunos****.*
>
> ***Mariana.*** *[...] Não, mas eu acho assim, eu até gostaria de fazer mesmo o curso, sabe,* ***porque a gente vai aprendendo coisas novas e fazendo adaptação, né?*** *Em 2007, eu fiz o curso que era de fora, [...] E era sobre novos letramentos. E eu falei e agora? Eu tenho que levar isso pra sala de aula, porque, eu sempre tive assim, uma ansiedade no querer buscar, aprender...****e a gente acaba não levando né? Corrido e tal...e você fica na mesmice.*** *(grifos desta pesquisadora)*
>
> ***Fabiana.*** *[...] E a minha expectativa aqui é a que todo mundo tem falado, né. [...] Se eu for ver de quando eu entrei pra hoje de dois anos pra hoje, os alunos tem mudado muito, e a gente tem que acompanhar isso, por conta do que todo mundo tá falando, ate eu falo que eh pra mim mesmo, pra eu mesma me sentir bem, dentro da sala, com as aulas e ver que eu tô fazendo a diferença no meu trabalho.* ***Então tudo aquilo que tem aparecido, pra eu fazer, né... pra buscar o conhecimento, novas metodologias e nova forma de atuar, eu tenho buscado, né****. E como eu assisti a [...] o seminário, né, com a Larissa B....que é sua amiga pessoal, a gente viu que o trabalho parece funcionar muito bem... (grifos desta pesquisadora)*
>
> ***Ana Luiza****. [...] Estou aqui por [...]* ***pela necessidade que tenho de aprender, e sinto assim dá a impressão que a gente envelhece, se a gente não participa, se não tem novidades, fica de certa forma até pro trabalhar.*** *Eu imagino os alunos ficarem observando, tendo, é...* ***eu acredito nessa inovação, nessa novidade, nessa aula diferente, não é.*** *[...] E eu estou aqui porque eu preciso, tenho essa necessidade de expressar, né,* ***de passar pra eles de um jeito bom que é interessante a gente estar nesse mundo globalizado [...]*** *(risos) né? Fazer parte desse ambiente que é muito bom, conhecimento, a conquista de todos os dias [...] pronto.*

Interpreto a partir dessas falas, que durante um curso de formação, há a expectativa de promoção de mudanças e de uma prática diferente, nova a partir das discussões que emergem durante o caminhar. Historicamente, os cursos de

formação continuada tendem a ser vistos como os promotores das novidades, do algo diferente, da mudança na prática, do que há de mais recente. Freire (2005, p.151 *apud* MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 129), fala de maneiras ‘ingênuas’ de ler o mundo baseando-se no sentido comum, onde os significados são tomados como ‘dados’, ‘naturais’, incontestáveis e representam uma forma de saber elaborado a partir da “experiência”. Biesta (2013) corrobora a perspectiva de Freire ao afirmar que quando uma ideia em particular é tida como “senso comum”, há o risco de que as pessoas não questionem, ou seja, parem de pensar. Para o autor, mostrar que é possível pensar diferente sobre educação e o que os professores podem fazer, pode levar a uma educação mais refletida e reflexiva, que escapa do senso comum.

Destarte, novos e velhos pensamentos, novas e velhas formas de pensar se entrelaçam e geram novas e velhas formas de se fazer. Nesse sentido Rancière (2012, p.13) propõe que "o velho não sobrevive no novo. O novo é na verdade uma repetição, uma transformação da nossa relação com o velho." No caso, ponderar sobre novidades para um curso de formação continuada pressupõe considerar as histórias dos professores participantes e sua abertura a reflexão, ao estudo e desejo para colocar em algo em prática, que necessariamente pode não ser novo para ele, mas sim diferente da sua atuação. Quando Rancière apresenta o novo como uma transformação, nos dá chances de experimentar sem necessariamente substituir, mas sim agregar práticas, pensamentos e ideias diferentes dentro dos diversos contextos no qual convivemos. Uma possibilidade de experimentar o diferente, dependendo da demanda de seus alunos, suas escolas, suas salas de aula; a possibilidade de ver que mudanças poderão ocorrer dentro de velhas formas de atuar, desde que as velhas formas não estejam sobrevivendo ao novo mundo.

De outro lado, como observado na fala da professora Mariana, conhecer o novo, o diferente não garante a mudança na prática de sala de aula: “[...] Eu tenho que levar isso pra sala de aula, porque, eu sempre tive assim, uma ansiedade no querer buscar, aprender...**e a gente acaba não levando né? Corrido e tal...e você fica na mesmice.**” Gimenez (2011, p.53) afirma que é importante “[...]

reconhecer a fragilidade da esperança centrada apenas no indivíduo e sua intencionalidade de “fazer diferente”, embora tenha capacidade de fazê-lo”. Nesse sentido, há se considerar que há diversos outros fatores para que o algo novo venha para prática, para além do desejo de se fazer diferente. Nem sempre as mudanças ou inovações acontecem por razões como o medo do novo, o discurso que não é compatível com a prática, a falta de recursos e de motivação, a forma como a mudança é proposta e a não apropriação do novo.

As expectativas dos professores reunidas no quadro abaixo representam uma estatística dos pontos principais pontuados pelos professores no primeiro dia do curso.

Expectativas dos Professores Investigados		
Expectativas	**Qtde**	**%**
Conhecer coisas novas	4	44,4%
O que fazer para o aluno gostar da Língua Estrangeira	4	44,4%
Aprimorar minha prática	3	30,0%
Buscar uma metodologia eficiente	3	30,0%
Aplicar para os alunos	2	22,2%
Conhecer os multiletramentos	2	22,2%
Como tratar diferenças (de nível linguístico) nas turmas	2	22,2%
Conviver num ambiente globalizado	1	11,1%
Buscar uma metodologia para trabalhar com crianças	1	11,1%

Quadro 3: Expectativas dos Professores investigados

De acordo com este quadro, os professores buscavam o novo através de uma metodologia eficiente, que aprimorasse a sua prática e que promovesse o gosto do aluno pela língua, além de conhecer a proposta dos multiletramentos. Essas expectativas comprovam uma busca de respostas para antigos problemas da área de ensino de línguas nas escolas públicas, agora num mundo globalizado e com diversas e diferentes tecnologias.

Arendt (1998) esclarece que o pensar desbanalizado traz o desejo pelo saber que pode ser atendido ao se alcançar o seu objetivo, isto é conhecer o desconhecido e abrir horizontes para novos conhecimentos. Para a autora (2003, p.163) “[...] a atividade de pensar deixa para trás um tesouro crescente de

conhecimento que é conservado e armazenado por toda civilização como parte e bagagem do seu mundo". Para a autora, o indivíduo que, a partir do momento em que para satisfazer a sua necessidade de pensar pensa novamente, comprova a sua necessidade de pensar para além das limitações do conhecimento e fazer mais com a suas habilidades intelectuais. Arendt (2003, p.166) metaforicamente afirma que a mente "[...] parece aceitar que o trabalho de pensar é como o véu de Penélope: ela desfaz toda manhã o que havia feito na noite anterior". Nesse sentido a mente revisita opiniões e pode desfazê-las, duvidá-las.

Rocha e Maciel (2013, p.19) corroboram as ideias de Arendt (1998) ao afirmarem que há uma certa urgência em buscar paradigmas outros a fim de "[...] enxergar o mundo por lentes mais plurais, que acatem a complexidade e a contradição, a descontinuidade e a incompletude [...]" dos modos de relacionamento com o mundo e produção de conhecimento. Nesse sentido, não haveria apenas uma resposta em relação às expectativas, e talvez o próprio curso não fornecesse todas as respostas a essas expectativas.

Apesar das expectativas apresentarem alternativas a um trabalho que buscasse o novo, visões tradicionais de ensino emergiram durante o curso. Após o segundo encontro, ao término do curso, registrei no meu diário reflexivo:

> ***K.*** *Um dos professores questionou a proposta, perguntando onde estava a gramática. Disse que os alunos precisam saber o que é objeto direto, indireto entre outras nomenclaturas da língua portuguesa (mesóclise, próclise,...). Disse estar bem satisfeita com o jeito que trabalha e foi procurar uma escola de idiomas para fazer aulas para saber mais sobre pronúncia, vocabulário e poder atender aos seus alunos.* ***Usou o termo sou gramatiqueira mesmo****. (grifos desta pesquisadora)*

Um ponto observado nessa narração é o fato da professora ter procurado uma escola de idiomas, o que novamente, se mostra como uma saída "eficaz" à aprendizagem da língua inglesa, segundo a visão da professora. Ressaltam-se os aspectos mencionados pela professora, no que diz respeito à dimensão linguística tais como pronúncia e vocabulário, como parte do que ela considera aprendizagem de língua. Não há como negar que a professora busca o seu aprimoramento linguístico para ajudar os alunos, o que é de grande valia numa

sociedade que demanda profissionais capazes de auto-gerenciamento, emancipação (COPE e KALANTZIS,2008; RANCIÈRE,2007).

Por outro lado, ao mencionar a questão da pronúncia e do vocabulário e, por fim, a gramática, a professora reforça a questão de que a língua, como sistema, seria o foco de seu trabalho. Infere-se que a preocupação dessa professora apenas com a perspectiva sistêmica da língua exclui um trabalho formador mais crítico em sala de aula. Para Monte Mór (2011), objetivos que levam a uma prática reprodutivista não estimulam uma abordagem crítica durante as aulas.

Ainda sobre a questão da pronúncia e do vocabulário, deduz-se que a professora alimenta uma convicção de que o ideal é se ter um discurso igual ou bem próximo ao de um falante nativo. Nesse contexto, ela estaria mais preparada para ensinar seus alunos. De acordo com Rajagopalan (2001) na atualidade a necessidade de comunicação internacional não sustenta mais o ideal do falante nativo, já que as comunicações em inglês são em grande parte feitas por falantes não-nativos da língua. O autor questiona sobre o que está acontecendo com o ensino de língua inglesa … "[…] desde que ela se espalhou pelos quatro cantos do mundo?" (RAJAGOPALAN, 2001, p.82). Graddol (2006) corrobora Rajagopalan ao trazer análises sobre movimentos internacionais de pessoas, ou seja, pessoas mudando-se de um país para o outro. Os dados mostram que três quartos dessas mudanças são feitas entre países não-falantes de língua inglesa, o que acarreta consequências linguísticas significativas ao sugerir uma demanda pelo aprendizado de língua estrangeira ou, o aumento do uso da língua inglesa como língua franca.

Para explicar essa valorização do falante nativo, Graddol (2006) enfatiza a questão das habilidades do professor de línguas, bastante divulgadas e estimuladas na modernidade, onde o conhecimento era acessível a poucos, aos que pertenciam à elite, através de publicações bem controladas por editores; o que cooperou para a manutenção de uma língua padrão. O autor diz que apesar de tradicionalmente os falantes nativos de língua inglesa serem tidos como padrão de referência e melhores professores, eles têm sido considerados um obstáculo

ao desenvolvimento do inglês global. Graddol (2006) traz como obstáculos para o professor nativo a dificuldade de interpretação e tradução de alguns termos, uma pronúncia bem remota à dos falantes que possivelmente irão interagir com os alunos e o encarecimento dos processos de treinamento para o acesso a um conhecimento cultural sem grande valia para alunos de língua inglesa, como língua internacional. Por fim, o autor ainda expõe que na pós-modernidade, o conhecimento torna-se mais acessível, o mundo falante de língua inglesa torna-se mais informal, mais democrático e com isso admite-se a dificuldade de se manter o mito da língua padrão e do professor nativo.

Outro enfoque dessa passagem é ressaltado quando a professora enfaticamente afirma **"sou gramatiqueira mesmo"**, observa-se que ela apresenta um padrão de identificação unificado com um sujeito que encontra-se pronto, finito, no sentido de sua escolha para atuação. Como Hall (2001) explica: o sujeito do Iluminismo é centrado, unificado, racional, consciente e ativo. Percebe-se que, apesar de apresentar características do sujeito pós-moderno, o professor também traz padrões de pensamento que ilustram atitudes de períodos anteriores os da pós-modernidade. As práticas são os resultados desses padrões de pensamento, consolidadas por metodologias que guiam o trabalho do professor a fim de formar um determinado tipo de cidadão (MONTE MÓR, 2011). O aprimoramento de práticas de ensino é trabalhoso, implica rupturas de padrões de pensamento e, consequente, maneiras de atuar.

Para Rancière (2007), aprimorar significa mais problemas, e a necessidade de aprimoramento surge quando métodos e programas são interrompidos por alunos (nesse caso, professores) que decidem buscar suas verdades. Verdades que são construídas sócio-historicamente e não individualmente (Menezes de Souza, em conferência realizada em setembro de 2012), e por isso Veyne (1988, p.21) alega que "... a verdade é um homônimo que só deve ser utilizado no plural. Só existem diferentes programas de verdade [...]". Para explicar o conceito de programas de verdade, o autor traz uma análise entre mito e história, contrapondo os valores de cada um no campo da ficção e da verdade.

Romper a verdade do ser gramatiqueira mesmo, significaria abandonar uma verdade construída ao longo de uma carreira profissional. Esse rompimento possivelmente representaria um momento de encontro com o mito de que esta seria a única e melhor opção de ensino-aprendizagem. Em seu livro intitulado “Os gregos acreditavam nos seus mitos?”, Veyne (1988) discute a crença dos gregos na sua mitologia que é descontruída pela filosofia grega, quando inicia um movimento de negar a existência dos mitos gregos. Essa desconstrução leva à uma interrupção dos programas de verdade dos gregos, e daí a conclusão de que a verdade é sempre analógica (VEYNE, 1988), ou seja, situada, virtual. Ainda para o autor, as escolhas a que os indivíduos se apegam são tidas como verdades.

Dando continuidade ao curso de formação, por meio de uma entrevista aberta, conversamos sobre o que era proposto durante a formação continuada organizada e ministrada pelos técnicos da SEMED. Nessa transcrição é possível comprovar o investimento feito pela prefeitura na formação continuada do professor:

> ***K.*** *Aí a outra coisa que eu queria perguntar, na prefeitura, lá via SEMED, vocês sempre tem uma formação continuada, não tem, com a Melanie*[7]*, né. E, é uma vez por mês?*
> ***S. Então, uns oito encontros anuais mais ou menos.***
> ***K.*** *E sobre o que vocês estudam nesses encontros?*
> ***S.*** *Avaliação...* ***Avaliação de aprendizagem da língua inglesa segundo as normas das teorias dos letramentos.***
> ***H.*** *Esse último que teve agora foi um encontro ali na Ambiental ali, que falou sobre reciclagem, essas coisas.*
> ***S.*** *Mas é muito mais no* ***Luckesi,*** *feito no Luckesi, sobre avaliação.*
> ***K.*** *Sim, no Luckesi.*
> ***S.*** *Luckesi, a gente estuda bastante.*
> ***K.*** *O que mais Helena, desculpa, eu não entendi.*
> ***H****. Ah, o ultimo encontro foi naquele negócio ambiental ali no Ceia.*
> ***S. É tema transversal...***
> ***K.*** *Ah tá...* ***Mas aí vocês fazem com relação com a língua inglesa?***
> ***H.*** *Lá não teve.*
> ***S. Isso, mas aí, mas aí é a multidisciplinaridade, você tem que saber fazer o gancho na sua matéria, por exemplo, natureza, preservação, né.***

[7] Nome fictício para a Técnica de Inglês da SEMED.

> ***K.*** *E a Melanie tinha me falado também sobre umas questões de avaliação, que tinha que montar como é o nome?*
> ***H.*** *Foi como se monta as perguntas, né, para as provas.*
> ***S.*** *Esse aqui, esse aqui...[mostrando um papel para mim]*
> ***K.*** *Deixa eu ver.* ***Matriz****. Não matriz é de...descritores, desculpa.*
> ***S. Eles são bem estudiosos, o pessoal lá, hein professora, eu acho que aprendi inglês no município mais do que aprendi inglês no estado. Tudo que eu aprendi no estado que nunca deu, no município dava.*** *(grifos desta pesquisadora)*

As falas dos professores indicam um trabalho comprometido da equipe técnica da Prefeitura e dos resultados para um dos professores conforme a sua fala: "[...] **eu acho que aprendi inglês no município mais do que aprendi inglês no estado".** Além disso, os professores mencionam conteúdos trabalhados durante a formação ao citar avaliação, multidisciplinaridade e descritores. Percebe-se que há um interesse em desenvolver aspectos teóricos, quando o professor menciona a linha teórica dos letramentos e Luckesi. Por outro lado, uma perspectiva prática vista na fala do professor: "[...] **você tem que saber fazer o gancho na sua matéria, por exemplo, natureza, preservação, né".** Um olhar contemporâneo que estimula a participação do professor em fazer conexões com as questões ambientais (nesse exemplo), ou seja, com questões que impactam a realidade do aluno.

Percebe-se nesse outro excerto por parte da professora Helena que a formação continuada para as turmas da noite não oferecia tantos subsídios para o trabalho do professor, quanto às da manhã. Se por um lado, essa fala reforça o trabalho comprometido que a Prefeitura vem propondo para os professores de língua inglesa; por outro, levanta questionamentos com relação aos tipos de formação continuada que os professores têm acesso.

> ***K.*** *E vocês participam, você participa Helena, desse encontro?*
> ***H.*** *Eu participo, é que agora que eu estou participando desses da manhã, porque agora que eu estou na parte da manhã né. Quando eu ficava mais a noite no EJA, então eu participava muito no EJA,* ***só que o da noite eu não achava muito produtivo****, porque todas as vezes que, esse de manhã, nossa, do pouco tempo que fiz esse ano dos estudos assim eu aprendi muito.* ***Mas o da noite assim, dos outros anos assim, muito fraco, porque ela só pegava todo o***

> ***curso, era, planejamento, planejamento.*** *Então todos os professores já de saco cheio disso porque só planejamento e ela não trazia coisa diferente ou produtiva, que esse da manhã traz. Não tinha nada assim.*
> ***K.*** *Mas esse era outra pessoa?*
> ***H.*** *Era outra.*
> ***K.*** *Outra pessoa. Uhum*
> ***H.*** *Outra pessoa, não é o da manhã, não é a Melanie não. Essa daí não**, traz coisas diferentes que pode usar,** e o da noite não sei porque eu não fui nesse ultimo da noite. Da noite só teve um, pra você ver a diferença. Eles tiveram dois, só que o primeiro foi uma palestra pra todo mundo. Foi uma palestra. E agora teve um que foi separado que não deu pra eu ir, porque eu estava fazendo um trabalho lá.* ***Mas a diferença da manhã e da noite: da manhã já teve vários bem produtivos e da noite quase nada.*** *E no ano passado da noite, ela ficou o tempo todo dava planejamento, e aí no outro, planejamento. Então os próprios professores já estavam todos desanimados das outras escolas.* ***Não achavam que era uma coisa que iria enriquecer a gente, sabe.*** *(grifos desta pesquisadora)*

Essa fala aponta para os encontros e desencontros das formações docentes, apesar de inseridas no mesmo contexto. A questão do planejamento é muito importante para o trabalho do professor, contudo a forma como foi apresentado parece não refletir a sua importância para o trabalho da professora. Além disso, a fala da professora traz o que significa produtivo para ela: "[...] **traz coisas diferentes que pode usar".** Essa fala da aplicabilidade está presente no discurso do professor, e por vezes ela aparece de forma cristalizada. Nessa lógica, uma formação produtiva deve trazer algo prático, que pode ser utilizado em sala de aula.

De maneira histórica os treinamentos das escolas de idiomas trazem essas respostas imediatas, que nem sempre apresentam a fundamentação teórica, mas que, no entanto, apresentam soluções e ideias práticas para o professor. Há uma expectativa por parte de muitos professores de receber essas atividades prontas. Seguindo o modelo universitário, apropriado dos cursos de idiomas por várias universidades (MONTE MÓR, 2006), os métodos e procedimentos eram apresentados numa sequência linear, de forma que os mais atuais pareciam ser sempre melhores e mais adequados que os anteriores.

Baseando-se em Saviani (1984 *apud* MONTE MÓR, 2011), Monte Mór (2011) declara que uma prática orientada por técnicas, métodos a serem seguidos, não estimula uma abordagem crítica frequentemente reprimida por objetivos reprodutivistas. Nesse sentido, Monte Mór (2011) apresenta uma metáfora da árvore para aludir às inquietações didático-pedagógicas propostas por Saviani, onde as práticas de sala de aula são as folhas da árvore que podem ser avistadas a partir de uma certa distância; sustentadas pelo tronco da árvore que seria a pedagogia escolhida em termos de concepções, pensamentos e orientações; e nutridas pelas raízes que representam a filosofia da educação, onde questiona-se que tipo de educação é promovida, para que cidadão, a fim de formar qual sociedade. A autora lembra que esta árvore interage com um ambiente, e nesse sentido prática, pedagogia e filosofia também interagem com diferentes contextos sociais, históricos e culturais. Conforme Monte Mór (2011):

> [...] essa metáfora pode contribuir para uma revisão do que é praticado nas salas de aula, ao ativar questões em relação à quais perspectivas, pensamentos, pessoas, sociedades são desenvolvidas com certas práticas que são escolhidas nas formações de professor, ou quando certas metodologias são priorizadas (p.315)

Com tantas transformações no mundo em termos de novas tecnologias, digitalidade, acesso a informações e fluxo de mudanças, a autora pontua que a formação de professores nos moldes tradicionais, que enfatiza a metodologia, já não dá conta de preparar o professor da sociedade atual. Para Monte Mór (2011), as transformações ocorridas na sociedade têm trazido novas linguagens, novos modos de comunicação, de interação e de construção de conhecimento o que interfere na busca de uma uniformidade epistemológica. Ao invés disso, a diversidade de possibilidades pedagógicas e curriculares, assim como a necessidade de reexaminar práticas com base nas filosofias e pedagogias da educação parece ser mais coerente com essas mudanças. Nessa direção, a autora aponta para uma proposta com foco pedagógico-filosófico que visa ao desenvolvimento duma percepção crítica da sociedade, onde os indivíduos tenham maior capacidade para escolhas e tomadas de decisão.

Estamos inseridos em vários programas de verdade, construídos socialmente que nos levam, às vezes, à afirmação de verdades de maneira inconsciente e a isto Menezes de Souza (em conferência realizada em setembro de 2012) nomeia verdades valentes que sobrevivem a diferentes contextos. Nessa perspectiva, os programas de verdade precisam ser reavaliados. Enquanto professores, perceber as interrupções de programas de verdade (VEYNE,1988) para o ensino de línguas pode ser um ponto de partida para olhares diversos, formas de atuar que diferem, complementam ou ampliam as atuações em sala de aula.

Alguns exemplos de interrupção do programa de verdade dos professores ocorreram durante um dos encontros do curso de formação. Nesse, os professores tiveram acesso ao Caderno de Orientações Didáticas para o EJA (Educação para Jovens e Adultos); em especial o destinado ao Ensino de Línguas Inglesa (MONTE MÓR, 2010). O foco foi uma discussão sobre o ensino da língua inglesa, a sua importância e seus objetivos. Monte Mór (2010) sinaliza que para atender às demandas dos tempos atuais em relação ao ensino da língua inglesa, os objetivos de ensino da língua inglesa contemplam questões de identidade-alteridade; noção de cidadania e expansão da perspectiva do aluno acerca da heterogeneidade, diversidade e multiplicidade a seu redor e as influências disso sobre a sua linguagem, sua identidade e de seus valores. A autora propõe três perspectivas para o ensino da língua estrangeira inglês: a perspectiva pessoal onde o aluno focaliza as sua opiniões, preferências, visões de mundo; a perspectiva comunitária onde o aluno pode perceber como as comunidades às quais pertence influenciam seus pontos de vista e a heterogeneidade dentro destas próprias comunidades; e a perspectiva global, que tem como foco a relação local/global, onde a heterogeneidade ou diversidade, numa dimensão nacional ou global, pode ser omitida, o que gera estereótipos discriminatórios.

Após apresentar estas perspectivas, a professora participante fez o seguinte comentário:

> ***H.*** *Que eu tô entendendo assim, é realmente* ***um cidadão crítico****. Eu vou usar a língua, mas, sei lá, não sei, o resultado disso é que tenha esse acesso, essa aquisição da língua estrangeira, mas também que ele seja um cidadão diferente. (grifo da pesquisadora)*

Ao discutir o papel da língua inglesa na sociedade e como os professores trabalhavam com a língua nos seus contextos, a professora inicia uma reflexão sobre a importância de se estimular esse cidadão diferente, crítico ao aprender uma língua estrangeira, além de rever a função social da língua inglesa e aparentemente distancia-se do conceito de aprendizagem da língua para o uso comunicativo ou com foco sistêmico.

O ensino de língua inglesa quando inserido num contexto de colaboração entre professor-participante e professor-formador pode trazer perspectivas de ensino que possibilitem questionamentos quanto ao que é ensinado/ aprendido e como é ensinado/ aprendido, que se preocupem com que tipo de cidadão forma para que tipo de sociedade. Por exemplo, quando o professor-formador ou o professor-colaborador traz propostas que trabalhem com questões globais e locais (MONTE MÓR, 2010) dentro do ensino de língua inglesa, pode-se observar uma ampliação da visão de ambos (professor-colaborador e professor-formador) dos contextos em que estão inseridos. Os professores ao serem questionados sobre o que significa trabalhar com questões globais e locais respondem:

> ***H. O local seria ....dali, daqueles alunos, daquele bairro, daquele instante na sala de aula, e o global seria, como assim, eles estão conectados com outras coisas também, não só daquele lá, mas também ao mesmo tempo eles estão em...vai lá no cyber, conecta com um, com outro lá do outro, né...***
> ***K.*** *E atualmente com o que a gente tem trabalhado mais? Como que é isso, se é que eu tenho trabalhado ou não. Você vê essas possibilidades dentro da tua sala local, global, como que é isso?*
> ***H.*** *Olha eu acho que eu tô trabalhando mais no global do que no local (risos)*
> ***K.*** *Por que Helena?*
> ***H.*** *Porque assim como eu falei, assim, eu levo muito texto sobre meio ambiente, sobre texto do aquecimento global essas coisas, e eu deixei de lado um pouco a realidade assim, ali do bairro deles assim, um pouco né, então eu acho assim, eu ainda não consegui conectar muito ainda...*

> ***K.*** *É um caminho...*
> ***S. Eu acho que se a gente conseguisse trabalhar mais o local, a gente conseguiria torná-lo mais interessante, problemas mais local...****eu tentei fazer um trabalho no começo do ano, do ano passado, sobre o problema da poluição dos rios, né, dos córregos que passa poluído, bem, consciência do meio ambiente. Mas eles não querem desse trabalho, não. Quando eles faziam um trabalho, desenhar um bairro e os rios que passam por perto, né. Fazendo um desenho, croqui, as curvas que o rio faz, os bairro que ele vem vindo, os asfaltos que foi feito novo, eles fizeram.* ***Aí tinha que colocar correios, tudo em inglês, né, onde tinha correios, igreja, o campo de futebol, a praça, 'não professor, nosso bairro não tem praça' 'não tem praça?' 'não tem praça'. `prefeito nunca fez praça lá pra eles. E o campo gramado pra nós bater uma bola final de semana, 'nós temos o campo, mas não tem a grama, não'. Tá vendo como é o desprezo […]****(grifos desta pesquisadora)*

Helena apresenta uma visão de trabalho de língua inglesa conectada com questões globais, e Sérgio mostra um trabalho com questões locais durante as aulas de língua inglesa. O que é interessante é a possibilidade de troca de ideias e respostas que não advém somente do professor-formador, mas por um conhecimento maior das práticas de sua realidade os próprios professores-colaboradores sugerem, praticam e teorizam suas próprias práticas. Essa análise traz a formação de professores proposta de uma maneira colaborativa onde não há somente um detentor do saber, no caso o professor-formador, mas sim a possibilidade do professor colaborador poder teorizar a sua prática e agir de acordo com suas teorias (KUMARAVADIVELU, 2005), o que leva em consideração as necessidades locais de seus alunos.

Nesse outro momento, o professor Sérgio demonstra perceber outras possibilidades inseridas no ensino de língua inglesa, ao relatar uma conversa com a professora de português de sua escola:

> ***S.*** *Aí a professora falou: cada professor vai trabalhar com a sua turma do jeito que acha. E a professora de português falava, ai é tão difícil porque...* ***Eu estava entendendo que ela queria fazer mais assim, aquela interpretação de texto que eu faço, justifique sua resposta.*** *Em tal cena, qual que é a sua opinião uma coisa meio, né? Aí eu estava dizendo pra ela, olha eu estou participando de um curso né, de letramento, multiletramento, não sei se você já ouviu*

> *falar. E agora eu tenho isso daí,* ***eu já tenho uma outra visão de como trabalhar****,* ***eu ainda não tenho as coisas muito certas.*** *Daí ela, ah tá. E onde que é? Não sei o que sabe, aí teve umas coisas que eu comentei e eu vi que ela mostrou interesse.*
> ***K.*** *É da língua portuguesa? [...] Essa que é a grande diferença, por exemplo, se eu falar de abordagem comunicativa, é língua estrangeira. Quando eu falo em letramento critico, eu envolvo a língua estrangeira no contexto muito assim...*
> ***S.*** *É porque as perguntas, assim, pelo menos que eu estou entendendo, não é... Naquela atividade que a gente fez,* ***tem tópicos da língua, mas é mais o crítico****... Então você falando isso né,* ***que é educação de todo mundo*** *tananá, eu me lembrei dessa professora. (grifos desta pesquisadora)*

O professor aparentemente percebe uma outra forma de atuar mais crítica, apesar de não ter certezas. Aliás, as certezas deixam espaço para perguntas que transformam-se em ponto de reflexão. Os tipos de pergunta que levam a uma única resposta, ou que consideram apenas aspectos linguísticos, abrem espaço para ponderações que requerem um aspecto mais educacional e crítico. A abordagem comunicativa comparada ao letramento crítico parece promover uma breve reflexão sobre o ensino de língua estrangeira para o professor. Nesse âmbito, "[...] somente uma reflexão histórica pode clarear os programas de verdade e revelar as suas variações" (VEYNE, 1988, p.128). As verdades estão situadas historicamente e nem sempre temos esta consciência, às vezes quando olhamos para trás é que as visualizamos e situamos. Para exemplificar estão as próprias propostas metodológicas de ensino de língua inglesa, que entraram em voga nos diversos momentos históricos e que, atendiam às características da sociedade daquele período sócio-histórico. Como no caso da proposta audiolingual, que propunha o ensino através da repetição na década de 80 e que teve seus resultados de aprendizagem de língua naquele momento. Assim como a abordagem comunicativa (década de 90 em diante) que veio logo em seguida, com seu ideal de falante nativo e foco comunicativo da língua estrangeira.

Um curso de formação continuada pode contribuir para situar e construir novas verdades em contextos localizados em tempos e locais específicos; e que quase que certamente não serão válidas daqui a algum tempo. Não obstante a

formação de professores pode ser uma poderosa maneira para escutar narrativas, conhecer mais o ser humano/professor e tentar entender como sua visão de mundo é determinada pelas experiências vivenciadas em sua trajetória pessoal e profissional.

"A narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa" conforme Bruner (2004, p.691). De acordo com ele, quando uma pessoa narra experiências sobre a sua vida ela está construindo uma racionalização de suas conquistas, ou banalizando seus traumas ao recontá-los. Durante este processo de narração dilemas surgem.
O professor atual vive seus dilemas. Nesse sentido, durante todo o curso os professores trouxeram suas narrativas e dilemas de atuação em sala de aula, entre elas as dificuldades estruturais, tecnológicas, pessoais, físicas, psicológicas, profissionais (lidar com a inclusão, estar preparado para trabalhar com alunos portadores de deficiência ou saber libras) com relação à profissão professor. Um dos professores descreve as questões estruturais e como elas afetam a saúde do professor:

> ***S.*** *Porque o prefeito, ele viu que a maioria dos professores tão de licença de garganta e fala, né. Ele deu a título de experiência, um microfone. Falou que ia mandar mais, mas não mandou, eu acho que deve ser pro ano que vem. Então é uma briga com esse microfone, quando você vê lá já pegaram quando chega pra ocupar. Porque ninguém aguenta ficar gritando na sala de aula...*

Na fala desse respondente da pesquisa, observa-se que ele acentua o fato de que os professores não se eximem da responsabilidade de seus trabalhos apesar das condições desfavoráveis que enfrentem, ou seja, para ele, de qualquer maneira o professor irá ministrar a sua aula. O dilema é que ao mesmo tempo em que o professor reconhece a preocupação do prefeito com o seu bem-estar, ele espera uma atitude mais comprometida do poder público com a manutenção da saúde do professor no seu local de trabalho. Num outro depoimento a professora descreve a questão da internet:

> ***H.*** *[...] a gente fez uma atividade assim, buscando alguma coisa pra eles fazerem online na internet. Mas chega na aula da informática, não funciona porque é muito lento, é com rádio, não sei como que é*

> *lá a internet deles, é lenta então, tem máquina que entra, tem máquina que não entra, aí fica os alunos esperando, esperando, não é uma coisa que funciona, então as vezes a gente passa duas aulas lá tentando fazer uma atividade na internet.*

Pode-se perceber que utilizar a sala de informática é um dilema, já que não há garantias que os recursos tecnológicos irão funcionar. Lidar com tecnologias não oferece garantias, mesmo quando os equipamentos e a conexão estão em ótimo estado para uso, porém a alta probabilidade do não funcionamento frustra a escolha do professor em promover momentos na sala de informática.

Nesse mesmo dia registrei em meu diário:

> ***K.*** *Helena reclamou um pouco da falta de incentivo nas escolas, dizendo que as coordenadoras não gostam de salas barulhentas. E dessa dificuldade em levar algo que saia da rotina e não ser aprovado pela direção/ coordenação da escola.*

Outro dilema da professora é não receber apoio por parte da escola. A falta de recursos físicos, no que condiz a equipamentos, parecem ser reiterados pela falta de apoio da coordenação quando se deseja fazer algo diferente. Depreende-se que a professora ao não apropriar-se de teorias que embasam práticas diferentes e que talvez resultem em salas barulhentas, e ao não conseguir argumentar com a coordenação da escola, sofre com mais um dilema de sua própria narrativa. Nessa perspectiva, Takaki (2012) alerta para a expansão do horizonte de compreensão do Outro e de Si, levando-se em conta as renegociações e hibridismo de identidades, linguagens, éticas e relações de poder. Perceber-se e perceber o Outro, inseridos em relações de poder conduz a negociações de sentido mais informadas do ponto de vista das relações humanas. Para negociar no universo escolar, onde relações de poder estão instaladas e oficializadas, o professor pode contar com o conhecimento adquirido através de leituras, participação em cursos de formação continuada, congressos, entre outros. Estes visam promover uma ampliação do saber e levar à uma atuação baseada em conceitos que podem ser explicados, exemplificados e argumentados

com a coordenação/ direção da escola. Saber o porquê daquela escolha e conseguir explicar com bases teóricas e filosóficas, pode levar o outro a pensar sobre uma alternativa, antes descartada.

Num outro momento o professor comenta sobre os alunos da escola:

> ***S**. É, a gente encontra muito isso[8] lá, por exemplo, onde eu trabalho, tem o aluno da UNEI porque você sabe que tá ali porque o juizado mandou.*
> ***K.** UNEI? UNEI?*
> ***S.** É UNEI. Um refúgio para jovens. [...] Tem aluno que a gente sabe que é instrutor e filho, tem aluno que é bandido, tem aluno que mexe com drogas, então tá tudo misturado, você tem que saber, não se dispuser[9] com o aluno..*

Nesse comentário o dilema é a sala de aula que os professores educadores encontram com as suas diferenças, exclusão e inclusão de alunos. A heterogeneidade mencionada pelo professor é um dilema que acompanha o trabalho de sala de aula, e que traz a possibilidade de preparar os aprendizes a lidarem com as diversidades sociais assim como, valores e linguagens locais e globais desse mundo complexo em que vivemos. Menezes de Souza (2011, p.286) questiona:

> como é que vamos ensinar nossos aprendizes a lidar com essas diferenças sociais que permeiam essa complexidade do mundo de hoje, sem levar nossos aprendizes a quererem eliminar as pessoas que são diferentes, o que acaba gerando violência?

Assim, os professores são constantemente desafiados a lidar com essas diferenças e tratá-las com responsabilidade educacional. Além de cumprir com o currículo, o professor da escola pública depara-se com problemas sociais que tornam o seu trabalho um complexo emaranhado de escolhas. Escolhas que têm a ver com conteúdos, maneiras de apresentar o conteúdo, objetivos linguísticos, educacionais e críticos, problemas com inclusão e disciplina. Demandas essas que parecem exigir respostas localizadas e individualizadas.

---

[8] Isso refere-se à heterogeneidade.
[9] Penso que o professor quis dizer “ se indispor”.

Durante os encontros conversamos sobre o que ensinar e como ensinar a língua inglesa. Num dos encontros, de acordo com a transcrição abaixo o professor Sérgio comenta sobre o conteúdo para alunos do 6º. Ano.

> ***K.*** *[...] E assim, hoje, o que vocês ensinam na língua inglesa, o que é...*
> ***S.*** *Sexto ano, por exemplo. O currículo fala primeiro bimestre: números ordinais e cardinais de 1 a 20, né?* ***Eu não acho que isso esteja errado, pelo menos o professor tem uma noção.*** *Aí segundo bimestre, de 20 a 50, por exemplo. Aí terceiro bimestre, de 50 a 100. Terceiro bimestre é..até 100, aí quando vai pro sétimo ano você pega centena e milhar, então assim, ordinais, cardinais. E aí, temos no sexto ano, começando pelo começo, que é a quinta série, tem cores, por isso que é um sucesso na internet, porque pega muito assim, porque eles estão muito infantil, muito criancinha, ainda.*
> ***K.*** *Querem pintar, querem brincar...*
> ***S. Eles gostam também muito de ir na aula de informática justamente porque a gente vai lá, por exemplo, aí tem aquelas atividades mais simples, aí eles gostam.*** *Agora na gramática, que a gente tem que encarar eles com a gramática, na hora da gramática que eles acham aquela dificuldade, né?* ***Então eles gostam muito de ir na informática, porque na informática a gente coloca umas atividades de cores, mais lúdico.*** *(grifos desta pesquisadora)*

Nesse trecho, o professor ao descrever o que ensina na língua inglesa traz a lista de conteúdos prescritiva para o 6º. ano. Entende-se que o professor busca formas mais lúdicas de apresentar o conteúdo, mas sem a preocupação com aspectos críticos ou educacionais ao ensinar língua inglesa. Pode ser que o professor busca formas de agradar os alunos, numa percepção de que isso não ocorre naturalmente. Ou seja, por parte dos alunos, não há um interesse ‘espontâneo’ ou reconhecimento da relevância dessa disciplina ou do trabalho do professor. O aluno é considerado infantil e com isso, sem habilidades ou competências para elaborar opiniões ou pensar criticamente. Maciel (2014) alerta que mesmo com as secretarias tentando garantir uma padronização de conteúdos e procedimentos, a realização irá depender das lentes culturais do professor.

Santaella caracteriza a sociedade contemporânea como um ambiente de incertezas e contradições, rondada por “condições cambiantes, maleáveis, fluidas, excessivas, transbordantes, fugazes” (Santaella, 2007, p.). A autora utiliza o termo

liquidez associado a várias áreas de nossas vidas e, em especial, à educação. A aprendizagem que acontecia em um ambiente materializado (a sala de aula), pode também acontecer em um espaço não tangível (o ciberespaço) e a necessitar de revisões locais, por conta das necessidades de cada indivíduo, escola, comunidade, cidade, país. Consequentemente, currículos conteudistas tornam-se insuficientes para a formação do indivíduo que essa nova sociedade (líquida) demanda. Segundo Monte Mór (2012 – Grupo de Estudos USP), o professor depara-se com um novo desafio que é o de tentar deslocar o olhar do aluno e trabalhar com habilidades ao invés de apenas conteúdos, que podem ser pesquisados em ambientes virtuais a qualquer momento e sem a presença do professor.

O professor Sérgio vislumbra um trabalho com tecnologias, no entanto apenas considera seu aspecto instrumental. De acordo com Souza (2014, p.128), “a decisão pelo uso de novas tecnologias não deve ser tomada apenas por causa de certo modismo”. Parece que o professor não volta sua atenção com relação a que tipo de cidadão está sendo formado, quando trabalha com atividades mais simples e que não levam a questionamentos. Conforme aponta Lemke (2007 *apud* Souza, 2014), o trabalho com tecnologias deve estar baseado em questões com relação à sua finalidade, habilidades a serem desenvolvidas por professores e alunos, repercussões na aprendizagem, sua influência na melhoria e democratização da educação atualmente. Por isso, espera-se que a formações continuadas promovam momentos que levem em conta essas questões.

No mesmo encontro, ao perguntar sobre metodologias de ensino a professora Helena responde:

> ***K.*** *Quais metodologias de ensino você tem utilizado durante as suas aulas?*
> ***H.*** *Tirinhas, revistas, texto e vídeo.*
> ***K.*** *O que os alunos consideram conhecimento durante as aulas de língua estrangeira? O que aprendem?*
> ***H.*** *Atividades que tem haver com o dia-a-dia deles, que envolvam leitura.*

Constata-se nessa passagem que o termo metodologias não está claro para a professora. A professora refere-se a materiais como metodologias, ou seja, não é possível definir como ela trabalha com esses materiais: se de maneira tradicional ou com abordagens mais contemporâneas. Por outro lado, ela menciona que os alunos aprendem com atividades que reflitam a vida diária deles. Depreende-se que a professora procura utilizar um material atualizado que possa atrair a atenção dos alunos, através da leitura, ainda que não mencione se suas aulas têm um foco crítico. Freire (em entrevista a *Language Arts*,1985) reflete sobre a importância da paixão do professor por conhecer o mundo e tratar a leitura e a escrita com essa paixão em sala de aula. Para Freire (em entrevista, p.412), "se o professor tem entendimento burocrático da educação, da realidade, da existência, então o entendimento desse professor sobre a leitura será burocratizado". Assim, se o professor não estiver em constante descobrir-se, significando através de novos olhares ele apenas passará conhecimento. Freire afirma que para o aluno ler criticamente dependerá de com quem e para quem ele lê, por isso a importância do papel do professor na escola ao incentivar leituras críticas, que proporcionem envolvimento emocional e político, tanto do professor quanto do aluno.

Nessa passagem, o relato em meu diário a respeito do que o curso estava promovendo para os professores e para o professor-formador:

> ***K.*** *Como me senti: sempre chego bastante apreensiva com o que vou falar, como vou falar... mas gosto muito de estar com os professores e conversar, trocar ideias.* ***Eles disseram que sentem durante o curso um espaço para refletir e para conversar, sem cobranças e que isso é motivador.*** *(grifos desta pesquisadora)*

Deduz-se que o curso promoveu reflexões acerca da função do ensino e do papel do professor, ao mesmo tempo em que se tornou um espaço de escuta atenta. Segundo Menezes de Souza (2011, p.137), "o que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso 'eu' [...]". Concebe-se que a escuta atenta dos outros e de nós mesmos leva a

compreensão dos diversos pontos de vista, o que resulta na busca por interações pacíficas com as diferenças.

Cursos de formação que estimulem o professor a buscar suas próprias respostas que irão variar conforme seus contextos de atuações, a pensar criticamente. Nesse contexto, instigar discussões sobre o papel do professor frente às incertezas que a liquidez traz para o mundo atual, o que significa aprender língua inglesa, que escolhas teóricas são feitas que embasam as práticas de sala de aula, que perguntas podemos fazer aos alunos que levem a leituras mais críticas de mundo.

Freire (em entrevista, 1985) aponta a humildade para a mudança, mencionando que se o professor estiver muito convencido do que faz raramente aceitará a mudança. Na opinião do autor, a aceitação intelectual não garante a mudança. Ele reitera que a aceitação emocional, política e existencial é o que vai gerar o dinamismo da leitura do mundo e das palavras, com a finalidade de ter professores dispostos a se reinventar e aptos a reconstruir uma instituição que coopere para um mundo mais igualitário e mais crítico, em meio à liquidez dos tempos atuais. Para Freire, é preciso *aprender a escutar* para ser crítico frente a tantas leituras e incertezas. Menezes de Souza (2011) pontua que essa criticidade leva em conta a escuta do outro, e principalmente o *se ouvir escutando o outro.* Essa escuta considera que cada indivíduo está situado num contexto sócio-histórico e participa de diversas comunidades que influenciam suas leituras de mundo e de palavras. O que reflete na produção de significados, nas relações de poder, no escutar-se e no fazer.

Ao voltar o olhar para esse capítulo, encontros e desencontros nos modelos de formação docente podem ser percebidos durante a experiência da minha pesquisa. Por um lado, os encontros de pontos de vista de professor-participante e professor-formador acerca das expectativas sobre o novo e a linearidade das respostas para o ensino de inglês da escola pública como papel da formação continuada, logo no início da pesquisa. A formação como espaço para a conscientização sobre os dilemas da profissão professor, suas implicações na prática de sala de aula e as perguntas sem resposta para tais dilemas. Nesse

interim, uma sensação de impotência frente a tais dilemas, tanto por parte do professor-formador quanto do professor-participante. Emergem nas discussões as perspectivas local e global trazendo os professores como próprios teóricos de suas práticas. A partir daí, a averiguação de que o inglês na escola pública pode funcionar a partir de práticas que reflitam aspectos críticos e locais significativos para os alunos. Por outro lado, os desencontros das formações docentes são marcados por certezas apresentadas pelos treinamentos formatados das escolas de idiomas que não atendem as especificidades das salas de aulas escolas públicas. Destarte, constato como as concepções do professor-formador influenciam as propostas de formação docente no que diz respeito a reflexões sobre a prática da sala de aula, ora sendo significativas para o professor-participante ora não apresentando sentido para sua prática.

Nessa conjuntura, essas constatações me levaram a refletir que um trabalho colaborativo de formação de professores atesta a relevância dos papéis do professor-formador e do professor-participante como colaboradores do processo. As experiências de sala de aula atreladas a leituras permitiram considerações acerca da agência dos envolvidos com vistas à uma formação baseada em co-responsabilidade pelas escolhas de temas, como seriam tratados e principalmente, pela troca de experiências. Na sociedade digital e globalizada, as circunstâncias de aprendizagem extrapolam os limites da sala de aula e das salas de formação docente. Para tanto, o professor-formador não se apresenta como detentor das novidades e nem pode garantir respostas a tantos dilemas. Por fim, a formação continuada parece ter resultado quando proporciona um espaço para a escuta atenta antes mesmo de ser um espaço de respostas.

Capítulo 3: A formação crítica do professor segundo uma proposta de letramentos

3.1 Os Multiletramentos Neste Contexto

Os letramentos e multiletramentos surgem como prática social em contextos de escrita alfabética e não-alfabética (MENEZES DE SOUZA, 2011), com a utilização de recursos multimodais (imagens, sons, movimentos, entre outros) utilizados amplamente no meio digital e que criam a necessidade de busca de informações baseada em escolhas e num constante atualizar-se e colaborar. O quanto isto afeta o professor, a sua formação, o que ele apresenta em sala de aula são perguntas que acompanham o processo de formação de professores, como também foi observado nesta pesquisa.

A fim de discutir o futuro da educação, um grupo de dez pesquisadores se reúne em setembro de 1994, em Nova Londres (New Hampshire). Uma sociedade cada vez mais diversa localmente e conectada globalmente, onde a multiplicidade de meios e canais de comunicação, assim como o aumento da diversidade cultural e linguística trouxeram indagações a respeito de quais resultados sociais do aprendizado de línguas deveriam ser esperados. A esse movimento eles deram o nome de Multiletramentos. De acordo com Cope e Kalantzis (2000), uma tentativa de buscar uma pedagogia menos autoritária e mais focalizada em modos de representação dinâmicos, constantemente modificados por seus usuários a fim de atingir diversos objetivos culturais, com uma construção de sentido multimodal.

O Grupo de Nova Londres preocupa-se com o que os alunos precisam aprender no mundo contemporâneo e eles encontram o termo '*design'*, para descrever as formas de significado num processo dinâmico e ativo, sem ser governado por regras. Os autores elencam as características do *design* na construção de significado em atividades semióticas: os *designs* disponíveis que envolvem os recursos para a construção de possíveis significados (ex. as gramáticas linguísticas); o *designing* para definir o trabalho feito com os *designs* disponíveis durante o processo semiótico (por exemplo, ler, ver e ouvir), o

redesigned para indicar os recursos que são produzidos e transformados durante o *designing*; e é durante esse processo que o indivíduo reconstrói e negocia identidades refazendo-se enquanto '*meaning-maker'*. Nessa perspectiva, os professores são vistos como *designers* de processos de aprendizagem, que acompanham e constroem significados com seus alunos.

Partindo do pressuposto que o *design* no mundo contemporâneo nos compele a cada vez mais leituras de imagens, durante um dos encontros foi solicitado aos professores que trouxessem imagens com textos ou textos com imagens que eles pudessem utilizar ou utilizavam em suas aulas. A professora Helena trouxe a imagem de um anúncio sobre uma bebida energética, e ao ser questionada sobre o porquê da escolha daquela imagem, ela respondeu:

> ***H.*** *[...] é que, sabe, lá na escola teve uma festa e os alunos estavam tomando energético escondido, e eu queria levar alguma coisa para eles conhecerem mais sobre essas bebidas. [...] nem eu sei se eles podem ou não beber essa bebida, se dá problema*.

A proposta dessa atividade buscou promover um momento que trouxesse possibilidades de *design, designing e redesigned* para os professores. Helena utilizou um *design* disponível (uma propaganda de energético, Anexo 3) para produzirmos uma atividade de interpretação do texto visual (*designing*). O resultado foi uma atividade de interpretação de texto que pode ser caracterizada como o *redesigned*. As perguntas produzidas levaram em conta aspectos linguísticos, semióticos e críticos que influenciam na percepção da leitura de mundo do aluno. As perguntas que produzimos:

1. What is the advertisement about?
2. Is it permitted to drink energetic drinks for people under 18 years old?
3. What is the target audience?
4. What kind of visual resources do they use to attract our attention?
5. Why do they use wings?
6. What verb tense did they use in this ad? Why?

7. What other ways of getting energy do we have?
8. Create an ad that show people there are other ways to become more energetic.

Convém ainda pontuar que o aspecto *redesigned* pode ser percebido na fala de Helena quando ela remete a uma percepção da realidade e da função de um ensino de línguas voltado para a construção de cidadãos mais conscientes de suas atitudes em sociedade. Concomitantemente ela demonstra uma vontade em trabalhar com seus alunos algo que faça parte da vida deles, o estar com o mundo. De acordo com Monte Mór (2013), os novos estudos sobre letramentos apresentam-se como uma possibilidade de promoção de agência, ao trazer oportunidades de se rever adversidades da vida diária e construir significados, quando imersos em processos nos quais os próprios participantes não compreendem e/ou não distinguem. Contemplar aspectos do dia-a-dia dos alunos a fim de estimular um pensamento crítico e, explorar as possibilidades de construção de significados, na promoção de um professor de línguas mais atuante e consciente de seu papel social e educacional são aspectos que podem ser estimulados nesse processo.

Durante o mesmo encontro, o professor Sérgio trouxe a página de um livro didático, com fotos de 04 (quatro) adolescentes e balões onde eles descreviam o que haviam feito nas últimas férias (Anexo 4). O professor optou por trazer algo que já trabalhava com os alunos e que estava no livro didático que utilizava. Com este material, construímos algumas perguntas que levavam à reflexão sobre a realidade dos personagens em contraponto com a dos alunos em relação às férias. As férias dos personagens envolviam viagens para praias e idas a clubes, algo que não fazia parte da realidade da maioria dos alunos da sala de aula. Colaborativamente, com o professor buscamos explorar esse material numa perspectiva crítica, já que as atividades propostas pelo livro traziam apenas questões linguísticas. Dessa maneira, o *redesigned* do professor Sérgio considerou aspectos da realidade dos livros didáticos e dos alunos, trazendo à

tona uma reflexão que considerasse também os aspectos da realidade local dos alunos com relação ao tema férias.

Para o projeto de educação moderna o letramento é talvez o elemento crucial e deve ser entendido de maneira mais ampla, como ‘Multiletramentos’ (COPE e KALANTZIS, 2000). O letramento é uma questão de *redesign* ou transformação. Nesse decurso, o indivíduo a partir de significados disponíveis, prontos, desenhados, ou seja, *‘designed’*, acrescenta algo de si, num processo criativo, muda a si mesmo e ao mundo durante este ‘*designing*’, sua agência (COPE e KALANTZIS,2000; FAIRCLOUGH,2000). Nesse processo diversos recursos são reconhecidos para a reconstrução de significados, que tornam-se diferentes e híbridos, o ‘*redesigned*’. Pode-se exemplificar esse processo quando o professor utiliza a gramática (*designed*); e ao invés de trazer um exercício para transformar as frases no interrogativo e negativo (*available design*), propõe uma atividade, por exemplo, de perguntas envolvendo aspectos críticos (*designing*) que proporcionem um repensar conceitos, padrões que são socialmente aceitos, mas que talvez não estejam adequados às mudanças no mundo. Uma possível consequência desse repensar é a transformação do que se encontra pronto, ou seja, significados alterados pelo agente (*redesigned*). Além disso, os significados híbridos apresentam a natureza multimodal do letramento, ao trazer aspectos visuais e linguísticos para o foco de atenção do trabalho educacional, já que os ambientes de comunicação trazem de volta à centralidade, os aspectos multimodais, multissemióticos dos textos, em especial o apelo visual (COPE e KALANTZIS,2000; KRESS,2000).

Ensinar nestes tempos requer um professor ativo, através de “uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até mesmo transformadora (*life-transforming*)”(COPE e KALANTZIS, 2013, p.2). A pedagogia dos multiletramentos nas formulações originais do Grupo Nova Londres apresenta quatro grandes dimensões como afirmam Cope e Kalantzis (2000, p.35): prática situada (imersão em práticas significativas para os aprendizes), instrução aberta (tomada de consciência e controle sobre o que está sendo aprendido), enquadramento crítico (tornar estranho novamente o que eles aprenderam ou

dominam), e prática transformada (colocar em prática em outros contextos) em ambientes digitais ou não-digitais.

Após colocar estas dimensões em prática, Cope e Kalantzis as reformularam para processos mais reconhecidos, do ponto de vista dos autores, que foram chamados de “processos de conhecimento” e são eles: experimentar, conceituar, analisar e aplicar” (KALANTZIS e COPE, 2013 [2010], p.4); e que podem ser associados aos princípios que organizam a proposta da pedagogia do Pós-Método de Kuramavadivelu (2005). Esta pedagogia é definida como um sistema baseado nos parâmetros da particularidade (uma pedagogia baseada no entendimento do local), praticidade (professores como teóricos de suas práticas e praticantes de suas teorias) e possibilidade (trazer a consciência sócio-política dos alunos para a sala de aula de maneira a promover a formação da identidade e uma transformação social).

Nesse sentido, para um dos encontros elaborei uma aula sobre uma unidade do livro didático para o 6º ano, que tratava do tema animais, com o objetivo de colocar em prática a teoria que estava sendo apresentada. Ao mesmo tempo, em que gostaria de estar preparada para possíveis questionamentos por parte dos professores. A abordagem do livro trazia animais domésticos e selvagens e explorava vocabulário sobre os animais, onde habitavam e com o que se alimentavam. Em termos de gramática, o foco estava no uso do presente simples. Para ampliar o tema, apresentei algumas figuras com animais de circo e cartazes (Anexo 1) com manifestações contra o uso de animais em circos para a discussão do tema. Os professores revelaram interesse pelo tema e a professora Helena experimentou a aula com seus alunos. No encontro seguinte, o relato da professora revela como foi o seu processo de aplicação em aula e alguns resultados percebidos por ela:

> ***H.*** *Teve este debate sobre o circo. Eles começaram a dar opinião, aí falaram que tinham ido no circo, outros não tinham ido, muitos não tinham...então, eles amaram. Aquela região lá muitos não têm condição de ir no circo. A maioria concorda né...de não ter animal no circo.*

> ***H.*** *Para a produção, resolvi fazer a proposta do pôster, eu dividi em grupos e eles trabalharam bem em grupo. No final, eu pedi para apresentar lá na frente. Eles ficaram com vergonha no início, mas foram falando [...] rindo [...] conversando [...]*

Constata-se nesse relato, uma tentativa de fazer uma aula que estimulasse oportunidades de desenvolvimento de aspectos orais e conectada com o uso de recursos multimodais. Ao decidir aplicar a atividade em sua aula, a professora parece considerar seu conhecimento acerca dos alunos e a possibilidade de explorar com eles a discussão de um tema que pareceu ser interessante para a turma. Apesar de alguns nunca terem ido ao circo, em se tratando de um estado com rica fauna, esse fato talvez não represente 'uma lacuna' para os alunos, considerando-se que vivem numa terra privilegiada. Pode-se interpretar ainda que um possível sentimento de 'falta' (como a não ida a um circo, ou o fato, de não terem tido contato com os tipos de animais trazidos pelo circo) seja uma influência externa trazida por valores de outras cidades que não contam com as características dessa região onde vivem os estudantes.

A proposta do pôster para produção traz o texto escrito de outra maneira, fora do livro didático, ao fazer uso de imagens e texto os alunos podem desenvolver uma leitura multimodal da realidade. Novas formas de comunicação têm dado espaço ao uso de imagens, sons e gestos; constituindo-se de características multimodais e trazendo a descentralidade da língua escrita de acordo com Kress (2000). A consolidação da multimodalidade traz consigo consequências para a aprendizagem e para a forma com que comunicamos e somos comunicados pelo mundo. Ao trabalhar com todas as potencialidades humanas (KRESS, 2000) e incorporar imagens, movimentos, sons durante as aulas e abordá-los numa perspectiva mais crítica, leva-se em conta as possibilidades multimodais no sentido de estimular um engajamento diferente com o mundo. Engajamento esse que possibilita o desenvolvimento corporal, cognitivo e afetivo, ou seja, mais holístico.

A respeito dessa mesma aula proposta pela professora, ela reporta o uso de recursos multimodais, como o *data show.* Helena reportou que teria mais uma

possibilidade para suas aulas em termos de recursos. Mostrou-se impressionada em como poderia utilizar a tecnologia durante as aulas na sala de informática para pesquisa na internet e criação de uma apresentação ao afirmar que era bem mais fácil do que ela imaginava. Nessa outra transcrição, pode-se observar como o uso do *data show,* em especial, encontra espaço no planejamento da professora:

> *K. E lá tem datashow, essas coisas?*
> *H. Tem, tem lá que fica...*
> *K. Você tem que reservar?*
> *H. Tem que reservar. Porque fica lá na sala do diretor.*
> *K. E é disputado ou não muito?*
> *H. É [...] não é muito disputado não. Porque justamente isso, a gente não sabe muito mexer.*
> *K. Com essa nova proposta você começa a usar [...]*
> *H.* ***Comecei a usar, então****,* ***por isso que eu falo, tá muito boa, tá sendo muito bom esse curso porque eu tô começando a mexer numas coisas que eu nem mexia. Então, datashow essas coisas, eu nunca tinha mexido, eu pedia ajuda pro rapaz lá, mas agora eu já [...]***
> *K. É, e daqui a pouco você monta as suas apresentações, porque o power point Helena, é autodidata, você vai clicando lá, vai montando, vai colocando, você vai descobrindo um mundo assim fantástico.*
> *H.* ***É, eu também tô descobrindo um mundo*** *(risos) (grifos desta pesquisadora)*

O uso do *datashow* na aula pode levar à uma interpretação de que a professora está somente fazendo uso de mais um recurso tecnológico durante a sua aula. Por outro lado, constata-se uma tentativa de fazer uma aula diferente mais conectada com a realidade digital vivenciada pelos alunos, além de ser uma tomada de atitude da professora de romper barreiras com o uso da tecnologia. Percebe-se, também, que a professora utiliza-se da aula apresentada durante o curso de formação, o que nos leva a interpretar que em se tratando de algo desconhecido para ela, ela prefere utilizar o que vivenciou durante um de nossos encontros, e que está validado por discussões feitas no grupo. Nessa tentativa, a professora faz uso de textos que não estão no papel e sim na tela, textos com imagens em formato de pôsteres. Infelizmente, não se torna possível o uso de hipertextos, por não haver conexão com a internet. No entanto, a professora parece estar satisfeita e confiante com sua iniciativa.

Ao fazer uma leitura sobre os multiletramentos, Rojo (2012) acentua que eles envolvem duas multiplicidades específicas e importantes em nossas sociedades marcadamente urbanas e contemporâneas: a multiplicidade cultural das populações e a **multiplicidade semiótica dos textos** através dos quais as populações se comunicam e se informam. Com isto em mente, questões que podem ser levadas aos professores concernem **a que tipo de práticas de leitura/ escrita são levados para a sala de aula**. Na concepção da autora, além do prazer e da facilidade da navegação, os alunos precisam estar conscientes das novas práticas de leitura/ escrita demandadas deles através de atividades e recursos que adicionem **experiência em ambientes digitais** especialmente no formato de hipertextos e hipermídias.

No entanto, a realidade da escola pública ainda traz obstáculos ao uso das tecnologias digitais atreladas ao uso da internet, conforme mencionado pela professora no trecho abaixo:

> *H. Então, você sabe que o power point é até melhor, porque quando a gente vai pra aula de informática que eles marcam todo mês, mas chega lá eles fazem pra gente, várias vezes eu e as outras professoras, a gente fez uma atividade assim, buscando alguma coisa pra eles fazerem online na internet.* ***Mas chega na aula da informática, não funciona porque é muito lento, é com rádio, não sei como que é lá a internet deles, é lenta*** *... Então, tem máquina que entra, tem máquina que não entra. Aí, fica os alunos esperando, esperando... não é uma coisa que funciona, então as vezes a gente passa duas aulas lá tentando fazer uma atividade na internet. (grifos desta pesquisadora)*

Não obstante, a professora busca alternativas ao uso multimodal a fim de propiciar aos alunos leituras multimodais, que explorem aspectos visuais do texto ao utilizar imagens projetadas em apresentações de *power point*. Nesse sentido, Rojo (2012, p.23) aponta algumas características importantes dos multiletramentos:

> (a) eles são interativos; mais do que isso , colaborativos;
> (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (de máquinas, instrumentos, ideias, textos [verbais ou não]);
> (c) eles são híbridos , fronteiriços, (de linguagens, modos, midias e culturas).

Essa mesma autora defende que haja um ponto de partida para professores e alunos mais conectados às suas responsabilidades como cidadãos, também como forma de desenvolvimento do respeito à diversidade e da abertura para o novo. Rojo (2012) garante que isso envolve os letramentos críticos e, com eles, discussões que abordam uma ética mais plural e democrática; e novas estéticas, em que apreciar produtos locais e globais, com critérios críticos, faça parte da atuação escolar. Acrescenta, ainda que a partir da exposição de alunos e professores a possibilidades de expressão de suas práticas locais em contraste com visões hegemônicas tende potencialmente a desenvolver agência.

O formato de curso de formação, que foi construído à medida que discutíamos um texto e levantávamos as propostas para o próximo encontro, foi uma tentativa de contrastar a visão hegemônica da formação docente que considera o professor-formador como principal detentor do conhecimento. As dificuldades emergiram quando os textos que eram enviados com antecedência para os professores, nem sempre eram lidos. Isso gerava por muitas vezes o meu excesso de fala durante os encontros com apresentações prontas em *powerpoint*, que pôde ser observado nas transcrições. Contudo, durante a pesquisa havia uma preocupação em como os professores estavam interpretando a pedagogia dos multiletramentos em suas práticas. No que concerne este ponto, o professor Sérgio descreve:

> *S. Porque assim, você vai convidar seus amigos para uma festa de aniversário na semana que vem, pelo celular, pelo sms, então digite em inglês, faça isso em inglês.*
> *K. Olha aí ó...*
> *S. Olha, legal né, porque eu acho assim eles que naquele negócio de celular...(...)*
> *S. Uns cinco a dez por cento que acertou só, que eu consegui valor, pelo menos meio ponto.*
> *H. Mas pelo menos só de tentar fazer né...a...*
> *S. ...de cinco a dez por cento só que convenceu, o restante tem só meio ponto que não é pra quebrar o aluno também né...foi uma questão de prova, né...*

O professor sugere uma atividade que leve em conta um gênero convite inserido numa modalidade diferente que é o celular. O celular é uma preocupação

constante dos professores durante as aulas. O professor conseguiu trazer o uso do celular para a sala de aula com uma atividade que faz parte do dia-a-dia do aluno. Como Menezes de Souza (2011) reconhece que há um deslocamento do saber para fora da escola e que é preciso levar em conta esta multiplicidade, verifica-se que o professor utilizou essa multiplicidade de meios e saberes para a aula de inglês. No mesmo contexto, o professor atribuiu notas a este aluno baseado num critério de avaliação. O professor poderia talvez explorar a linguagem utilizada nas comunicações escritas como imagens (*emoticons*), abreviações, que talvez tenham sido consideradas ou não na sua avaliação. Para Monte Mór (2010), as novas linguagens e formas de comunicação levam o professor de língua inglesa a considerar diversos contextos de produção, e com isso ampliar o seu olhar sobre aspectos da linguagem que acompanham as mudanças dos meios de comunicação e da sociedade.

Pennycook (2004) também desenvolveu essas ideias ao se interessar pelo fato de como podemos intervir e promover uma mudança em potencial em nossas realidades, durante os cursos de formação continuada, ao atuar como professores-formadores e professores-participantes. Nesse caso, trata-se de uma mudança de perspectiva da sala de aula, levando-se em conta a realidade dos alunos, as implicações das atitudes deles e a participação do professor, no sentido, se explicitar e discutir possibilidades que levem à compreensão das consequências das atitudes dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Tratando-se de ensino de línguas, o foco linguístico existe como coadjuvante para o desenvolvimento da percepção mais holística do processo de aprendizagem para a vida.

No mundo globalizado, digitalizado e conectado em que vivemos, as relações de espaço têm mudado assim como as relações interpessoais. Atualmente, alunos vêm para a escola com conhecimentos adquiridos via internet através de redes sociais, *Google, video games*, além da televisão; conhecimentos esses que muitas vezes não são legitimados nas salas de aula causando desmotivação e distanciamento da realidade dinâmica e informativa que os alunos têm acesso fora da escola. O poder do conhecimento não se centra mais somente

na figura do professor; “está na hora de aprendermos com nossos aprendizes” enfatiza Menezes de Souza (2011, p.289). A profissão professor passa por transições tumultuadas ao ter de lidar com as novas tecnologias e novas mídias. Luke (*apud* Burrows, 2005, p.159) também argumenta que estamos num momento “onde as crianças sabem mais sobre tecnologias do que nós – onde seus domínios de práticas e, até mesmo, o seu domínio de novas formas de pensamento, ultrapassam os nossos”. Uma reflexão sobre como a escola tem se posicionado frente a esse desafio e, como o ensino de língua inglesa tem sido tratado leva a uma investigação sobre como o professor de língua inglesa tem lidado com todo esse desenvolvimento.

Menezes de Souza (2011) sinaliza ainda o deslocamento de aprendizagem: das escolas para o mundo afora. A partir daí, os conteúdos que são valorizados ganham multiplicidade. A capacidade de atualização do aluno (e do professor) se faz essencial ao enfatizar a agência do aprendiz (e do professor) como ser independente, interativo e fazedor de conhecimento tornando eminente a necessidade de outras formas de agir em sala de aula.

As tentativas de uma pedagogia dos multiletramentos mostram uma busca por discussões e uma prática que considerasse recursos multimodais, em ambientes digitais ou não. No entanto, obstáculos para essa prática surgiram durante o processo, como por exemplo estruturas físicas inadequadas das escolas, no que diz respeito ao acesso à internet e aos recursos tecnológicos e as ‘lacunas’ na formação tecnológica para os professores, conforme estes veem o conhecimento. É importante ressaltar que essa pedagogia também não traz respostas a todos os dilemas do professor. Para além do uso operacional de recursos tecnológicos em sala de aula, está a prática social da leitura nesses contextos digitais ou não. Contemplá-los no curso de formação docente apresentou-se como objetivo não tão simples de se alcançar, a mencionar o meu conhecimento enquanto professora-formadora e a capacidade de transformá-lo em prática.

3.2 A CRITICIDADE NESTE CONTEXTO

Um pensamento crítico, complexo, tecnológico, multimodal é o que indicam estudos recentes sobre a necessidade de formação de cidadãos participativos. Discussões sobre criticidade têm sido propostas por renomados teóricos como Freire (1997), Giroux (1997), Maclaren (1997). Na sociedade atual, as pessoas estão conectadas virtual e globalmente, mesmo sem sair de seus locais, e encontram-se interconectadas socialmente (BRYDON, 2011; GIDDENS, 1990 *apud* HALL, 2001), com acesso a diferentes culturas, pontos de vista, costumes, verdades; "[...] e que em termos de intensidade, levam a alterações de algumas características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana" (GIDDENS, 1990, p. 21 *apud* HALL, 2001). Nesse contexto, vários questionamentos emergem a respeito do que significa ser crítico, que conceitos são construídos e reforçados pela mídia e por diferentes epistemologias.

Na perspectiva da pedagogia crítica (diferentemente dos letramentos críticos) havia a preocupação em se emancipar o leitor através de perguntas que o levavam a refletir sobre a manipulação da leitura, levando-o a perceber que estava sendo controlado, manipulado por alguém. Essa interpretação era instigada por perguntas que levavam o leitor **a uma única interpretação emancipadora**, como por exemplo, a quem se destinava o texto, o que o texto pretendia dizer, que palavras eram utilizadas para criar impressões, o que o texto mostrava em relação ao seu contexto de produção (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001). Para os autores, o pensamento crítico na visão liberal humanista é tido como um pensamento eminentemente racional, mais formal, na sua origem, o que significa ser diferente de um pensamento ordinário, do dia-a-dia, mais informal. De acordo com Cervetti et Al. (2001), nessa visão, o conhecimento é aprendido através de experiências sensoriais numa realidade que serve como referência para interpretação, onde os altos níveis de interpretação são embasados em detectar as intenções do autor do texto, e o objetivo dos letramentos é desenvolver habilidades com altos níveis de compreensão e interpretação.

Nesse sentido Menezes de Souza (2010) traz indagações localizadas sobre quem quer manipular quem, o que é certo ou errado, quem emancipa quem com toda a multiplicidade de significados, coisas, possibilidades da era pós-moderna ao questionar o entendimento da pedagogia crítica. O autor assegura que esses são questionamentos que a pedagogia crítica, que se dizia emancipadora, hoje já não atende mais. Inserido numa perspectiva que lança suas bases nas características da contemporaneidade conectada globalmente e com vistas à realidade local, a proposta de letramento crítico busca levar em conta o autor, o leitor, o texto e o contexto em que estão inseridos permitindo interpretações que partem da realidade local com perguntas como: “Quem sou eu leitor? Por que estou lendo esse texto? Quais são os meus objetivos enquanto leitor?”.

Cervetti et al.(2001, p.3) reiteram que na perspectiva do letramento crítico “ler é um ato de vir a conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social”, o texto deixa de trazer somente a intenção do autor e passa a ser entendido dentro de contextos sociais, históricos e de relações de poder . Os autores comparam a leitura crítica e o letramento crítico em termos de epistemologia, ontologia, autoria e objetivos pedagógicos. Na leitura crítica o conhecimento é aprendido através de experiências sensoriais numa realidade que serve como referência para interpretação, onde os altos níveis de interpretação são embasados em detectar as intenções do autor do texto, e o objetivo dos letramentos é desenvolver habilidades com altos níveis de compreensão e interpretação. Por outro lado, no letramento crítico o conhecimento não é considerado natural ou neutro, ele é ideológico e está inserido em comunidades discursivas onde a realidade não é definitiva e única. A realidade é local, e por isso os significados do texto são sempre múltiplos, contestáveis e construídos em relações de poder, onde o foco de trabalho é o desenvolvimento da consciência crítica do indivíduo.

Durante o curso de formação continuada, discussões sobre as diferenças entre Pedagogia Crítica, Abordagem Comunicativa e Letramento Crítico foram colocadas nas leituras de textos, análises de imagens e questionamentos. Dessa maneira, durante o encontro em que foram apresentados alguns aspectos teóricos

sobre o letramento crítico, um dos entendimentos do que vem a ser considerado crítico pôde ser atestado na fala da professora Helena. Ela reflete sobre seus alunos de ensino fundamental e a sua capacidade de mostrar seus pontos de vista:

> *H. Karla é assim ...o que eu sinto mais dificuldade a hora que você perguntou: ‘ você consegue aplicar, que tipos de questionamentos você leva pra sala’? Eu vejo muitas vezes que eu trabalho só em periferia. E o aluno não lê, ele não tem internet em casa, os que têm, não é pra isso que ele usa, são bem poucos.* ***Os pais muitas vezes, não têm o estudo. Eu não quero, eu sei que muitas, não sei se posso falar metodologias ou o quê, diz que a gente pode fazer sucesso sem nada disso. Mas eu acho difícil eu perguntar alguma coisa, eu pedir uma opinião pra um aluno que não tem.*** *(risos)*
> ***K. Ele não tem opinião?***
> *(risos)*
> *H.* ***Sabe assim, em casa, ele não vê nada disso,*** *porque eu aprendi muito assim, por exemplo, a gente escuta uma notícia lá no meu amigo e muitas vezes a gente discute. Mas eu acho: ‘Ah, mas você só tá vendo a coisa do seu lado porque você nanana, sabe, então a gente...é sobre a política? É sobre... ah mas agora os funcionários públicos não vão mais aposentar com o salário integral...da privada é isso mesmo, porque isso, porque aquilo, mas ah você nanana. Será que em casa, porque é sobre uma noticia, é sobre uma lei, olha eu acho que a nossa discussão é sobre política.* ***Então não acho que meu aluno vivencia isso na casa dele,*** *e que ele é estirado, sabe. Eu não sei muitas vezes, então eu não sei muitas vezes, até que ponto eu acho que isso tem que ser muito bem pensado, pra isso a gente precisa de tempo, como você estava falando.* ***As perguntas que eu vou fazer pro meu aluno que tem todo...é muito bom isso daí, porque realmente tá levando isso em consideração, eu estou entendendo a coisa desse jeito, antes eu estava entendendo errado, não sei...Mas que eu vou entender quem são eles, vou direcionar esses questionamentos, até onde eles podem ir, e agora eu fico aqui me perguntando: nossa, mas se eu querer mais, eu vou fazer aquela do meio...*** *(referindo-se à coluna da leitura crítica)*
> *K. Entendi****. (risos)***
> *H.* ***Sabe, eu estou querendo que vai de encontro*** *(sic)* ***na hora, levanta...(risos)...levanta gente, senão vocês vão ser dominados, então aí eu estou mudando o foco... (risos)***
> *(risos)*
> *K. Aí sábado de manhã a gente colocando minhoquinha* ***(risos)***
> *H.* ***Como isso vai me fazer crescer?*** *(grifos desta pesquisadora)*

A professora quando questionada com relação ao seu aluno: “**Ele não tem opinião?”**, parece refletir sobre outras possibilidades de entendimento do que é ser crítico. Ela levanta a possibilidade de direcionar questionamentos para seus alunos, todavia tem uma expectativa alta de mudança de atitude quando menciona: “**levanta gente, senão vocês vão ser dominados”**. Ao voltar e se questionar: **“Como isso vai me fazer crescer?”** acentua certa ansiedade na sua própria mudança de pensamento e atitude, intensificando uma suspeita a respeito de como esse processo a fará crescer. Os risos parecem ser um escape ao clima tenso ao se expor e não ter certeza se está certa ou errada em sua opinião.

Nesse sentido, a perspectiva dos letramentos críticos evidencia que a construção de sentidos se desenvolve juntamente com a habilidade crítica e por isso, cada indivíduo vem com a sua perspectiva crítica de mundo baseada em suas experiências culturais, sociais, epistemológicas e históricas. Para Luke e Freebody, 1997(*apud* MONTE MÓR, 2013) toda linguagem refrata o mundo não há texto neutro e não há visões únicas, pois os sentidos são construídos socialmente. O entendimento do que é considerado certo e o errado admite outra conotação, pois deve levar em conta os contextos de construção de sentido em que estão inseridos.

A dúvida colocada pela professora sobre o seu crescimento pode ser analisada como um aspecto valioso para o estímulo a uma construção crítica. Com base nos estudos hermenêuticos de Ricouer (1977), Monte Mór (2013) reitera a importância do exercício da suspeita a fim de propiciar diferentes maneiras de ver o mundo:

> [...] o exercício da suspeita pode gerar uma crise nos sentidos e nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e das visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica. (MONTE MÓR, 2013, p. 39).

A teoria da suspeita se faz importante no sentido de questionar interpretações que aparentam ser únicas e corretas, ao abrir espaço para a desconstrução de conceitos prontos e possibilitar entendimentos diferentes e

divergentes. Dessa maneira, o letramento crítico encontra bases em uma atitude de ensino que pode proporcionar ao aluno um estímulo ao olhar crítico, tornando legítimo o que cada pessoa tem como bagagem cultural, vivencial, familiar, social, inseridos em contextos sociais e políticos. **A busca não é pelo desvelamento da verdade, uma única verdade que existe por detrás**, nas entrelinhas como afirmam Menezes de Souza (2011), Jordão (2013) e Monte Mór (2013). A busca é pelo pensar do indivíduo e as implicações que esse pensar traz para suas tomadas de decisão, que afetam a sua vida, a sua comunidade, a sociedade e o planeta.

A tomada de decisão referida pode ser observada na fala do professor Sérgio ao responder à pergunta da professora assertivamente:

> *H. Como isso vai me fazer crescer?*
> *S.* ***Vai crescer sim, porque antes você se depara com umas coisas, antes a gente nem... Já tacaram umas perguntas e a gente nem refletia,*** *por exemplo, outro dia eu ali no... logo no início do ano estava no livro, no livro estava um trecho sobre as crianças voltando das férias, aí estava escrito 'faça essa pergunta para o seu aluno: Para onde você viajou durante as férias?'.* ***EU não vou fazer essa pergunta porque eu sei que a realidade deles não é essa. O nosso grande desafio é adaptar tudo isso à realidade deles. O livro não é da realidade deles.***
> *K. Isso! Aham, Aham.* ***Agora que pergunta que eu vou fazer que não vai ser essa?***
> *S.* ***Aí eu fiquei, que pergunta que eu vou fazer [...]*** *(grifos desta pesquisadora)*

Uma possível análise da fala do professor leva à percepção do estímulo à um olhar um pouco mais crítico e reflexivo. O professor percebe que pode questionar o livro didático e que pode encontrar outras formas de tratar o tema proposto. No entanto, a formulação de outras perguntas ainda é uma incógnita para o professor. O letramento crítico no ensino de língua inglesa pode levar professores à uma tomada de consciência sobre onde estamos e para onde iremos (MORGAN, 2013). Ou seja, refletir sobre como esta língua se apresenta, quais são as oportunidades que tenho ao utilizá-la, o que realmente motiva alunos

e professores, como os currículos têm sido organizados em relação ao ensino de língua inglesa, como as identidades são construídas neste espaço de ensino e aprendizagem, as diversas maneiras de aprendizagem. Além de estimular um agir a como desenvolver uma perspectiva crítica que encaminhe diferentes agências neste contexto localizado, mas também influenciado por forças globais, entre outros aspectos.

Quando o professor afirma: "**O nosso grande desafio é adaptar o livro tudo isso à realidade deles. O livro não é a realidade deles"** percebe-se ainda com esse dado uma oportunidade de busca por 'momentos críticos' (*critical moments*) em que os professores tivessem a oportunidade de conciliar seus conhecimentos e ideias; suas histórias, crenças e práticas; e suas possibilidades e dificuldades colocadas por seus contextos de ensino em particular (Pennycook, 2004). O desenvolvimento da percepção crítica perpassa por esses momentos que, a princípio, podem parecer desimportantes; contudo apresentam-se como momentos de ruptura de círculos interpretativos (Monte Mór, 2013) o que favorece aos indivíduos uma visão ampliada de suas teorias e práticas.

Não obstante, o ensino de outra língua permite ao professor ampliar a visão de mundo do aluno que ao estudar outra língua já se depara com uma cultura diferente, uma maneira diferente de ver o mundo. É um encontro com o Outro. Tendo em vista este encontro, ministrei uma aula em inglês onde discutimos a questão dos estereótipos. A aula partiu do tema viagens e como as cidades/países destinos nos são apresentados pela mídia. Vale ressaltar que o objetivo era trabalhar com os professores um tópico que pudéssemos discutir com bases no estímulo ao pensamento crítico dos professores. A atividade foi pensada levando-se em conta o perfil dos professores participantes e seus interesses. Segue uma parte da transcrição, onde imagens foram apresentadas (Anexo 2) e os participantes falavam de que cidade/país se tratava. Num primeiro momento, os professores sugeriram países como Inglaterra, Grécia, Suíça, Japão e Brasil, tendo como informação somente as imagens apresentadas.

K. So now I'll tell you where this places are, okay? This is in Cartagena, Colombia; this is in Camboja, it is in Asia and part of the Vietnã War was there. Here, it is La Paz, Bolívia.
(risos)
(...)
S. It's a wonderful place.
K. Yes, a wonderful place...Here we have Spain. This is a cathedral and it's in Madrid. Here is the underground in France, in Paris, okay? This is a beach in China.
H. China?
K. China. This is a beach in China. And these are homeless people in New York. So remember the four top places that people visit? The four top: China, Spain, France and the USA. And here we have this places that people usually don't go.
H. It's so beautiful.
K. Would you like to go to these places?
H. Yes, I'd like.
K. Have you ever imagined this possibility? Like to have a place like this in La Paz? What's the image we usually have from ***Bolivia****?*
S. ***The poor people.***
H. ***Dirty.***
K. ***What is the image we usually have from Colombia?***
S. ***Violence.***
H. ***Drugs, violence.***
K. (…) And here, what the idea we have about New York? New York. Before this Picture, ***what's the idea of New York?***
H. ***Beautiful place, beautiful people.***
K. Skyscrapers. Skyscrapers are the very tall buildings. Yes? I don't want you to have only this view of NY, I only want you to see that there is another way of viewing places. Okay? Of viewing places. Have you ever thought of going to places people don't go to that often? Understand this? Like for example Colombia, Bolivia, have you ever thought of visiting this places?
H. No. (…) because I have no beautiful image of this places.
S. Yes I never thought of go there. Because I have afraid of this people.
K. Ahan,and we usually connect to violence. Why aren't these destinations chosen by tourists?
S. Because of stereot…
K. Stereotypes.
S. Stereotype.
K. Types, stereotypes.
S. Stereotypes.
K. Who usually build and reinforce these stereotypes, Sérgio?
S. The midia.

> *H. And when you say to do a trip, you go to an agency, you see photos only the top ten*
> *(risos)*
> *H. Not only about Bolivia and this...*
> *K. Excelent.*
> *H. No. If you go to a trip, and you go to an agency of trip, inside there you see photos, pictures of the USA, France, not Camboja […] (grifos desta pesquisadora)*

Ao trabalhar com questões de belo e feio, os professores mostraram-se de certa maneira surpresos com as imagens construídas pela mídia, e reforçadas em nossos ambientes sociais, no caso uma agência de turismo, como mencionado por Helena:

> *H: If you go to a trip, and you go to an agency of trip, inside there you see photos of the USA, France, not Camboja.*

Segundo, Kumaravadivelu (2012) as pessoas agora têm mais chances de conhecer a cultura do outro/ estrangeiro – o bom, o mal e o feio. Assim, quando os professores observam a imagem de um mendigo de Nova York, eles descrevem a imagem que conectam aos Estados Unidos com pessoas bonitas, e não mendigos. Nesse sentido, esse encontro com um problema social (**o feio**) do estrangeiro, no caso de um país que se mostra como um país de sucesso, e por outro lado, **o bom** de um país que tem a imagem de problemas sociais como a sujeira, a violência, as drogas como a Bolívia e a Colômbia, causa estranhamento e uma eventual abertura para questionamentos sobre o que nos é apresentado e como lemos essas informações. Enquanto professores de línguas, como estamos promovendo esses encontros? Que tipos de encontros? O que esperamos desses encontros? Menezes de Souza (2011, p.132) advoga que:

> [...] ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também – e mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – aprender a escutar as próprias leituras de texto. Aprender a escutar a nós mesmos ouvindo o outro.

Nesse processo, ao estar exposto à heterogeneidade de ideias, valores, culturas familiares, o que é informado pelas diversas mídias apresentam-se como

pontos de partida para questionamentos e entendimentos do que acreditamos, a partir de onde e quais as implicações de nossos pontos de vista, frente às questões de conflito e diferenças nos diversos ambientes em que participamos. No caso da sala de aula, a escuta atenta perpassa entre os diversos tipos de interação que ocorrem durante a aula: aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno. Morgan (2011, p.56) nos chama a atenção para os desafios desse processo:

> […] este processo não é fácil de prever ou controlar. Aprender a ler com os/ a partir dos alunos está baseado em ouvir atentamente ao que eles têm a dizer, mesmo quando inicialmente as palavras entrem em conflito com valores essenciais e práticas de sala de aula. [10]

A menção que o autor faz sobre um processo que não é fácil de controlar vem ao encontro à seguinte narração da professora Helena:

> *H. Eu estou vivendo um momento muito difícil, desde o ano passado, entre ali e aqui, né. Porque assim, como eu falei pra vocês, trabalho na periferia... no primeiro ali (referindo-se ao letramento crítico, levar em conta a realidade do aluno) e você falando disso (referindo-se ao pensar sobre a sala de aula)* ***eu fico lembrando de respostas que eu dou pros meus alunos às vezes, 'por que eu não posso aprender inglês?' Aí eu fiquei brava esses dias e falei: "desinteressado do jeito que você é... Você não vai achar esse entusiasmo... você não vai achar valor nenhum em nada, né. Não tem valor pra você. Agora que eu me lembrei dele agora, que você falou sobre escutar o aluno...*** *E assim, a vida da gente é aquela correria mesmo, né. Pra fazer isso você precisa de muito mais tempo [...] Depois o aluno fala 'Ah professora, mas...'* ***aí você dá uma dessa, aí você fica pensando: puxa, eu deveria ter feito de uma outra forma [...]***

Percebe-se nessa breve narrativa uma preocupação da professora com a aprendizagem da língua inglesa que parece não fazer sentido para o aluno. Para ela essa importância parece já estar garantida, e não encontra espaço para aprofundar os questionamentos com o aluno a fim de entender o ponto de vista dele. A professora relembra o fato da sala de aula, fazendo referência à sua

---

[10] Minha tradução do original: " […] *this process is not easy to predict or control. Learning how to read -from students is based on listening carefully to what they have to say, even if the words initially clash with cherished values and classroom practices."* (MORGAN, 2011, p.56)

atitude perante a pergunta do aluno, e de como poderia ter escutado o aluno. Ao falar: **”puxa, eu poderia ter feito de uma outra forma...”.**, parece buscar um entendimento da fala do aluno e perceber o poder de sua fala para o aluno.

De acordo com Monte Mór (2013, p.42) “[...] o letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes”. Assim, ele é uma atitude que fazemos escolha de uso durante a prática de letramento e que leva em conta as diversas ideologias presentes nos discursos. Permite ao aluno/professor/ professor-formador entender as diferenças, conforme suas posições sócio-históricas, para lidar com o complexo com mais responsabilidade, ao considerar as possibilidades de aprendizagem e situações de conflito que venham a ocorrer em sala de aula.

A escuta atenta de si próprio e do outro traz o encontro com a divergência e a raiz das diferenças, e pode levar a lidar com os conflitos de uma maneira consciente. Uma das tarefas do letramento crítico vem a ser desenvolver essa percepção e entendimento de mundo, a partir da escuta para entender a si mesmo, como pontuado por Menezes de Souza (2011). Ao escutar, podemos perceber o mundo enquanto aprendizes, aprender a ler o mundo com os alunos e com os professores.

Além disso, uma busca pelo aprimoramento pessoal ao se *ouvir escutando o outro* (MENEZES de SOUZA, 2011) pode promover, numa perspectiva auto-crítica, aprendizado sobre o fato de que conflitos e diferenças fazem, e sempre farão, parte da convivência social na família, na escola, na vida. Como professores de língua inglesa, que atitudes temos frente a esses conflitos e diferenças e quais têm sido nossas escolhas e agências em sala de aula, com que objetivos ao levantar discussões sobre cidadania ativa e sobre que tipo de cidadão é formado, a partir de que valores e crenças.

Nesse sentido, a seguinte transcrição aponta para esta percepção do papel do professor e das escolhas que faz para a formação de seu aluno:

> *K. Não é a minha leitura que vai iluminar, a gente vai construindo, né. Eu falo isso até também estando assim, nessa posição aí, que tem o*

> *professor falando teórico e tal e aí, que leituras eu faço enquanto Karla, enquanto a minha realidade.*
> *S.* ***Mas a gente pegar e...tem que estar refletindo muita coisa na gente, né.***
> *K – Aham*
> *H. Parar pra refletir porque as coisas que a gente fez não tem nem o que fazer...*
> *K – Refletir sobre sua prática lá na sala de aula, né...sobre sua vida.*
> *S. É verdade*
> *H.* ***Porque assim, quando você vem, você conhece uma verdade tão [...] tão dali, NE[...] tão [...] aí a pessoa pensa que pra ela ser, ter mais cultura, ter mais valor, ela tem que esquecer, construir outra história. Ao passo que não é isso, você se torna muito mais valorizado, você tem muito mais valor quando você pega, entende o seu contexto e leva aquilo a frente, conhece muitas outras realidades, né, sem esquecer das raízes****, porque se você começa a esquecer, ter vergonha lá na área, pronto. Não adianta se você é doutor, PhD [...] se você largou seu..*
> *K. Sua história [...]*
> *H. Se você largou sua história, não tá valorizando de onde você saiu. (grifos desta pesquisadora)*

Essa passagem reflete uma percepção de se levar em conta o contexto local para as escolhas em nossas práticas, enquanto professores/educadores, e qual o impacto espera-se para a vida, em todos seus vários sentidos: nas relações interpessoais, na condução de suas escolhas pessoais e profissionais ao construir a sua história pessoal. Nesse sentido, o letramento crítico conecta-se ao conceito de *aprendizagem para a vida toda (longlife learning)* trazido por Biesta e Zhao (2011), que traçam um paralelo entre os conceitos de aprendizagem do Oriente e do Ocidente. O Ocidente tem como princípio uma aprendizagem para a individualismo, para o controle, para as mudanças sócio-econômicas e para a flexibilidade, focos vistos de maneira negativa pelos autores; enquanto que o Oriente propõe uma aprendizagem para a harmonia, para o relacionamento, para a humanidade, uma *aprendizagem para a vida toda*. Baseados no Confucionismo, os autores apontam para a necessidade do aprimoramento numa dimensão ética e moral, através de um relacionamento respeitoso com a natureza, tendo em vista os objetivos individuais para a vida. As diferenças entre os conceitos de aprendizagem entre Oriente e Ocidente demonstram a influência das

características sócio-históricas das sociedades em questão. Na perspectiva do letramento crítico, questionar o conceito de *aprendizagem para a vida toda*, traz à reflexão que aprendizagens podem ser promovidas para a expansão do olhar, da capacidade interpretativa dos alunos/ professores que sejam significativas no sentido de pensar e repensar: o que é para a vida toda (se é que esse conceito é possível) e o que é para o agora.

Destarte as percepções que foram se apresentando e se constituindo durante o curso, o letramento crítico não apresenta soluções para todos os problemas da sala de aula e formações de professores. Apesar de trazer uma visão crítica para o ensino de línguas, em especial da língua inglesa, no contexto desta pesquisa os professores quando questionados sobre a prática da sala de aula, por vezes silenciavam. O que pode ser percebido na seguinte passagem:

> *K. No sócio-construtivismo você vai construindo o conhecimento, leva-se em conta o que o aluno sabe, mas trabalha-se muito em resolução de problemas, e não em pensamento crítico. E eu acho que o nosso grande desafio é, eu não sei assim, dentro dessa perspectiva, eu até queria ouvir de vocês, o que vocês acham que é desafio, o que talvez é um aspecto, poxa isso aqui eu ainda não faço, será que dá pra eu experimentar, vocês imaginam com o que a gente vem conversando quais são as diferenças que dá pra tentar assim, tipo 'ah, isso aqui eu nunca experimentei ou experimentei e não deu certo...*
> ***(silêncio)***
> *K – Pensando lá no [...] na escola, vamos pensar na escola porque vocês estão aqui pela [...] eu acho que também pensar pela prática de vocês mas eu acho que, a gente sempre acaba dando uma pensadinha lá na sala de aula [...]*
> ***(silêncio)***

E logo em seguida, os professores começavam a narrar todos os problemas que os impediam de levar propostas para a sala de aula, como pode ser visto na passagem abaixo, com relação ao número de alunos por sala.

> *S. Eu já assim minha dificuldade, eu quero entrar naquela parte ali, mas eu acho assim, é uma sala muito lotada pra você assim, cheia. Então fica mais difícil você educar nessa parte porque senão vira aquela coisa, né. Mas eu achava simples. O ideal deveria ser no mínimo 25 [...] no máximo 25 alunos...*

> *K – Quantos que você tem?*
> *S. Quase 40 alunos [...] 38. Aí se você para pra fazer um negócio, já começa um tumulto ali e aqui, aí [...] sabe, é muito mais complicado...*

Uma possível análise é a dificuldade de se fazer a conexão com atividades práticas para a sala de aula. Nessa mesma vertente, a minha posição enquanto professora-formadora não conseguiu promover mais questionamentos para o aprofundamento das questões. O que encontra-se registrado no diário:

> *K. **Talvez eu devesse ter me preparado antes com relação às perguntas para poder ter mais segurança na formulação das mesmas.** Essa insegurança me deixa sempre preocupada, mas sei que faz parte do processo e sempre vai fazer. Pois mesmo com as propostas que trago para as reuniões da escola, sempre sinto esta insegurança. (grifos desta pesquisadora)*

Analiso que esse sentimento surja talvez por falta de leituras e maior conhecimento de levar para a prática aspectos do letramento crítico. Por outro lado, havia uma certa ansiedade de se ter discussões críticas (da minha parte) em todos os momentos do curso, o que aos poucos fui percebendo que não havia necessidade. Há muitos desafios aos professores no sentido de se pensar e repensar a ética, a moral, o individualismo, as relações com a natureza/o planeta, a harmonia e o conflito, os relacionamentos, em tempos de mudanças constantes. Para Morgan (2013) e Monte Mór (2013), os desafios para os interessados em letramentos críticos estão conectados às práticas em escolas e universidades frente às mudanças políticas, econômicas e sociais que têm ocorrido na sociedade, e que são decorrentes também dos efeitos da globalização e das tecnologias. O letramento crítico abre espaço para essas reflexões, mas nem sempre apresenta respostas. Os professores parecem esperar algo mais formatado para a sua prática, no sentido do que é certo ou errado, ao silenciar quando questionados sobre a sala de aula. Nessa mesma ocasião registrei em meu diário:

> *K. Sérgio descreve a organização do currículo baseado em vocabulário. Quando perguntei se havia algo para ser revisto, **nenhum dos dois mencionou a questão de uma visão mais***

> ***crítica dentro do ensino de língua inglesa.*** *Não sei se isso está muito claro para eles ainda e nem se têm claro de que o currículo leva em conta o vocabulário e a gramática. (grifos desta pesquisadora)*

Esse registro parece demonstrar que apesar dos encontros terem favorecido momentos de discussão com o intuito de favorecer a criticidade, a transposição desse conhecimento para o contexto escola não é algo tão fácil de acontecer. Rever o que é importante aprender é um dos pontos de reflexão de Kalantzis e Cope (2008) quando falam de "*new learning*", ou seja, novas formas de aprendizagem onde a produção e busca de conhecimento são mais valorizados do que o consumo de conhecimento.

O papel do professor, então, não seria mais transmitir conhecimento e sim levar os alunos a buscar conhecimento e avaliar a relevância desses conhecimentos diferentes para as suas necessidades. Os autores oferecem um quadro com os pontos principais do que era esperado do professor profissional no passado-moderno, quando a proposta de Educação Institucional de massa era um lugar onde os professores eram trabalhadores leais que seguiam ordens e ministravam aulas conforme o currículo fornecido. Contrapondo-se às mudanças, que o papel do professor profissional sofre em tempos mais recentes, que consideram a Modernização da Educação Progressiva um lugar onde espera-se que os professores tenham mais responsabilidades.

A proposta da nova aprendizagem prevê inovações que antecipam um futuro próximo como um lugar de profissionais responsáveis, auto-gerenciadores, que também são intelectuais cientistas sociais (KALANTZIZ e COPE, 2008). Os teóricos afirmam que o que se espera dos educadores de amanhã são profissionais pesquisadores de suas práticas, que buscam práticas locais adequadas às necessidades de seus aprendizes (KALANTZIS e COPE, 2008; KURAMAVADIVELU, 2000). Eles posicionam a educação com um papel central na sociedade no sentido de liderar as transformações ao invés de tornar-se vítima de mudanças que ela tem pouco ou nenhum controle. Para Cope e Kalantzis (2008, p.12): "o novo professor não é simplesmente um servidor público ou

alguém que tem que cumprir responsabilidades burocráticas, mas um aprendiz – um designer de ambientes de aprendizagem, um avaliador de sua efetividade, um pesquisador [...].”

Ao questionar os professores sobre o currículo, a intenção era trazer esse pensar sobre as escolhas enquanto professores e profissionais que analisam, questionam e tomam rumos diferentes a partir de suas reflexões.

Nesse contexto, abrem-se possibilidades para mudanças/ quebras epistemológicas a partir destas e outras discussões. No ensino de língua inglesa, em especial, dentre as várias epistemologias que guiam o trabalho de muitos professores, a questão do falante nativo e a identidade do professor de inglês é uma das mais *duradouras* (Kumaravadivelu, 2012). Na busca pela fala similar a de um nativo, muitas vezes questões linguísticas sobrepõem-se a questões críticas, assim como, concepções epistemológicas do que é ensinar uma língua estrangeira com foco em aspectos gramaticais. Ao narrarem experiências das práticas de sala, os professores reforçam essa preocupação com os aspectos linguísticos, como o vocabulário e a gramática:

> ***H.*** *[...] Usei português e inglês. Porque aí a gente foi ver o nome dos animais em inglês. A gente usou também dicionário. Sabe o que eu vi, eles não sabiam procurar no dicionário. Então, ao invés de eu falar qual era o animal, então vamos procurar que animal é esse. Aí comecei a ensinar como que procura no dicionário. Aí, algumas palavras em inglês outras em português.*
>
> ***S.*** *Eles gostam também muito de ir na aula de informática justamente porque a gente vai lá, por exemplo aí tem aquelas atividades mais simples, aí eles gostam: cores, vocabulário. Agora na gramática, que a gente tem que encarar eles com a gramática, na hora da gramática que eles acham aquela dificuldade, né.*

Ao mesmo tempo em que há uma preocupação com o vocabulário e a gramática, percebe-se que a professora Helena utiliza a língua inglesa e a língua portuguesa com naturalidade, porém traz para o foco do seu trabalho o uso do dicionário e o ensino do vocabulário. O professor Sérgio percebe a dificuldade de

se trabalhar com a gramática com seus alunos, e busca motivar seus alunos ao trazer atividades que não envolvam aspectos de maior dificuldade para eles. Maciel (2010) afirma que o foco das escolas regulares, tanto públicas quanto privadas, em termos de ensino de língua inglesa tem se voltado para o conhecimento sistêmico da linguagem e não abre espaços para aspectos críticos locais ou globais.

Quando o professor opta por propor uma perspectiva crítica em sala de aula, um dos desafios com o qual ele/ela se depara é com relação à parte linguística. Desapegar-se das propostas gramaticais, como foco das aulas para incluir uma perspectiva mais crítica leva o professor a vivenciar situações em que, para expressar sua opinião, o aluno não possui comando de vocabulário, estruturas, pronúncia para dizer o que pensa. Dessa maneira, equilibrar-se entre o desenvolvimento do pensamento crítico e o desenvolvimento linguístico ao ensinar de língua inglesa, e romper crenças de ensino baseadas meramente em questões gramaticais ou comunicativas, traz novos desafios para o professor.

Nesses encontros a busca foi por trabalhar com uma perspectiva crítica e multimodal, ora apresentando teorias, ora discutindo sobre as teorias, ora buscando colocá-las em prática durante o curso de formação continuada com os professores. Se por um lado o letramento crítico ajudar a promover um engajamento maior do professor (professor-formador) com a realidade dos seus alunos (professores de escola pública), por outro lado ele não traz soluções imediatas à prática de sala de aula/ de formação de professores. Os dados parecem sinalizar para a relevância de uma formação continuada constante que proporcione trocas e mais trocas para as práticas de sala de aula em seus contextos fins.

O desafio proposto pelo letramento crítico ao proporcionar o desenvolvimento do aluno/professor/ professor-formador para a tomada de consciência sobre como pensamos e nos posicionamos ao apresentarmos nossas ideias e opiniões, e qual agência é requerida nessa sociedade contemporânea, multimodal e tecnológica, apresenta-se como uma possibilidade de ruptura epistemológica no ensino de língua inglesa. Por fim, o objetivo viria a ser a

formação de um indivíduo mais engajado no âmbito social, político, cultural localizado sócio-historicamente num contexto local com influências globais.

Uma série de questões surgiram deste pensar pelo pensar tendo em vista a criticidade dentro de um curso de formação, enquanto professora-formadora e as verdades que estão impregnadas em nossas identidades e nos impedem de visualizar outros caminhos como professores. Os estudos sobre criticidade aliados à pesquisa abarcam reflexões que sinalizam um ponderar a respeito de padrões de pensamento que interferem em nossas visões de mundo e a partir de que discursos. Como proposto por Arendt (1971), aprender a pensar o impensado é escapar do pensamento generalizado, da banalidade de opiniões e questionar o que pode ou deve ser questionado.

Essa pesquisa ao menos remete ao que Rancière (2010, p.218) afirma: que "engajar na crítica [...] possibilita renovar questões sobre o que somos capazes de pensar e fazer". Argumentos, narrativas, pesquisas, metáforas podem nos fazer refletir como contamos as histórias de nossas vidas, e qual a importância dos eventos para a construção de nossas identidades enquanto professores, professores-formadores e pesquisadores.

Nesse sentido, ser crítico(a) envolve tempo, exige esforço e constitui um modo de viver. Alcoff (2005) alerta para o desenvolvimento de uma consciência crítica de sua própria posição tendo em vista o que é considerado verdade e entendimento, e nunca parar o processo crítico e pessoal de suas próprias fundamentações intelectuais. Por fim, interpreto essa asserção como a que recomenda um estar aberto a aprender e, ser honesto com as suas verdades e opiniões, que podem e devem mudar conforme as oportunidades de aprendizagem que a vida nos oferece.

Considerações Finais

Do projeto inicial à dissertação final, define-se um trajeto de aprendizado e crescimento pessoal e profissional. Nesse sentido, rumo à finalização desse trabalho com as certezas e incertezas de completude que borbulharam e borbulham no meu pensar enquanto pesquisadora.

No que diz respeito à primeira pergunta de pesquisa, um trabalho colaborativo de formação de professores, na perspectiva dessa pesquisa, pôde proporcionar uma relação de confiança mútua entre professor-formador e professor-participante, assim como, a consciência do quão importante se faz a agência e responsabilidade dos envolvidos no processo de formar e formar-se continuamente. Isso é percebido quando os professores solicitam um encontro todo em inglês, experimentam propostas levantadas durante o curso de formação em sua sala de aula e compartilham, apresentam seus dilemas e ideias, questionam suas realidades, buscam algo diferente para suas práticas, silenciam, preparam perguntas, expõem suas dificuldades e resultados, ou seja, sentem-se co-responsáveis por sua formação. Dessa maneira, os encontros e desencontros sobre o que significa ensinar inglês no mundo atual ficam mais aparentes nessa proposta colaborativa. O diálogo constante traz à tona perguntas e reflexões sobre o papel do professor e da escola em tempos de constante mudança.

Apesar da urgência por respostas que apresentem soluções aos obstáculos para o ensino de língua inglesa na escola pública, esse trabalho colaborativo mostrou-se como um espaço de abertura para questionamentos e respostas para o atuar local, inserido num mundo global. Diante dessa realidade, deparamo-nos com a necessidade de reavaliar o fazer, refletindo sobre qual o papel da língua inglesa no contexto local (comunidade, escola, universidade, cidade, estado, país) e no mundo enquanto língua de comunicação, interação, produção de textos em papel, em meios virtuais locais e globais.

Ressalta-se ainda um repensar sobre o papel das universidades na formação inicial do professor. Ao indagar sobre que professores e cidadãos pretende-se formar, as figuras da universidade e do professor adquirem nuances

diferentes quando desafiadas pelo acesso às informações e questionamentos que emergem através do uso das tecnologias, em especial, o acesso à *internet*. Percebe-se a premência de um *locus* que coopere para a o desenvolvimento de habilidades na formação de profissionais que considerem conceitos, mas que estejam conscientes de que conceitos fluem, transmutam, não são fixos, nem estáveis.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa, as possibilidades podem emergir dentro de um contexto de letramentos que contribuem para um projeto de formação de professores são diversas, frente às oportunidades de aprendizagem dentro e fora das formações. Nesta pesquisa, o treinamento e a formação continuada aparecem como coadjuvantes no processo de formação docente. Se por um lado, o treinamento traz procedimentos, técnicas e ideias que podem cooperar para o fazer do professor, ao apresentar estratégias que auxiliam e por vezes, até mesmo facilitam seu trabalho; por outro lado, o treinamento por si só não promove o desenvolvimento holístico do profissional docente na medida em que não instiga um pensar sobre a prática. A formação continuada ao favorecer esses momentos de desenvolvimento e ampliação do pensar agrega à prática do professor as razões, motivos pelos quais ele escolhe atuar de certa maneira ou de outra, sem necessariamente ser certo ou errado, mas sim adequado para aquele contexto. Nesse sentido, reconhecer os porquês de sua atuação e os resultados que irá alcançar com esta ou aquela escolha para a sua sala de aula incentivam atitudes mais informadas.

Além disso, com o advento da tecnologia e dos recursos multimodais as formações docentes ampliam-se em termos do que pode ser oferecido aos professores, e em que ambientes, sejam eles presenciais e/ou virtuais. Contudo, as habilidades tecnológicas exigidas não fazem sentido se repetirem formas de atuação acríticas e reprodutivistas. Para além do uso dos recursos tecnológicos está um pensar crítico que estimula uma visão aberta sobre as possibilidades de atuação com alunos, por vezes, mais letrados tecnologicamente que os próprios professores. A busca pelo desenvolvimento crítico, tecnológico, digital e pedagógico frente a tantas escolhas coloca-se como mais um desafio para o

profissional professor. Principalmente, se for instigado a fazer escolhas baseadas numa epistemologia que difere da que já estão habituados.

Nesse sentido, outro desafio dessa pesquisa foi estimular o pensar crítico e multimodal da professora-formadora e dos professores-participantes durante curso de formação continuada. Com bases nas teorias dos multiletramentos e letramentos críticos, essa tarefa mostrou-se desafiadora e difícil do início ao fim da pesquisa. Para mim, por não ter certeza se estava atuando de maneira adequada e, por exigir de mim mesma conhecimento teórico aliado à prática, nem sempre possível de ser realizado. Em alguns momentos da pesquisa, para Sérgio e Helena, parecia haver um desenvolvimento aparente, um interesse genuíno nesse pensar crítico; e em outros, um distanciamento e uma volta constante aos dilemas da profissão, por vezes reforçados por mim, enquanto professora-formadora.

Ao não me sentir crítica com as teorias, busquei constantemente desenvolver a minha própria criticidade, ainda com um conceito aliado ao fato de que é algo que demanda muitos estudos e está atrelado a altos níveis de escolaridade, conforme crítica de MonteMór(2013) anteriormente mencionada. Emerge nesse contexto para a pesquisadora um ser crítico que vai além da busca de mais e mais leituras, para um ser crítico que olha para o seu local e com esses dados sente-se mais encorajada a questionar teorias que se aplicam ou não à sua realidade. Esse olhar se confirma não somente com as leituras. É um olhar mais atento e um compartilhar mais consciente de observações ora baseadas em teorias praticadas, ora em práticas teorizadas. O crítico que ao contemplar a sua realidade: questiona, responde, argumenta, aceita, rejeita, complementa, descarta, analisa, aprecia, defende, enfim, importa-se com o que encontra.

Dessa maneira, refletir e colocar em prática com os professores exige do professor-formador. Nesse contexto, quando surgem situações novas, ou melhor, desconhecidas, professores e professores formadores podem ou não sentir-se confortáveis em experimentar. Por isso, espera-se que a formação continuada trate de aspectos críticos, tecnológicos e pedagógicos e dos vários papeis que os professores assumem no dia-a-dia da sala de aula, além de promover oportunidades de desenvolvimento linguístico. A prática, então, revela-se um

campo de experimentação também marcado pelo grau de confiança na mudança. Entretanto, não há garantias, somente possibilidades.

Entendo ainda a pertinência de que a formação continuada adote uma investigação perseverante, conforme Rancière (2013, p.56-57) pontua:

> É assim que o mestre ignorante pode *instruir* tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente. Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que *é preciso encontrar*. Mas encontra coisa nova, a relacionar à *coisa* que já conhece. O essencial é essa contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa sem que venha a se instalar a desrazão – em que excelem tanto aquele que sabe quanto o ignorante. O mestre é aquele que mantém o que busca em *seu* caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente.

Por vários momentos o sentimento de não encontrar o que buscava e, muito menos o que precisava ser encontrado permearam todo o processo dessa pesquisa. Dentre os encontros, penso que as formações continuadas precisam de mais *mestres ignorantes* que pesquisem e engajem-se em questões novas. Outrossim, esse estar atento ao buscar e compartilhar o que descobre, o que sente, o que acredita num momento e no outro não mais, compondo uma grande teia de conhecimentos, aprendizados, desaprendizados, construções e desconstruções. Por fim, espero que esta pesquisa possa contribuir para discussões, além de despertar mais pesquisas sobre formações de professores e suas inúmeras possibilidades.

Referências Bibliográficas

ALCOFF, L. M. *Visible identities: race, gender, and the self*. New York: Oxford University Press, 2005.

ARENDT, H. *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press: 1998.

___. *Responsability and Judgement*. New York: Schocken Books, 2003.

BAKHTIN, M. O problema do texto. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p.327-358, 2000.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BIESTA, G.J. J., ZHAO,K. Lifelong Learning Between "East" and "West": Confucianism and the Reflexive Project of the Self. *Interchange*, vol. 42, n.1, p. 1-20, 2011.

BIESTA, G. Teacher Education for Educational Wisdom. In: HARE, W.; PORTELLI, J.P*. Philosophy of education*: introductory readings. Canada: Brush Education Inc, p. 432-450, 2013.

BLOMMAERT, J., JIE, D. 2010. *Etnographic Fieldwork: A Beginner's Guide*. Great Britain: Short Run Press Ltda., 2010.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. xxiv, 377). New York: Greenwood Press, 1986.

BRAIDOTTI, R. *Metamorphoses: towards a materialist theory of becoming.* New Hampshire: Polity Press, 2002.

BRUNER, J. Life as Narrative. In: *Social Research*, Vol.71: No.3: Fall, 2004.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: Maciel, R.F. e Araujo, V. de A. *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, p. 93-109, 2011.

BURROWS, P. In: Cope, B. e Kalantzis, M. and the Learning by Design Group (Eds.) *Learning by design.* Australia: Common Ground Publishing Pty Ltd, p. 159-176, 2005.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/> Acesso em março de 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* London: Routledge, 2000.

CUSA, N. *A douta ignorância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Tradução por João Maria André, 2003.

___. *Multiliteracies in Education*. In: The Encyclopedia of Applied Linguistics, Edited by Carol A. Chapelle Blackwell Publishing Ltd., 2013.

___ and the Learning by Design Group. *Learning by design.* Australia: Common Ground Publishing Pty Ltd., 2005.

ENTWISTLE, H. The relationship between educational theory and practice: a new look. In: HARE, W.; PORTELLI, J.P. *Philosophy of education*: introductory readings. Canada: Brush Education Inc, p. 5-15, 2013.

FAIRCLOUGH, N. Multiliteracies and language: orders of discourse and intertextuality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* London: Routledge, p. 162-181, 2000.

FREIRE, P. Reading the world and reading the word: an interview with Paulo Freire. In: HARE, W.; PORTELLI, J.P. *Philosophy of education*: introductory readings. Canada: Brush Education Inc, p. 403-413, 2013.

GEE, J. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* London: Routledge, p. 43-68, 2000.

GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press,1990.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C*. Inglês em escolas públicas não funciona*: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editoria, p. 47-54, 2011.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRADDOL, D. *English next: why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language.'* London: British Council, 2006.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP& A Editora Tradução por Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro, 2001.

HOBEN, J. L. Right-thinking people: becoming a teacher educator in the age of austerity. In: THOMAS, P. L. *Becoming and being a teacher: confronting traditional*

norms to create new democratic realities. New York: Peter Lang Publishing, p. 91-106, 2013.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico-farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H., MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *New Learning: Elements of a science of education*. Australia: Cambridge University Press, 2008.

KRAMSCH, C. 'Pierre Bourdieu: a Biographical Memoir' in Albright, J. and A. Luke. *Pierre Bourdieu and literacy education*. New York, Routledge, pp. 33-49, 2008.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.* London: Routledge, p. 182-202, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L., RENANDYA, W., HU, GUANGWEI; MCKAY, S. (eds.). *Teaching English as an International Language: Principles and Practices.* New York: Routledge, p. 9-27, 2012.

___. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In; FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H., BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. ALAB&Pontes Editores, p.25-134, 2005.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. N*ew Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2003.

___. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed. Tradução por Magda França Lopes, 2008.

___. "New" Literacies: Research and Social Practice. *Plenary Address: Annual Meeting of the National Reading Conference*. San Antonio, 2 December, 2004.

LEFFA, V. J. Criações de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editoria, p. 15-32, 2011.

LUKE, A.; FREEBODY, P. The social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing critical literacies*. St Leonards, Australia: Allen & Unwin, 1997.

MACIEL, R. F. Globalization, public schools and curricular proposals: challenges for teacher education in Brazil. In*: Contexturas: ensino crítico de Línguas*. APLIESP: São Paulo, 2010.

___. From innovation to language policy: towards a locus of research in applied linguistics. In: Maciel, R.F. e Araujo, V. de A. *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas.* Jundiaí, Paco Editorial, p. 128-140, 2011.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artmed. Tradução por Lucia Pellanda Zimmer [et al], 1997, 2.ed.

MARQUES, N. Língua estrangeira. In: Prefeitura Municipal de Campo Grande. 2008. *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino 3º. ao 9º. Ano do Ensino Fundamental*. Campo Grande, Vol. II, p. 117-160.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. "O professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética?". In: JORDÃO, C.M., MARTINEZ, J. Z., HALU, R.C. *Formação "Desformatada": Práticas com Professores de Língua Inglesa.* Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol.15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

___. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. In: Maciel, R.F. e Araujo, V. de A. *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas.* Jundiaí, Paco Editorial, p. 128-140, 2011.

___. Entrevista em vídeo: Lynn Mario Menezes de Souza e Ruberval Franco Maciel. Disponível em: https://dianabrydon.wordpress.com/2011/03/30/brazilcanada-knowledge-exchange-developing-transnational-literacies/ . Acesso em 06/10/2011.
___. Conferência "Identidade e Narrativas". USP, Setembro de 2012.

Ministério da Educação. Formação continuada para professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842 Acesso em 02 de outubro de 2014.

MONTE MÓR, W. M. Critical Literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialetics between the global and the local. In: Maciel, R.F. e Araujo, V. de A. *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial, p. 128-140, 2011.

___. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H., MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, p. 31-50, 2013.

___. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Rev. Letras & Letras*, v.26, n.2, p. 469-476, 2010.

___. *Cadernos de Orientações Didáticas para o EJA - Inglês.* São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf>, acesso em 01 de fevereiro de 2014.

MORGAN, B. Learning how to read from students! In: MACIEL, R.F., ARAÚJO, V. de Assis. *Formação de professores de línguas. Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, p. 39-59, 2011.

___. "Leitura errada" de paródia em um curso de inglês para fins acadêmicos: implicações para letramentos transnacionais? In: TAVARES, R. R. T., BRYDON, D. *Letramentos Transnacionais: mobilizando conhecimento entre Brasil/ Canada*. Maceió: Edufal, 2013, p.77-94, 2013.

PENNYCOOK, A. Performativity and language studies. *Critical inquiry in language studies: an international journal*, v.1, n. 1, p.1-19, 2004.

Prefeitura Municipal de Campo Grande. 2008. *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino* 3º. ao 9º. Ano do Ensino Fundamental. Campo Grande, Vol. II.

RAJAGOPALAN, K. ELT Classroom as an arena for identity clashes. In: CARMAGNANI, A.M.G., GRIGOLETTO, M. *Inglês como Língua Estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas USP, p.79-90, 2001.

___. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RANCIÈRE, J. 2007. On Ignorant Schoolmasters. In: BINGHAM, C. and BIESTA, G. J.J. with RANCIÈRE, J. *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. Continuum, p.1-24, 2007.

___. A politics of aesthetic indetermination: an interview with Frank Ruda & Jan Voelker. In: SMITH, J.E.; WEISSER, A. Everything Is In Everything: Jacques Rancière *Between Intellectual Emancipation And Aesthetic Education*. Art Center Graduate Press, p.10-33, 2012.

___. The use of Distinctions. In: *Dissensus on politics and Aesthetics*. Continuum, p.205-218, 2010.

___. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

RIVERS, W. M. Ten principles of interactive language learning and teaching. In W. M. Rivers (Ed.), *Teaching languages in college: Curriculum and content*. Lincolnwood, IL: National Textbook, p. 373-392, 1992.

ROCHA, C. H., MACIEL, R. F. Língua Estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H., MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, p. 13-29, 2013.

ROBERTINE, T. Continuous becoming: fieldwork as a mutually transformative experience. In: THOMAS, P. L. *Becoming and being a teacher: confronting traditional norms to create new democratic realities*. New York: Peter Lang Publishing, p. 3-12, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R., MOURA, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

___. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

___. *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTAELLA, L. *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade.* São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, B.S. *Toward a new common sense: law, science, and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge, 1995.

SNYDER, I.A. *The Literacy Wars. Why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Crows Nest NSW Australia: Allen & Unwin, 2008.

SOUSA, S. N. *As políticas de formação de professores na rede municipal de Campo Grande*. Disponível em: http://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/53340 *Acesso em 01/10/2014.*

SOUZA SANTOS, B. *Toward a new common sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Londres: Routledge, 1995.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, p.11-43, 2008.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B., Meneses, M. P. (orgs.) *Epistemologias do Su*l. São Paulo: Cortez, p.32-83, 2010.

_____. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SOUSA SANTOS, B., Meneses, M. P. (orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, p.519-562, 2010.

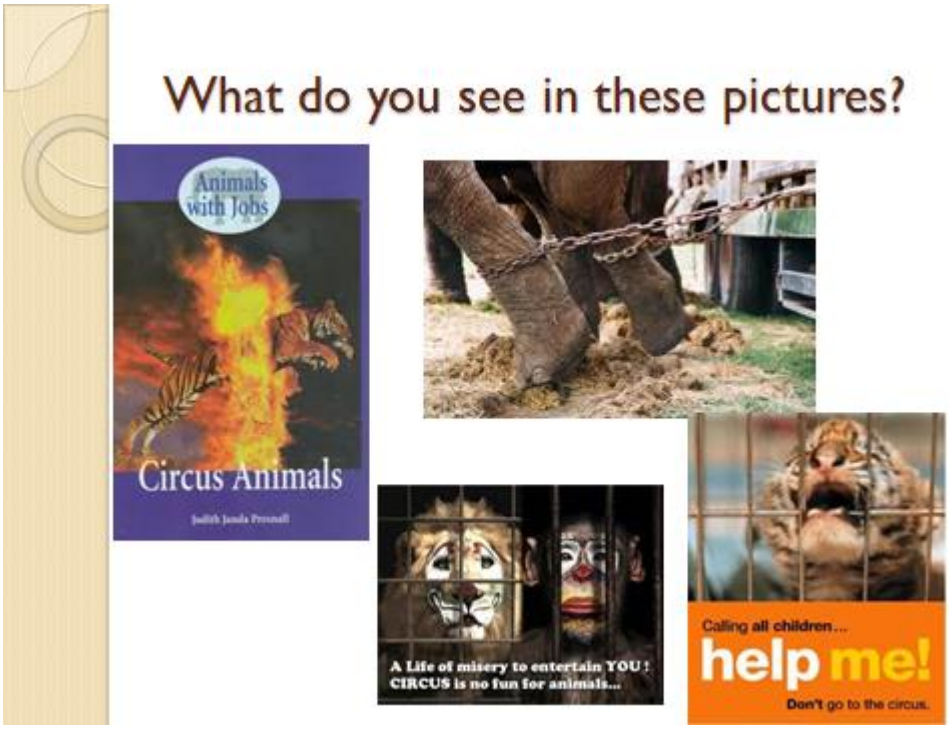
TAKAKI, N. H. *Leitura na formação de professores de inglês: a questão da reprodução da leitura no ensino de inglês*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial, p. 139-172*,* 2012.

TODD, S. *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. New York: State University of New York Press, 2003.

VEYNE, P. The Plurarity and Analogy of True Worlds. In: *Did the Greeks Believe in Their Myths? An Essay on Constitutive Imagination*. Chicago: University of Chicago, 1988.

Anexo 1


What do you see in these pictures?
Animals with Jobs
Circus Animals
A Life of misery to entertain YOU !
CIRCUS is no fun for animals...
Calling all children...
help me!
Don't go to the circus.

A Life of misery to entertain YOU !
CIRCUS is no fun for animals...
Uma vida de miséria para divertir você!
O Circo não é divertido para os animais....

- O que o autor do cartaz pensa sobre o circo?
- O que você acha da opinião do autor do cartaz?
- Onde você encontra este tipo de texto?
- Você concorda com a visão do autor do cartaz? Por quê?
- Qual a influência da opinião de seus colegas da escola sobre a sua leitura e entendimento do texto?
- Se você fosse dono do circo, você leria o texto de forma diferente?

Anexo 2

Anexo 3

Anexo 4

1 Last summer

1. What did you do last summer?

A Read about the new students at Wells International School. What did they do last summer? Listen and practice.

Hi. I'm Jessica Chen. I'm from the U.S. I stayed at my grandparents' house near the beach last summer. One day, I had lunch at the beach, and I met a girl from Colombia. We became great friends! We e-mail each other every day now.

My name is Will Martins. I'm from New Zealand. I went camping with the Outdoors Club. One day, when I was hiking in the woods with my friends, we got lost. We were afraid. Luckily, we had a compass, and we found our way back to the campground.

Hi. My name is Juan Ramirez. I'm from Puerto Rico. I traveled all over Canada with my family. My favorite city was Toronto, but I liked Ottawa and Vancouver, too. When we were visiting the CN Tower, we saw a movie crew filming a movie. It was very exciting!

Hello. I'm Carla Russo. I'm from Brazil. I went back to São Paulo – my hometown – for the summer. I hung out with my best friend a lot. We had a good time together. We went to a few movies, too. I was sad to leave São Paulo.

B Who did these things? Complete each sentence with *Jessica, Carla, Will,* or *Juan.*

1. Juan took a family trip.
2. _____ visited grandparents.
3. _____ had a scary experience.
4. _____ spent time with a best friend.
5. _____ made a new friend.
6. _____ went to a few different cities.

Anexo 5

Curso Multiletramentos - APLIEMS

1. Onde se passa o diálogo?.....

2. Baseando-se no texto: Quem é? Nacionalidade?
Falante 1:..... Falante 2:.....

3. Responda:
a) Qual é o conflito mostrado no diálogo?
b) Que termos/palavras causam confusão entre os falantes?
c) Afinal, que prato o cliente pediu?
d) Segundo o texto, quais são as duas formas para se falar 'guardanapo' em inglês?
1)..... 2).....
e) Qual dos dois falantes resiste mais à diferença do outro? Onde você identifica isso no texto?

4. Em sua opinião:
f) Qual ideia cada um dos falantes tem de sua forma de inglês?
g) Quem tem razão?
h) Um dos dois deve se adaptar à diferença de linguagem do outro? Em caso afirmativo, qual?
i) De que forma os dois poderiam ser mais tolerantes?
j) Você gostou do texto? Por quê? Por que não?

5. Expandindo perspectivas:
a) Em que contexto podemos deparar com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua?
b) As pessoas que falam formas diferentes de nossa língua são sempre estrangeiras? Por quê?
c) Quem mais no Brasil fala formas diferentes do Português?
d) Pode-se dizer que essas pessoas falam certo ou errado?
e) Quando deparamos com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua, devemos corrigi-los? Por quê?

Anexo 6

Autorização

Eu, ……,

RG: ……..,

CPF: ……...,

autorizo a utilização dos dados coletados durante o Curso sobre Multiletramentos para Pesquisa de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da USP, da mestranda Karla Ferreira da Costa.

Campo Grande, 23 de março de 2012

Ass: .....