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

KATIA BRUGINSKI MULIK

LETRAMENTOS (AUTO) CRÍTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA

VERSÃO CORRIGIDA
SÃO PAULO
2021

KATIA BRUGINSKI MULIK

Letramentos (auto) críticos no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: uma pesquisa autoetnográfica

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

Orientadora: Profª. Dra. Walkyria Monte Mór

Versão corrigida

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M957l

Mulik, Katia Bruginski
Letramentos (auto) críticos no Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: uma pesquisa autoetnográfica / Katia Bruginski Mulik; orientadora Walkyria Maria Monte Mór - São Paulo, 2021.
221 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Autoetnografia. 2. Ensino de língua inglesa. 3. Educação crítica. 4. Ensino médio. 5. Formação de professores . I. Maria Monte Mór , Walkyria, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Katia Bruginski Mulik

Data da defesa: 19/03/2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): Walkyria Maria Monte Mór

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 30/06/2021

_____

(Assinatura da orientadora)

Janus

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

ATA DE DEFESA

Ata de defesa de Tese do(a) Senhor(a) Katia Bruginski Mulik no Programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês do(a) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Aos 19 dias do mês de março de 2021, no(a) Sala virtual realizou-se a Defesa da Tese do(a) Senhor(a) Katia Bruginski Mulik, apresentada para a obtenção do título de Doutora intitulada:

"Letramentos (auto) críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio: uma pesquisa autoetnográfica"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Walkyria Maria Monte Mór	Presidente	FFLCH - USP	Não Votante
Daniel de Mello Ferraz	Titular	FFLCH - USP	Aprovado
Fabrício Tetsuya Parreira Ono	Titular	UFMS - Externo	Aprovado
Alessandra Coutinho Fernandes	Titular	UFPR - Externo	Aprovado

Resultado Final: Aprovado

Parecer da Comissão Julgadora *

O trabalho apresenta uma contribuição significativa para a formação docente e para o debate social e educacional contemporâneo. A candidata demonstrou excelente habilidade argumentativa, de reflexão crítica e de articulação teórico-metodológica. A banca indica a publicação do trabalho.

Eu, Regina Celi Sant Ana *Regina Celi Sant'Ana*, lavrei a presente ata , que assino juntamente com os(as) Senhores(as) examinadores. São Paulo, aos 19 dias do mês de março de 2021.

p/ Daniel de Mello Ferraz

p/ Fabrício Tetsuya Parreira Ono

p/ Alessandra Coutinho Fernandes

Walkyria Maria Monte Mór
Presidente da Comissão Julgadora

* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em 19/03/2021 e, portanto, o(a) aluno(a) faz jus ao título de Doutora em Letras obtido no Programa Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês.

Presidente da Comissão de Pós-Graduação
Profa. Dra. Claudia Amigo Pino
Presidente da CPG-FFLCH

Para os que ainda acreditam na escola pública como espaço de transformação social.

AGRADECIMENTOS

"Spread your wings and prepare to fly
For you have become a butterfly
Fly abandonedly into the sun"

Songwriters: Mariah Carey / Walter Afanasieff – *Butterfly*

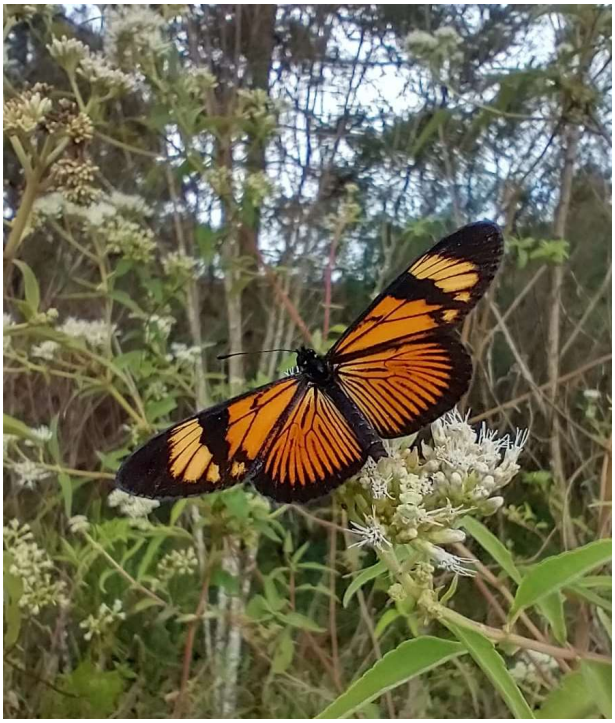


Foto: João Vitor Bruginski Mulik

Agradecer é fazer um exercício em retrospecto que me convida a refletir sobre aqueles que foram primordiais para que esse trabalho pudesse se consolidar. São pessoas que direta ou indiretamente me acompanharam de maneiras tão distintas e que me possibilitaram escuta, conforto, apoio e amizade.

À minha orientadora, Walkyria Monte Mór, pela compreensão diante das tantas dificuldades que tive durante esse processo. Pelo profissionalismo que sempre mostrou, pelo entusiasmo e pela inspiração que provoca em todos nós na luta por uma educação crítica e mais humana. Obrigada por não desistir de mim!

Aos membros da banca: professora Alessandra Coutinho Fernandes e professores Daniel de Mello Ferraz e Fabrício Tetsuya Ono. Ao Daniel, pelas preciosas contribuições no Exame de qualificação e defesa, pela sua gentileza de sempre que nos imprime tranquilidade e conforto: elementos tão raros e necessários para a academia. Ao Fabrício, não só pelas sugestões na defesa, mas pelas valiosas palavras em uma conversa informal após o Exame de qualificação a respeito do processo de escrita que fez toda diferença: de que nunca devemos nos comparar com os outros, mas sim com nós mesmos. À professora e amiga Alessandra Fernandes, pela primorosa leitura de minha tese, por seu sempre espírito de escuta em tantas conversas que tivemos, pelas parcerias na academia, pelos cachorros-quentes e caronas que dividimos e pela amizade.

À professora Clarissa Menezes Jordão por ter me iniciado nessa trajetória da educação crítica. Por ter me ensinado que as perguntas são, na verdade, mais importantes que as respostas.

À professora Anna Maria Grammatico Carmagnani pela acolhida na USP durante o início do doutorado.

Aos colegas da USP aos quais cursamos disciplinas – Fernando Pardo, Elaine Reis, Denise Landim, Gabriel Nascimento, Renata Quirino e Sandro Rocha.

Aos professores que ministraram as disciplinas durante meu doutorado nesta universidade: Walkyria Monte Mor, Lynn Mario Menezes de Souza e Ana Paula Duboc pelos valiosos ensinamentos e por serem sempre fonte de inspiração.

Aos integrantes do Projeto Nacional pelo compartilhamento de suas experiências e reflexões.

À Juliana Martinez pelas palavras de incentivo e pelas dicas valiosas sobre os trajetos para a USP e pelos tantos outros momentos de parceria que a vida nos proporcionou.

À Denise Hibarino pelos cafés, pelas indicações de leitura e pelos desabafos tantos que ouviu durante esse processo de escrita.

Aos colegas de profissão: Claúdia Barros, Luana Ramalho, Denise Rocha, Juciely Laska, Diego Marmentini, Eduardo Santana, Simone Cruz (*in memorian*), Elza Dissenha por torcerem pelo meu sucesso durante essa trajetória.

Ao meu amigo Klabyr (*in memorian*) que partiu tão cedo deste plano, mas que deixou grandes aprendizados a todos nós.

As minhas amigas Camila Alves e Vanessa Spinello: os presentes que o PDPI me deu e que estiveram me dando suporte em vários momentos.

À amiga Eliana Edmundo pelas conversas preciosas, pelas interlocuções sobre a tese, pelos desabafos e pelas tantas reflexões que fizemos não só sobre a escola pública, mas também sobre a vida.

À minha família: a Helena pela sua doçura e sinceridade; à minha irmã Jaque por sua força e coragem e por tantas "barras" que teve que enfrentar por nós durante todo esse processo; ao meu pai João por ter me dado suporte e ensinado a sempre batalhar pelos meus sonhos; à minha mãe Márcia pelo carinho e preocupação de sempre; ao Vinícius pela amizade e pelas tantas palavras de incentivo. Ao meu irmão João Vitor pelas leituras de trechos dessa tese, pelas sugestões e por todo o incentivo em relação a minha escrita.

Aos meus alunos e alunas que estiveram comigo ao longo dessa intensa jornada, por terem que me ensinado o que é ser professora e por possibilitarem meu crescimento pessoal e profissional. Sem eles as tantas reflexões que trago neste texto não seriam possíveis.

A todas as minhas professoras e professores que contribuíram para que eu chegasse até aqui, cujos ensinamentos me constituem como ser humano e profissional que me tornei. Meu sempre obrigada!

Ao Teodoro, meu fiel companheirinho de tantos momentos que, com seus olhinhos azuis, me transmitia pureza e tranquilidade.

Ao Dani, por sempre me incentivar a ir além na realização de meus sonhos, pelo seu amor e apoio durante essa incrível jornada da vida. Por compreender minhas tantas ausências e isolamentos e pelas tantas alegrias que tem proporcionado em nossa parceria. Muito obrigada!

We Teach Who We Are […] As I teach, I project the condition of my soul onto my students, my subject, and our way of being together. The entanglements I experience in the classroom are often no more or less than the convolutions of my inner life. Viewed from this angle, teaching holds a mirror to the soul. If I am willing to look in that mirror, and not run from what I see, I have a chance to gain self-knowledge—and knowing myself is as crucial to good teaching as knowing my students and my subject.

Parker J. Palmer, The courage to teach (1998)

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado teve o propósito de identificar e analisar, por meio de uma pesquisa qualitativa autoetnográfica, as adequações, tensões, conflitos e políticas envolvidas em uma proposta de educação crítica no ensino de língua inglesa no contexto do Ensino Médio. A autoetnografia pode ser considerada como uma proposta investigativa que rompe com o paradigma positivista de fazer ciência, não apenas por seu caráter investigativo, mas também transformador, o qual se opõe à visão da etnografia tradicional. Os dados deste estudo emergiram da minha vivência docente no contexto citado. A autoetnografia, ao ser tomada como escolha metodológica, fez de minha sala de aula um espaço de constante observação. Como forma de viabilizar os dados recorri a instrumentos como a (auto) observações de aula e diários, autorrelatos, gravações de áudio e materiais didáticos. Recorri a essa abordagem metodológica por acreditar que, assim como Moita Lopes (2006) defende, como pesquisadores precisamos construir conhecimentos que sejam responsivos à vida social. Assim, busco estabelecer discussões dos dados apresentados recorrendo a teorias sobre ensino crítico e formação cidadã, mais especificamente, aos letramentos críticos, bem como os aportes teóricos vinculados a ele como a pós-modernidade, estudos pós-estruturalistas, novos letramentos e multimodalidade. A escolha desse arcabouço teórico relaciona-se com a minha formação acadêmica e explica sobre o impacto que esses conhecimentos têm tido na minha vida profissional, uma vez que as leituras que eu faço informam acerca das maneiras pelas quais vejo e interpreto o mundo. Esta tese se organiza em três capítulos. No *Capítulo I* apresento e analiso a proposta pedagógica Estadual do Paraná tecendo relações entre os pressupostos teórico-metodológicos apresentados e as teorias de letramento crítico. Narro também sobre como se deu meu início como professora, bem como algumas políticas que têm sido implementadas em meu contexto de ensino e como elas têm impactado em minhas práticas. No *Capítulo II*, discorro sobre as racionalidades presentes no cenário educacional, tecendo diálogos com o ensino de língua inglesa e como essas questões estão imbricadas nas relações entre os sujeitos e os contextos que ensinamos. Por fim, no *Capítulo III,* reflito sobre minhas práticas pedagógicas e as visões de língua e sujeito que elas imprimem na busca pelo desenvolvimento de uma educação crítica no ensino de língua inglesa no contexto do Ensino Médio. Reflito também sobre os desafios, as tensões e os enfrentamentos que emergem nessas propostas fazendo exercícios autocríticos sobre esse processo.

Palavras-chave: Autoetnografia, Ensino de língua inglesa, Educação crítica, Ensino médio, Formação de professores.

ABSTRACT

The aim of this doctoral research was to identify and analyze, through qualitative autoethnographic research, the adaptations, tensions, conflicts, and policies involved in a critical education proposal in English language teaching in a High School context. Autoethnography can be considered as an investigative proposal that breaks with the positivist paradigm of the way of doing science, not only because of its investigative character, but also transformative which is opposed to the traditional ethnography view. The data emerged from my teaching experience in the mentioned context. Autoethnography, when taken as a methodological choice, made my classroom a space for constant observation. To present the data I used instruments such as (self) observations of class and diaries, self-reports, audio recordings and teaching materials. I resorted to this methodological approach because I believe that, as Moita Lopes (2006) argues, as researchers we need to build knowledge that is responsive to social life. Thus, I established discussions of the data presented using theories on critical education and citizen education, more specifically, the critical literacies, as well as the theoretical contributions linked to it such as postmodernity, post-structuralist studies, new literacies, and multimodality. This theoretical framework is related to my academic background and explains the impact that this knowledge has had on my professional life, since the readings I do inform about the ways in which I see and interpret the world. This thesis is organized in three chapters as follows. In the first chapter I present and analyze the pedagogical proposal from Paraná discussing some relations between the theoretical-methodological assumptions presented and the theories of critical literacy. I also talk about how I was my beginning as a teacher, as well as some policies that have been implemented in my teaching context and how it has impacted in my practices. In Chapter II, I discuss the rationalities present in the educational scenario, making dialogues with the English language teaching and how these issues are connected in the relationships between the subjects and the contexts we teach. Finally, in Chapter III, I reflect on my pedagogical practices and the views of language and subject that they impress in the search for the development of a critical education in English language teaching in the context of High School. I also reflect on the challenges, tensions and confrontations that emerged in these proposals by doing self-critical exercises on this process.

Keywords: Autoethnography, English language teaching, Critical education, High school, Teacher education.

RESUMEN

Esta investigación doctoral tuvo como objetivo identificar y analizar, a través de una investigación autoetnográfica cualitativa, las adaptaciones, tensiones, conflictos y políticas involucradas en una propuesta educativa crítica en la enseñanza de la lengua inglesa en el contexto de la educación secundária. La autoetnografía puede ser considerada como una propuesta investigativa que rompe con el paradigma positivista de hacer ciencia, no solo por su carácter investigativo, sino también transformador que se opone a la visión tradicional de la etnografía. Los datos de este estudio surgieron de mi experiencia docente en el contexto mencionado. Cuando se tomó como una opción metodológica, la autoetnografía hizo de mi salón de clases un espacio de observación constante. Como forma de viabilizar los datos, utilicé instrumentos como (auto) observaciones de clase y diarios, autoinformes, grabaciones de audio y material didáctico. Recurrí a este enfoque metodológico porque creo que, como sostiene Moita Lopes (2006), como investigadores necesitamos construir conocimientos que respondan a la vida social. Así, trato de discutir los datos presentados utilizando teorías sobre educación crítica y educación ciudadana, más específicamente, las alfabetizaciones críticas, así como los aportes teóricos vinculados a ella como la posmodernidad, los estudios postestructuralistas, las nuevas literacidad y la multimodalidad. La elección de este marco teórico está relacionada con mi formación académica y explica el impacto que este conocimiento ha tenido en mi vida profesional, ya que las lecturas informan sobre cómo veo e interpreto el mundo. Esta tesis está organizada en tres capítulos. En el Capítulo I presento y analizo la propuesta pedagógica del Estado de Paraná tejiendo relaciones entre los supuestos teórico-metodológicos presentados y las teorías de la literacidad crítica. También hablo de cómo comencé como docente, de algunas políticas que se han implementado en mi contexto de enseñanza y de su impacto en mis prácticas. En el Capítulo II analizo las racionalidades presentes en el escenario educativo, haciendo diálogos con la enseñanza del idioma inglés y cómo estos temas se entrelazan en las relaciones entre las personas y los contextos que enseñamos. Finalmente, en el Capítulo III, reflexiono sobre mis prácticas pedagógicas y las visiones de la lengua y sujeto que imprimen en la búsqueda del desarrollo de una educación crítica en la enseñanza del inglés en el contexto de la educación secundária. También reflexiono sobre los desafíos, tensiones y enfrentamientos que surgen en estas propuestas haciendo ejercicios autocríticos sobre este proceso.

Palabras clave: Autoetnografía, enseñanza del idioma inglés, educación crítica, educación secundária, formación de profesores.

SUMÁRIO

PRELÚDIO **18**

INTRODUÇÃO **21**

Questões direcionadoras e objetivos da pesquisa **35**

Objetivo geral: 36

Objetivos específicos: 36

Escolhas metodológicas da pesquisa: a autoetnografia **37**

Autoetnografia: estudos recentes no cenário brasileiro **42**

Situando o contexto e os sujeitos envolvidos **46**

Organização da tese **49**

CAPÍTULO I **51**

PLANEJAMENTO E ARQUITETURA DAS AULAS: DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS DE ENSINO NO PARANÁ **51**

Professora na rede pública: como tudo começou **52**

Concepção e organização das DCE – LEM **55**

Dimensão histórica da disciplina de LE no Paraná 56

Fundamentos teóricos-metodológicos 60

Conteúdo Estruturante 66

Encaminhamentos metodológicos 70

Avaliação 71

Tecendo diálogos com a prática pedagógica **73**

Plano de Trabalho Docente: questões práticas **78**

Prova Paraná **86**

Burocratização pedagógica: registros, sistemas e atas **92**

CAPÍTULO II **100**

EPISTEMOLOGIAS, ONTOLOGIAS E IDEOLOGIAS: RACIONALIDADES QUE NOS CONSTITUEM E CONSTITUEM A ESCOLA **100**

Ensino de inglês e as epistemologias emergentes 101

Epistemologias digitais e a multimodalidade 114

Letramento (s): (re) significando a educação linguística 119

Letramento Crítico na Escola Sem Partido? 127

CAPÍTULO III 139

TENSÕES, PRÁTICAS E (AUTO) CRÍTICA NAS RELAÇÕES ENTRE ENSINAR E APRENDER INGLÊS NO ENSINO MÉDIO 139

Ensino Médio no Brasil: um cenário de disputas 141

Ensinar numa escola do campo, e agora? 146

O papel da escola e da LI no Ensino Médio 151

Como você vai avaliar isso? 159

Promovendo debates ou embates? 164

Linhas do tempo: entre segredos e inquietações 169

A escola e seus discursos 'inocentes' 171

Ser mulher, ser professora: das violências no espaço escolar 173

"Professora, eu confio mais no Google tradutor" 175

Professora, você já foi para os EUA? 177

Você fala sobre a vida 180

Ecos da nossa prática 183

CONSIDERAÇÕES FINAIS: 188

AUTOETNOGRAFIA COMO EXERCÍCIO DE AUTOCRÍTICA 188

REFERÊNCIAS 201

ANEXOS 217

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCE-LEM	Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EsP	Escola sem Partido
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
LA	Linguística Aplicada
LC	Letramento Crítico
LI	Língua Inglesa
LRCO	Livro Registro de Classe Online
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PTD	Plano de Trabalho Docente
PC	Pedagogia Crítica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PSS	Processo seletivo simplificado
SEED-PR	Secretaria de Educação e Esporte – Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de questão: Prova de LI da EJA 26

Figura 2 - Organização do trabalho pedagógico com língua/ linguagem..... 69

Figura 3 - Entendendo a construção de um Plano de Aula..... 76

Figura 4 – Produção textual: pôster..... 84

Figura 5 – Questão da Prova Paraná 88

Figura 6 – Capa de um livro de chamada..... 94

Figura 7- Caneta com tinta apagável..... 95

Figura 8 - As três gerações dos letramentos..... 123

Figura 9 - Páginas da Unidade 3 do livro Circles..... 128

Figura 10 - Manifestantes com faixa com mensagem contrária a pedagogia de Paulo Freire 132

Figura 11 - Páginas da unidade 1 do livro “High up” 151

Figura 12 - Frames da animação do Charlie Brown..... 155

Figura 13 - Diagrama com resultados de um teste de múltiplas inteligências 163

Figura 14 - Propaganda da UN Women 164

Figura 15 - Posters da campanha da Universidade de Ohio..... 185

Figura 16 - Memórias dos tempos de Doutorado na USP..... 189

Figura 17 - Captura de tela: post "A vida não cabe no lattes"..... 196

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distinção entre Pedagogia Crítica e Letramento Crítico..... 65

Quadro 2 - Plano de Trabalho Docente: Língua Inglesa 78

Quadro 3 - Diferenças entre modernidade e pós-modernidade 113

Quadro 4 - Sociedade Tipográfica *Versus* Sociedade Pós-Tipográfica..... 116

Quadro 5 - Novos papéis de professores e alunos 126

PRELÚDIO

"Audrey With Trail Of Monarchs And Gold Leaf Background" - Ashley Longshore[1]

"We delight in the beauty of the butterfly, but rarely admit the changes it has gone through to achieve that beauty."

Maya Angelou[2]

Como nasce uma tese? Entre rascunhos, lágrimas, pilhas de livros, infinitos arquivos de PDF, madrugadas, desesperos e sorrisos. Sim. Escrever é um processo lento, trabalhoso e (por vezes) solitário que nos provoca diferentes sensações. Às vezes um dia inteiro de trabalho rende poucas linhas aproveitáveis, por outro lado, em alguns momentos despretensiosos acabamos tendo ideias incríveis. Seria o tal ócio criativo? Talvez. Mas nem sempre criatividade é vista com bons olhos pela ciência. Para Ono (2018) a criatividade é um dos elementos característicos da uma autoetnografia que por vezes só se manifesta quando nos afastamos do texto. Escrever pode ser uma atividade prazerosa porque nos possibilita compartilhar coisas não ditas, muitas vezes, para mais ninguém. Mas é também sofrido quando ninguém nos dá ouvidos ou quando os prazos estão chegando. Ideias, *insights*, inspiração e lamentação. A tese é fruto de uma jornada acadêmica que nos ensina tantas coisas, muito mais do que teorias. Assim, antes de iniciar a leitura deste texto gostaria de advertir que as reflexões e experiências relatadas

[1] Disponível em: https://www.ashleylongshore.com/paintings/nggallery/page/5 Acesso em: 02 nov 2020.
[2] Disponível em: https://www.outofstress.com/we-delight-in-the-beauty-of-the-butterfly-maya-angelou-quote/ Acesso em: 02 nov 2020.

mostram um pouco sobre minha trajetória profissional no contexto da Educação Básica num processo de transformação não só como professora, mas também como ser humano.

Maya Angelou destaca, ao trazer a metáfora das borboletas, a necessidade de pensarmos sobre os processos que nos levam a chegar em determinados caminhos. Nesse sentido, discorro algumas linhas sobre como relaciono a transformação das borboletas com meu próprio processo de (trans) formação retratado neste texto. Desta forma convido o leitor a "suspender o conforto" (DUBOC, 2019a) de uma suposta linearidade ao percorrer as páginas a seguir nas quais busco realizar um exercício de autocrítica articulado nas narrativas e memórias trazidas numa perspectiva autoetnográfica.

Borboletas sempre chamaram minha atenção pela sua beleza e delicadeza, mas ao mesmo tempo pelo encantamento provocado no processo de metamorfose pela qual elas passam. Borboletas me remetem ao sentido da liberdade, da mutação e da efemeridade. Elas simbolizam fortemente o sentido de autotransformação. No seu processo evolutivo de humilde lagarta terrestre em crisálida ela permanece estática esperando o momento certo para emergir de seu casulo e assim mostrar a capacidade de se renovar, se reinventar e renascer. Borboletas e sua metamorfose nos conectam ao sentido transmutação, em que um ser passaria a ser outro ser. No entanto, a relação que aqui estabeleço é a de que uma transformação não pode ser vista como algo abrupto. A borboleta passa pelo momento de amadurecimento, por diferentes jornadas e ciclos de vida. Há uma trajetória que não pode ser desconsiderada. Embora olhemos para o processo de transmutação numa perspectiva mais física, já que a metamorfose exibe mudanças em seu corpo, percebo que todo esse processo pode ser inspirador, mostrando que as mudanças podem promover experiências incríveis de crescimento e transformação.

As borboletas têm um papel fundamental na natureza já que são as grandes responsáveis pela polinização. Percebo que o ciclo de vida das borboletas pode ser associado à formação de professoras/es. Há um tempo para se tornar professor/a. Não é um tempo marcado, porque existe um processo. Sabiamente Freire (1991, p. 58) já nos dizia que "ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática". Assim, ser professor/a não é dom, nem missão, pois assim considerar é esquecer da profissionalização, da trajetória de estudos, da formação inicial e continuada, reforçando o discurso de que não precisamos ser bem remuneradas/os, nem termos condições de trabalho adequadas, pois nessa lógica o amor à profissão superaria quaisquer dificuldades. Sim, o amor a profissão é fundamental, mas esse amor não pode ser considerado como uma forma de justificar a falta de

políticas e ações de reconhecimento dos docentes que levam também ao sucateamento da educação em nosso país.

Relaciono ainda o processo de metamorfose das borboletas comparando-o com a formação inicial. Elas ficam no casulo se preparando, num processo que é doloroso porque exige esforço, dedicação, espera... Assim, somos nós no início de nossas carreiras aguardando o momento. Um processo que nunca se encerra, pois ser professor/a é viver em constante aprendizado, ou ainda, entre metamorfoses. As borboletas simbolizam a ruptura. A possibilidade de ser totalmente diferente de quem éramos. Assim, de acadêmicos passamos a ser docentes e junto a essa identidade vem toda a responsabilidade do que é SER PROFESSOR/A. Borboletas nos aludem para a ideia de mudança e de adaptação. Sua função de espalhar o pólen pode ser comparada ao trabalho docente: difundir o conhecimento. Porque na tarefa de ser professor/a ensinar é o ato mais nobre. Sim, ensinar não é nossa única tarefa, pois há muito mais por trás de uma aula.

Borboletas voam assim como professoras/es também podem voar se assim desejarem. Entre livros, escolas, aluna/os e saberes voamos todos os dias porque nenhum dia é igual ao outro. Nenhuma aula é igual a outra e daí vem a efemeridade. Deleuze[3] já nos disse que uma aula não pode ser compreendida em sua totalidade. Uma aula é matéria em movimento, ela é única. Disse ainda o filósofo que cada aluna/o, se assim desejar, "pega" o que lhe convém. Para Deleuze, uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada e não há interesse de ninguém. Sem emoção não há tese. Sem emoção não faz sentido ser professora. As memórias que se fazem presentes nesse texto não apenas revelam um passado profissional, mas constituem quem sou. Essas memórias vivem em mim.

[3] DELEUZE, Gilles. O *abecedário de Gilles Deleuze,* entrevista a Claire Pamet, em 1988 em vídeo, transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva. Disponível em: https://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf Acesso em: 05 out 2020.

INTRODUÇÃO

SCHULZ, Charles. Peanuts, 1960.[4]

"O que você quer ser quando crescer?"

Lembro claramente quando essa pergunta me foi feita pela primeira vez. Na verdade, o questionamento fazia parte de uma atividade solicitada pela minha professora na época quando ainda estava no quarto ano do Ensino Fundamental I. Respondi sem hesitar: "PROFESSORA!". Imagino que ela tenha ficado feliz assim como me sinto quando escuto um ou outro aluno/a meu diz querer cursar licenciatura. A resposta despretensiosa dada ainda na minha infância foi a escolha profissional que me trouxe onde estou hoje. Esse ideal profissional foi carregado durante toda minha trajetória escolar oscilando entre outras escolhas como ser advogada, jornalista ou engenheira. No entanto, ser professora era ainda a profissão mais interessante e agora só restava saber de qual disciplina. Sempre gostei de estudar língua inglesa (doravante LI) motivada principalmente pelas músicas da Mariah Carey que eu tanto amava. Jamais imaginei que esse gosto pelo idioma pudesse me levar aos caminhos que já trilhei, tampouco os que ainda pretendo trilhar.

Ser professora de LI foi a escolha feita contrariando meu pai que só se conformou com o fato quando eu estava prestes a finalizar o mestrado. Ele queria que eu fosse uma pessoa bem-

[4] Disponível em: https://essenciadetari.files.wordpress.com/2012/03/ser-feliz.jpg?w=584 Acesso em: 05 out 2020

sucedida, respeitada socialmente e com um ótimo salário no final do mês. Certamente temos compreensões bastantes distintas do que é ser "bem-sucedido". Entendo que ser bem-sucedido está muito mais relacionado a como nós nos vemos em nossa profissão. Nesse sentido, eu me vejo como uma professora bem-sucedida que hoje atua no lugar que sempre sonhou estar: dando aula na mesma escola que estudou a vida toda.

Ao olharmos as manchetes e notícias recentes divulgadas pelas mídias e redes sociais percebemos que ser professor/a hoje é nitidamente uma escolha profissional que está em baixa. De acordo com Jucá (2017) a desvalorização docente é um fenômeno social que, seguramente, afeta as escolhas dos futuros profissionais. Um dos fatores relacionados à baixa atratividade da carreira docente é a questão salarial. Em estudo realizado por Louzan *et. al* (2010)[5] os autores concluíram que são poucos os incentivos dados para que os melhores alunas/os do Ensino Médio (doravante EM) optem pela profissão. Outro aspecto apontado foi que os profissionais com nível superior recebem salários mais baixos que profissionais de outras áreas tanto no setor público quanto privado, somado a isso, o salário inicial de um professor é geralmente bem inferior ao de outras carreiras.

Outro fator que tem contribuído para a baixa atratividade na carreira docente é a questão da violência sofrida por muitos docentes. Uma matéria divulgada pela revista Nova Escola[6] em setembro de 2019, mostra que o Brasil lidera o ranking de agressões contra professoras/es. Os dados obtidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em pesquisa realizada com mais de 100 mil profissionais apontam que destes 12,5% afirmaram já terem sofrido algum tipo de agressão verbal ou intimidação. Citando outra fonte, os dados obtidos pelo questionário da Prova Brasil 2018 [7] aplicados a diretores, estudantes e professoras/es do Ensino Fundamental (5º ao 9º) assinalam que deste quadro, mais de 20,8 mil docentes da rede pública de ensino já foram ameaçados por estudantes e 4,2 mil sofreram atentados à vida.

---

[5] LOUZAN, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Aval. Educ*., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf

[6] https://novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contra-professores-o-que-podemos-fazer

[7] KOWALSKI, Rodolfo Luís. Escolas do Paraná vivem cenário de violência, revela pesquisa. *Bem Paraná.* Disponível em: https://www.bemparana.com.br/noticia/escolas-do-parana-vivem-cenario-de-violencia-revela-pesquisa#.XhPHjEdKjIU Acesso em: 02 nov 2020.

No Paraná, uma notícia divulgada no site do sindicato da Associação dos Professores (APP) em outubro de 2019 apresentou o Projeto de Lei 339/2017 [8], voltado para o estabelecimento de medidas protetivas com o objetivo de reduzir os índices de violência para com os profissionais da educação. Neste caso, será considerado violência a ação ou omissão que cause danos psicológicos, psiquiátricos ou patrimoniais, tal como lesões corporais ou morte. O projeto leva em consideração o aumento dos casos e relatos de violência sofrida, principalmente por professores no Estado.

Somando a isso, não posso deixar de mencionar que o cenário político em que vivemos hoje tem promovido ataques constantes a área das humanidades. Assim, como pontuam Cassoti e Ferraz (2019, p. 14) "presenciamos ondas neoconservadoras e neoliberais que valorizam (apenas) as ciências exatas e suas promessas de tecnologização". Além de acompanhar as notícias e comentários indicadores de que as humanidades não precisam de investimento, acrescento a questão dos projetos de lei recentes como um aspecto macro que tem permeado as discussões educacionais como o movimento "Escola Sem Partido" (EsP) que, embora diante da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de sua extinção judicial[9] em junho de 2020[10], ainda tem sua ideologia ecoando nas mentes mais conservadoras em nosso país que buscam promover o apagamento de temáticas a integrarem currículos e práticas escolares. Outros exemplos de retrocessos presentes em políticas públicas recentes que marcam o apagamento da agência de professoras/es é a Reforma do Novo Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que serão abordadas ao longo deste texto, e que impactam na forma como pensar o currículo escolar, as práticas pedagógicas e a própria conduta de alunas/os e professoras/es frente a tudo isso, corroborando para que a imagem da docência como profissão seja vista de forma negativa.

Diante dos exemplos que pontuo compreendo que, ser professor/a no Brasil, ao longo da história, tem sido um ato político de resistência. Nesse sentido, convido o leitor a refletir comigo acerca de alguns dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Compartilho experiências que podem ter sido vividas por outras/os tantas/os professoras/es pelo país afora e

---

[8] Os autores do projeto são os deputados Professor Lemos (PT), Delegado Fernando Martins (PSL) e Soldado Fruet (PROS). Disponível em: https://appsindicato.org.br/comissao-aprova-projeto-que-criminaliza-violencia-contra-educadoresas-no-parana/ Acesso em: 02 nov 2020.

[9] VICK, Fernanda; XIMENES, Salomão. A extinção judicial do Escola sem Partido. Disponível em: https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/ Acesso em: 02 nov 2020.

[10] CPERS. Em nova decisão, STF reafirma inconstitucionalidade do projeto Escola sem Partido. Disponível em:https://cpers.com.br/em-nova-decisao-stf-reafirma-inconstitucionalidade-do-projeto-escola-sem-partido/ Acesso em: 02 nov 2020.

que podem contribuir para buscarmos outras formas de pensar a educação. Escrever uma autoetnografia é um ato de coragem o qual só percebi ao longo dessa jornada. É um exercício de ler o mundo, ler nossas práticas, ler nossos/as alunos/as e nossos contextos profissionais e voltar-se para tudo isso numa relação que provoca rupturas, desconforto e autocrítica.

Ao voltar-me para as memórias sobre minha formação profissional percebo que, desde o início da graduação em Letras, a questão da pesquisa era algo que me instigava. Tive algumas professoras que me incentivaram na apresentação em eventos acadêmicos internos e desde o primeiro ano, mesmo que timidamente, comecei a fazer comunicações sobre trabalhos realizados nas disciplinas da graduação e, posteriormente, comecei a participar de eventos fora da universidade. Era o início da minha jornada na vida acadêmica que estava sendo trilhado. Esse exercício de resgate na memória me fez lembrar das dificuldades que tive para a concretização de meus estudos na graduação. Na época eu morava em Tijucas do Sul, cidade onde ainda leciono. Acordava às cinco da manhã para pegar o ônibus às 5h30 min para estudar na capital, Curitiba. Foi assim durante toda a graduação, percorrendo em torno de 120 km diários. A prefeitura da cidade disponibilizava um ônibus para estudantes cursarem faculdade e cursos técnicos. Felizmente esse projeto da prefeitura se mantém até hoje possibilitando que muitos tenham acesso ao ensino superior, mesmo morando distante.

Já nessa época tinha em mente que para fazer sentido a pesquisa precisa estar relacionada à vida cotidiana. Na graduação, um dos comentários bastante recorrentes era relacionado ao não aprendizado de língua estrangeira naquele espaço. Colegas da turma e de outros períodos frequentemente afirmavam que não conseguiam aprender e que após terminarem a graduação iriam fazer um "curso de inglês de verdade", ou ainda que planejavam a tão sonhada viagem ao exterior para, assim, consolidar seu aprendizado na LI. Tais comentários soavam de forma estranha para mim, pois praticamente todo o meu aprendizado de inglês era oriundo da graduação e da escola pública, já que havia estudado o idioma fora desses espaços por apenas seis meses num cursinho que ficava próximo da minha casa.

Assim, foram esses comentários que me fizeram buscar por respostas a fim de compreender os motivos que levavam esses graduandos a pensarem daquela maneira. Por isso, em meu Trabalho de Conclusão de Curso (doravante TCC) fiz um estudo sobre as crenças de egressos de Letras sobre a aprendizagem de língua estrangeira. Na época (2008), as pesquisas sobre crenças estavam em alta e com meu estudo pude entender que refletir sobre nossas crenças é algo fundamental na formação de professores/as, pois tais crenças podem afetar diretamente as práticas em sala de aula impactando no aprendizado de suas/seus estudantes. Alguns

questionamentos que ficavam: *se aqueles egressos tinham em mente que havia espaços específicos para que a aprendizagem de uma língua se efetivasse, que tipo de professoras/es elas/es seriam? Como poderiam ensinar inglês numa escola pública, por exemplo?*

Meu olhar para questões envolvendo a criticidade como pesquisadora nasceram antes mesmo de eu ingressar no mestrado. Na época da graduação, em 2007, tive a oportunidade de fazer um curso de extensão sobre *"Educação na pós-modernidade"* na UFPR com a professora Clarissa Menezes Jordão. Confesso que na época me sentia bastante "perdida". Eram muitas questões filosóficas, conceitos complexos como língua como discurso, modernidade e pós-modernidade, pedagogia e letramento crítico (LC). Após esse curso, continuei fazendo leituras sobre esses assuntos e participando de palestras proferidas pela Clarissa que, anos depois, tornou-se minha orientadora no mestrado. Isso, acabou despertando em mim a necessidade de compreender melhor em que se configurava essa noção de ser e de ler o mundo criticamente possibilitando uma aproximação com as teorias do LC. Foi por meio dessas leituras que comecei a refletir sobre a necessidade de ser uma professora crítica, levando algumas perguntas: *"Como vou ensinar minhas/meus alunas/os a serem sujeitos críticos?", "É possível ensinar alguém a ser crítico? Quais são os pré-requisitos para ser crítico?"*. Todos esses questionamentos já me chamavam para essa grande responsabilidade.

Após o término da graduação cursei uma Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. Na época (2009), eu já atuava como docente tendo iniciado profissionalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi um período muito especial na minha vida profissional. Tudo era muito novo e desafiador, mas me sentia extremamente realizada no que estava fazendo. Um momento marcante foi uma festa surpresa que recebi dos de alunas/os em comemoração ao "Dia do Professor". Eles leram poemas, escolheram músicas e trouxeram várias guloseimas e me deram tantos presentes que tive que chamar meu pai para me buscar de carro, pois "faltavam mãos" para levar tantas coisas para casa. Lembro de inúmeros desafios que enfrentei nesse início de carreira, não apenas por ser jovem na profissão, mas também por não ter tido formação voltada para atender as especificidades da EJA. Inicialmente foi difícil compreender as particularidades que essa modalidade de ensino apresenta tendo alunas/os com um perfil muito diverso; as disciplinas têm uma carga horária concentrada com o objetivo de a/o aluna/o finalizar os estudos com maior rapidez, exigindo uma dinâmica pedagógica diferenciada. Logo que comecei a dar aulas, me incomodava com alguns materiais que recebia e que eram elaborados para trabalhar com a EJA. O incômodo estava relacionado principalmente com as avaliações e apostilas que tinham um enfoque

bastante estruturalista e gramatical, além de trazerem temas bastante distantes dos interesses e necessidades daquelas/es estudantes (ver Figura 1).

Figura 1 - Exemplo de questão: Prova de LI da EJA

1- 1- Leia o texto e assinale qual alternativa completa corretamente os espaços com os pronomes pessoais e o verbo to be.

_____am Nick. My eyes_____green and my hair_____red. I'm fourteen years old. These are my friends Jack and Nicole. _____are from Boston. Their family name _____ Olson. Jack_____fourteen years old too. _____are good friends.

a) They, is, are, am, are, is, are, He
b) I, are, is, They, is, is, We
c) He, is, is, They, is, is, She
d) She, are, is, We, are, is, It

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Com o passar do tempo fui me distanciando daqueles materiais e passei a reelaborar tais propostas buscando aproximar a LI do cotidiano de meus/minhas alunos/as. Falar sobre rotinas, por exemplo, era falar sobre as dificuldades que eles tinham em ter tempo de tomar café antes de ir trabalhar ou do cansaço que algumas alunas tinham pelo fato de terem que deixar o jantar pronto para o marido e para os filhos antes de vir estudar a noite. Quando comecei a aproximar as temáticas relacionadas ao estudo da língua com as vivências de alunas/os percebi o quanto as aulas ficaram mais ricas e o quanto a aprendizagem passou a ser mais interessante, para eles e para mim, pois nós também nos tornamos mais próximos.

A questão da avaliação proposta para a EJA era outro aspecto que me incomodava. Minha atuação estava vinculada a um CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos) que fornecia as apostilas, bem como avaliações prontas a serem aplicadas. Alguns dos meus colegas achavam isso ótimo, já que não precisavam se preocupar em elaborar tais avaliações, mas eu me incomodava muito com tudo aquilo, pois os testes apresentavam um caráter homogeneizador para um contexto repleto de heterogeneidade. Eram estudantes de diversas idades, com diferentes histórias e com díspares ritmos de aprendizagem que tinham que fazer um mesmo tipo de avaliação que, por sinal, não era condizente muitas vezes com os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Esse incômodo me levou a buscar investigar sobre

as práticas avaliativas na EJA resultando em minha monografia da Especialização intitulada: *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo com professores da educação de jovens e adultos* (2010).

Enquanto buscava a aprovação no mestrado cursei, como aluna especial, uma disciplina sobre formação de professores ministrada pelo professor Francisco Carlos Fogaça na UFPR. Destaco essa disciplina, pois as leituras que realizamos foram de suma importância, já que me motivaram a repensar a formação de professoras/es, bem como a minha própria prática docente. Como conclusão das leituras que fizemos ao longo do semestre percebi que pesquisadores da área da Educação e da Linguística Aplicada (LA) teciam diversas críticas aos estudos relacionados às crenças de professoras/es, entendendo que a reflexão que estas ocasionavam acabavam tendo um fim em si mesmas com discussões que se esgotavam no quesito da ação pedagógica e pouco se relacionavam com a promoção da agência docente (MATEUS, 2013). Logo, pesquisas cujo foco estava vinculado à colaboração, a propostas de transformação nos contextos de atuação, à pesquisa-ação e ao estabelecimento de parcerias e de comunidades de aprendizagem profissionais foram ganhando espaço na academia. Como informa Mateus (2013, p. 37) "no Brasil, é significativo o número de estudos igualmente interessados em propor práticas colaborativas de formação de professores/as como alternativa para as contradições endêmicas aos cursos de licenciatura para o ensino de inglês".

Ao acompanhar as discussões da disciplina buscava desenvolver um projeto de pesquisa que correspondesse às tendências educacionais contemporâneas e, ao mesmo tempo pensando em ingressar no mestrado, conheci o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e me encantei pela proposta. Pensei que havia muito a ser investigado dentro do programa uma vez que o foco estava na docência. Minha proposta inicial era olhar para a formação dos acadêmicos de Letras, no entanto, ao adentrar na pesquisa percebi que investigar sobre a formação das professoras supervisoras envolvidas tinha muito mais relação com a minha identidade profissional, já que naquele ano (2012) havia recém assumido uma vaga de professora efetiva de LI no Estado. Nascia então a vontade de fazer uma pesquisa que pudesse dialogar com o que vivenciava como professora e trabalhar com as supervisoras para analisar o impacto do PIBID em suas salas de aula me dava essa possibilidade. Assim, a proposta consistiu em compreender esse programa como um espaço de formação continuada para os professoras/es supervisoras/es e interpretar esses momentos de formação a partir das teorias sobre LC

(MULIK, 2014) [11]. Com a finalização da pesquisa pude concluir que o LC pode ser entendido como uma abordagem para compreender a formação docente levando em consideração reflexões sobre o processo de construção e negociação de sentidos, o deslocamento de papéis, a problematização e a desconstrução de ideias, a agência docente e o reconhecimento de que nossas identidades são fragmentadas mostrando-se como uma alternativa para conviver com as inconstâncias do espaço educacional.

Fazendo esse exercício de resgate na memória, recordo que uma das primeiras vezes em que ouvi falar em *perspectiva crítica* eu ainda estava na escola. Foi em uma aula de Sociologia em que a professora abordava a questão da indústria cultural e discutia sobre cultura de massa, cultura popular e cultura erudita. Na época não tinha muita noção do que essa criticidade representava, tampouco de que ser crítico é uma prática de reflexividade constante no cotidiano dos sujeitos que nunca se encerra.

No início do doutorado tinha como proposta de projeto investigar a formação de professoras/es de LI no contexto da Educação Básica, mas ao mesmo tempo buscava uma forma de propor uma pesquisa em que pudesse refletir sobre minha própria prática a fim de responder questionamentos que se faziam constantes: *Qual é o espaço que nós temos para problematizar e discutir o que nos aflige enquanto educadores? Quem irá nos ouvir? O que essa escuta pode oferecer enquanto proposta de mudança no espaço educacional?* Esses são questionamentos que não se enquadram como perguntas deste estudo, mas que me auxiliaram a arquitetar esta pesquisa. O que espero com tais questionamentos é poder pensar em propostas contingenciais, provisórias e localizadas que possam surtir efeitos na aprendizagem e possibilitar a ressignificação do trabalho pedagógico.

O objetivo desta pesquisa foi se modificando ao longo de minha trajetória no doutorado. Inicialmente a proposta consistia em realizar uma pesquisa-ação com professoras/es de LI atuantes na Escola do Campo. A motivação para essa temática se dava, principalmente, pelo contato próximo que tinha com meus colegas que, a meu ver, trabalhavam numa perspectiva bastante utilitarista sendo algo que me incomodava bastante. Na verdade, sem me dar conta inicialmente, estava operando sob uma lógica de pesquisadora emancipada (RANCIERE, 2018; MACIEL, 2013) que acreditava que poderia mudar a mentalidade daquelas/es professoras/es

[11] MULIK, Katia Bruginski. *O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como espaço de formação continuada de professores de língua inglesa.* 2014.187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

levando a “minha verdade” como a forma “certa” de ensinar LI. Ainda sobre a mudança na proposta da pesquisa, vi na autoetnografia a possibilidade de realizar um estudo que considerasse as indagações, conflitos e dilemas vivenciados por mim cotidianamente no espaço da escola pública. Meu desejo era trazer à tona o que o trabalho com os letramentos implica em como me encontro nesse emaranhado teórico-prático na tentativa de romper as barreiras entre o “mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos” (ZEICHNER, 1998, p.207). Em outras palavras, percebi que meu interesse consistia em compreender o meu próprio exercício de traduzir para minhas práticas pedagógicas os aspectos teóricos e de teorizar práticas vivenciadas. Minha proposta então foi discutir e escrever sobre algo que acredito ser fundamental para nós professores: assumir o papel de professor/a-pesquisador/a (BORTONI-RICARDO, 2008; ZEICHNER, 1998) como proposta de formação continuada.

Como sempre estive vinculada ao espaço acadêmico, ouvia, e ainda ouço, com bastante frequência a seguinte pergunta: *De que universidade você é?* Embora a pergunta pudesse ser completada com a resposta da universidade em que estudava, quando eu respondia: *Sou da escola pública!* sempre gerava um estranhamento em meus interlocutores, já que, para muitos, minha presença constante na universidade deveria estar relacionada ao fato de eu trabalhar nesse tipo de instituição. Além disso, meus colegas de trabalho inúmeras vezes comentavam que era um “desperdício” eu estar na escola pública cursando doutorado. Para alguns estava/ estou “deslocada” daquele espaço, o que muitas vezes também fazia com que alguns se sentissem intimidados com minha presença que, aparentemente, gerava desconfortos em momentos pedagógicos, pois comentavam sobre terem medo de “errar” na minha frente, já que, na visão deles, eu tinha “mais conhecimento”. Entendo que esses discursos são provenientes da relação distante ainda existente entre a escola e a universidade fomentado também por pesquisas que olham para o espaço escolar apenas como um lugar para obtenção de dados numa lógica colonizadora cujo objetivo não é dialogar ou produzir conhecimentos conjuntos e colaborativos. Isso pode ser observado pela resistência, por parte de muitas/os professoras/es, em receberem pesquisadoras/es ou pessoas vinculadas ao espaço universitário em suas salas de aula.

Ainda sobre essa temática, aproveito esse espaço para problematizar a falta de incentivo de políticas de formação de professoras/es para cursarem mestrado e doutorado. Ingressei como professora no Estado em 2012 e no ano de 2014 finalizei o mestrado. Infelizmente, até o presente momento ainda não usufruo de vencimentos relacionados à minha titulação de mestre,

pois o plano de carreira só permite validar esse tipo de titulação com pelo menos dez anos após o ingresso no concurso[12]. Uma das políticas de formação de nosso Estado é o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)[13] que foi idealizado em 2004 e implementado em 2007 em cooperação com universidades públicas estaduais e federais. Para melhor explicação do que se configura o PDE, recorro a Siqueira (2017, p. 76),

> Um dos pontos de destaque do programa, é que durante os dois anos os professores são estimulados a desenvolver um material didático que será implementado na escola, e após a conclusão elaboram um artigo como resultado de sua produção. Possibilitando um redimensionamento das práticas docentes. Esse modelo de formação continuada desenhado, tem como objetivo superar os modelos já concebidos de formação, em que o contexto escolar não faz parte do processo.

O PDE, chamado por professoras/es como o "mestrado do Estado do Paraná", no formato de sua concepção original permitia[14] que o diálogo escola-universidade acontecesse uma vez que o processo colaborativo se instaurava na troca entre os saberes promovidos nesses dois espaços. Como Siqueira (2017) apresenta, o programa tinha a duração de dois anos com afastamento integral no primeiro ano e parcial no segundo. Assim, o primeiro ano era destinado para fins de estudos organizados em módulos que eram realizados nas universidades públicas ministrados por docentes da casa. Já o segundo ano era destinado para a produção e implementação de um projeto de intervenção orientado por um/a professor/a universitária/o e colocado em prática na escola de origem do/da professor/a cursista do PDE. Não só em termos de plano de carreira, o PDE também possibilitou que docentes da escola pública retornassem à universidade e, ao mesmo tempo, pudesse se perceber não apenas um diálogo maior entre escola-universidade, mas, ao mesmo tempo, romper com a dicotomia teoria e prática. Atualmente, o programa PDE foi substituído por outra política, mantendo o nome. Consiste na validação de diplomas de mestrado e doutorado[15], ou seja, a política de formação inicialmente proposta foi rompida, já que o profissional que deseja essa validação em seu plano de carreira terá que buscar um curso *stricto sensu* em uma instituição pública ou particular, sem possibilidade de afastamento para seus estudos o que, por sua vez, representa uma política de caráter elitista, pois muitas/os professoras/es não têm a possibilidade de investimento

---

[12] Lei complementar nº103/2004. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Carreira Acesso em 27 dez. 2020

[13]Para maiores informações: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em 27 dez. 2020.

[14] As ações do programa estão suspensas, portanto não é possível afirmar que ele terá continuidade.

[15] Lei Complementar n.º 103/04, Art. 11, Inciso IV e Lei Complementar 130/10, Art. 8º, §1º

financeiro, requerida na maioria deles, e de tempo para a realização desses cursos. A título de exemplo, um profissional que trabalha 40 horas semanais no Estado ministrando aulas de LI atende obrigatoriamente 16 turmas diferentes. Isso quer dizer que dessa carga horária 32 horas-aula[16] semanais são na sala de aula e apenas as 8 restantes é que são destinadas para as atividades de preparação, planejamento, correção e registros dessas turmas.

Interpreto que as situações de estranhamento de um profissional da escola pública estar em um congresso acadêmico ou de cursar doutorado ilustram a falta de diálogo entre esses dois espaços – escola e universidade – já que eles parecem representar sujeitos bastante distintos. Assim, a escolha por uma pesquisa autoetnográfica também nasce da vontade de romper com essa lógica que tem separado esses dois espaços, e impondo identidades aos sujeitos professores. Reforço a ideia de imposição, já que esse discurso tem impactado nas relações entre esses espaços significativamente, imprimindo também relações de poder que instauram relações assimétricas entre os profissionais e seus contextos.

Uma experiência bastante significativa vivenciada no espaço acadêmico ocorreu quando tive a oportunidade de atuar como professora em cursos de Letras em uma instituição particular de ensino. No período em que atuei (2015-2017) trabalhei com disciplinas voltadas para às práticas em sala de aula como: *"Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa"*, *"Ensino de língua inglesa"* e *"Prática de ensino de línguas"*. Nessas disciplinas pude fazer um trabalho bastante reflexivo, já que pude trazer muitas angústias, dilemas e desafios enfrentados no meu cotidiano da escola pública. Minhas/meus alunas/os sempre muito curiosas/os acabavam me perguntando: *"Professora, teve algum episódio na escola hoje?"*. Era um exercício muito interessante poder compartilhar com essas/es professoras/es em formação momentos vivenciados na minha prática e problematizá-los junto às teorias que líamos nas disciplinas. Percebia que minha fala era legitimada, pois eles ficavam inconformados de terem professoras/es ministrando disciplinas sobre a escola pública sem ao menos terem tido experiência nesse espaço. Nesse sentido, meu objetivo não é de criticar profissionais que não tenham tido experiência na escola pública e que, porventura, ministram disciplinas relacionadas a ela, mas sim mostrar o quanto podemos aprender se procurarmos estratégias e propostas

[16] Diz respeito ao tempo efetivo de uma aula. No caso do Paraná as aulas têm duração média de 50 minutos podendo sofrer alterações ou ajustes em função da articulação com o transporte escolar ou demandas locais específicas.

formativas que evidenciem essas/es professoras/es que atuam na Educação Básica e ampliem o diálogo com o espaço acadêmico.

Outra questão que sempre me incomodou era a notória ausência de professoras/es e de pesquisas sobre o contexto da escola pública nos congressos e eventos acadêmicos. De fato, essas pesquisas estão presentes, mas, em sua grande maioria, não são apresentadas a partir da perspectiva das/dos professoras/es da Educação Básica. Infelizmente, percebo que muitos desses eventos acabam se voltando para pessoas vinculadas à universidade. As/os professoras/es da escola pública acabam ficando à margem por não serem oportunizadas/os a integrarem esses espaços ou ainda por não se sentirem partícipes da academia. Dito isso, concordo com Muncey (2010, p. xi) "se considerarmos que a voz dominante do mundo da pesquisa não está representando nossa experiência, temos que encontrar maneiras de equilibrar a balança"[17] [18]. Penso que é válido compartilhar minha experiência nesse sentido, pois é bastante complicado quando desejo participar de algum evento tendo que negociar com outros colegas trocas de aulas, nem sempre possíveis, ou participar parcialmente para não me ausentar da escola. Além disso, não há ajuda de custos para essas participações sendo que sempre tive que utilizar recursos próprios para essas formações.

Minhas inquietações nascem também da experiência de observar tantas pesquisas que informam sobre a escola pública no sentido de desvelar o que esse espaço apresenta, quem são seus sujeitos e como são as práticas que lá acontecem. São pesquisas que, muitas vezes, operam sobre a ilusão de promover práticas que levam a ascensão social do estudante, que ensinam como a/o professor/a deve conduzir suas aulas e quais são os conhecimentos a serem ensinados. Diante disso, concordo com Justiano (2018, p. 186) ao questionar de que forma os pesquisadores chegam no espaço da escola pública: "levamos o significado a ela ou descobrimos o que nela há? Chegamos com mais respostas que perguntas? Temos um olhar clínico?". A autora ainda aponta que muitos estudos propõem um olhar diagnóstico sobre a escola e que é preciso romper com os clichês, deslocando o olhar e não apenas reduzir o espaço da escola pública a um observatório. Citando novamente a autora, pesquisar com a escola "leva o pesquisador a pensar que cada espaço escolar tece seus próprios currículos. Pesquisar *com*

---

[17] Todas as citações em outras línguas presentes nesta tese foram traduzidas por mim, cujas versões originais estão em nota de rodapé.

[18] *"if we consider that the dominant voice of the research world is not representing our experience, then we have to find ways of redressing the balance".*

inviabiliza qualquer tipo de engessamento porque busca o previsível, o caos [...]". (JUSTIANO, 2018, p. 189, grifos da autora).

Entendo que a proposta de pesquisa que apresento se insere na busca pela tentativa de ruptura epistêmica sob a forma de olhar para a escola pública e dos sujeitos nela atuantes. Foge do aprisionamento que as pesquisas do paradigma moderno impõem no sentido de construir categorias fechadas para analisar os dados. A autoetnografia envolve olhar para o pesquisador, mas também acaba por considerar todos os sujeitos que integram o cotidiano do espaço escolar. Assim, estão envolvidos "todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que "vivem" as escolas. (FERRAÇO, 2007, p. 74). Trazer como pauta o cotidiano nas pesquisas gera questionamentos e desafios como nos explica Ferraço (2007, p. 77):

> De fato, temos em conta que, qualquer tentativa de sistematização de um conceito de cotidiano implica, fatalmente, seu engessamento. E aí está nosso maior desafio: Qual a legitimidade no uso de estruturas para falar de algo que é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível? Qual o sentido em extrair conceitos, atribuir classificações, estabelecer relações hierárquicas, propor estruturas conceituais ao permanente devir cotidiano?

A partir do que Ferraço expõe, entendo que a autoetnografia, utilizada como abordagem metodológica para investigações na área da educação e LA, pode contribuir para que os bastidores do espaço escolar possam ser mostrados no que diz respeito aos fatores que envolvem a materialização de políticas de ensino percebidas nas práticas cotidianas. Com relação às formas de produzir conhecimento em nossas pesquisas, Moita Lopes (2006) nos convida a construir um projeto ético de renovação que possa romper com tradições que separam a produção do conhecimento do ser social. Para ele, esse projeto não apenas se relaciona à agenda temática e metodológica das pesquisas, mas também aos aportes teóricos. Nas palavras do autor é preciso ter clareza quanto as "implicações éticas de nossas escolhas teóricas, assim como precisamos ter consciência dos limites do alcance teórico de nosso trabalho" (MOITA LOPES, 2006, p. 98).

Como professora da rede pública tive oportunidade de atuar na formação docente em alguns momentos a convite do núcleo estadual de educação o qual faço parte. Esses momentos de formação consistiram em repasses, em formato de oficina, de materiais produzidos pela Secretaria de Estado de Educação e do Esporte (SEED-PR). Nessas oficinas, era bastante

comum no discurso das/dos professoras/es participantes que estavam cansadas/os de propostas que não coincidiam com suas realidades locais. Nesse sentido, destaco novamente a importância da integração dos espaços universidade-escola concordando com Cochran-Smith e Lytle (1993) de que quanto mais professoras/es se tornarem pesquisadoras/es de suas salas de aula, mais práticas inovadoras poderão ser desenhadas e práticas tradicionais serem questionadas. Os autores defendem novas epistemologias sobre a pesquisa educacional argumentando que os atuantes nas escolas podem fornecer perspectivas mais concretas sobre a prática da sala de aula e sobre o espaço escolar. Para eles, as/os professoras/es com esse perfil estão numa situação privilegiada, podendo fornecer dados que não podem ser obtidos de outra forma ou por outros que estão fora desse ambiente. Ainda é possível tecer diálogos que emergem saberes sobre o que é preciso conhecer mais a respeito do ensino e como esse conhecimento pode ser utilizado (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993) como forma de pensar sobre melhorias em diferentes aspectos.

Entendo que como professora da Educação Básica também vinculada ao espaço acadêmico me encontro em uma posição privilegiada no sentido de poder articular discussões e problemáticas entre esses dois contextos. Percebo a necessidade, cada vez mais, das/dos educadoras/es da escola pública, assumirem-se no papel de professoras/es-pesquisadoras/es (BORTONI-RICARDO, 2008; ZEICHNER, 1998; SCHON, 1983) de suas salas de aula fazendo desse espaço um laboratório não no sentido de testar teorias, mas sim de ressignificação e de construção de teorias próprias. Como pontuei anteriormente, minha trajetória tem sido fortemente marcada por questões que se voltam para o desenvolvimento da criticidade no ensino de LI. Assim, essas questões também permeiam minhas práticas e minha identidade docente emergindo nas discussões que proponho nesta tese.

Pesquisas recentes têm investigado metodologias e propostas educacionais democráticas e alternativas (QUEVEDO, 2014; BARRERA, 2016) a fim de superar a visão escolar aos moldes tradicionais. Estudos voltados para o desenvolvimento da criticidade no contexto escolar tem enfatizado a necessidade da formação de sujeitos capazes de exercerem sua cidadania para além dos muros da escola[19]. Documentos oficiais de ensino como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) já pontuavam a necessidade da ampliação da capacidade crítica entendendo-a como uma ferramenta que, em meio ao mundo globalizado, cada vez mais repleto de informação, auxilia na seleção do que é útil e de interesse

[19] Conferir publicações de Edmundo (2013); Rocha e Maciel (2013) e Rocha (2013).

do sujeito, ao passo que corrobora para que esse sujeito participe mais ativamente das práticas de produção de linguagem e construa sentidos nesse meio transformado pelas tecnologias de informação e comunicação. De fato, o desenvolvimento crítico é uma das habilidades necessárias para a convivência nessa sociedade globalizada e digitalizada, de acordo com autores brasileiros, como Monte Mór (2013ab) e Takaki (2012).

O trabalho pedagógico no contexto da educação crítica exige que o papel da escola supere a visão romantizada que tem sido defendida na lógica monolíngue de que o inglês irá nos auxiliar no contato no processo de "entrelaçar culturas diferentes e de pacificamente colocar indivíduos que falam diferentes línguas em contato" conforme critica (ROCHA, 2012, p. 47). Conscientes de nosso trabalho pedagógico, concordo com Kramsh (2014, p. 9) ao defender a necessidade de termos em mente que "com o advento da globalização e a crescente mobilidade das pessoas, produtos e capital, a natureza multilíngue e multicultural das sociedades nacionais têm se tornado tanto mais predominante quanto mais visível". Assim, um dos desafios da escola está em preparar os aprendizes para lidar com a diversidade linguística, cultural e social entendendo que seu papel não está em saber fornecer ou cobrar por respostas prontas, mas ensinar estratégias que auxiliem as/os estudantes a lidarem com as constantes mudanças sociais e do mundo sendo sujeitos responsáveis pelas escolhas que fazem de forma crítica e responsiva.

Questões direcionadoras e objetivos da pesquisa

Levando em consideração as inquietações que partem da minha experiência docente, bem como os desafios que Educação Básica pública brasileira vem enfrentando no ensino de inglês aponto a necessidade de problematizar as práticas pedagógicas e a concepção de ensino de língua que integra esse contexto. Trago à baila desse estudo o olhar autoetnográfico o qual entendo como indispensável para uma compreensão mais apurada e detalhada sobre as nuances que a/o professor/a da escola pública enfrenta em sua prática cotidiana. A partir disso, apresento as questões direcionadoras deste estudo:

I) *Considerando-se as atuais propostas educacionais voltadas para o ensino crítico, que conhecimentos são necessários hoje para a prática da professora-pesquisadora na Educação Básica no seu contexto específico do EM?*

II) *Que práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de LI são desenhadas pela professora-pesquisadora? Essas práticas são impactadas pelas políticas de ensino vigentes? De que maneira? Que visões de língua e sujeito essas práticas refletem?*

III) *A autoetnografia como proposta metodológica de pesquisa pode auxiliar na formação de professoras/es pesquisadoras/es na Educação Básica?*

Essas perguntas conduzem meu olhar de professora-pesquisadora na construção desta tese sendo constantemente retomadas na minha prática docente cotidiana. Sabendo que uma das formas de organizar sistematicamente as dissertações e teses é o planejamento que segue uma ordem em que cada capítulo responde a uma das perguntas de pesquisa, proponho uma outra organização que reflete a forma como penso a formação docente e a construção do conhecimento. Assim, neste estudo opto por uma construção mais rizomática apoiando-me na metáfora botânica de Deleuze e Guattari (1995) entendendo que o pensamento não é hierarquizado, o que bem representa a forma como esta tese foi construída. Nas palavras dos autores, "um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio [...]. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36). Dos muitos fragmentos ora manuscritos ou escritos no editor texto, ora gravados em áudio e posteriormente transformados em narrativas nasce esse texto que reflete o pensamento não arborescente da autora. A partir dos questionamentos apresentados construí os objetivos que almejo com esta pesquisa.

Objetivo geral:

Identificar e analisar, por meio de uma pesquisa autoetnográfica, as adequações, tensões, conflitos e políticas envolvidas na proposta de educação crítica no ensino de LI no EM.

Objetivos específicos:

I) Ampliar conhecimentos sobre o projeto de letramentos e os propósitos do LC na educação crítica;

II) Desenhar e praticar atividades de ensino de LI com base no LC;

III) Compreender como as políticas de ensino impactam nas práticas pedagógicas embasada pelo LC;

IV) Avaliar as atividades desenhadas e praticadas quanto à formação docente para esse propósito;

V) Identificar impactos da autoetnografia relacionados à prática docente da professora-pesquisadora no exercício de autocrítica.

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, me proponho a analisar meu papel como professora de LI na Educação Básica no EM por meio de uma pesquisa autoetnográfica. Assim, busco estabelecer discussões sobre os dados recorrendo a teorias sobre ensino crítico e formação cidadã, mais especificamente o LC, bem como os aportes teóricos vinculados a ele como a pós-modernidade, estudos pós-estruturalistas, novos letramentos e multimodalidade. A escolha desse arcabouço teórico está relacionada à maneira como eles estão vinculados à minha formação acadêmica e às formas como têm impactado na minha vida profissional, uma vez que as leituras que eu faço acabam refletindo nas formas como vejo e interpreto o mundo. Portanto, as teorias, em alguns momentos, serão o "lugar da cura" como pontua hooks (2017) lembrando sempre que, nas palavras da autora: "a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim" (hooks, 2017, p. 86).

Escolhas metodológicas da pesquisa: a autoetnografia

Inserida no campo de pesquisas de caráter qualitativo uma vez que preconiza a busca por "entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 36), esta proposta de investigação se caracteriza como uma autoetnografia a qual busca refletir sobre o meu papel de professora de LI no EM diante das reformas educacionais no contexto global. A opção por essa abordagem metodológica se dá pelo caráter não apenas investigativo, mas também por seu potencial transformador, se opondo à visão etnográfica tradicional que se limita a descrição de práticas, criticada por Gimenez (2015). Me apoio em Moita Lopes (2006a) ao defender que, como pesquisadores, precisamos construir conhecimentos que sejam responsivos à vida social. Para o autor, uma das formas de produzir esses conhecimentos é considerando as mudanças constantes da vida contemporânea e buscando questionar os construtos que têm orientado nossas pesquisas. Outro aspecto que a

autoetnografia permite é a possibilidade de a/o professor/a ser pesquisador/a de sua própria sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008).

Realizar um estudo autoetnográfico se configura em uma tarefa desafiadora uma vez que são poucas as pesquisas sobre ensino de LI no contexto brasileiro publicadas que recorrem a esse viés metodológico. Há também outro desafio que permeia essa escolha como metodologia de pesquisa uma vez que prioriza a questão da subjetividade do pesquisador (ONO, 2017). De acordo com Fortin (2009, p.83), a autoetnografia se caracteriza como "a escrita do 'eu' que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte inferior e mais sensível de si". Para a autora, esse tipo de estudo se coloca próximo da autobiografia, dos relatórios e histórias de vida. Consoante Kock, Godoi e Lenzi (2012, p. 96) é por meio da pesquisa autoetnográfica que "o indivíduo, ora pesquisador, ora objeto pesquisado, compreende a si mesmo por meio do aprofundamento intrínseco e de seu ambiente vivido". Eles ainda ressaltam que é através da compreensão de si que é possível compreender o outro.

De acordo com Lin (2015, p. 22) é imprescindível se "ter uma compreensão reflexiva das suposições ontológicas e epistemológicas subjacentes à tradição de pesquisa [que] ajuda a revelar onde se está em relação a outras tradições de pesquisa"[20] e porque o pesquisador faz determinadas escolhas. A autoetnografia pode ser considerada como uma proposta investigativa que rompe com o paradigma positivista de fazer ciência se opondo ao paradigma pós-moderno. Canagarajah (2012) explica que enquanto o primeiro compreende a subjetividade como uma distorção na produção de conhecimento, o segundo "valoriza o *self* como um rico repositório de experiências e perspectivas que não são facilmente acessíveis às abordagens tradicionais"[21] (CANAGARAJAH, 2012, p. 260 – grifos meus). Sobre essa questão das pesquisas tradicionais Moita Lopes (2006, p. 100) nos explica que,

> o chamado conhecimento científico foi formulado com base na crença na separação entre o pesquisador e o objeto que estuda para que suas teorizações ou sua compreensão científica (portanto, singular) do que estudava não se contaminassem: um conhecimento apolítico e não-ideológico, típico do positivismo. Essa é a base da grande tradição da ciência moderna em seu anseio por se separar ou não se deixar

[20] *"Having a reflexive understanding of the ontological and epistemological assumptions underlying one's research tradition helps reveal where one stands in relation to other research traditions".*
[21] "*Autoethnography values the self as a rich repository of experiences and perspectives that are not easily available to traditional approaches".*

> contaminar por aqueles que vivem a vida social e por seu senso comum, na busca de objetividade e neutralidade científica.

Inserida no paradigma pós-moderno, a autoetnografia emerge como uma resposta a rigidez com que as pesquisas científicas eram feitas já que evidencia formas de produção de conhecimento mais significativo, acessível e evocativo, baseando-se na experiência pessoal (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Assim, enquanto abordagem de pesquisa, a autoetnografia assume seu caráter híbrido, ou seja, ao mesmo tempo em que é um processo investigativo na compreensão da/do pesquisador/a como objeto de seu estudo é também um produto que desafia a escrita acadêmica canônica e, ao mesmo tempo, desafia o próprio o sujeito-pesquisador o qual não tem controle nem previsões sobre como o processo de escrita se encerra. Nesse processo, a/o autoetnográfa/o é completamente contaminado por sua pesquisa. Ela/e vive e revive a pesquisa por meio da escrita resgatando suas memórias, conectando teorias com experiências cuja neutralidade não é possível já que o sujeito-pesquisador é inseparável de seu texto/estudo. É válido destacar a complexidade do processo de escrita no que tange a questão do controle dos dados. Para Prescendo Tonin (2018, p. 19-20) esse controle parece nem ser almejado já que, a beleza está em justamente "deixar que as histórias tenham a possibilidade de fluir dentro do texto e que uma lembrança vá desencadeando a outra [...] na autoetnografia somos constantemente surpreendidos por lembranças guardadas na memória que ressurgem sem pedir licença".

Com relação à forma como realizar pesquisa, Ellis, Adams e Bochner (2011, s.n) afirmam que os "autoetnógrafos reconhecem as inúmeras maneiras pelas quais a experiência pessoal influencia o processo de pesquisa. Por exemplo, um pesquisador decide quem, o quê, quando, onde e como pesquisar"[22]. Nesse sentido, como forma de viabilizar os dados deste estudo, recorri a instrumentos como a (auto) observações de aula e diários, autorrelatos, gravações de áudio e materiais didáticos. Reitero que os dados foram emergentes de minha vivência docente. A autoetnografia, ao ser tomada como escolha metodológica, fez da minha sala de aula um espaço de constante observação. Ou seja, as experiências pedagógicas foram sendo registradas recorrendo aos instrumentos mencionados à medida que essas situações suscitavam reflexões mais profundas ou ainda que traziam pontos de tensão. No Capítulo III

---

[22] *"Autoethnographers recognize the innumerable ways personal experience influences the research process. For instance, a researcher decides who, what, when, where, and how to research [...]"*

trago mais explanações a respeito disso. Na sequência, teço explicações a respeito dos instrumentos utilizados.

As *(auto) observações de aula* são práticas bastante comuns de serem utilizadas em pesquisas no campo educacional e, se tratando de uma pesquisa autoetnográfica, elas possibilitam a documentação das ações realizadas na prática pedagógica a fim de compreender aspectos que permeiam o trabalho em sala de aula. Entendendo que este estudo toma a própria pesquisadora como objeto de pesquisa, ou seja, a observação-participante em que o pesquisador se observa ao mesmo tempo em que observa o seu entorno o que o torna membro do contexto investigado é predominante. Essas observações foram registradas em forma de diário de pesquisa apresentando as impressões da pesquisadora sobre suas vivências e práticas pedagógicas.

Os *autorrelatos* também chamados de *narrativas* apresentam experiências pessoais dos participantes da pesquisa, podendo ser feitos de forma oral ou escrita. São construídos recorrendo a técnicas como as entrevistas, conversas casuais e ferramentas virtuais. Vieira-Abrahão (2006, p. 225) pontua que "para a realização dos relatos verbais orais na presença do pesquisador, seja em grupo ou individualmente, o clima afetivo deve ser propício para que os participantes se sintam à vontade para a narrativa". No caso deste estudo, em alguns momentos aparece nos registros dos diários e de atividades pedagógicas a voz das/dos alunas/os. Tais relatos foram feitos de forma escrita majoritariamente seguido de alguma atividade apresentada/ realizada. Na tese, esses dados aparecem com a indicação [Diálogo], já que neste estudo foram escolhidos alguns diálogos que ocorreram em sala de forma mais espontânea, mas que refletem questões que são caras a esta pesquisa. Entendo que, por meio desses diálogos nos quais aparecem intervenções de meus/minhas alunos/as foi possível compreender suas angústias, emoções, objetivos no espaço da escola na disciplina de LI. Esses relatos/narrativas foram fundamentais para que eu, como pesquisadora, pudesse compreender meu papel como professora de LI no contexto investigado.

As *gravações* foram utilizadas como forma de registro mais detalhado das aulas possibilitando problematizar alguma discussão ou até mesmo atitude das/dos alunas/os e da professora-pesquisadora. Recorri ao registro em áudio, em meu próprio aparelho celular, das memórias vivenciadas por mim como forma de compor meu *diário de pesquisa*. Com relação a esses últimos, Kock, Godoi e Lenzi (2012, p. 96-97) consideram como um instrumento fundamental na pesquisa autoetnográfica no qual deve constar as "peculiaridades, pensamentos,

impressões pessoais sobre os envolvidos, do cenário, enfim, trazer à tona a subjetividade do contexto através da percepção do pesquisador". São essas percepções registradas no diário de pesquisa que possibilitam o aprofundamento no momento de análise contrapondo o passado e o presente que se entrecruzam. Reitero que as gravações em áudio contribuíram na elaboração de um diário de pesquisa mais rico em informações. Essas gravações, na maioria das vezes, aconteceram logo após o término das aulas, atividades ou vivências pedagógicas experienciadas por mim. Essas gravações tiveram apenas a finalidade de recuperar informações para a elaboração das entradas de meu diário, portanto este texto não apresenta transcrições dessas gravações. Por fim, os *materiais didáticos* utilizados nas aulas, bem como as atividades realizadas integram algumas reflexões promovidas nesse estudo. Penso que olhar para esses materiais auxiliou na problematização de algumas práticas da professora-pesquisadora buscando compreender a materialidade pedagógica de uma proposta educacional voltada para o LC. Dito isso, os dados que se encontram neste estudo se apresentam da seguinte maneira:

Diário da pesquisadora

[Diálogo X] - Diálogos entre professora e aluna/o (s) gerados a partir de notas de campo/ diário da pesquisadora. Esses diálogos foram reconstituídos com base nos registros e das lembranças que ocorreram sobre as aulas.

[ ] Comentários e acréscimos feitos pela pesquisadora nos diálogos entre professora e alunos para maiores esclarecimentos. O itálico foi utilizado para sinalizar pensamentos da professora-pesquisadora nas interações.

PROF: Falas da professora-pesquisadora nos diálogos e situações de interação com os alunos.

ALUNO OU ALUNA*:* Fala de alunas ou alunos sem identificação para preservar a identidade dos sujeitos.

RESP.X: Respostas de aluna/os nas atividades propostas.

Recorrer a autoetnografia como viés metodológico pode ser visto como uma escolha que implica na coragem de desvelar a experiência cujo processo não pressupõe fórmula pois, segundo Ono (2017, p. 18) "cada pesquisador acaba encontrando o seu caminho, seja pela paixão, pela dor, pela necessidade ou obrigação que o move". Por constituir em uma proposta que exige a escrita de si, a subjetividade se faz emergir nas narrativas do pesquisador que também é o pesquisado como descreve Muncey (2010):

> As experiências acontecem em um tempo e um lugar, elas têm antecedentes e consequências, estão sujeitas à memória, envolvem outras pessoas e há certos aspectos que podemos optar por ignorar ou que estão enterrados no inconsciente. Nenhuma escrita ocorre no vácuo e, ao escrever texto, estou refletindo sobre certos estágios da minha experiência de escrita, ao mesmo tempo em que sofro alterações no meu pensamento enquanto escrevo[23]. (MUNCEY, 2010, p. xvi)

O próprio processo de escrita e seleção de dados que serão discutidos já faz parte de um trabalho de análise reflexiva em que o pesquisador se depara. Em relação à interpretação e análise dos dados me apoio em Ono (2017, p. 67) ao afirmar que "o que não se busca em um processo autoetnográfico é uma verdade, mas sim as verdades localizadas, contextualizadas para o estudo em questão. Não se busca trazer, nem se ousa tratar de um conhecimento estável e determinante sobre a experiência [...]". A análise dos dados já se dá quando escolho algumas cenas em detrimento de outras. Tais escolhas nem sempre são conscientes, mas carregam minha identidade como professora-pesquisadora nesse espaço e revelam minhas leituras de mundo que implicam na forma como penso o ensino e busco construir minhas práticas.

Autoetnografia: estudos recentes no cenário brasileiro

O objetivo desta seção é apresentar alguns trabalhos de estudiosos no cenário brasileiro que adotaram a autoetnografia em seus processos de pesquisa. A inclusão desta seção na tese não tem a pretensão de realizar um mapeamento aos moldes de estudos de caráter positivista, que exigem uma ampla pesquisa sobre o Estado da Arte do objeto/ temática pesquisada, mas

---

[23] *"Experiences happen in a time and place, they have antecedents and consequences, they are subject to memory, they involve other people and there are certain aspects we may choose to ignore, or which are buried in the unconscious. No writing occurs in a vacuum and in writing text I am reflecting back on certain stages of my writing experience, at the same time as undergoing changes to my thinking as I write".*

sim de mostrar uma fotografia da autoetnografia nas pesquisas recentes em Educação e LA, bem como valorizar o que tem sido feito no contexto brasileiro e apontar as contribuições destes estudos para o exercício da ruptura epistêmica.

Silva (2011) em seu trabalho intitulado *"Interpretações: autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa"* recorre à autoetnografia definindo-a como uma abordagem metodológica que nasce do entrecruzamento da etnografia e da autobiografia. Sua pesquisa se dá no contexto universitário na formação inicial analisando eventos pedagógicos relacionados à interpretação de textos literários em LI. O autor defende a relevância da pesquisa acadêmica com vistas a dialogar com as experiências individuais do pesquisador. Silva (2011, p. 9) caracteriza seu estudo como autobiográfico pois nele, nas suas palavras "interpreto práticas pedagógicas recortadas de minha própria atividade docente e por mim desenvolvidas concomitantemente ao processo de formação em nível de doutoramento, cujo ciclo se encerra com a conclusão deste estudo".

Ono (2017) recorre a autoetnografia como viés metodológico para discutir o papel do formador de professoras/es de língua inglesa no contexto universitário. O pesquisador recorre a dados que se caracterizam como narrativas que emergem das situações vivenciadas como formador. Tomando por base pressupostos teóricos como pós-modernidade, pensamento pós-colonial, letramento crítico e multiletramentos, o autor propõe refletir sobre a constituição de seu papel como formador a partir do que ele caracteriza como exercícios epistemológicos e ontológicos na formação docente. Ono (idem, p. 21) entende que uma autoetnografia pode ser caracterizada como "uma experiência estética, uma vez que busca valorizar as atitudes cotidianas, dando importância para qualquer situação".

No estudo de Caetano (2017), a autoetnografia e a pesquisa-ação são utilizadas para compreender as contribuições do LC acerca dos seus possíveis efeitos enquanto ferramenta para o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas de alunas/os na Educação Básica de uma rede privada de Belo Horizonte. Para a autora, em uma pesquisa autoetnográfica "mais do que compreender espaços, sujeitos, práticas e experiências em sua especificidade, o pesquisador tem a difícil tarefa de se ver e se analisar dentro desse processo" (idem, p. 58).

Em Paiva (2018), a autoetnografia é utilizada como abordagem metodológica para narrar a experiência de professor-pesquisador ao investigar o ensino-aprendizagem de LI por meio de projetos em um curso de graduação em Letras Português-Inglês. Para o autor, a autoetnografia "é uma abordagem de investigação que se alinha com as perspectivas pós-

moderna e pós-estruturalista" (idem, p. 19). Para Paiva, a realização de seu estudo se mostrou transformadora no que diz respeito a sua atuação profissional possibilitada por colocar situações de desconforto e conflitos de sala de aula em evidência. Outro ponto defendido pelo autor é com relação a necessidade do questionamento constante da produção científica que, segundo ele, deve ser compreendida dentro de um lógica histórico-cultural e, portanto, dentro de sua parcialidade e não totalidade do conhecimento apresentado.

No estudo de Prescendo Tonin (2018) a autoetnografia é trazida como forma de apresentar a experiência docente da pesquisadora na construção da sua identidade profissional. Para isso, a autora recorre ao pensamento decolonial que é trabalhado na sua práxis pedagógica no contexto da Educação Básica. Dentre seus objetivos de pesquisa estão: a compreensão da formação docente construída a partir dos espaços formativos que participa; a análise das teorias dos letramentos como forma de decolonizar a práxis e a promoção da autoetnografia como ruptura da episteme dominante. O texto é organizado de forma bastante interessante já que a autora conta sua trajetória acadêmica desde quando a LI entrou em sua vida até o momento mais atual em que se tornou professora fazendo análises desses eventos, contados também por meio de fotografias, na construção de sua identidade docente.

Na tese de Pardo (2018), as teorias sobre LC foram analisadas buscando compreender em que medida elas se adequam ou não para o ensino de LI no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental I, mais especificamente numa escola localizada na periferia do município de Osasco em São Paulo. O autor, assumindo a função de observador/ observado, analisou a proposta educacional vigente no município, o uso da tecnologia e do livro didático (LD) em sala de aula na busca de compreender tais aspectos no diálogo com a proposta educacional voltada para os letramentos. Pardo (2018) sinaliza que a autoetnografia gerou (e pode gerar) insegurança quanto aos resultados de seu estudo ao longo da trajetória de sua pesquisa uma vez que expôs os medos, as dúvidas, as angústias e as fragilidades do pesquisador muito mais do que em uma pesquisa que se insere em outras abordagens. De forma conclusiva, o autor defende que a implementação de práticas pedagógicas na perspectiva do LC "depende da negociação de práticas situadas localmente entre professor e alunos, do contexto dos sujeitos envolvidos, bem como da negociação de suas histórias de vida" (PARDO, 2018, p. 184).

Sanches (2019) apresenta em sua dissertação uma análise de suas práticas pedagógicas no contexto do programa "Paraná Fala Inglês" buscando compreender as concepções de língua subjacentes aos materiais utilizados e as aulas desenvolvidas. O autor defende em seu estudo

que “a autoetnografia abre maior espaço para que a criatividade do pesquisador seja colocada em prática e possibilita a produção mais autêntica” (SANCHES, 2019, p. 45). Como considerações a respeito de sua pesquisa ele aponta a importância de reconhecer as concepções de língua presentes nos materiais utilizados e a tomada de consciência sobre os conflitos que essas concepções podem gerar na prática.

Bezerra (2019) traz em sua autoetnografia uma reflexão sobre suas práticas no contexto do Ensino Médio no Instituto Federal de Alagoas partindo dos pressupostos teóricos do grupo Modernidade/Decolonialidade e dos letramentos. A autora desenvolveu seu trabalho em sala de aula dentro dos seguintes temas: noções de amor, problemas enfrentados por mulheres, imigração, preservação ambiental e história da LI. Em seu estudo, a autora defende a importância das histórias de vida para a construção do conhecimento científico, reconhecendo que a autoetnografia vê a incompletude dos pesquisadores. Sobre os estudos autoetnográficos a autora afirma que poder contemplar “esse conhecimento, teorizá-lo, revê-lo, investigá-lo, repensá-lo, como também [...] construí-lo na certeza de que eu e os conhecimentos provenientes das minhas práticas são mutáveis e estão em processo de construção e transformação” (BEZERRA, 2019, p. 34). Uma das contribuições trazidas pelo estudo de Bezerra é a questão da problematização sobre o papel da mulher na sociedade que, foi materializada por meio de produções multimodais.

No estudo de Bottura (2019) a autora nos convida a acompanhar sua experiência docente no contexto do ensino de língua portuguesa para imigrantes no Programa de Português Língua de Acolhimento (PLAc). O curso foi ministrado especificamente para mulheres imigrantes refugiadas e em situação de vulnerabilidade. A autora mostra em sua autoetnografia a função social, humanitária e política que a proposta do curso exerce sinalizando a urgência em relação às propostas de formação docente para esse público. A análise dos dados é feita de forma bastante inovadora, já que é organizada em dois atos divididos em cenas como em uma peça teatral buscando desestabilizar a estrutura do texto acadêmico, ou seja, exercitar a ruptura epistêmica diante da normatização e do canônico. Bottura (2019, p. 225) afirma que sua pesquisa “traz evidências de como a afetividade pôde auxiliar em uma autoinvestigação crítica sobre a prática do professor e, assim, contribuir com potencialidades para a formação de professores” no contexto do ensino de línguas para imigrantes.

Fadini (2020) em sua tese de doutoramento recorre a textos, imagens, epifanias e narrativas para compreender a sua subjetividade como professora de línguas narrando em sua

autoetnografia os processos de subjetificação e (auto) transformação ao longo de sua pesquisa. Suas narrativas e epifanias não ilustram apenas sua trajetória como professora de LI, mas também retomam sua jornada na aprendizagem da língua tanto no período escolar como na graduação. Em seu estudo, a autora advoga a importância das pesquisas autorreflexivas, nas quais se situam as autoetnografias, apontando que é por meio delas que as/os professoras/es podem aprender a assumirem uma olhar mais investigativo no intuito de "deixarem de ser consumidores (passivos) de pesquisas dos outros, se tornarem geradores (ativos) de conhecimento em favor de sua auto(re)avali**ação**, até chegar às mudanças desejadas, desde suas formas de pensar até suas formas de agir" (FADINI, 2020, p. 188 – grifos da autora) diante de suas práticas docentes.

Se por um lado existe uma crescente no que diz respeito ao surgimento de estudos autoetnográficos no contexto brasileiro, por outro, percebo como trabalhos que rompam com epistemologias tradicionais ainda precisam ganhar espaço nas pesquisas em LA e Educação. Assim, concordo com Pardo (2019, p. 36) ao defender que a autoetnografia "tem o potencial de promover o aprimoramento das práticas realizadas nos próprios contextos observados, através de uma autoanálise da atuação do pesquisador/pesquisado e dos alunos das salas de aulas investigadas". Entendo que o exercício autoetnográfico não provoca efeitos apenas no cenário acadêmico, mas também na prática pedagógica cotidiana já que nos convida a autoanálise e autocrítica constante sendo também esse o propósito de uma pesquisa autoetnográfica. Como Kumaravadivelu (2012, p. 24) pontua a verdadeira ruptura epistêmica visa garantir que "novas maneiras de construir sistemas de conhecimento e novas maneiras de aplicá-los em contextos de sala de aula" [24].

Situando o contexto e os sujeitos envolvidos

A apresentação do contexto e dos sujeitos envolvidos na pesquisa se faz indispensável quando se trata de uma etnografia que busca realizar o que Geertz (1989) compreende como "descrição densa", ou seja, quando se objetiva descrever o objeto de estudo a partir de valores culturais de um determinado povo inserido em um determinado contexto a partir de suas práticas sociais. Assim como defendem Adams, Jones e Ellis (2015), os espaços e os locais também informam ao mesmo tempo em que moldam nossas identidades. Portanto, a

[24] "*new ways of constructing knowledge systems and new ways of applying them in classroom contexts*"

contextualização dos envolvidos nas narrativas que vão sendo construídas ao longo desta tese faz-se necessária para situar não apenas o leitor sobre o cenário e as personagens envolvidas como também a maneira que esses estão imbricados na minha formação como professora-pesquisadora. Na verdade, não há como nós separarmos dos nossos contextos já que eles só existem nas relações estabelecidas com os sujeitos. Na leitura de um romance, por exemplo, o narrador cria uma atmosfera que vai conduzindo o leitor a imaginar os cenários, bem como os envolvidos na narrativa diferentemente do que acontece numa autoetnografia que é construída por epifanias entendidas como momentos marcantes (FADINI, 2020; ONO, 2017) da trajetória práxis docente tomada como ponto de análise neste estudo.

Embora a proposta deste estudo envolver questões do *self*, entendo que mesmo estando olhando para o eu, tenho um outro que reflete em mim. Isso quer dizer que, o contexto e os sujeitos com quem convivo na execução de minhas práticas pedagógicas ecoam nelas e me constituem como professora. Em outras palavras, a minha percepção sobre quem sou eu como professora está intimamente ligada ao meu contexto sócio-histórico, ao mesmo tempo que também é constituída pelos ensinamentos que recebi das/dos professoras/es que participaram da minha formação. Assim, me apoiando em Pardo (2019, p. 21) acredito que "situação e o campo nos quais se está imerso são bastante familiares para a figura do pesquisador/pesquisado" isso reforça, a meu ver, a necessidade de fornecer mais subsídios para o leitor compreender minhas narrativas como pesquisadora.

O contexto que trago para o escopo desta investigação é o Ensino Médio (doravante EM) de uma escola pública e a escolha deste espaço se dá pela proximidade, bem como pelas observações e experiências que tenho vivenciado como professora de LI de aproximadamente doze anos. A escola é situada na região Metropolitana de Curitiba e leva o nome de Escola do Campo por apresentar características de ruralidade e por atender uma parcela de alunas/os vinculados ao trabalho com a agricultura familiar e a agropecuária. Ainda sobre a questão espacial-geográfica é válido mencionar que a região Metropolitana de Curitiba[25] passou por uma processo de urbanização sendo que 91,2% da sua população concentra-se em áreas urbanas e 8,8% apenas em áreas rurais (ROSA, 2016). Nesse sentido, há uma identidade híbrida no que

[25] Dividida em municípios da *Área Norte*: Adrianópolis, Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Campo Magro, Cerro Azul, Colombo, Dr. Ulysses, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná; e da *Área Sul*: Agudos do Sul, Araucária, Balsa Nova, Campo do Tenente, Campo Largo, Contenda, Fazenda Rio Grande, Lapa, Mandirituba, Piên, Quitandinha, Rio Negro, São José dos Pinhais e Tijucas do Sul.

diz respeito ao público atendido nesta escola, pois assim como há alunas/os que percorrem longas distâncias para estudarem tendo que permanecer, em alguns casos, mais que uma hora no transporte escolar, há uma parcela que se encontra em áreas tidas como urbanas, assim como o endereço onde se encontra essa escola. Dado esse contexto, destaco que as práticas pedagógicas apresentadas nesta tese não foram concebidas partindo de um olhar voltado para a Educação do Campo (exploro essa questão no Capítulo III) já que a proposta curricular da escola segue os mesmos direcionamentos das escolas regulares. No entanto, problematizo a partir do meu olhar como professora inserida nesse contexto híbrido, alguns pontos de tensão em relação às políticas de ensino, bem como de formação de professoras/es.

Em relação à LI, se faz recorrente, em meu ambiente de trabalho, um discurso de caráter emancipatório voltado para a aprendizagem da língua, ou seja, na perspectiva de alguns docentes, alunas/os do campo, ao aprenderem inglês, podem ter mais chances de "crescer na vida" podendo sair de lugar onde moram e conseguir um "emprego melhor" na cidade. Por outro lado, essa justificativa para o ensino de LI, na visão de muitas/os alunas/os não faz sentido, pois não almejam sair da zona rural para trabalharem ou estudarem na cidade, já que trabalham com os pais na agricultura ou no comércio local, por exemplo, e apreciam o modo de vida que levam. Além disso, retroalimentar um discurso que não respeita as diferenças e as escolhas dos sujeitos e busca conduzi-los a um lugar de homogeneidade, a meu ver, é incompatível com as questões propostas pelo LC. Diante disso percebo a relevância de lançar mão o seguinte questionamento: *Estamos, nós professores preparados para o enfrentamento de um ensino da língua que não esteja voltado para uma visão imperialista e impositiva, sinônimo de uma "ascensão econômica"? É possível pensar no cenário atual em um ensino de inglês voltado para o desenvolvimento de noções cidadãs e democráticas?* (ROCHA; MACIEL, 2013). Tais questionamentos emergem constantemente na minha prática docente e me motivam a buscar formas de promover uma educação mais humanizadora e cidadã mesmo entendendo que, conforme Rocha (2012, p. 32-33), a construção da cidadania não se encontra vinculada estritamente "ao campo da educação das línguas", pois "a tarefa exige, paralelamente, medidas político-econômicas que se mostrem igualmente efetivas no combate aos fatores determinantes das desigualdades sociais em âmbito nacional".

Dados do Censo da Educação Básica de 2018[26] revelam que 7,7 milhões de matrículas do EM regular foram registradas e que este número vem seguindo uma queda nos últimos anos

[26] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar Acesso em: 29 dez. 2020.

(redução de 7,1% entre os anos de 2013 e 2017). Em contrapartida, o percentual das matrículas na educação profissional cresceu 24,9%. Outro fator relevante é que a maioria das matrículas (95,3%) são em escolas urbanas. Em relação a taxa de distorção idade/série, no ano 2018 foi de 28,2% mantendo-se em um patamar elevado, tendo em vista que em 2017 o percentual foi o mesmo. Esse indicador pode estar atrelado a diversos fatores como, por exemplo, o fato de estudantes reprovarem, desistirem da escola por um tempo e depois retornarem, bem como a própria evasão. Nesse sentido, a busca por superar a taxa de distorção e a frustração do estudante diante dessa questão é um desafio pedagógico que também reflete em minhas práticas, já que a ansiedade pela finalização dos estudos é maior ainda sendo a nota e o diploma aspectos muitos mais importantes do que o processo de aprendizagem em si para alguns.

O envolvimento e a participação de minhas/meus alunas/os neste estudo foram registrados em meu diário, no que diz respeito as interações, as coletas de produções realizadas em sala e as respostas em questionários e conversas que tivemos sobre ou no contexto escolar. Os dados não são oriundos apenas de uma turma em específico já que a proposta desta pesquisa foi pensar meu papel como professora de LI no EM de modo mais amplo. Além disso, por se caracterizar como uma autoetnografia, a proposta foi justamente deixar emergir as minhas problematizações diante da prática pedagógica fazendo disso insumo para a própria pesquisa.

O contexto de atuação em que estou inserida foi apresentado brevemente e será explorado ao longo desta tese. Um ponto que considero relevante evidenciar ainda nesta introdução é que a escola em que atuo é a mesma que estudei durante toda a minha trajetória escolar. Logo que iniciei o curso de Letras despertou em mim um sentimento de que deveria retornar àquele espaço atuando então como professora de forma a retribuir com a formação que recebi Vários colegas de trabalho foram minhas/meus professoras/es e nos últimos anos tenho visto esse movimento acontecer comigo já que alguns/algumas estudantes que tive hoje se tornaram meus colegas de trabalho.

Organização da tese

Compartilho do sentimento de Fadini (2020) ao mencionar as dificuldades que teve em sua tese autoetnográfica no sentido de se “desprender dos moldes acadêmicos” e se “colocar numa posição vulnerável” sendo assim, procuro ao longo dos capítulos trazer minhas vivências

que vão sendo narradas em meio a questões teóricas vinculadas, principalmente, aos estudos sobre letramentos, pós-modernidade, formação docente, estudos críticos e ensino de língua.

No *Capítulo I* apresento e analiso a proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (DCE-LEM, 2008) a qual tem sido referência para a elaboração dos documentos de ensino em meu contexto profissional. Assim, teço relações entre os pressupostos ora apresentados e as teorias de LC buscando mostrar pontos de convergência e divergência, bem como possibilidades de trabalho que tenho desenvolvido. Narro também sobre como se deu meu início como professora no Estado do Paraná, bem como algumas políticas que têm sido implementadas em meu contexto de ensino e como elas têm impactado em minhas práticas.

No *Capítulo II*, discorro sobre as racionalidades presentes no cenário educacional tecendo diálogos com o ensino de LI. A proposta deste capítulo é fazer esse apanhado entendendo que não há como exercer nossa agência docente sem refletir sobre as questões filosóficas que estão imbricadas nas relações políticas, sociais e culturais dos contextos e dos sujeitos que ensinamos. Teço algumas relações sobre perspectivas educacionais inseridas na racionalidade clássica, teológica, moderna e pós-moderna para, na sequência discutir sobre as epistemologias digitais e a multimodalidade e como as práticas de linguagem têm sido afetadas por essas mudanças. Faço considerações sobre os letramentos e seu papel na educação linguística e os novos papéis de professoras/es e alunas/os que esse cenário educacional nos coloca como desafio e, por fim, discuto sobre o desafio da educação crítica frente a ideologias conservadoras diante dos discursos que ecoam na escola através dos ideais defendidos pelo movimento EsP.

No *Capítulo III,* reflito sobre minhas práticas pedagógicas e as visões de língua e sujeito que elas imprimem na busca pelo desenvolvimento de uma educação crítica no ensino de LI no contexto do EM. De início teço considerações sobre o EM no Brasil em relação a políticas de ensino recentes. Na sequência, as seções apresentam vivências que ilustram as práticas, os desafios, as tensões e os enfrentamentos emergentes. Tais narrativas foram permeadas por discussões teóricas à medida que também procurei exercitar a autocrítica diante delas ao passo que resgato as emoções que surgiram nessas vivências e nos momentos da análise.

Por fim, em minhas *Considerações Finais* retomo as perguntas e os objetivos desta pesquisa destacando meus aprendizados e as contribuições da autoetnografia em minha formação profissional e humana.

CAPÍTULO I

PLANEJAMENTO E ARQUITETURA DAS AULAS: DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS DE ENSINO NO PARANÁ

> *"Educators need to be keen observers of change. This is the only way we can keep our teaching, and our schools, up to date and relevant. But, more than this, we must be agenda-setters and change-makers. We have the power to transform our classrooms and our schools. As we embark on these transformations, we also make our contribution to the transformation of the broader society."*[27]
>
> *Mary Kalantzis e Bill Cope (2008)*

Ao afirmar que "a maneira como entendemos o mundo influencia nossas concepções educacionais e, evidentemente, condiciona determinadas perspectivas diante do papel das línguas na formação das pessoas" Jordão (2007, p. 20), nos convida a refletir sobre os pressupostos que subsidiam nossas práticas pedagógicas. Tais perspectivas impactam na forma como construímos nossas aulas, trabalhamos os conhecimentos escolares e entendemos as respostas que nossas/os alunas/os nos dão diante de tudo isso. Um dos elementos que fundamenta e impacta nas práticas pedagógicas são os documentos oficiais que nos apresentam visões de ensino e de língua defendidas no contexto brasileiro. Assim, na sequência trago algumas concepções presentes nas DCE – LEM, pois é a partir delas que, no contexto em que atuo, são construídos os documentos escolares internos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Proposta Pedagógica Curricular (PPC), o Plano de Trabalho Docente (PTD), os planos de aula, bem como as práticas pedagógicas.

Neste capítulo, faço uma análise da proposta pedagógica trazida no referido documento tecendo relações entre os pressupostos ora apresentados e as teorias de LC indicando pontos de convergência e divergência, bem como possibilidades de trabalho. Canagarajah (2013, p. 59) afirma que "é quando nos envolvemos com teorias em relação às nossas experiências cotidianas e desenvolvemos nossas capacidades reflexivas que obtemos *insights* mais profundos sobre os

[27] "Os educadores precisam ser observadores atentos da mudança. Só assim podemos manter nosso ensino e nossas escolas atualizados e relevantes. Muito mais do que isso, devemos definir a agenda e fazer mudanças. Temos o poder de transformar nossas salas de aula e nossas escolas. À medida que embarcamos nessas transformações, também damos nossa contribuição para a transformação da sociedade em geral."

discursos teóricos e políticos”[28]. Diante disso, interpreto a necessidade de compreender como a prática pedagógica cotidiana está (ou não) alinhada às políticas de ensino no sentido macro por meio de documentos, propostas de ensino e leis nacionais ou estaduais ou do contexto em que se está inserida e como são construídas ou ainda interpretadas. Por isso, busco trazer à tona reflexões sobre como as políticas de ensino vigentes impactam na minha prática pedagógica e de que forma interferem na proposta de ensino de LI voltada para o LC.

O capítulo se divide em cinco seções. Na primeira narro como iniciei minha trajetória profissional como professora no Estado do Paraná; na segunda faço a apresentação e análise das DCE-LEM partindo de suas concepções de língua, ensino, avaliação e criticidade buscando pontos de convergência e divergência com as teorias sobre LC. Na terceira estabeleço alguns diálogos entre os documentos oficiais e como eles se articulam com as práticas pedagógicas no contexto da Educação Básica. Na quarta seção trago a Prova Paraná como exemplo de uma nova política de avaliação no Estado e as concepções que a subjazem. Por fim, na quinta seção abordo a questão da burocratização pedagógica em meu contexto de ensino. À medida que discorro sobre o que proponho em cada seção vou tecendo considerações entrelaçadas por narrativas que emergiram nesse exercício reflexivo.

Professora na rede pública: como tudo começou

Comecei a atuar na rede pública estadual em 2008. Era meu último ano da faculdade, mas já havia me inscrito anteriormente como professora no Processo Seletivo Simplificado (PSS). Meu desejo era ministrar aulas na escola em que estudei, mas não consegui inicialmente. Foram algumas inscrições até esse momento chegar. A organização do processo seletivo era bastante complicada. Lembro de passar o dia todo numa fila com uma senha na mão esperando minha vez: tudo isso apenas para a inscrição, não havia garantia de nada. Passava o dia todo conversando com profissionais de diferentes lugares do Estado. Pessoas que vinham de longe porque não conseguiam aula em seu município. Após algumas tentativas consegui a vaga, porém ela era voltada para atuar na EJA.

Na época, por questões de espaço físico, as aulas da EJA não aconteciam na escola estadual, mas sim nas salas de aula de uma escola municipal próxima. Como já mencionei na

[28] “*It is when we engage with theories in relation to our everyday experiences and develop our reflexive capabilities that we gain deeper insights into theoretical and policy discourses”.*

introdução, essa foi uma das experiências profissionais mais significativas que vivenciei. Nesse período não fui somente professora de Inglês, pois atuei também em Língua Portuguesa, Artes, Sociologia e Filosofia. Foi um tempo difícil já que eu precisava aceitar lecionar outras disciplinas para garantir meu emprego. Acabava tendo de estudar muito para poder ministrar conteúdos os quais não dominava, tampouco tinha formação para tal. Mas foi um tempo de muito aprendizado e no qual pude perceber a importância que meu trabalho tinha na vida daqueles estudantes. Eram alunas/os que estavam retornando para os bancos escolares cheios de esperança e a conclusão dos estudos era muito representativa.

Já havia trabalhado dois anos na EJA. No terceiro ano como PSS, quando fui à escola na distribuição das turmas não havia sobrado nenhuma aula para mim. Fiquei desesperada e aflita, pois estava desempregada. Foi então que decidi ligar para minha antiga coordenadora da EJA; expliquei a situação e perguntei a ela se poderia me ajudar de alguma forma. Ela me disse que na minha área de formação realmente não havia mais aulas, mas que precisava de alguém com urgência para assumir a disciplina de Filosofia, pois era a que faltava para que um grupo da EJA do EM concluir os estudos. Era aquilo ou nada, então resolvi aceitar o desafio. Perguntei quando começaria e então ela me respondeu que seria no dia seguinte. Ufa! Tinha mais um dia para estudar e me organizar. Foi realmente um sufoco. Mas essa foi só a primeira parte. Ao chegar na escola tive outra surpresa. A sala estava lotada e cada vez mais chegavam novos estudantes. Separei uma folha de caderno para criar uma lista. O espaço da sala ficou muito apertado. O detalhe é que as salas eram menores, já que aquela escola foi projetada para atender estudantes da Educação Infantil. Quando olhei a lista não sabia o que fazer – 72 alunos! – *E agora? Como vou dar aula para 72 alunos?* Não dominava o conteúdo, não havia espaço físico... Foi desesperador, mas eu precisava de uma estratégia. Então pensei que, já que havia outras salas disponíveis na escola poderia dividir o grupo. Assim, optei por separar as/os alunas/os em dois usando salas diferentes. Ministrava as aulas em partes. Explicava o conteúdo e as atividades para uma parte da turma enquanto a outra fazia algum tipo de leitura ou exercício e assim fomos revezando. Algumas vezes conseguia reunir o grupo todo no pátio para alguma atividade coletiva ou para as apresentações. Ao recordar dessa situação vejo o quanto foi surpreendente pensar como eu recém-formada já tinha enfrentado um desafio desses.

Esse foi meu início como professora na escola pública no Estado do Paraná. Após um tempo como professora PSS me tornei professora efetiva em 2012. Na verdade, esse concurso também foi uma “novela”. No ano de 2007 foi divulgado o edital de abertura das vagas. Eu não era graduada ainda, mas havia muitos incentivadores me dizendo que eu deveria fazê-lo e que,

no caso da aprovação, poderia pedir para ir para o final da lista, já que não teria o diploma em mãos para efetivação do cargo de início. Dentre esses incentivadores estava meu pai que, embora não estivesse contente com a ideia de eu me tornar professora, achava importante ter um cargo efetivo para me assegurar profissionalmente. Assim, acabei fazendo a prova do concurso e fui aprovada. No entanto, o chamamento para a ocupação das vagas só aconteceu em 2011. Na época eu buscava outras coisas. Estava decidida a ingressar no mestrado e estava me preparando para isso. A vida e suas surpresas: passei no mestrado e assumi o concurso. Lembro de ter ficado perdida pensando em "abrir mão" da vaga do concurso, mas aquilo era uma ousadia de minha parte. Resolvi então permanecer nos dois.

Após ter feito essa breve introdução sobre como ingressei na escola pública, discorro nas próximas seções a respeito do documento das DCE-LEM. Ressalto a importância dos documentos oficiais de ensino na formação de professoras/es tendo em vista que o conhecimento das perspectivas teóricas presentes, bem como das orientações e encaminhamentos metodológicos destes direcionam as práticas pedagógicas e orientam os componentes curriculares. Conhecer tais documentos é uma necessidade à medida que é por meio dessa prática que temos como questionar e refletir sobre as propostas nele presentes. Eu diria que a/o profissional crítica/o necessita saber o teor desses documentos para problematizá-los e para filtrar o que faz ou não sentido tendo como ponto de partida o seu contexto de ensino. A respeito disso cito Sachs (2013, p. 447) que explica sobre a relação entre uma política de ensino e a questão prática:

> A transposição prática de uma política é algo bastante complexo [...]. Quem coloca em prática uma política lida com o desafio de converter as modalidades, a escrita e a ação. Isso pressupõe uma atuação, quase como uma peça teatral, em que há a presença do texto escrito, o qual, porém ganha mudanças e ressignificações. A prática é constituída de outros elementos além da soma de uma gama de políticas: é constituída de valores locais e pessoais e engloba a solução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios. Dessa maneira, adaptações estão sempre presentes e são necessárias.

Meu primeiro contato com as DCE-LEM foi na graduação na disciplina de Estágio Supervisionado. Fizemos uma leitura bem atenta e cuidadosa do documento para, a partir disso elaborar o planejamento para as aulas que iríamos ministrar. Reitero a importância de a formação inicial proporcionar esse tipo de análise nas disciplinas que estão atreladas à prática pedagógica. A oportunidade de refletir sobre as concepções de ensino e de língua presentes no documento foram primordiais para que pudesse compreender a dinâmica relacionada ao

trabalho em sala de aula. Assim, nas próximas seções apresento alguns aspectos do referido documento para o ensino de LI no EM[29] no Estado do Paraná, bem como algumas reflexões sobre como o trabalho pedagógico se dá a partir desses pressupostos.

Concepção e organização das DCE – LEM

Em sua apresentação, o documento se justifica ressaltando a importância dos conteúdos disciplinares para o trabalho docente em contraposição aos modelos curriculares presentes na década de 1990 os quais destacavam temas transversais. Fruto de um processo de discussão coletiva que envolveu professoras/es da Rede Estadual e seus respectivos núcleos regionais, realizado durante os anos de 2004 a 2008 por meio da promoção de eventos pedagógicos, o documento foi elaborado com vistas a fortalecer a educação pública estadual do Paraná. Levando em consideração o momento de transição que os documentos oficiais de ensino estão passando em função da BNCC destaco as observações que tenho percebido ao conversar com colegas de profissão que vivenciaram a implementação das DCE nas escolas: o relato é sempre o mesmo *"Esse sim foi um documento em que os professores participaram!"*. Nessas conversas informais percebo uma sensação de pertencimento no processo de construção das Diretrizes mostrando que é possível a elaboração de propostas menos assimétricas que levam em consideração o debate e que entendem o papel fundamental de professoras/es na transposição desses conhecimentos em sala de aula. Com relação ao processo de escrita e elaboração do documento, Bagio (2016, p. 86) explica que:

> [...] [O] material era encaminhado para a discussão dos professores nas semanas pedagógicas do início de cada semestre, e os professores os liam, discutiam e teciam comentários sobre mudanças e opiniões acerca do que estava proposto. Esse material revisado e com as propostas de alteração retornava à SEED para estudo e possíveis modificações no texto. Na semana pedagógica seguinte era encaminhado um novo documento reformulado para continuar o debate entre os docentes.

A versão definitiva das DCE – LEM foi publicada no ano de 2008 apresentando os seguintes pontos que compõem diferentes capítulos: Dimensão histórica da disciplina; Fundamentos teórico-metodológicos; Conteúdo estruturante; Encaminhamentos metodológicos para a Educação Básica e Avaliação. Nesta seção, exponho cada uma dessas divisões

[29] Estamos em um momento de transição em relação aos documentos. A partir de 2019, o Ensino Fundamental passou a utilizar o Referencial Curricular do Paraná, que é um documento construído a partir das orientações oriundas da BNCC. O documento para o EM ainda se encontra em fase de elaboração.

destacando as que mais impactam na elaboração dos documentos escolares, bem como o planejamento de minhas aulas.

Dimensão histórica da disciplina de LE no Paraná

Com relação a *dimensão histórica da disciplina*, as DCE – LEM (2008), apresentam a incorporação do ensino de línguas no currículo escolar brasileiro mostrando como as questões políticas, econômicas, culturais e sociais impactam na língua estrangeira escolhida para ser ensinada. Os debates relacionados aos estudos sobre linguagem também foram responsáveis pelas questões teórico-metodológicas que desembocam nas abordagens e métodos utilizados para o ensino dessas línguas. Este capítulo apresenta de forma bastante linear o início do ensino de línguas estrangeiras no Brasil desde o período da colonização com o ensino do latim, passando pelo ensino das línguas clássicas com a instituição do ensino régio em 1759 pelo ministro Marquês de Pombal, a fundação do Colégio Pedro II em 1837 que se inspirava nos moldes franceses e apresentava em seu programa sete anos de ensino de francês, cinco de inglês e, a partir de 1840, três de alemão tendo como abordagem pedagógica a gramática-tradução que vigorou até o início do século XX.

Na sequência, o capítulo do referido documento menciona o impacto que a publicação do livro *Curso de Linguística Geral*[30] de Ferdinand Saussure em 1916 trouxe para os estudos da linguagem com sua concepção de língua chamada de estruturalismo. Retornando para os aspectos históricos, o documento apresenta a questão da vinda de europeus para o Brasil em busca de qualidade de vida, já que a Europa passava por uma série de crises desencadeadas, principalmente pelos períodos de guerra e pós-guerra no final do século XIX e início do século XX. Sobre esse fato, vale a pena destacar que o Paraná acabou recebendo imigrantes italianos, alemães, ucranianos, russos, poloneses e japoneses que criaram suas respectivas colônias. Esses colonos, preocupados com a educação de seus filhos, buscaram alternativas para a construção de escolas. Assim, muitas dessas escolas apresentavam um currículo que "estava centrado no ensino da língua e da cultura dos ascendentes das crianças. Também por essa razão, ainda é possível encontrar comunidades bilíngues no Paraná" (PARANÁ, 2008, p. 38-39).

[30] Escrito após a morte de Saussure, a obra constitui-se de uma compilação de anotações de dois de seus alunos que participaram de três de seus cursos ministrados na Universidade de Genebra entre os anos de 1906 e 1911.

Na continuidade, o capítulo apresenta as Reformas Educacionais, começando pela de 1920, que seguiu a onda nacionalista com a proibição do ensino de línguas estrangeiras "para crianças menores de dez anos, que ainda não dominassem corretamente o português" (PARANÁ, 2008, p. 40). Segundo o documento, com a criação do Ministério de Educação e Saúde e as Secretarias de Educação nos Estados, intelectuais da época iniciam um processo de reforma no sistema educacional buscando a construção de uma identidade nacional que marca a Reforma Francisco Campos em 1931. Para o ensino de línguas estrangeiras, essa reforma trouxe um diferencial já que, "pela primeira vez, estabeleceu-se um método oficial de ensino de Língua Estrangeira: o Método Direto" (PARANÁ, 2008, p. 40). Esse método toma como base a aprendizagem da língua sem recorrer ao uso da tradução. Assim, a língua materna deixa de assumir o papel de mediadora e o aprendiz passa a ter que raciocinar na língua alvo. A oralidade passa a ter destaque e o nativo a ser procurado para atuar como docente, já que a pronúncia "perfeita" era vista como o caminho para a competência comunicativa.

De acordo com as DCE – LEM (2008), com a aversão ao estrangeiro desencadeada pelo posicionamento do governo brasileiro contra a Alemanha no período da Segunda Guerra Mundial iniciada em 1939, muitas escolas, principalmente compostas por alemães, foram fechadas. O ideal nacionalista é reforçado na Reforma Capanema, em 1942, com um currículo voltado para um ensino de caráter patriótico. Desta forma, o ensino secundário passa a ser organizado da seguinte maneira: ginasial (de quatro anos) e colegial (de três anos). O prestígio para com as línguas estrangeiras é mantido no ginásio: "o Francês se apresentava ainda com uma ligeira vantagem sobre o Inglês, e o Espanhol foi introduzido como matéria obrigatória alternativa ao ensino do Alemão. Além disso, o Latim permaneceu como Língua Clássica" (PARANÁ, 2008, p. 42). Como é destacado pelo documento, a responsabilidade pelas questões educacionais passa a ser centralizado pelo Ministério de Educação e Saúde:

> Comprometido com os ideais nacionalistas, o MEC preconizava que a disciplina de Língua Estrangeira deveria contribuir tanto para a formação do aprendiz quanto para o acesso ao conhecimento e à reflexão sobre as civilizações estrangeiras e tradições de outros povos. Isso explica por que o Espanhol passou a ser permitido oficialmente para compor o currículo do curso secundário, uma vez que a presença de imigrantes da Espanha era restrita no Brasil (PARANÁ, 2008, p. 42)

Pelo que é apresentado no documento, o ensino do Espanhol ganha espaço no currículo, no entanto, o inglês mantém seu espaço de forma garantida pelo seu uso em transações comerciais e o Francês pela sua representação enquanto tradição curricular. Outro questão histórica mencionada pelo documento e que impacta o ensino de línguas estrangeiras foi o pós

Segunda Guerra Mundial que ocasiona uma maior dependência do Brasil em relação aos EUA, por isso "falar Inglês passou a ser um anseio das populações urbanas, de modo que o ensino dessa língua ganhou cada vez mais espaço no currículo, no lugar do ensino do Francês" (PARANÁ, 2008, p. 43). Dez anos mais tarde, em detrimento das exigências do mercado e a proposta educacional vigente que se vê responsável pela formação de estudantes para o mundo do trabalho, o ensino das humanidades tem redução de carga horária, o que, consequentemente reduz o número de aulas de línguas estrangeiras.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024/1961 foi um marco para o período. Com ela houve a criação dos Conselhos Estaduais de Educação. De acordo com as DCE-LEM (2008), "essa mesma lei determinou a retirada da obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira no colegial e instituiu o ensino profissionalizante, compulsório, em substituição aos cursos Clássico e Científico" (PARANÁ, 2008, p. 43). No entanto, a valorização da LI permanece, já que ela estava vinculada às demandas exigidas no mercado de trabalho. Na ocasião, o método áudio-oral ou audiolingual se expandia no Brasil passando então a ter recursos didáticos mais sofisticados para o ensino de línguas com o uso de gravações de falantes nativos, laboratórios de línguas, *flashcards*, projetor de *slides*, dentre outros. Sob influência da linguística como ciência que vinha se desenvolvendo a partir dos linguistas estruturalistas como Bloomfield, Fries, e Lado associando-se a teoria behaviorista de Pavlov e Skinner, o ensino de línguas passou a ser entendido como "um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas" (PARANÁ, 2008, p. 43).

O desenvolvimento da linguística vem dando sequência com a proposta da Gramática Gerativa Transformacional de Chomsky (1965). Na sua proposta inatista de aquisição de linguagem, Chomsky postula que o ser humano nasce com determinadas capacidades que serão desenvolvidas com o tempo. O autor apresenta dois conceitos bastante influentes para o campo do ensino de línguas estrangeiras e para os estudos da linguagem: a competência e o desempenho. O primeiro deles está relacionado a aquilo que sabemos com a língua, constitui-se como um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente. Já o segundo diz respeito ao comportamento linguístico, ou seja, ao uso que se faz com o conhecimento adquirido. Em contraposição, Saussure em sua visão estruturalista defende que a língua é um fato social com valores preestabelecidos por meio de convenções sociais em relação às quais o indivíduo não possui poder algum. Portanto, nessa concepção "a língua é entendida como uma estrutura que faz intermediação entre o indivíduo e o mundo" (PARANÁ, 2008, p. 44). De acordo com as

DCE – LEM, as teorias linguísticas, bem como teorias da psicologia de autores como Piaget e Vygotsky no campo da aquisição da linguagem tiveram bastante influência sobre a forma como se pensava o ensino de LE na época, pois a partir delas passou-se então a:

> permitir o uso da língua materna com o intuito de verificar a compreensão dos conceitos. Por sua vez, a gramática era explicada de forma dedutiva. Por explorar o aspecto social da linguagem, com destaque às atividades em grupo, surgiu a preocupação com aspectos afetivos, tais como a motivação e a interação que deveriam ser contempladas no ensino de língua (PARANÁ, 2008, p. 45).

A Lei n. 5692/71 foi promulgada e com ela a desvalorização do ensino de línguas prevalece. Esse período histórico é marcado por um onda nacionalista oriunda do regime militar, assim o governo desobriga o ensino de LE com o argumento de que elas seriam uma "porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira" (PARANÁ, 2008, p. 45). Nesse cenário, alunas/os oriundos das escolas públicas não tinham acesso a esse conhecimento sendo apenas destinado para as classes mais favorecidas como forma de manutenção de seus privilégios. No Estado do Paraná, houve alguns movimentos por parte de professoras/es de línguas estrangeiras que estavam insatisfeitos com a reforma curricular. Citando mais longamente o documento das DCE – LEM:

> Esses movimentos ecoaram no Colégio Estadual do Paraná, fundado em 1846, o qual contava com professores de Latim, Grego, Francês, Inglês e Espanhol. Uma das formas, então, para manter a oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas após o parecer n. 581/76, bem como a tentativa de superar a hegemonia de um único idioma ensinado nas escolas, foi a criação do Centro de Línguas Estrangeiras no Colégio Estadual do Paraná, em 1982, que passou a oferecer aulas de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão, aos alunos no contraturno. O reconhecimento da importância da diversidade de idiomas também ocorreu na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a partir de 1982, quando foram incluídas no vestibular as Línguas Espanhola, Italiana e Alemã. Esse fato estimulou a demanda de professores dessas línguas (PARANÁ, 2008, p. 46).

Como desdobramento dessas ações de professoras/es somando a redemocratização do país em meados de 1980, a defesa pela pluralidade das línguas é retomada e assim, a SEED estabeleceu a criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) em agosto de 1986. Passados 25 anos da promulgação da primeira LDB, em dezembro de 1996 torna-se pública a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 a qual inclui a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira no currículo a partir da quinta série,

deixando a escolha da língua atrelada às possibilidades existentes no contexto da comunidade escolar (Art. 26, § 5.º).

Dois anos mais tarde, em 1998, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, o documento prioriza e defende o trabalho com ênfase nas práticas de leitura tomando por referência as poucas oportunidades de uso da oralidade no contexto brasileiro de ensino. Já no ano seguinte, em 1999, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o EM que, em contrapartida, enfatiza o ensino da comunicação oral e escrita de forma a atender as demandas do mercado de trabalho, bem como a formação pessoal e acadêmica. Este capítulo do documento das DCE – LEM se encerra destacando a importância da valorização das línguas estrangeiras no currículo escolar e a questão da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola com a Lei n. 11.161 de 5 de agosto de 2005 que hoje já não é mais válida substituída pela Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

Ao sistematizar brevemente a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil/ Paraná a partir das DCE – LEM ressalto a necessidade de se compreender a natureza ideológica e política das línguas. Ensinar inglês é muito diferente de se ensinar espanhol, por exemplo, e essa diferença não se dá pelos aspectos linguísticos, mas sim pelos interesses que as políticas de ensino têm assumido diante dessas línguas. De acordo com Duboc (2018a, p. 9), o resgate da trajetória sobre o ensino de línguas no contexto brasileiro nos revela que estas "ora conquistaram seu lugar ao sol, ora estiveram sob as trevas, a depender das diversas políticas educacionais que vem legislando o sistema brasileiro de ensino". Como professora de LI na Educação Básica, ressalto ser fundamental que um documento orientador promova oportunidades de reflexão, já que esse tipo de discussão é, muitas vezes, inexistente nos cursos de formação continuada. Além disso, o trabalho pedagógico precisa ter como ponto de partida as implicações que as visões da língua estrangeira em questão têm não só no contexto educacional, mas também fora dele, ou seja, a relação dessa língua e as construções sociais em torno dela.

Fundamentos teóricos-metodológicos

Ao situar a sua concepção teórico-metodológica o documento menciona que os envolvidos em sua elaboração citam a Abordagem Comunicativa como direcionadora do ensino de línguas, mas reconhecem as limitações dessa abordagem no que diz respeito ao trabalho

pedagógico. Assim, o capítulo problematiza alguns aspectos limitantes da proposta como o conceito homogêneo de cultura que trata a língua de forma separada, a centralidade nas práticas de comunicação que desconsideram relações sociais e de poder, bem como a visão imperialista de língua nela imbricada. Diante disso, o documento posiciona-se defendendo que não há neutralidade diante da língua e da opção teórico-metodológica a serem adotadas uma vez que ambas estão marcadas por questões ideológicas e político-econômicas, portanto as DCE – LEM assumem um compromisso educacional partindo dos seguintes princípios:

> • o atendimento às necessidades da sociedade contemporânea brasileira e a garantia da equidade no tratamento da disciplina de Língua Estrangeira Moderna em relação às demais obrigatórias do currículo;
> • o resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica;
> • o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural (PARANÁ, 2008, p. 52).

Nas orientações das DCE-LEM, a questão da formação do estudante voltada para a criticidade, que é de interesse do presente estudo, também aparece no documento. É importante considerar que no momento de sua constituição, as pesquisas voltadas para a formação crítica no contexto do ensino de línguas estrangeiras ainda eram escassas (REIS, 2008). Na sequência, a pedagogia crítica (PC) é mencionada como direcionadora do trabalho a ser desenvolvido no ensino de LE no Estado do Paraná sendo considerada como uma abordagem que "valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade" (PARANÁ, 2008, p. 52). Um dos defensores da pedagogia crítica mencionado no documento é Henry Giroux (2004) que apresenta em seus escritos contribuições a respeito das relações entre texto, língua e sociedade, bem como as estruturas de poder que estão imbricadas nessas relações. O autor reforça em suas teorias a natureza política da atividade docente colocando-as como inseparáveis e defende a importância do figura da/do professor/a que, na sua perspectiva, deveria ser reconhecido como "recurso público crítico" ou "intelectual público" uma vez que é grande responsável pela construção de uma sociedade mais democrática ao relacionar sua prática pedagógica questões sociais mais amplas. O documento das DCE – LEM defende o reconhecimento, por parte de professoras/es, da relação entre língua e pedagogia crítica como forma de superar a visão de ensino de língua estrangeira voltada para finalidades comunicativas apenas desvinculadas de aspectos sociais e culturais. Diante disso, o

documento aponta como expectativa que estudantes compreendam que "os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social" (PARARÁ, p. 53). Por se tratar de uma pesquisa que toma como referência o ensino de língua de forma crítica entendo ser necessária a distinção entre a (PC) e o LC para posteriormente justificar a escolha que faço como professora e as motivações vinculadas a essa escolha.

Inicio trazendo características comuns entre a PC e o LC como forma de traçar alguns distanciamentos e aproximações. Conforme Brahim (2007) e Edmundo (2013) ambas as teorias defendem o questionamento em relação ao funcionamento do discurso e das relações de poder nas práticas sociais. Outro ponto comum entre PC e LC é a recusa com relação à característica de nomeá-las de metodologias de ensino. Como afirma Jordão (2013, p. 71) baseando-se em Giroux tais perspectivas educacionais "esquivam-se da identidade de metodologias de aplicabilidade universal". Isso porque são constituídas de um arcabouço filosófico ancorado em reflexões ideológicas complexas que podem apresentar concepções de língua, texto, sujeito, construção de sentidos e conhecimento bastante diversas. De origem grega, a palavra método (métodos) significa caminho para se chegar a um fim, ou seja, um método ou uma metodologia de ensino está ancorado na ideia de que há objetivos para os quais traçam-se metas para atingir a determinada linha de chegada. A/o docente dispõe de ferramentas de ensino e encaminhamentos específicos a serem aplicados para o desenvolvimento dos conteúdos trabalhados. Tais conteúdos são avaliados buscando verificar se os objetivos foram alcançados.

Outro ponto comum entre os pressupostos da PC e do LC é que ambos se voltam para uma educação libertadora. No entanto, os entendimentos sobre o que significa essa educação libertadora são bastante distintos. A respeito disso, Jordão (2014a, p. 197) explica que a PC, ao visar o desenvolvimento de sujeitos participativos na sociedade de forma democrática e emancipada, esquece de analisar que suas próprias noções de "igualdade, liberdade, democracia, participação, cidadania, esclarecimento, emancipação estão repletas de valores morais, ideológicos, valores construídos localmente por pessoas específicas". Em outras palavras, os valores construídos pela PC que sustentam a ideia de uma educação libertadora são postulados com base em uma visão de mundo particular.

Seguindo esse raciocínio, a função da *língua*, entendida como um código já que está descolada de questões políticas funcionando como uma estratégia para esconder a *realidade*. Ela seria um meio pelo qual se "esconde" a realidade e então precisa ser decifrada por um leitor mais crítico que, na esfera educacional, seria a figura docente. A língua, nesse contexto, passa a ser utilizada como forma de garantir a manipulação da população e a manutenção do controle social. Nessa lógica, a realidade é externa ao sujeito, ou seja, é algo dado que independe de seu

observador que é ocultada pelo véu da ideologia social. Portanto, o papel da/do professor/a de línguas, nessa perspectiva, seria de trabalhar com a materialidade linguística fazendo a exploração de textos que levem aos "alunos/ leitores a perceberem como a organização textual, as intenções do autor, as condições de produção, o funcionamento social do gênero [...] [que] contribuem para 'dissimular' a realidade" (JORDÃO, 2013a, p. 73).

Para a proposta da PC, a/o *professor/a* exerce o papel de decifrador das ideologias e manipulações contidas na construção da linguagem e a/o estudante, por sua vez, seria aquele que aprende as estratégias presentes nas estruturas linguísticas decifradas pela/o professor/a de forma a poder replicar na prática. A aprendizagem seria efetivada quando o sujeito então é liberto ou emancipado tornando-se consciente das opressões ideológicas e capacitado para o exercício da transformação social (JORDÃO, 2013a). Partindo para outro aspecto relevante, o *conhecimento* estaria ligado ao mesmo processo de desvelamento ideológico uma vez que este aqui é "entendido como informações e produtos culturais que não circulam fora das classes que o produzem" (idem, p. 78). Tomando como referenciais os escritos de Jordão (2013a, 2014a) nem todos os conhecimentos são legitimados e distribuídos já que o que é produzido pela elite apresenta valor cultural e econômico, ao passo que é mais sofisticado e complexo e, por outro lado, o conhecimento produzido pelas classes populares é tido como algo sem valor e prestígio social.

Para a PC, ser *crítico* consiste em saber interpretar os mecanismos ideológicos de forma a estar liberto da opressão tornando-se capaz de perceber e desvelar na língua o que ela esconde. O papel da/o professor/a é ser um conscientizador das/dos estudantes para que eles sejam capazes de desvelar as ideologias e chegar à verdade. Logo, chegando a esse patamar, as/os alunas/os seriam críticos e emancipados. Nas palavras de Menezes de Souza (2011b, p. 290) seria "perceber a verdade por trás da ilusão". Nessa perspectiva, a noção de pensamento crítico pode ser vinculada a uma proposta que pode ser ensinada aos alunos e alunas. Conforme Pennycook (2003, p. 26) seria então um "conjunto de regras para pensar o que pode ser ensinado aos alunos" configurando-se como um conjunto de habilidades de pensamento. Em termos da prática pedagógica, ensinar uma língua na proposta da PC é buscar compreender elementos como: condições de produção, a localização de elementos linguísticos para identificar questões ideológicas supostamente ocultas do leitor, identificação da autoria e sua biografia para tirar conclusões sobre as estratégias utilizadas para "camuflar" ou "manipular" a verdade, bem como possíveis estratégias de convencimento utilizadas. Em síntese, o exercício de leitura estaria sempre embasado em suas condições de produção tidas, como determinantes para a atribuição

e valoração dos significados presentes cabendo ao leitor/ aluno, guiado por sua/seu professor/a, descobrir ou identificar esses aspectos.

Em contraposição, o LC concebe *língua* como discurso sendo que os sentidos são construídos de forma contingencial a depender dos sujeitos, do espaço e do tempo em que se encontram nas práticas sociais. Nesse sentido, compreende-se a materialidade linguística não como "um produto exclusivo da subjetividade individual em seu contexto social [...] [sendo que] os sentidos são, portanto, atribuídos aos textos no momento da leitura, com base em procedimentos interpretativos construídos" (JORDÃO, 2013a, p. 74). Esses procedimentos interpretativos estão vinculados a questões culturais, políticas, ideológicas e sociais, funcionando como um sistema de crenças e interesses dos sujeitos leitores. Diferentemente de entender que se desvela a *verdade* ou a ideologia retirando o véu que a cobre (idem), a concepção de língua como discurso leva em conta que todo o processo de construção de sentidos está fundado em uma ideologia. Seriam processos que não operam de forma separada.

Assumindo a visão *discursiva de língua*, defendida pelo LC, o trabalho com leitura no ensino de línguas busca valorizar práticas que pressupõem a presença dinâmica do sujeito-aluno-leitor. Ao contrário da PC que entende que há apenas uma forma de ler um texto, bem como apenas uma interpretação a ser legitimada, o LC entende a necessidade de tornar os sujeitos responsáveis por suas leituras (MENEZES DE SOUZA, 2011a). Isso envolve desnaturalizar interpretações que possam apresentar violências ou preconceitos. Portanto, recai em colocar o sujeito para o exercício da reflexividade constante buscando compreender os referenciais que utiliza ao realizar determinadas interpretações levando-o a desconstruir suas verdades absolutas e transformá-las em verdades plurais e contextuais.

Construir *conhecimento*, na proposta do LC, é compreender sua parcialidade, flexibilidade e incompletude. É uma construção discursiva já que está vinculado a um terreno de disputas e de relações assimétricas de poder que envolve processos de legitimação e valoração. São esses processos, tomados por atribuições sociais, que determinam se um conhecimento é superior ou inferior ao outro. No entanto, como afirma Jordão (2013a, p. 80) "não há conhecimento mais elaborado a ser alcançado pelas classes populares, pois o conhecimento é sempre elaborado, sempre complexo, sempre sofisticado". Seguindo esse raciocínio, a *realidade* não é uma coisa externa ou dada independente do sujeito, mas construída a partir dos seus referenciais culturais e de suas experiências de vida e de mundo. Ela é materializada na língua que nunca é neutra ou transparente.

O desenvolvimento do *sujeito crítico* para o LC, de acordo com Jordão (2013a, p. 82-83) está no reconhecimento de que "nossas crenças e valores também são sócio historicamente

construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos". O papel da/do *professor/a* centraliza-se no exercício da desconstrução de "pressupostos sobre as várias narrativas presentes no nosso dia a dia" (EDMUNDO, 2013, p. 69) buscando conscientizar as/os alunas/os sobre a responsabilidade que eles têm sobre as interpretações que fazem, desnaturalizando verdades universais e promovendo o exercício da reflexividade. Dessa forma, as/os *alunas/nos* não são vistos como sujeitos ingênuos ou vítimas de discursos opressores, mas sim como sujeitos reflexivos e colaboradores diante do conhecimento construído no espaço escolar. No Quadro 1, tomando por base os trabalhos de Jordão (2013; 2014a), faço um breve comparativo sobre os principais aspectos da PC e no LC.

Quadro 1 - Distinção entre Pedagogia Crítica e Letramento Crítico

	PEDAGOGIA CRÍTICA	**LETRAMENTO CRÍTICO**
LÍNGUA	Código – instrumento da ideologia	Discurso – lócus de construção de sentidos
REALIDADE	Algo externo ao sujeito	Realidade e observador são inseparáveis
VERDADE	Algo a ser desvelado – universal	Construída por meio de referenciais culturais– plural
PROFESSOR/A	Está liberto da ideologia/ conscientizado	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
ALUNA/O	É vítima da ideologia	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pela/o professor/a.
CRITICIDADE	Desvelar a ideologia por trás da língua	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos

Fonte: Adaptado pela autora-pesquisadora a partir de Jordão (2013ab, 2014a).

Ao tecer alguns pontos de convergência e divergência sobre a PC e o LC assumo nesta pesquisa este último como mais pertinente diante da proposta que aqui se constitui. Embora o documento das DCE – LEM sugira de forma bem evidente o trabalho com a PC, me coloco enquanto professora-pesquisadora assumindo os riscos em situar minha proposta pedagógica dentro das concepções defendidas no LC. Entendo que uma diretriz curricular precisa ser considerada uma vez que é um documento relevante para a construção de uma proposta de ensino, mas ela precisa também ser questionada na medida em que faz ou não sentido para o trabalho em sala de aula. Ao tomar como referência meu contexto de ensino, ensinar na

perspectiva da PC seria entender que a/o aluna/o é vítima das ideologias que são impostas pelas políticas e pelos discursos sobre o espaço escolar e sobre a papel do EM. Meu papel como professora seria então desvelar essas ideologias, levar este/está aluno/a a compreendê-las para que possa ser emancipado. Outro ponto seria levá-los/las a perceber a realidade como algo externo a ele e não como algo construído nas relações entre linguagem e sujeito. Seria reforçar que as/os estudantes são vítimas dessas ideologias, que não podem mudar suas realidades. Entendo esse papel como problemático à medida que isento meus/minhas alunos/as da responsabilidade pelas interpretações que fazem dos textos e do mundo. A PC coloca o/a docente como responsável pela criticidade, mas entendo que tornar-se crítico é algo construído nas relações sociais, algo que nunca se encerra. Desta forma, ressalto ser crucial o conhecimento dos documentos oficiais de ensino, por parte de as/os professoras/es, bem como os pressupostos teóricos que os encerram, já que só é possível construir um espaço de diálogo quando nos debruçamos sobre esses documentos e os confrontamos com as questões inerentes à prática docente. Conforme discuto ainda neste capítulo, alguns pontos das DCE – LEM dialogam perfeitamente com o LC. Exemplo é a concepção de língua e o trabalho com gêneros textuais, além da proposta de avaliação que será explorada mais adiante.

Conteúdo Estruturante

Neste capítulo, o documento apresenta os conhecimentos entendidos como basilares para a organização dos estudos escolares nas disciplinas e, por serem constituídos através de uma processo histórico, os Conteúdos Estruturantes são provisórios e processuais. De acordo com o documento das DCE – LEM a aula de língua estrangeira pode ser entendida como um espaço em que a/o aluna/o possa reconhecer e compreender "a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba as possibilidades de construção de significados em relação ao mundo que vive" (PARANÁ, 2008, p. 53). Para tanto, o documento afirma que é desejável que a/o estudante compreenda que os significados são construtos sociais e históricos e que podem ser transformados nas práticas sociais.

Mais adiante, o documento pontua a concepção *de língua como discurso* adotada tendo como uma das bases teóricas a corrente sociológica bakhtiniana. O trabalho pedagógico, nessa concepção, é orientado a partir de três eixos: leitura, oralidade e escrita que compõem o conjunto de práticas discursivas. Tomando por referência esses eixos, o Conteúdo Estruturante para o ensino de língua estrangeira no referido documento se intitula *"Discurso como prática social"*. De acordo com Spink (2010, p. 24), a prática pedagógica ao assumir essa concepção

visa o trabalho com "[...] a interface entre os aspectos performáticos da linguagem (quando, em que condições, com que intenção, de que modo) e as condições de produção (entendidas aqui tanto como contexto social e interacional [...])". Prática social consiste no resultado da ação dos sujeitos sobre a língua e vice-versa (JORDÃO; MARTINEZ, 2009), portanto a língua seria o elemento fundamental que permite que o processo de construção de sentidos aconteça tendo em vista que a subjetividade é inerente a esse processo. Para respaldar essa ideia cito Bakhtin/ Volochinov[31] (2004, p. 95) que afirma que "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial". Dito de outra maneira, nós reagimos às palavras, ou ainda, às construções de sentido a partir das ressonâncias que essas palavras ou sentidos se conectam a nossa vida. Citando novamente o autor, a língua, numa concepção discursiva, é vista não como "um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua ideologicamente saturada como uma concepção de mundo" (BAKHTIN, 1988, p. 81). Nesse sentido, as formas linguísticas necessitam ser analisadas sobretudo a partir dos sujeitos e do contexto em que foram produzidas, bem como as relações de poder que estão estabelecidas ou são criadas nesse processo.

Buscando estabelecer um contraste entre a *concepção estruturalista* e a *discursiva* é possível afirmar que na primeira há um encobrimento das questões ideológicas, da diversidade e da pluralidade cultural sendo que a língua deixa de ser entendida como um produto da interação humana e passa a ser concebida como um sistema fechado. Práticas sociais pressupõem um contexto e, numa concepção estruturalista, esse passa a ser dispensado, pois o objetivo é o código que precisa ser decifrado. Levando a visão estruturalista para a prática em sala de aula de língua estrangeira, a/o aluno/a compreende que se trata de trabalhar com vocábulos isolados e neutros passando a crer na ilusão da equivalência linguística. Nessa lógica, isso quer dizer que, todo e qualquer signo linguístico pode ser traduzido de uma língua para outra. Em oposição a essa noção de decodificação presente na concepção de língua como código, Bakhtin/ Volochinov (2004) esclarece que,

> não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva.

[31] Entendo como perspectiva Bakhtiniana ou Círculo de Bakhtin, como é utilizado em algumas vezes neste texto, os escritos produzidos pelo grupo de intelectuais russos Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel Medvedev. Nesse sentido respeito a orientação de autoria defendida por Faraco (2009) e Castro (2007) em que os autores das edições originais são reconhecidos, atribuindo o nome de Bakhtin apenas aos textos publicados por seu nome, como forma de respeitar a memória do grupo e não perder de vista a diversidade de pensamento.

> A significação também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004, p. 132).

De acordo com Bakhtin/Volochinov, o significado não seria algo intrínseco à palavra, mas pode ser entendido como um construto social variável. Os interlocutores são os grandes responsáveis pela atribuição dos sentidos, sendo que estes são construídos na interação. O sentido é variável através do tempo, contexto e espaço podendo ser modificado ou adaptado para atender as necessidades comunicativas de determinado grupo social. O sentido é ideológico e as comunidades interpretativas que recebem e interpretam os discursos atribuem valores que podem ser bastante distintos daqueles de quem os produziu. Assim, na concepção de língua proposta pelas DCE – LEM (2008, p. 56) é esperado que a/o a estudante de línguas estrangeiras:

> - Use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
> - Vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
> - Compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
> - Tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
> - Reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.

Como o próprio documento sinaliza, há uma grande flexibilidade quanto à realização desses objetivos, possibilitando que se possa adaptá-los ao seu contexto de ensino e as necessidades contextuais. Chamo atenção para o primeiro item que trata do trabalho com a língua em "situações de comunicação oral e escrita". Nessa concepção não se apresenta a questão da multimodalidade, por exemplo. No entanto, levando em conta as condições de produção do documento é possível compreender que na época, os estudos, bem como o conceito de multimodalidade não era tão difundido, porém isso não limita o trabalho com textos multimodais. O documento sugere, inclusive, uma lista de gêneros textuais (ver Anexo A) diversos que podem ser trabalhados dando importância para a questão temática desses textos os quais devem ser escolhidos de forma cuidadosa para não reforçar visões hegemônicas ou estereótipos no debate em sala de aula. A concepção de língua como discurso, segundo DCE – LEM possibilita que as/os estudantes se percebam como sujeitos ativos no mundo por meio do confronto de culturas e de sua própria identidade.

Ancorado nos pressupostos teóricos bakhtinianos, o documento sugere que o trabalho pedagógico tome como ponto de partida gêneros textuais diversos. Portanto, volta-se para a

"compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor. Tendo em vista que texto e leitura são dois elementos indissociáveis" (PARANÁ, 2008, p. 58). Como proposta de materialização desse trabalho com gêneros textuais, o documento aponta para a necessidade de desenvolver diferentes práticas discursivas. Isso quer dizer que se reconhece a "impossibilidade de se distinguir compreensão/ interpretação na visão discursiva, dada a impossibilidade de o sujeito se ausentar ou se apagar no ato de ler" (CORACINI, 2001, p. 156) ou de escrever um texto. A Figura 2 busca sintetizar o conteúdo sugerido no documento.

Figura 2 - Organização do trabalho pedagógico com língua/ linguagem

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	**PRÁTICAS DISCURSIVAS**	**TRABALHO PEDAGÓGICO**
Discurso como prática social	*Leitura* *Oralidade* *Escrita*	*Gêneros textuais diversos adequando o nível de complexidade a cada série/ ano escolar.*

Fonte: Adaptado pela autora-pesquisadora com base em DCE-LEM (2008).

As práticas de leitura, oralidade e escrita não concorrem entre si, tampouco se realizam de forma fragmentada ou isolada. Para exemplificar essa noção trago como exemplo a configuração de uma palestra. Ao mesmo tempo em que o palestrante está expondo oralmente o conteúdo de sua palestra, os espectadores estão ouvindo, lendo os *slides* ou até mesmo tomando notas. Da mesma maneira, o palestrante pode recorrer à leitura para elaborar sua fala ou fundamentar sua argumentação. As práticas de leitura, oralidade e escrita interagem entre si numa relação complexa não sendo possível compreendê-las de forma independente. Diante das recomendações das DCE-LEM, minha proposta pedagógica como professora-pesquisadora é organizada partindo do trabalho com gêneros textuais. Para cada série do EM foram elencados um conjunto de gêneros atrelados a temáticas escolhidas pela equipe docente de LI. Essas temáticas foram escolhidas a partir do que é apresentado no LD e do que a equipe envolvida na elaboração do planejamento acreditava ser de interesse das/dos estudantes, algumas vezes, a

projetos e temáticas de outras disciplinas como forma de tecer diálogos e desenvolver parcerias de trabalho.

Encaminhamentos metodológicos

Neste capítulo, o documento recupera a noção de língua como discurso ao advogar que se tem como entendimento de que o papel das línguas estrangeiras vai além de "meros instrumentos de acesso à informação [...] são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e de construir significados" (PARANÁ, 2008, p. 63). Na sequência, as DCE – LEM situam que o texto é o ponto de partida para o trabalho em sala de aula sendo ele verbal ou não-verbal. Nesse ponto ressalto novamente a exploração de textos multimodais já que é sugerido o trabalho para além da exploração de elementos linguísticos. Outro ponto importante é a valorização da promoção do debate em sala a partir de questões que possam emergir dos textos e suas respectivas temáticas. Para o desenvolvimento de práticas de LC, a problematização e a discussão são elementos chave para o exercício da reflexão. Assim, no referido documento, esse debate pode ser realizado em língua materna tendo em vista a heterogeneidade relacionada ao conhecimento lexical e vocabular das/dos estudantes para essa tarefa. Sobre o desenvolvimento do trabalho de leitura e o papel docente cito o documento:

> Cabe ao professor criar condições para que o aluno *não seja um leitor ingênuo*, mas que *seja crítico*, reaja aos textos com os quais se depare e entenda que por trás deles há um sujeito, uma história, uma ideologia e valores particulares e próprios da comunidade em que está inserido. Da mesma forma, o aluno deve *ser instigado* a buscar respostas e soluções aos seus questionamentos, necessidades e anseios relativos à aprendizagem (PARANÁ, 2008, p. 66 – grifos meus).

Novamente é possível perceber uma aproximação em relação à proposta de trabalho de leitura com o LC já que se reforça desenvolver o senso de responsabilidade pelas leituras, a análise das relações históricas, ideológicas e sociais presentes nos textos e o exercício constante do questionamento. Para as práticas de produção escrita, o documento entende que estas precisam partir da relação dialógica na compreensão de que as práticas de produção textual devem partir da definição de um interlocutor tido como um sujeito sócio-histórico-ideológico. Por fim, o trabalho com a oralidade não é muito explorado, mas é sugerido de forma que evidencie a diversidade de gêneros orais tendo em vista que a oralidade vai além de questões funcionais. Dessa forma, partindo-se de gêneros textuais diversos, o trabalho pedagógico na aula de LE pode contar com os seguintes aspectos (PARANÁ, 2008, p. 67):

> a) Gênero: explorar o gênero escolhido e suas diferentes aplicabilidades. Cada atividade da sociedade se utiliza de um determinado gênero;
> b) Aspecto Cultural/Interdiscurso: influência de outras culturas percebidas no texto, o contexto, quem escreveu, para quem, com que objetivo e quais outras leituras poderão ser feitas a partir do texto apresentado;
> c) Variedade Linguística: formal ou informal;
> d) Análise Linguística: será realizada de acordo com a série.

Analiso que as sugestões feitas pelo documento possibilitam um trabalho que pode dialogar com o LC à medida que a/o professor/a tem a liberdade de escolher textos de diferentes temáticas ou até mesmo fazendo com que as/os estudantes opinem sobre temas que são de seus interesses. O trabalho pedagógico com gêneros na disciplina de LI, sugerido no documento, considera que esses apresentam 'marcas próprias', podendo ter certa fixidez estrutural (ou não) a depender dos domínios discursivos que circulam. Os gêneros são também criações vinculadas a linguagens institucionais que geram identificações entre os sujeitos estabelecendo a ideia de pertencimento, ou seja, os gêneros são reflexo de estruturas sociais inseridas em uma determinada cultura. Esse aspecto permite aproximá-los da visão de linguagem presente no LC, já que os textos podem ser construídos/reconstruídos por meio de referenciais culturais numa perspectiva que evidencia a pluralidade. Além disso, a multimodalidade pode ser evidenciada e explorada nesse trabalho permitindo incorporar questões que envolvem subjetividades que estão atreladas aos contextos em que a linguagem é veiculada. Nessa visão, trabalham-se: o lócus da construção de sentidos, em que realidade e observador são inseparáveis; o próprio exercício da construção de sentidos; e a agência dentro desse processo, conforme delineado anteriormente no Quadro 1 – Distinção entre Pedagogia Crítica e Letramento Crítico. Percebe-se também que o trabalho linguístico não é o determinante para a construção curricular, mas está relacionado às práticas a serem promovidas a partir dos textos. Portanto, nessa proposta não são elencados itens linguísticos que devem ser contemplados. Esses itens são destacados a partir das necessidades que emergirem na prática em sala de aula de acordo com a série/ ano em que se é trabalhado. Isso mostra que um mesmo texto pode ser utilizado em séries diferentes, sendo que encaminhamento docente é que vai direcionar a complexidade das discussões e dos aspectos linguísticos a serem enfatizados.

Avaliação

Embora esse aspecto seja brevemente discutido no documento, entendo que a questão da avaliação é de fundamental importância para a prática pedagógica à medida que a forma pela

qual é projetada e pensada impacta na condução do processo de ensino-aprendizagem. Práticas como a valorização e o engajamento da/do aluna/o em sala não apenas em situações solicitadas, mas na interação cotidiana são pontos destacados a serem considerados no processo avaliativo. Portanto, de acordo com a DCE – LE (2008, p. 70) o ensino de língua estrangeira busca "superar a concepção de avaliação como mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos". Entendida numa perspectiva processual e dialógica a proposta de avaliação do documento considera o erro como um passo crucial para a produção do conhecimento em língua estrangeira. Assim, como defende Hoffman (2003) o erro pode ter naturezas diversas e não há como estabelecer atitudes docentes que sejam aplicáveis a todas as situações. A/o professor/a como mediador/a irá perceber, a partir de experiências anteriores, os procedimentos mais adequados a cada situação, ou seja, se é conveniente corrigir a/o estudante ou dar a resposta correta, por exemplo, tendo como ponto de partida que o erro tem um caráter construtivo uma vez que o conhecimento se dá num processo de ação-reflexão-ação (PARANÁ, 2008) nas interações docentes e discentes em sala de aula.

Tecendo diálogos a respeito da proposta avaliativa e o LC, recorro a Duboc (2007, p. 219) que afirma que a "avaliação da língua inglesa sob a ótica dos letramentos deva constituir-se distribuída, colaborativa, situada e negociada, em concordância com a própria concepção de conhecimento emergente". Para a autora, os dois primeiros aspectos ressaltam que as práticas avaliativas que possibilitam o compartilhamento de apreciações sobre os textos trabalhados, bem como os debates realizados recorrendo a instrumentos menos formais, como provas, por exemplo. Já a natureza situada e negociada, diz respeito à relação de priorizar a noção de verdade e realidade como instáveis e provisórias, ou seja, evidenciar práticas que levem em conta as subjetividades e identidades dos sujeitos.

Ao analisar a proposta avaliativa apresentada no documento, interpreto e procuro evidenciar em minha prática pedagógica formas de avaliar que se distanciam do ato de decorar elementos ou estruturas linguísticas, mas desenvolver a compreensão de como essas estruturas são utilizadas na expansão para além dos fins meramente comunicativos. Esse tipo de encaminhamento se aproxima do que Urzêda-Freitas (2012) nos convida a refletir tomando como referência o próprio verbo "*To be*" (que é tão 'banalizado' no ensino de LI, principalmente na escola pública) de como ele pode ser visto dentro de uma perspectiva de ensino crítico:

> os(as) alunos(as) se tornam conscientes do uso do verbo to be, mas também se tornam conscientes do poder de ação desse verbo sobre o mundo; aprendem que a forma correta de conjugação para o pronome *she* é *is*, mas também aprendem que, ao dizer

> *she is ugly because she is black* ou *I don't like her because she is a lesbian*, eles(as) estão reiterando o preconceito e a discriminação contra as mulheres negras e os(as) homossexuais, respectivamente (URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 93).

A visão de língua como prática social quando levada para processos avaliativos não apaga as nuances ideológicas existentes nos discursos, excluindo uma suposta neutralidade ao contrário do que o exercício de olhar apenas a língua pela língua evidenciaria. Não há como reduzir o ensino de uma língua estrangeira a questões linguísticas já que essas escolhas estão atreladas a finalidade e a intencionalidade do enunciado produzido. Entendo que, nessa perspectiva, o significado de ser proficiente em uma língua não se resume em saber falar essa língua, mas sim pensar criticamente por meio dela e ser capaz de tomar consciência dos efeitos que podem assumir os enunciados produzidos nessa língua. Essa consciência quando expandida para além dos muros da escola pode contribuir para a diminuição da produção de discursos de ódio tão presentes nas redes sociais, por exemplo, amplamente utilizadas por muitos.

Tecendo diálogos com a prática pedagógica

Após ter apresentado alguns dos principais aspectos que fundamentam o documento das DCE – LEM (2008), evidencio nesta seção de que forma essas concepções de língua, ensino, aprendizagem e avaliação se materializam na elaboração de minhas práticas pedagógicas. Percebo a necessidade de ilustrar um pouco mais os "bastidores" do planejamento docente, por isso faço algumas explanações quanto a organização pedagógica no contexto escolar. Vejo que esse exercício de transposição teórica para a prática inserido numa autoetnografia pode contribuir significativamente para a formação já que ilustra os processos, desafios e entraves que políticas de ensino podem gerar no trabalho docente.

Voltando para a questão dos "bastidores" do fazer docente, Kumaravadivelu (2003) utiliza a metáfora de uma produção teatral para pensar sobre o trabalho em sala de aula. Ele explica que o sucesso de uma peça depende intensamente da performance dos atores que estão no palco, porém há vários indivíduos que trabalham em cena como o roteirista, o diretor, o produtor, entre outros. Mas, se os atores não conseguirem se conectar com a audiência todo o trabalho por trás das cenas acaba sendo nulo. Igualmente acontece com trabalho pedagógico que é bastante exigente, conta com toda uma sistemática de tarefas e sujeitos para que possa se conectar com as/os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente do ator, que poderia atuar em um monólogo, por exemplo, apenas a performance de um profissional não

é suficiente. Kumaravadivelu, ressalta a questão da falta de coerência sobre o papel que a/o docente deve desempenhar, já que isso está atrelado às demandas que surgem e que são modificadas historicamente e constantemente. Penso que o exercício de olhar para os bastidores das salas de aula pode contribuir para a reflexão sobre o papel de professor/a na educação contemporânea expandindo para o desenho de políticas de formação mais coerentes com o espaço em que atuam.

Ao recordar os tempos de minha graduação lembro de ter ficado admirada quando percebei que havia muitos aspectos a serem considerados para se chegar em uma aula propriamente dita. Posso afirmar que tive uma formação inicial bastante ampla, nesse sentido, pois já nas aulas de Estágio Supervisionado nossa professora nos colocava para pensar todas essas questões e exigia que as sequências didáticas das aulas da regência estivessem de acordo com os documentos oficiais estudados, com o PPP e o PPC da escola, bem como atendesse as necessidades que a professora "oficial" da turma em que iríamos fazer Estágio solicitasse. Relembro essa trajetória, pois cursar a disciplina de Estágio foi algo bastante marcante. Foi nesse momento que me descobri professora. Tinha muitos anseios, medos e dúvidas, mas foi nesse momento que descobri o prazer de preparar uma aula. Essa, sem dúvida, é uma das minhas partes preferidas na profissão em que posso usar da criatividade para produzir e selecionar materiais e atividades.

Lembro do meu primeiro plano de aula elaborado para uma atividade de *micro-teaching*. Recordo também da primeira vez que dei aula no Estágio. Logo de início achei desafiador ter que prender a atenção de vários estudantes para desenvolver o que tinha sido proposto. A professora regente da turma em que ficamos responsáveis nos alertou desde o início: "*Meninas, tenham isso (ser professora) como um bico, vocês vão ver que não vale a pena ensinar pra esse tipo de aluno*". Ao contrário do que talvez quisesse provocar, as palavras daquela professora me fizeram pensar em como há professoras/es que não gostam da profissão. *Seria esse um dos motivos do fracasso escolar?* Fiquei pensando no incômodo que a colocação dela gerou em mim e em meus colegas. Jamais vi a possibilidade de ser professora como um "bico", meu pensamento era de que, infelizmente, ela estava no lugar errado profissionalmente já que não gostava do que fazia. Outra memória foi de quando a aula terminou e uma de nossas colegas relatou que havia odiado a experiência. Ao final do Estágio ela disse que ter vivenciado a regência na escola só ajudou a ter certeza de que não queria isso para sua vida. Diante disso, percebo a experiência do Estágio Supervisionado como algo que pode se tornar decisivo na formação inicial. No caso da minha turma de graduação, dos amigos mais próximos que se formaram comigo, apenas um colega e eu atuamos como docente, os demais acabaram

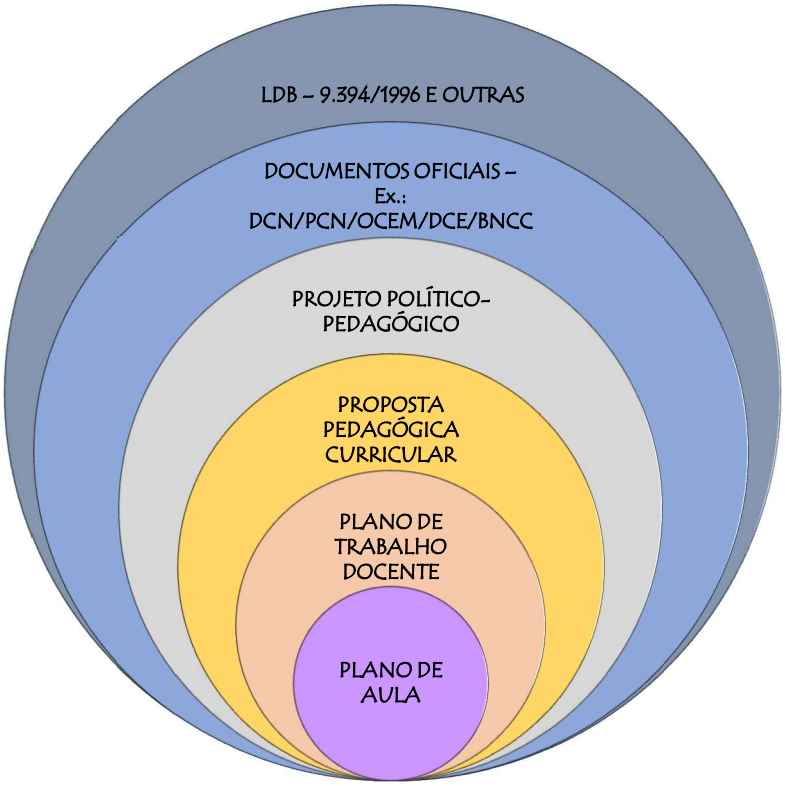
escolhendo outros caminhos. Não posso ser assertiva ao estabelecer uma relação direta dessa experiência do Estágio com as escolhas profissionais de meus colegas, mas acredito que para alguns ela acabou tendo alguma influência pelos próprios relatos deles. Por isso, percebo a importância da manutenção de políticas de formação inicial voltadas para experiências pedagógicas no contexto da escola pública tais como o PIBID. A prática de Estágio, em alguns contextos, acaba sendo muito superficial já que o tempo destinado para a atuação em sala acaba sendo bastante limitado. Mesmo que a carga horária seja ampla, dificilmente há possibilidade de o graduando ter um envolvimento com a escola a fim de conhecer melhor os sujeitos que nela circulam, bem como o cotidiano e a rotina deste contexto. Percebo que políticas de formação como o PIBID, pela experiência que tive em minha pesquisa de mestrado, possibilitam uma maior aproximação entre os acadêmicos e a escola, além de valorizar o processo que envolve a prática pedagógica de fato ampliando a visão sobre o processo de aprender e ensinar e desmistificando muitas visões negativas sobre a escola pública.

Retomando a questão do planejamento de uma aula, ressalto a importância de situar a relação hierárquica existente nesse processo. São políticas que estão em um nível macro que impactam nos cotidianos das sala de aula. Percebo que, estudos sobre os impactos entre as políticas e o que acontece na escola é algo que precisa ser mais explorado. No meu contexto de trabalho escuto muitas vezes professoras/es questionarem as políticas de ensino fazendo comentários do tipo: *"Essas pessoas nunca entraram numa sala de aula!"*. Como pesquisadora compreendo o sentimento que meus colegas expõem, pois percebo ainda, infelizmente, um distanciamento muito grande entre a universidade e a escola, bem como entre a elaboração das políticas de ensino e a implementação delas. Sobre esse aspecto Gimenez (2013, p.200) com base em Ball defende que "as políticas envolvendo professores requerem o reconhecimento do papel ativo que estes têm e dos embates que realizam no processo de realizar práticas orientadas por essas políticas".

A organização do sistema educacional brasileiro está prevista na LDB 9.394/96 que em seu art.12, inciso I dispõe que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996). A referida lei apresenta as diretrizes e bases para a educação nacional, os princípios, direitos e deveres, bem como as modalidades e os profissionais que englobam na área da educação. Os documentos de ensino tomam como ponto de partida a LDB e outros para a construção dos documentos oficiais de ensino. Com exceção da BNCC (2017), esses documentos não apresentam caráter normativo, no entanto precisam ser aprovados por conselhos municipais e estaduais para que sejam feitas adequações para a sua implementação.

A partir dos documentos oficiais de ensino cada escola elabora seu PPP que abrange aspectos como a proposta de ensino, o público e as modalidades oferecidas, a organização do processo avaliativo entre outros. Dentro desse documento são elaboradas as PPCs que tratam das especificidades de cada disciplina oferecida. A partir disso, cada docente elabora o seu PTD onde apresenta os conteúdos, as critérios e instrumentos de avaliação, os objetivos e encaminhamentos a serem realizados em cada trimestre[32] para cada ano/ série em que atua. É a partir do PTD que são elaborados os planos de aula a fim de desenvolver a proposta de ensino apresentada. A Figura 3 sintetiza a hierarquia desse processo relatado.

Figura 3 - Entendendo a construção de um Plano de Aula



Fonte: Adaptado de Mulik (2019, p. 156)

Entendo que o planejamento é algo necessário para a construção de uma proposta de ensino coerente e engajada. No entanto, o planejamento de aulas tem tido seu tempo reduzido durante as "Semanas Pedagógicas". Esses momentos, recentemente, se transformaram em reuniões técnicas, termo que passo a utilizar na construção deste texto, haja vista que o foco

[32] No Estado do Paraná, a partir do ano de 2020 foi instaurada em todas as escolas a organização trimestral.

tem sido o repasse de informações a serem seguidas e/ ou modificadas em nossos planejamentos docentes, bem como nossas formas de registrar as aulas e avaliações. Diante da enxurrada de informações que são colocadas para as/os professoras/es nesses momentos de reunião técnica percebo o cansaço não só meu, mas também de meus colegas diante das inúmeras tarefas que são impostas que se resumem na elaboração de quadros/ tabelas, como roteiros prontos de itens a serem simplesmente copiadas de documentos/ leis sem margem alguma para construções colaborativas, tampouco apresentam possibilidades de reflexão. Nós docentes, que estamos lidando na prática cotidiana com questões relacionadas às políticas de ensino, não somos convidados a sermos agentes envolvidos nos processos de construção de tais políticas. Tampouco podemos refletir sobre as formas de transposição didática desses documentos levando em conta o contexto e os sujeitos que circulam no espaço escolar. Nesse sentido, concordo com Consolo e Aguilera (2010, p. 144) ao afirmarem que "não basta, portanto, apresentar novas diretrizes para o ensino de LE sem que o professor esteja preparado para fazer a transposição didática destas orientações". Diante disso acredito que vale a pena questionar: *Quais são os impactos educacionais ao se desenhar políticas de ensino em que as/os professoras/es estão à margem do processo?*

Como forma de apontar as características de uma política de ensino bem-sucedida recorro a Bohn (2000, p. 129-130) que apresenta os seguintes elementos defendendo que para isso ocorrer há necessidade de que:

> 1) Haja uma boa circulação de informações e de decisões entre os diversos "estratos" (intelectuais) que participam da política de ensino – entre professores e pesquisadores particularmente;
> 2) Os processos decisórios não forem repressivos e conservadores, mas progressistas e democráticos buscando claramente elevar o nível de participação e a qualidade dessa participação entre os membros;
> 3) Os participantes do grupo se sintam deliberadores e não meros executores de tarefas e normas prescritas pelos intelectuais tradicionais ou pelas instituições.

Ao analisar os três aspectos defendidos por Bohn, entendo que no primeiro as/os professoras/es não estão participando da elaboração destas e de muitas políticas de ensino que vêm sendo desenhadas. Há defensores que afirmam que docentes são consultados a partir de chamadas públicas que os convida a darem suas contribuições por meio de críticas e observações a serem modificadas. No entanto, entendo que não é apenas disponibilizando um link ou um formulário para que se preencha sugestões, como foi o caso da última versão da BNCC e do que o Paraná tem feito em relação às consultas sobre as adaptações curriculares a partir dela, que o processo se torna democrático ou que seja possível estabelecer um diálogo

com esses profissionais. Defendo a necessidade de se pensar em outras formas de fazer com que as/os professoras/es possam ser agentes dessas políticas, por meio de propostas colaborativas, por exemplo. E nesse sentido, esse aspecto está vinculado ao segundo item apontado por Bohn, ou seja, falta buscar alternativas para elevar o nível de participação, com propostas de formação colaborativas e mais frequentes. Por fim, como já ilustrei nos parágrafos anteriores, nós professoras/es não somos partícipes dessas políticas da forma como elas têm sido apresentadas e acabamos nos sentindo marginalizados no processo educacional.

Plano de Trabalho Docente: questões práticas

Conforme já apresentei anteriormente, a elaboração de um planejamento envolve vários aspectos, dentre eles o estudo sobre os referenciais presentes nos documentos oficiais de ensino. No caso do meu PTD há uma estrutura básica a ser seguida pautando-se, no caso do EM, nas DCE – LEM. Isso posto, apresento o exemplo de um PDT (ver Quadro 2) de forma a explorar questões que envolvem minha prática docente.

Quadro 2 - Plano de Trabalho Docente: Língua Inglesa

	TURMA: 2ª Ensino Médio – Noturno				**ANO: 2018**	**TRIMESTRE: 1º**
Conteúdo Estruturante: Discurso como prática social	**CONTEÚDOS BÁSICOS**	**CONTEÚDOS ESPECÍFICOS**	**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM**	**TEMAS DE TRABALHO**	**ORGANIZAÇÃO DE SALA DE AULA**	**AVALIAÇÃO, RETOMADA DE CONTEÚDO E REAVALIAÇÃO**
	Gêneros textuais: Filme (trechos) Sinopse (plot summary) Ficha técnica DVD cover Pôster (cartaz de cinema) Resenha	<u>Práticas discursivas: Oralidade, leitura e escrita</u> ▪ Conteúdo temático; ▪ Finalidade; ▪ Aceitabilidade do texto; ▪ Polissemia ▪ Recursos estilísticos ▪ Informatividade; ▪ Papel do locutor e interlocutor; ▪ Elementos extralinguísticos: entonação,	Espera-se que o aluno: ▪ Apresente ideias com clareza ▪ Exponha objetivamente argumentos ▪ Análise argumentos nas apresentações orais e nos gêneros textuais ▪ Identifique o	O cinema sob uma perspectiva crítica: impactos sociais, culturais e ideológicos. (unidade 2 – livro didático – "Much beyond the screen")	Estão previstas em torno de 25 a 28 aulas durante o trimestre nas quais serão realizadas práticas diversificadas, tais como: ▪ Discussão sobre: finalidade do texto, interlocutor e estrutura do gênero. ▪ Práticas de leitura de diferentes gêneros. ▪ Análise de	**Instrumentos avaliativos:** * Leitura compreensiva dos textos; *Realização de exercícios; * Produção de textos; *Trabalhos em grupo; *Apresentação oral; *Questões discursivas; *Questões objetivas; *Avaliação escrita sobre os temas estudados; *Roteiro didático de conteúdos

	crítica	expressões facial, corporal e gestual, pausas...; ▪ Adequação do discurso ao gênero; ▪ Turnos de fala; ▪ Variações linguísticas; ▪ Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; ▪ Semântica; ▪ Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc); ▪ Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e escrito. ▪ Funções das classes gramaticais no texto ▪ Emprego de sentido denotativo e conotativo ▪ Discurso direto e indireto ▪ Vozes sociais presentes nos textos ▪ Vozes verbais ▪ Particularidades da língua, pontuação, recursos gráficos (aspas, travessão, negrito). ▪ "Serão contemplados os conteúdos que são referenciados nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Afro/Indígena), 17.505/13 (Meio	tema e a finalidade do texto. ▪ Estabeleça relações dialógicas entre diferentes textos. ▪ Reconheça diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, considerando as condições de produção e recepção. ▪ Utilize seu discurso de acordo com a situação de produção: formal ou informal. ▪ De sequência lógica e clareza na apresentação oral e escrita. ▪ Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal. ▪ Reconheça as marcas linguísticas. ▪ Reconheça os elementos composicionais desses textos percebendo a esfera o qual circulam.		aspectos linguísticos. ▪ Análise dos recursos próprios da oralidade. ▪ Discussão sobre as relações dialógicas presentes nos textos e no contexto. ▪ Estabelecimento de relações entre as diferentes formas composicionais dos diferentes gêneros. ▪ Realização de atividades do livro didático. ▪ Produção de textos (temas pertinentes à realidade do aluno). ▪ Adequação das metodologias apresentadas para alunos com necessidades especiais. ***Recursos didáticos-pedagógicos:*** ▪ Dicionário ▪ Livro didático ▪ Quadro de giz; ▪ Textos apresentando os gêneros (cópia de material de apoio); ▪ TV multimídia; ▪ Rádio; ▪ Worksheets ▪ Flashcards ▪ Board-games ▪ Games	Projeto extra-classe: visita dos alunos ao cinema; Projeto final: Elaboração de um pôster de filme com ficha técnica. *Considerando a avaliação dentro de uma concepção formativa, os conteúdos serão reavaliados conforme as necessidades apresentadas pelos alunos a fim de ampliar seus conhecimentos.*

		ambiente), 10.741/03 (Estatuto do idoso) e o projeto de lei da diversidade sexual e de gênero ao longo do ano letivo por meio de textos e discussões que possibilitam análises e reflexões abordando o respeito à diversidade e especificidade social enquanto possibilidade de formação de seres humanos mais conscientes e igualitários.”				

Fonte: A autora-pesquisadora

A estrutura do PTD é baseada numa organização que considera o trabalho a partir de diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, a concepção de língua como discurso está na compreensão de Conteúdo Estruturante: discurso como prática social; o Conteúdo Básico são os gêneros textuais selecionados para serem trabalhados naquele trimestre e Conteúdo Específicos são os elementos a serem explorados nas práticas discursivas de oralidade, escrita e leitura. A escolha dos gêneros a serem trabalhados está relacionada, principalmente, aos temas escolhidos para o trimestre. Com relação ao trabalho com temáticas me respaldo em Rocha (2012, p. 206) que, com base nos estudos bakhtinianos, defende que os temas “marcam e propulsionam o modo como organizamos e materializamos os sistemas de atividades e gêneros podem vir a construir um planejamento ou um plano de curso”. Em algumas situações a escolha desses temas foi feita de forma conjunta com outros colegas da disciplina que trabalhavam com o EM. No entanto, nos últimos três anos essa escolha acabou ficando sob minha responsabilidade já que as aulas nas turmas do EM ficam, majoritariamente, comigo. Embora esses temas sejam pensados antes mesmo do início do trabalho com as/os alunas/os, uma vez que o planejamento antecede a materialização das aulas, não há uma rigidez no sentido da

impossibilidade da incorporação de outras temáticas que possam ser emergentes e mais adequadas para o momento. As/os alunas/os também podem fazer sugestões de temas que tenham interesse ou que acabam emergindo nas relações cotidianas. Outro ponto importante é que esses temas geralmente estão vinculados ao que está sendo sugerido no LD, pois esse é um material bastante significativo no contexto da escola pública e que, a meu ver, precisa ser considerado já que potencializa o processo de ensino-aprendizagem sendo muitas vezes um dos poucos materiais impressos que se tem acesso. Sobre o uso do LD compartilho da defesa de Siqueira (2012) ao afirmar a importância do trabalho de desconstrução a ser feito pelo/a professor/a diante do mundo plástico, muitas vezes apresentado neste material. Esse mundo plástico está vinculado à veiculação de questões ideológicas muitas vezes dissociadas da "realidade" das/dos estudantes e que representam um mundo totalmente distante de seus contextos.

Ainda sobre a questão do trabalho com gêneros textuais, pontuo que a escolha além de estar vinculada a temática proposta para o trimestre está relacionada a proximidade que esses gêneros têm diante da esfera de circulação que se encontram (PARANÁ, 2008). Diante disso, os gêneros elencados para desenvolver a temática *"O cinema sob uma perspectiva crítica: impactos sociais, culturais e ideológicos"* foram: filme (trechos), sinopse (*plot summary*), ficha técnica, DVD cover, pôster (cartaz de cinema) e resenha crítica. A partir da seleção desses gêneros organizo uma sequência de aulas nas quais desenvolvo com minhas/meus alunas/os um projeto. Assim, o trabalho exploratório com os textos evidencia, por exemplo, a construção de vocabulário somando-se ao que é feito a partir da análise linguística e das características composicionais dos gêneros trabalhados. São realizados debates em pequenos grupos ou com a sala toda a fim de discutir as temáticas apresentadas nesses textos. Em algumas ocasiões procuro trabalhar partindo de questionamentos prévios para identificar o que as/os alunas/os sabem sobre os assuntos a serem discutidos. Embora exista um planejamento prévio, sempre levo em consideração as questões que emergem em sala de aula, ou seja, a aula vai sendo construída a partir das respostas que as/os alunas/os vão trazendo sobre o que está sendo trabalhado. Não tenho uma preocupação em atender uma demanda de conteúdos a serem contemplados. Entendo que o trabalho crítico exige sensibilidade docente quanto ao envolvimento das/dos estudantes nas práticas que são propostas. Se a preocupação for "dar conta" de uma lista de conteúdos as oportunidades para o desenvolvimento do LC podem se tornar limitadas. Assim, compreendo a sala de aula como um espaço de dissenso e da desaprendizagem (BORGES, 2017) em que os envolvidos podem se expressar de forma individual ou coletiva sobre os aspectos emergentes e estão imbricados nas relações que são

construídas nesse espaço. Como professora, percebo que a sensibilidade para lidar com momentos críticos e tensões em sala de aula vai sendo aguçada à medida que esse processo vai se tornando mais natural. Isso quer dizer que não é apenas a escolha de temas polêmicos que vai fazer com que o debate possa "render", já que uma simples atividade de análise linguística ou de vocabulário também pode motivar o exercício crítico. Portanto, acredito que o trabalho crítico permeia todas as relações construídas em sala de aula, porém em alguns momentos ele pode ser melhor evidenciado e se tornar mais frutífero.

Ampliando a questão do trabalho a partir de projetos me apoio em Jordão (2014b, p. 19) ao afirmar que a pedagogia de projetos pode ser entendida como "uma filosofia educacional que traz perspectivas sobre conhecimento e sobre sujeito baseadas numa visão de mundo bastante próxima à do pós-estruturalismo", ou seja, reconhecendo as bases tanto ontológicas quanto epistemológicas no que diz respeito ao entendimento de língua e sua função social, bem como os sujeitos envolvidos no processo educativo em seus respectivos contextos. O trabalho com projetos tem permitido também que as aulas aconteçam de forma mais fluída criando um engajamento maior entre as/os estudantes. Como uma das primeiras ações ao propor o trabalho dessa natureza apresento os objetivos que pretendo com a sequência de atividades que serão desempenhadas negociando com as/os estudantes questões que possam ser pertinentes naquele momento.

Após tecer algumas considerações sobre os bastidores do planejamento de uma aula, pontuo o quão desafiador é nosso papel como professoras/es no sentido de conhecer as leis e documentos educacionais vigentes e a necessidade da transposição destes para nossas práticas em sala de aula. Essa é uma tarefa que, a meu ver, ainda é pouco explorada nas pesquisas envolvendo a formação de professoras/es. Ressalto que essas transposições são bastante desafiadoras no sentido de ter que conciliar orientações advindas de documentos oficiais, já que institucionalmente não posso deixar de fazê-las, com as minhas convicções teóricas.

Como forma de ilustrar a proposta de trabalho com projetos apresento um exemplo do que foi desenvolvido com uma turma da segunda série do EM noturno sobre a temática supracitada. Ao longo do trimestre realizei com as/os alunas/os diversas atividades partindo dos gêneros textuais selecionados. Reitero a dificuldade no trabalho com relação ao ensino noturno, uma vez que, interpreto a partir da minha experiência docente um maior desinteresse na realização de atividades diferenciadas por parte desse público. Outro ponto que destaco é o processo avaliativo que acontece de forma bastante processual o que, por sua vez, acaba sendo mais um desafio pedagógico já que a baixa assiduidade das/dos estudantes é um fator

significativo nesse contexto tendo então que fazer retomadas constantes do trabalho já desenvolvido para aqueles que perderam alguma etapa.

Feitos esses apontamentos detalho como foi feita a produção textual final na qual propus a elaboração de um *pôster* para anunciar um novo filme junto a uma sinopse e uma ficha técnica. A proposta foi desenvolvida no período de aproximadamente 8 aulas e em cada aula uma parte era produzida. Destaco também que as produções textuais são elaboradas, geralmente, primeiramente em Língua Portuguesa e, assim que feitas as devidas correções e sugestões, os textos são construídos na versão em LI. Essa estratégia foi adotada percebendo que muitas/os estudantes acabavam apelando demasiadamente para tradutores *on line* sem fazer reflexões sobre o conteúdo que estavam construindo. Porém, ao solicitar uma versão em português eles acabam ficando menos ansiosos, conseguem discutir melhor com seus pares sobre o que estão produzindo e não ficam limitados em relação ao uso da LI. Além disso, nesse processo consigo auxiliá-los resgatando vocabulário e aspectos linguísticos trabalhados tais como expressões ou tempos verbais. Após desenvolver as versões em português e inglês, bem como a elaboração de um rascunho de como seria feito o *pôster,* as/os alunas/os foram levados até o laboratório de informática. Pedi para que eles elaborassem a foto que iria compor o pôster. Meu desejo era de que a foto também fosse autoral, mas nem todos se sentiram à vontade para fazê-la, então acabei permitindo a busca na internet para os que preferissem. Para a criação da produção sugeri o uso do site *Canva*[33] pelo fato de já ser conhecido por alguns de outras atividades propostas anteriormente.

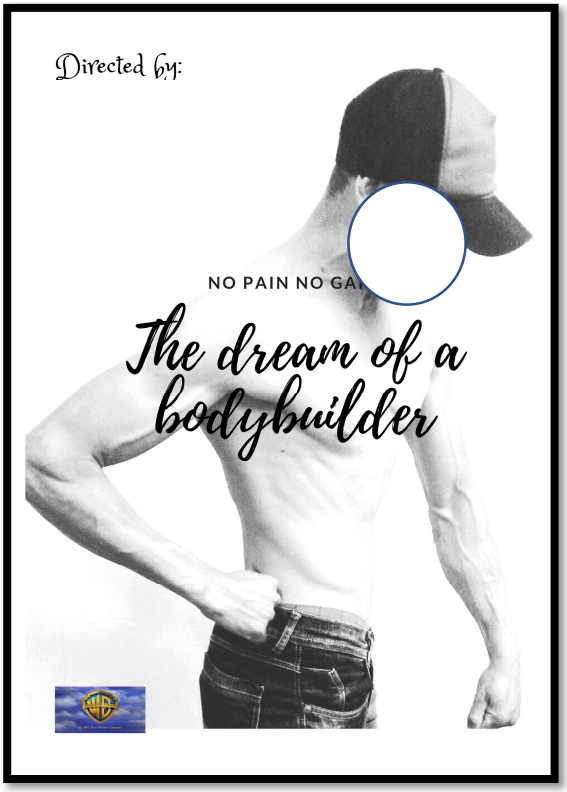
Uma observação que vale a pena destacar é a dificuldade que alguns geralmente apresentam no uso de tecnologias digitais. Autores como Kirschner e Bruyckere (2017) afirmam que existe um *mindset* que frequentemente vem sendo incorporado a discussões educacionais e que entende que estudantes que nasceram na era da mídia digital são chamados de nativos digitais, isso quer dizer que suas capacidades de processamento de informações e de fazerem várias atividades ao mesmo tempo (*multitaskers*) é inerente. Nessa perspectiva, tanto professoras/es quanto os demais envolvidos no contexto educacional são desafiados a buscarem outras abordagens para ensinar já que "presume-se que os nativos digitais possuam habilidades técnicas sofisticadas e preferências de aprendizagem para as quais a educação tradicional não

[33] O site *Canva* é um editor gráfico gratuito *on line* que permite criar artes como posters, folders, cartões de visitas, cartazes entre outros. Possui diversas ferramentas gratuitas, mas também algumas opções exclusivas para assinantes premium.

está preparada e adequada”[34] (KIRSCHNER; BRUYCKERE, 2017, p. 136). No entanto, os autores mostram diversos estudos realizados com estudantes de diferentes contextos e concluem que de fato não existem nativos digitais, mas sim aprendizes que possuem experiências mais frequentes com o mundo digital o que não garante que são capazes de lidar com a tecnologia da forma como são rotulados e que podem apresentar dificuldades se as propostas educacionais exigirem por parte deles um autocontrole da aprendizagem por meio de diferentes recursos nos espaços digitais. Por fim, os autores reconhecem as contribuições que as tecnologias podem trazer para o processo de aprendizagem e que as/os docentes são capazes de saber quando o uso da tecnologia é mais apropriado.

Feitas essas observações apresento um dos trabalhos desenvolvidos nessa proposta (ver Figura 4) seguido de um Diálogo em sala de aula sobre algumas percepções em relação ao desenvolvimento da atividade.

Figura 4 – Produção textual: pôster



Fonte: Arquivo da autora-pesquisadora

[34] *“Digital natives are assumed to have sophisticated technical digital skills and learning preferences for which traditional education is unprepared and unfit”.*

[Diálogo – 09/10/2018]

> **Aluno:** Professora, eu adorei fazer esse trabalho do pôster. Imprimi três cópias dele.
>
> **Professora:** Nossa! Mas por que tantas cópias? Não precisava imprimir. Já tenho os trabalhos em arquivo quando me enviaram por e-mail e a ideia é apresentarmos em sala. Talvez podemos pensar em uma exposição, mas não agora.
>
> **Aluno:** Eu sei professora... é que eu queria guardar de lembrança. Nunca fiz um trabalho com a minha foto e nem sobre algo que gosto tanto. Quero colocar no meu quarto e mostrar para minha mãe. Acho que ela vai gostar!

Ao resgatar essa memória (Diálogo 1) tive uma sensação de conforto (pedagógico?) em relação ao impacto que a atividade provocou naquele aluno. Como é possível identificar no título do filme de seu pôster "*The dream of a bodybuilder"*, o trabalho reflete sobre o sonho dele. O aluno ficou entusiasmado em ter a oportunidade de externalizar algo que considerava importante em sua vida. Ao fazer essa proposta de trabalho jamais imaginei que poderia evocar esse tipo de sentimento. Geralmente avalio que as/os estudantes apresentam certa resistência no início, mas que ao final acabam achando divertido e interessante lidar com outras tecnologias, editar imagens e fotos. Falar de nossos sentimentos nem sempre é possível no espaço escolar, mas é algo que bell hooks (2017) defende como uma pedagogia engajada. Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a autora advoga que a sala de aula nunca pode ser um lugar de tédio, mas sim de entusiasmo. Esse entusiasmo, segundo ela, é afetado pelo nosso interesse "uns pelos outros", no exercício de ouvir uns aos outros e de reconhecer sua presença. Interpreto que a atividade acabou dando voz ao sonho que o aluno carregava, muitas vezes silenciado por ele mesmo. Foi uma oportunidade de externalizar algo tão significativo a partir de uma produção textual. Nesse sentido, reitero a importância do trabalho com a multimodalidade, uma vez que ela permite que outros sentidos e outras formas de expressão possam ser válidas no contexto escolar ampliando o olhar sobre questões latentes e ao mesmo tempo desenvolvendo a criatividade das/dos estudantes.

Sobre a questão das emoções Zembylas (2005, p. 468-469 – grifos do autor), afirma que "[...] ensinar é mais do que um conjunto de conhecimentos ou uma lista concreta de práticas ou

habilidades: é uma maneira de *ser* e *sentir*, historicamente, em relação aos outros" [35]. Perceber que minha atividade provocou sentimentos agradáveis naquele aluno mostra que a racionalidade não deveria ser a primazia da escola. Maturana (2009), coloca que a racionalidade como caracterização do humano é um antolho. Ele se utiliza dessa metáfora dos antolhos, que são acessórios usados em cavalos como forma de restringir sua visão para não sofrer reações inesperadas em sua caminhada, para explicar a cegueira que a racionalidade pode nos ocasionar diante das emoções. Para ele, a emoção e a racionalidade estão entrelaçadas cotidianamente. Partindo de uma perspectiva biológica, o autor entende que as emoções são disposições corporais que definem nossos domínios de ação e, portanto, "não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato" (idem, p. 22). Penso então que sem emoção não faz sentido ser professora, não faz sentido estudar e nem mesmo ir para a escola. Quando a escola avigora uma lógica conteudista pautada na racionalidade moderna, reforçamos a ideia de que a atividade educativa visa a formatação de sujeitos produtivos abandonando o compromisso humanista.

Prova Paraná

A partir do ano de 2019, fomos surpreendidos por uma nova política de avaliação que marca uma nova era na educação paranaense. Reforço a ideia de surpresa já que essa política chega num modelo *top down* (de cima pra baixo) sem qualquer tipo de diálogo ou consulta à comunidade escolar sobre as nuances que permeiam essa implementação. A Prova Paraná caracteriza-se como um instrumento de avaliação externa apresentada numa concepção diagnóstica aplicada de forma trimestral para todos as/os alunas/os da rede sendo ainda o principal instrumento que visa adequar as/os estudantes para o cumprimento das exigências da Prova Brasil e para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). No ano de sua inauguração apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática integraram a prova. No entanto, desde sua concepção, a proposta inicial era expandir para as demais disciplinas e, assim, no ano de 2020 a LI passou a fazer parte da avaliação sendo as demais disciplinas incorporadas aos poucos nas edições subsequentes.

No ano de sua inauguração, além das três provas distribuídas em cada trimestre, as turmas dos 9ºs anos do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio fizeram uma 4ª

[35] *"[...] teaching is more than a body of knowledge or a concrete list of practices or skills: it is a way of being and feeling, historically, in relation to others".*

edição da prova na última semana de novembro – Prova Paraná Mais – os dados desta última edição foram tabelados mostrando a pouca adesão das/dos alunas/os principalmente da última série do EM. No caso da escola onde atuo, apenas 52% da 3ª série somando os três turnos compareceram ao teste. O que pode revelar um comportamento interessante, configurando-se como uma resposta de insatisfação à proposta.

Entendo ser relevante discorrer, ainda que brevemente, sobre essa avaliação nesta tese tendo em vista que essa política de avaliação tem impactado significativamente no trabalho pedagógico que procuro desenvolver. Relaciono a questão das políticas de ensino e seu funcionamento na prática cotidiana. Ao analisar as questões presentes na prova é possível perceber que existe uma coerência em relação ao que é proposto na DCE-LEM vigente como, por exemplo, as perguntas estarem vinculadas a análise de elementos composicionais em gêneros textuais diversos, as questões linguísticas estarem contextualizadas; há também uma diversidade de aspectos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem em relação a interpretação de textos; algumas questões exigem que a/o estudante seja capaz de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação e compare textos que tratam do mesmo tema, em função das condições de produção e recepção (ver Figura 5).

Figura 5 – Questão da Prova Paraná

Leia os textos abaixo.

Texto 1

Disponível em: https://petcentral.chew.com/wp-content/uploads/2018/happysnoopy.png Acessoem: 12 dez. 2019.

Texto 2

Why Do Dogs Love to Cuddle?

[...] Why do dogs love to cuddle? Well,cuddling is more than just a quick hug. It's time spent Together,a dog near its owner or caregiver or friend. Dogs tend to initiate this unique closeness –they like "cuddle time". Why? Ideally, it's because they to not only show affection but they appreciate the warmth being close to you brings them. [...]

TAILWAGGERS COUNTRY INN.2017. Disponível em: <https.//www.tailwaggerscountruyinn.com/why-do-dogs-love-to-cuddle/> Acesso em: 29 nov. 2019. Fragmento.

(LEM1108I7_SUP)

27)(LEM1108I7) Esses textos são semelhantes, pois

A) abordam a maneira desastrada como os cães demonstram carinho.
B) apontam a forma como os cães gostam de dormir.
C) citam a maneira como os cães sobem na cama.
D) expõem a necessidade de que os cães têm de receber carinho.
E) motram a necessidade de que as pessoas têm de ler.

Fonte: Site da Prova Paraná[36]

A Prova Paraná segue uma matriz de referência (ver Anexo B) a qual orienta as habilidades que serão exigidas das/dos alunas/os na sua realização. Essas habilidades estão associadas a descritores que indicam o que está sendo avaliado em cada uma das questões apresentadas. Exemplos de descritores seriam: inferir uma informação implícita e explícitas em um texto; identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados etc. Entendo que essas habilidades são importantes tendo em vista que os processos seletivos como vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) exigem esse tipo de conhecimento. No entanto, ao apresentar a Prova Paraná como uma política de ensino quero sinalizar os aspectos que percebo

[36] Disponível em: http://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/2serie_em_l1_alterado.pdf Acesso em: 20 ago. 2020.

impactarem na proposta pedagógica voltada para uma educação crítica a qual procuro desenvolver.

Primeiramente, o trabalho pedagógico envolvido nesta avaliação não acontece apenas no dia de sua aplicação. Há uma orientação para que todos as/as docentes trabalhem previamente os descritores no intuito de preparar as/os estudantes para a prova. Além disso, após a aplicação, somos orientados a analisarmos junto a turma os resultados obtidos buscando explicar os porquês dos acertos e erros. Tendo em vista que as aulas de LI têm carga horária de apenas duas aulas semanais, muito tempo dessas aulas é consumido para ações pré e pós teste. Ou seja, o espaço para trabalhar aspectos que estão vinculados ao desenvolvimento de uma proposta voltada para educação crítica fica prejudicado. Em segundo lugar, as questões da prova não abrem espaço para que se promova o exercício de construção de sentidos se aproximando muito mais de uma visão de leitura crítica ou leitura tradicional em que o conhecimento, como que é definido por Edmundo (2013, p.76), é entendido como "universal e linear e, nesse raciocínio, pode ser mensurável e classificado em termos de formas 'corretas' ou 'erradas'". Assim, o LC se opõe a essa visão de leitura que entende a realidade como algo dado representado por uma linguagem estática e exterior.

É possível estabelecer relações entre a concepção de leitura presente na avaliação tecendo alguns diálogos com a questão da construção de sentidos e a ideia de exegese. Ricoeur (1978) explica que a exegese, ou seja, a interpretação minuciosa, geralmente de caráter religioso, feita por um especialista que tem por objetivo desvelar os sentidos do texto, constitui um problema para a hermenêutica que se caracteriza como um "problema de interpretação" já que toda a leitura de um texto "faz-se sempre no interior de uma comunidade, de uma tradição, ou de uma corrente de pensamento vivo, que revelam pressupostos e exigências" (RICOEUR, 1978, p. 5). Para Ricoeur a noção de hermenêutica vai além de uma ciência da interpretação constituindo modos de compreender símbolos, textos, mas também de compreensão de si mesmo e do mundo. Portanto, a filosofia é hermenêutica à medida que se pauta na profunda "intenção de vencer as distâncias e as diferenças culturais, harmonizando o leitor/intérprete com o texto que se lhe tornou estranho, e incorporando o seu sentido na compreensão atual que um homem é capaz de ter de si mesmo, através da necessária mediação do próprio texto" (FONSECA, 2009, p. 4).

Von Zuben (2008, p. 36) pontua que para a hermenêutica moderna "não há ponto de partida nem ponto de chegada, mas um processo constante de interpretação, onde os signos remetem-se uns aos outros em uma abertura irredutível" o que se aproxima da noção defendida

por Ricoeur (1977) ao afirmar que a hermenêutica se constitui na interpretação de um texto em particular ou de um conjunto de signos que possam ser considerados como um texto atentando para a questão de que o ato de interpretar inscreve o problema do símbolo para o âmbito da filosofia da linguagem.

Relacionando as questões voltadas para o LC trago contribuições de Monte Mór (2013) que explica que a hermenêutica da suspeita promove novas possibilidades de interpretação dos sentidos supostamente ensinados e passados de geração a geração, o que, dessa maneira se configura em um exercício podendo "gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica" (MONTE MÓR, 2013, p. 39). No entanto, o fato de investir o tempo, bastante escasso das aulas de LI, em uma proposta que enfatiza leituras e interpretações fixas dos sentidos inviabiliza a proposta de educação crítica.

Outro aspecto que vale a pena citar é que a proposta da Prova Paraná parte de uma lógica de uma pedagogia de resultados que prevê o cumprimento de metas e índices para melhorar o desempenho tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ou seja, consiste em estabelecer uma política educacional direcionada ao treinamento para responder a testes oficiais. Aguiar e Aguiar (2020, p. 401) afirmam que no contexto educacional atual estão cada vez mais evidentes as ações que se voltam para "a gestão empresarial que concernem à formação do aluno, bem como [...] a estreita relação entre esse cenário e o que é estipulado no currículo, tendo-se como proposta o alinhamento das políticas educacionais à "modernização".

Essa sistemática de valorização de índices também tem sido fortalecida por meio de práticas como as Semanas Pedagógicas em que os materiais enviados para discussão são, por exemplo, o uso pedagógico de índices das avaliações externas, bem como ranqueamentos de turmas e seus resultados na Prova Paraná. A cultura dos rankings também vem sendo instaurada quando me deparo na Sala de Professores com tabelas extensas que expõem as notas e as classificações por turma/ aluno. O comparativo de resultados também é fortalecido pela adoção do uso da plataforma Power BI[37] a qual exibe os índices por escola e por núcleo regional. Ou seja, a lógica da competitividade entre as escolas também é fortalecida nesse aspecto.

[37] Plataforma unificada e escalonável para BI *(Business Intelligence*) que agrupa dados do ambiente corporativo para fazer análise de resultados. No contexto educacional citado tem sido usada para apresentar resultados sobre frequências de alunos, desempenho em provas e comparativos entre diferentes turmas e séries, por exemplo.

Me apoio em Duboc (2019b) ao afirmar que algumas desaprendizagens acerca da avaliação têm sido necessárias ao buscarmos desenvolver um trabalho voltado para uma educação crítica. A autora aponta três premissas que seguem essa proposta: 1) *avaliar não significa mensurar*; 2) *avaliar não significa excluir* e 3) *avaliar não significa normatizar*. Sobre *a primeira* premissa, Duboc explica que a relação entre avaliação como sinônimo de mensuração se dá pela aproximação que tem sido feita com o campo da administração iniciado no século XX. Dessa forma, os modelos positivistas e métodos de ensino que valorizam objetividade, linearidade voltados para a absorção de conteúdos tem operado no sentido de simplesmente "medir o desempenho do aluno, sem considerar o valor por trás dessa produção e, principalmente, o encaminhamento a ser dado diante do resultado dessa interpretação" (DUBOC, 2019b, p. 159). Na *segunda* premissa, a autora nos convida a questionar o porquê e para quê avaliamos, já que a resposta a esses questionamentos revelam a base epistemológica de professoras/es que implica na forma como concebem suas práticas, bem como suas avaliações. Isso quer dizer que, se a/o docente entende que o conhecimento opera numa base positivista sendo os conteúdos transmitidos de forma fixa e objetiva que orientam decisões como aprovação/ reprovação, por exemplo, suas avaliações serão dirigidas de forma a levar a/o aluna/o a adquirir esses conteúdos para obtenção de resultados verificados por meio de notas. Nessa relação, a instituição escolar e a/o professor/a são vistos como detentor/a do saber, sendo então a/o aluna/o sujeito receptor desse saber. Por fim, na *terceira* premissa a autora problematiza as relações estabelecidas entre avaliação e normatização, ou seja, o ato de avaliar geralmente é relacionado a proibição de consultas ou quaisquer outros recursos, realizada em tempos controlados de forma rígida, com data e horário pré-estabelecidos. Além disso, a avaliação é utilizada como forma de punição, como ato de vigia e de hierarquia em que a/o aluna/o deve obedecer ao docente que conduz o momento da prova impondo comportamentos e regras. Duboc então nos convida a romper com essas três lógicas e entender o processo de avaliar como aprendizagem que consiste na ideia de entender que a intencionalidade é que conduz a práxis avaliativa. Essa ideia diz respeito a atitude docente diante do seu papel educacional frente a educação linguística, sua capacidade de problematizar teorizações acerca de concepções de língua, sujeito e currículo não deixando de "medir" o desempenho de estudantes, mas de entender que ensinar e aprender são indissociáveis e que a avaliar não é produto, mas que é uma tarefa que está à serviço da aprendizagem.

Ao trazer essa questão da Prova Paraná, que tem feito parte do meu contexto profissional recentemente, pontuo a dificuldade cada vez maior em desenhar práticas que estejam alinhadas

à formação crítica em minhas aulas. Essas avaliações externas estão sendo amarradas fortemente aos currículos que são propostos e que assumem, atualmente, um caráter normativo. Sobre esse aspecto recupero uma memória que tive de curso sobre a BNCC e a Escola Sem Partido que realizei no segundo semestre de 2019. Em uma das aulas, os participantes, professoras/es de línguas estrangeiras e acadêmicos de Letras, foram questionados sobre como o documento (a BNCC) poderia implicar na prática pedagógica levando em conta a autonomia que as/os professoras/es têm em sala de aula. Naquele momento, de forma impulsiva talvez, afirmei que entendia que já não via mais brechas, fazendo referência ao conceito proposto por Duboc (2012), nas práticas que buscava desempenhar na escola onde atuava. A resposta dada naquele momento revelava a angústia que sentia em ter que lidar com tantas questões burocráticas e antidemocráticas que estavam emergindo em meu contexto de ensino. Percebia que tudo estava "se fechando" de tal forma que a escola parecia ter se tornado um espaço no qual eu era uma "tarefeira" que preenchia formulários com dados numéricos e não poderia questionar o que aqueles números representavam. Na época (e ainda hoje) ficava me questionando: *onde estariam as tais brechas de Duboc (2012) ou os espaços de manobra (wiggle room) que Morgan (2010) sugere?* Mais tarde a própria Duboc (2019) me consolou afirmando que alguns espaços com características mais normativas e autoritárias acabam dificultando o agenciamento de professoras/es. A respeito disso discorro na próxima seção sobre a burocratização pedagógica e seus impactos no trabalho docente.

Burocratização pedagógica: registros, sistemas e atas

Estava cursando o EM. Era mais um dia com "aula vaga", pois ainda não tínhamos um novo professor para a disciplina de Química. O último que tivemos era veterinário e preferiu continuar com os atendimentos na clínica que já trabalhava. Motivo: salário baixo para muito trabalho. Na época em que fiz o EM, era recorrente termos professoras/es que não tinham formação em licenciatura. Bancários, administradores de empresas, bibliotecários, veterinários e zootecnistas acabam assumindo disciplinas de Química e Física, principalmente, pois os profissionais formados nessa área do conhecimento eram (são?) escassos.

Ter aulas vagas havia se tornado rotina. E na minha escola é assim: quando alguém anunciava que a turma estava sem aula era melhor "sair da frente" porque *"a boiada está solta!"*, como dizia uma das minhas professoras. Duas amigas e eu fomos até a área comum da escola "arrumar" alguma coisa para fazer. Percebemos que as zeladoras estavam fazendo uma

grande faxina no almoxarifado e logo nos deparamos com uma montanha de entulhos que iriam fazer o descarte. Sim, era literalmente uma montanha que estava no pátio: livros didáticos, materiais esportivos, materiais das aulas de Arte, figurinos de apresentações teatrais entre outros. Mas algo havia chamado a minha atenção, era uma caixa com vários livros de Registro de Classe (ver Figura 6) em branco conhecidos também como *livros de chamada*. Nos tempos da escola esse era um objeto sagrado para professoras/es. Quando abriam o livro para fazerem a chamada, tinha sempre aquela/e aluna/o que tentava espiar para ver como era. Não podíamos nos aproximar muito e quando queríamos ver a nota as/os professoras/es apenas falavam, raramente deixavam a gente ver. Por isso, a caixa chamou tanto a nossa atenção. Queríamos ver como era aquele livro e talvez usar ele de brincadeira já que a ideia de ser professora era comum entre minhas colegas e eu (no fim, de nós três só eu é que fui até o fim com essa ideia). Fomos até lá e pedimos para as zeladoras se poderíamos pegar alguns, já que provavelmente eles seriam descartados. Uma delas rapidamente respondeu: "*Sim, pode pegar quantos quiser, vamos jogar fora mesmo*". Ficamos muito felizes, e logo aproveitamos para iniciar a brincadeira ocupando nosso tempo daquela aula vaga.

Lembro que já tínhamos criado até uma lista de chamada com nomes fictícios quando fomos surpreendidas por uma supervisora do pátio que perguntava o porquê de estarmos com aquele material. Respondemos que tínhamos autorização, mas no fim ela recolheu (e ainda foi brigar com as zeladoras) dizendo que o que estávamos fazendo era um absurdo sendo que se tratava de um documento que não poderia ficar circulando na "mão de crianças". Ela literalmente acabou com nossa brincadeira, mas no fim eu resolvi continuá-la anos mais tarde.

Figura 6 – Capa de um livro de chamada

Fonte: Google Imagens

Refletindo sobre essa memória e pensando sobre a formação que tive na graduação lembro que só fui realmente tocar num livro de Registro de Classe quando tive que preenchê-lo na prática como professora. Não tinha noção alguma do que fazer, mas felizmente tive uma colega pedagoga que me ajudou dando detalhes e orientando nos cuidados que deveria ter. Por uns oito anos tive que preencher muitos livros de Registro de Classe em papel. Para cada turma havia um livro, não poderia ter erros, rasuras ou coisas incompletas. Com frequência os livros passavam por uma espécie de fiscalização, já que alguém responsável vinculado ao nosso núcleo de educação pedia para analisar os registros. Ser chamado na sala da equipe pedagógica na presença de alguma pessoa do núcleo era algo assustador, já que alguém poderia pedir para que o livro fosse refeito. O pesadelo docente era ter que "passar a limpo" o tal livro. Ao final do ano, após os conselhos de classe finais, as pedagogas faziam uma conferência minuciosa e se os erros fossem muito graves ou muito recorrentes a/o professor/a teria que refazer o livro do ano inteiro. Lembro que no início de um ano letivo, na nossa Semana Pedagógica, havia uma caixa com livros a serem refeitos na Sala dos Professores. Cada um que entrava na sala tinha que procurar se não havia algum livro seu para refazer. Quem não achava nada saia "pulando de alegria", pois começar o ano com aquela tarefa não era nada agradável.

Em 2018, o Livro Registro de Classe Online (LRCO) passou a ser utilizado na escola onde atuo. Estava animada, pois não teria mais que investir nas canetas com tinta apagável (ver Figura 7) (teoricamente, o uso dessas canetas era proibido, mas quem queria ter que refazer o livro, não é mesmo?) que já havia se tornado uma tendência entre alguns colegas. O LRCO representava uma liberdade em relação a rasuras e erros, já que não precisávamos mais pensar nesses aspectos. No entanto, o sistema se transformou em algo que não imaginávamos: um forte mecanismo de controle. Como mencionei anteriormente a fiscalização de nossos registros já acontecia, porém com a facilidade de acompanhar o trabalho a partir da nova sistemática, passamos a ser cobrados com maior frequência sobre o que fazíamos, tendo que atender exigências que implicavam em como realizávamos o nosso trabalho em nossas disciplinas. Minha crítica não está relacionada ao fato de meu trabalho ser acompanhado pela escola ou pela mantenedora, tampouco defendo a ideia da abolição de registros das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Trazer para o bojo da discussão essa questão, a meu ver, é necessária para que se amplie o olhar sobre as implicações da burocratização nas práticas pedagógicas. Aqui vale a pena retomar a afirmação de Duboc (2019a) sobre espaços que são mais autoritários. O que tenho percebido ao longo da minha trajetória docente é que a escola pública tem se tornado um espaço em que a normatização tem sido reforçada. A liberdade para realizar propostas de ensino diversificadas ou ainda de se pensar em práticas que respondam aos anseios de estudantes está deixando de existir. Nesta tese registro muitas práticas as quais me sentia livre para incorporar em minhas aulas. No entanto, percebo esse momento como uma transição em que muito do que fazia como professora, certamente, será modificado afetado pelas políticas neoliberais do Estado. Escrever sobre essas práticas é também fazer um registro sobre esses processos em que a escola pública tem experimentado.

Figura 7- Caneta com tinta apagável

Fonte: Google Imagens

Uma das questões que impactam na relação entre as práticas pedagógicas e os registros no LRCO é a avaliação. Entendo que os processos de ensinar e avaliar devam caminhar lado a lado de forma interdependente. Isso quer dizer que, embora exista um planejamento que informa os instrumentos e as maneiras que as/os estudantes serão avaliados, esses aspectos podem sofrer alterações. O espaço escolar é repleto de imprevisibilidades, já que muitas atividades acontecem ao mesmo tempo. Além disso, os recursos e a infraestrutura disponíveis podem impactar nas propostas de ensino que, em alguns casos precisam ser reorganizadas ou ainda substituídas em função do não funcionamento de algum equipamento ou disponibilidade de materiais. Quando me proponho a realizar atividades no laboratório de informática, por exemplo, tenho em mente que alguns computadores não estarão funcionando, ou ainda que alguma ferramenta ou plataforma pode estar indisponível o que pode impedir que eu as utilize em minhas práticas. O que desejo refletir com esses pontos é que ao entendermos a interdependência entre ensino e avaliação respeitamos de fato o processo de aprendizagem no sentido de compreender que existe uma trajetória que vai sendo construída ao longo da temporalidade prevista (no caso da escola onde atuo a divisão é trimestral). De acordo com Scaramucci (2016) a avaliação de rendimento escolar ainda tem sido considerada como um produto, como algo mecanicista, classificatório, autoritário e excludente o que se distancia de uma prática de ensino significativa e transformadora. A meu ver, quando se deixa de pensar a avaliação como um "mal necessário" passamos a olhar para ela como uma prática inerente aos nossos processos de ensino. Sobre a relação entre avaliação e a burocratização pedagógica compartilho na sequência um episódio que vivenciei e que mostra os enfrentamentos que temos quando a nota e os registros são apontados como fatores determinantes sobre nossas práticas. Em meu contexto de ensino, acredito que em outros espaços esse discurso também seja recorrente, o "bom professor" é aquele que tem seus registros no sistema em dia. Como ilustro a partir de uma narrativa de meu diário, destacando que se esse aspecto for mesmo determinante, não tenho sido vista como uma boa professora[38]..

[38] O asterisco visa preservar uma possível identificação de sujeitos. Reitero que esta narrativa não tem o objetivo de provocar questionamentos pessoais sobre as atitudes profissionais como é possível verificar na análise que segue.

[Diário - 27/08/2019]

Logo cedo fui surpreendida pela/pelo*que interrompeu minha aula exigindo que eu assinasse uma ata. Questionei a urgência, pois estava no meio da explicação do encaminhamento de uma atividade, mas atendi ao pedido. Peguei minha garrafa de água e a minha pasta azul a qual sempre carrego ao me ausentar da sala. *Just in case*... nela eu organizo as atividades e avaliações realizadas pelos alunos. A garrafa de água... das lições que aprendi de forma não muito agradável... é que nunca se pode deixá-la as vistas de alunas/os.

Fui convidada a me sentar para ouvir explicações sobre de que se tratava a tal ata. Era uma exigência vinda de níveis superiores de que professores que não estavam "em dia" com os registros relacionados à avaliação equivalente de 50% da nota parcial do trimestre deveriam assiná-la. Questionei, pois, o trimestre estava em andamento e o fato de as notas não estarem no sistema não correspondia a não realização das avaliações. Inclusive eu estava com elas em mãos na minha pasta azul.

Mas meu argumento, com provas concretas, não era suficiente. O que valia mesmo era o que constava (ou não) no sistema. Fiquei tão decepcionada. Me senti uma péssima professora, pois era como se eu não estivesse cumprindo com meu trabalho. Assinei. Mas pensei que precisava registrar de alguma forma minha indignação. No pouco espaço que sobrava no final da página a ser assinada coloquei uma observação sinalizando que eu havia cumprido com a realização das avaliações e que elas estavam em dia, apenas não haviam sido registradas no sistema tendo em vista que o trimestre estava em andamento. Na verdade, o que realmente queria escrever era que "a escola é feita por pessoas e que o sistema precisa trabalhar para a gente e não a gente trabalhar para o sistema".

Ao retomar essa memória ainda sinto a mesma indignação. Compreendo que as cobranças da mantenedora existem e que os envolvidos acabam tendo que cumprir tarefas de ordem burocrática, mas percebo como a escola, em suas diferentes instâncias, tem retroalimentado um sistema cada vez mais voltado para a burocratização pedagógica deixando se esvaziar de sua função social quando não questiona as necessidades do cumprimento de determinadas tarefas. É um processo que têm valorizado fortemente dados numéricos em que não apenas os processos são vistos sob essa ótica, mas também os sujeitos que perdem suas individualidades. De acordo com Tragtenberg (2018, p.185), o que a estrutura burocrática de ensino "propõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito nos exames". Isso porque o fator mais importante não está relacionado ao que a/o aluna/o aprendeu, seus

conhecimentos prévios, sua compreensão e sua capacidade de relacionar os saberes com seus modos de ser e estar no mundo, mas sim, e acima de tudo, a obtenção de uma nota ou resultado.

A avaliação quando entendida como aprendizagem (DUBOC, 2019b), acontece de forma processual respeitando os ritmos de aprendizagem das/dos estudantes, bem como as propostas que vão sendo desenhadas nas práticas cotidianas. Como mencionei anteriormente, desenvolvo algumas atividades temáticas que são realizadas em forma de projetos. As etapas dos projetos são avaliadas, mas nem todos as/os estudantes estão nas mesmas etapas concomitantemente. Por isso, não há como precisar sempre uma nota para determinada data, já que a proposta tem como princípio respeitar os ritmos de aprendizagem e valorizar o acompanhamento desse trabalho construído ao longo dos trimestres.

A burocratização pedagógica, a qual tenho percebido se intensificar nos últimos anos, tem impactado nas relações com as/os estudantes inviabilizando processos pedagógicos mais afetivos e individualizados, já que os laços pessoais se sobrepõem aos laços burocráticos. Nessa lógica a/o professor/a se vê obrigado a colocar as/os alunas/os em um mesmo padrão. Não há espaços para subjetividades, diversidade, respeito aos ritmos de aprendizagem, nem mesmo autonomia pedagógica no que se refere a como conduzir nossas aulas, nossas práticas, nossos registros e avaliações. As/os estudantes perdem a identificação com o espaço escolar e, em alguns casos, passam a entender que o objetivo é realmente focar na obtenção de notas sem questionamentos para o que representam, fomentando entre estudantes uma lógica de competitividade em que a avaliação se torna algo voltado apenas para a mensuração. Além disso, a burocratização pedagógica impacta de maneira significativa no trabalho docente porque obriga as/os docentes a seguirem os processos que limitam suas capacidades de refletir ou questionar sobre eles já que a demanda de trabalho acaba consumindo todo o seu tempo disponível. Ademais, limita o espaço para o exercício da agência docente entendida nesse contexto como a capacidade de refletir criticamente sobre os aspectos que envolvem as práticas pedagógicas e implicam nas tomadas de decisão; limitam também as possibilidades de reformular propostas de ensino, de planejar aulas que utilizem diferentes recursos e tecnologias, por exemplo. A formação docente perde o sentido, já que mesmo que tenha acesso a novas propostas educacionais, a/o professor/a acaba ficando desmotivada/o a buscar inovação para sua sala de aula, pois o espaço para isso é pequeno ou inexistente.

As narrativas e reflexões que trago neste capítulo têm o intuito de contribuir no desenvolvimento de uma pesquisa que se volta para olhar criticamente para escola e seus cotidianos. Ou ainda, que procura pesquisar com a escola e não na escola em consonância com

o que defende Justiniano (2018, p. 189): “o cotidiano se mostra como uma imensa fonte de conhecimento porque o que interessa ao pesquisador do cotidiano é o invisível”. Caberia então colocar a autoetnografia como uma ruptura epistêmica no sentido de valorizar outras possibilidades de olharmos para cenas do espaço escolar no que diz respeito às questões invisibilizadas em outros tipos de pesquisa.

Percebo que ao me aproximar de uma proposta que evidencia o desenvolvimento de uma educação crítica entendo que as práticas de sala de aula não estão condicionadas apenas ao desejo do que o docente almeja fazer, já que existem diferentes políticas que permeiam os processos pedagógicos implicando direta ou indiretamente em nosso trabalho. O que procuro refletir neste capítulo são os aspectos que estão imbricados em minhas práticas e que reforçam ou distanciam de uma proposta de educação linguística crítica. Como bem lembra Saviani (2003) a trajetória das disciplinas escolares é tumultuada e sinuosa e reflete um processo de lutas. Essas lutas, a meu ver, estão relacionadas a forma como muitas vezes as políticas educacionais são construídas e os desafios enfrentados nos cotidianos de professoras/es.

CAPÍTULO II

EPISTEMOLOGIAS, ONTOLOGIAS E IDEOLOGIAS: RACIONALIDADES QUE NOS CONSTITUEM E CONSTITUEM A ESCOLA

Maurits Cornelis Escher. Drawing Hands (1948)[39]

"Não se pode transformar o que não se entende bem, [...] sem a compreensão do que se vive, não há política"

Moita Lopes (2003)

Neste capítulo busco tecer diálogos entre o ensino de LI e as racionalidades presentes no cenário educacional. Chamo atenção para esse foco por entender que não há como exercer nossa agência docente sem refletir sobre as questões filosóficas[40] que estão imbricadas nas relações políticas, sociais e culturais. Sem a compreensão desses aspectos, entendo que acabamos fazendo leituras muito ingênuas e rasas sobre as políticas de ensino e de formação que nos são apresentadas. Optei por incorporar essas reflexões nesta tese também por entender a relevância dessas discussões no meu próprio processo formativo. Nesse sentido, este capítulo apresentará um caráter mais teórico que os demais se distanciando, de certa forma, da escrita autoetnográfica. No entanto, as leituras que fiz, bem como as discussões que proponho foram significativas para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional e refletem nas formas como penso a educação.

[39] Fonte: https://www.apollo-magazine.com/the-mysteries-of-m-c-escher-at-the-dulwich-picture-gallery/
[40] Destaco que essa é uma contribuição que o Projeto Nacional de Letramentos (USP), coordenado pela Walkyria Monte Mór e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, tem proporcionado em suas diferentes ações.

A compreensão do projeto de sociedade que se almeja está intrinsecamente ligada à proposta de ensino que se busca. Portanto, o resgate teórico apresentado se faz necessário entendendo que nossas práticas estão sempre implicadas nos sujeitos que ensinamos e na formação que buscamos atravessadas pelas racionalidades que foram se constituindo historicamente. Dito isso, este capítulo se organiza da seguinte maneira. Na primeira seção abordo as epistemologias educacionais e suas relações com o ensino de LI tecendo algumas considerações sobre perspectivas educacionais inseridas na racionalidade clássica, teológica, moderna e pós-moderna. Na sequência, discorro sobre as epistemologias digitais e a multimodalidade e como as práticas de linguagem têm sido afetadas por essas mudanças. A seguir, trago discussões sobre os letramentos e os papéis educacionais de professoras/es e de alunas/os no cenário educacional contemporâneo e, por fim, discorro sobre o desafio da educação crítica frente a ideologias conservadoras diante dos discursos que ecoam na escola através dos ideais defendidos pelo movimento EsP.

Ensino de inglês e as epistemologias emergentes

Para delinear questões sobre o ensino de LI na Educação Básica no cenário atual percebo ser relevante tratar de aspectos vinculados a como essa língua tem sido entendida na sociedade hoje, pois tais visões impactam na forma como são construídas várias políticas de ensino e a maneira como tem sido abordada no currículo escolar. Ao fazermos uma retrospectiva sobre propostas e demandas educacionais relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras é possível perceber que a língua evidenciada no currículo escolar brasileiro sempre esteve atrelada a interesses políticos, ou como esclarece Duboc (2014, p. 209) "ao longo da história do currículo escolar brasileiro, as línguas estrangeiras ocuparam ora lugar de destaque, ora certo 'desmerecimento' em função das constantes mudanças" das políticas de ensino que constituem nossa história. Como exemplo cito o caso da Lei n. 11.161 de 5 de agosto de 2005[41] (BRASIL, 2005) que tornou obrigatória a oferta da disciplina de língua espanhola vinculado ao crescimento das relações comerciais do Brasil com países latino-americanos. Ao pensarmos sobre essa implementação na prática notamos a dificuldade da incorporação da língua no currículo em função do número de profissionais disponíveis para a atuação, bem como a falta

[41] Esta lei sofreu alterações e foi revogada pela Lei n. 13.415, de 2017. Conferir: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.415-2017>. Acesso em: 08 jan. 2019.

de planejamento para a inserção no currículo. Consoante isso, Rajagopalan (2014, p. 75) afirma que "o desencontro, a incompatibilidade entre a orientação política assumida pelo topo da pirâmide e as ações postas em prática [...] é um entrave muito grave e mais comum do que se pensa".

Outro exemplo foi a alteração na LDB n. 9.394/1996 na qual a língua estrangeira como componente curricular encontrava-se na parte diversificada do currículo que permitia variações e dava certa autonomia para que fosse escolhida a ser ensinada de acordo com as necessidades e demandas locais das escolas. Sabemos que na prática existe, novamente, a dificuldade de ter profissionais para o trabalho com outras línguas, espaço físico, material didático sem contar os fatores ideológicos que acabam fazendo com que a LI prevalecesse. No entanto, com a Lei n. 13.415, de 2017 coloca-se que "§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa" (BRASIL, 2017a). Já para o EM a orientação é a obrigatoriedade da inclusão do inglês nos currículos sendo que podem ser ofertadas outras línguas apenas em caráter optativo. Ou seja, prioriza-se uma orientação monolíngue que vai contramão dos estudos contemporâneos da LA. Diante dessas questões políticas, concordo com Rajagopalan (2014) ao afirmar que precisamos ficar atentos quanto às transformações as quais a língua estrangeira que ensinamos pode vir a sofrer. Para o autor há uma relação direta entre o ensino de línguas e as políticas linguísticas que desembocam em um processo que exige "uma redefinição do próprio ser do aprendiz, de sua própria identidade" (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74). Assim, entendo que não há como ensinar uma língua estrangeira sem levar em consideração as questões políticas e ideológicas, bem como os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos.

Compreender o cenário educacional contemporâneo exige uma análise sobre as racionalidades científicas que foram sendo construídas e modificadas historicamente, uma vez que não estamos inseridos no século das "certezas", mas sim das "dúvidas" que, de acordo com Oliveira (2016) tem sido fortemente influenciado pelas mudanças paradigmáticas e epistemológicas. No paradigma moderno, as línguas estrangeiras eram ensinadas como disciplinas, compartimentadas, segundo uma epistemologia que priorizava um conteúdo estrutural, construído de acordo com os princípios de nomeação, gradação e linearidade (MORIN, 2003). Já no paradigma atual, reconhecem-se outras formas de organização e de construir conhecimento. Estas se mostram mais flexíveis e expansivas, contribuindo para uma outra formação de pessoas, no que concerne a construção de identidade, a importância da diversidade e a percepção do contexto social refletindo sobre outras epistemologias e ontologias as quais veremos na sequência.

A palavra epistemologia tem sua raiz etimológica no termo grego *episteme* (que significa ciência ou conhecimento) e *logos* (vinculado à ideia de discurso ou estudo). Nesse sentido, pode ser compreendida como o discurso ou estudo sobre a ciência. Por considerar o processo histórico e as condições de produção para a construção do conhecimento, a epistemologia "sempre chega a um conhecimento provisório" (OLIVEIRA, 2016, p. 18) e nos ajuda a avaliar e distinguir os discursos científicos dos não científicos, bem como os que nos levam ou não ao conhecimento (idem). Nessa lógica, o ofício da epistemologia se configura na reflexão crítica "sobre problemas referentes às ciências, em termos de sua cientificidade e fundamentos teóricos, perpassando pelo debate do processo de conhecer humano e da produção histórica dos saberes" (OLIVEIRA, 2016, p. 25). Para ampliar a questão trago ainda Ferraz (2018, p. 77-78) que propõe a necessidade de pensarmos sobre a epistemologia na dimensão educacional já que "cursos, currículos, práticas, documentos oficiais e políticas linguísticas são – todos – embasados em alguma visão de conhecimento [assim como] [...] metodologias e métodos de ensino de línguas."

Pensar em produção de conhecimento envolve compreender as relações entre os saberes. Para Oliveira (2016, p. 22) "o saber consiste no produto de relações epistemológicas, sociais e culturais entre os seres humanos. Nessa acepção, o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos". Sendo uma relação intrínseca entre o saber e o sujeito, o conceito de ontologia se faz necessário para compreender tanto a pluralidade quanto a legitimação de saberes nos diferentes espaços. De origem grega *ontos* (ente) e *logoi* (ciência do ser), o conceito de ontologia, na filosofia, faz parte da metafísica que estuda o ser. Na perspectiva heideggeriana, o homem seria o único ser que questiona seu próprio eu, que compreende "a si mesmo a partir da existência, entendida está não como uma existência determinada, mas como possibilidade" (SILVA MEGALE, 2009, p. 212) A definição de homem como "animal racional" foi herdada da Antiguidade sendo que "toda a concepção aristotélica da natureza depende, portanto, da essência do homem e do lugar eminente por ele ocupado no centro do mundo" (WOLFF, 2012, p. 23). Para nós professoras/es, o conceito de ontologia pode nos auxiliar, segundo Ferraz (2018, p. 78) a "recolocar o sujeito como protagonista do processo educacional, alertando-nos para o fato de que cada estudante possui uma história e vem de um contexto".

Wolff (2012, p. 30) coloca que o homem é o "único animal que percebe os valores morais, é um 'animal político'; é um 'animal que tem a linguagem' (ou a razão? [*logos*]" A educação na perspectiva da *racionalidade clássica* recorre às tradições ocidentais para a construção do saber e desenvolve-se em concepções dicotômicas de mundo: "cultura escrita x

cultura oral, saber erudito x saber popular, doxa x episteme, racionalidade x sensibilidade, teoria x prática vinculada a uma divisão social de classes e a uma relação social de poder" (OLIVEIRA, 2016, p. 26). Sócrates, Platão e Aristóteles são três filósofos clássicos que contribuíram com suas ideias para a compreensão da educação na racionalidade clássica. Para o primeiro, a problemática educativa não recai na busca pelo conhecimento verdadeiro, mas sim na "natureza do saber racional de si, e como este saber deve promover o cuidado do homem" (FERNANDES, 2017, p. 210). Já para o segundo, a educação apresenta "caráter competitivo, meritocrático e disciplinar que tem a função de desenvolver cada um conforme suas aptidões e selecionar os mais aptos ('devem ser escolhidos os melhores') para que alcance um nível de excelência (OLIVEIRA, 2016, p. 38). Por fim, para o terceiro, a educação deve construir um conjunto de situações concretas que possibilitem o homem tornar-se aquilo que lhe está latente: "ser racional, ser social, um ser que pertence ao estado" (FERNANDES, 2017, p. 221). Em suma, a racionalidade clássica entende a educação pautada na evidência da razão tendo como princípio a compreensão do ser humano questionando a validade do conhecimento mítico, buscando entender a realidade por ela mesma e não mais por meio das divindades. Behrens e Oliari (2007, p. 56), alertam para as consequências dessa racionalidade já que "focalizam-se no sacrifício do sujeito, na exclusão do subjetivo, na submissão à razão, no expurgo do sensível e na negação do mundo sensível e das percepções [...] busca entender a natureza apenas em sua essência, sem olhar as circunstâncias e o contexto".

O período medieval, trouxe à tona a *racionalidade teológica*, ou seja, a Igreja tinha influência intelectual efetivada pelo monopólio do saber por meio do controle, da divulgação e produção do conhecimento unindo o "saber greco-romano com os dogmas cristãos" (OLIVEIRA, 2016, p. 42). Assim, a racionalidade construída pelo ser humano fortemente instituída na Antiguidade passa a ser substituída pela verdade revelada pelas Escrituras Sagradas. Nesse período, duas correntes filosóficas contribuíram fortemente: a *Patrística* (século I d.C) e a *Escolástica* (século IX d. C). Para a primeira, tinha-se os padres da Igreja recorrendo à filosofia grega na interpretação do cristianismo. Eles dedicavam-se ao combate das heresias sendo considerados guias e mestres da doutrina cristã. Um grande representante desse movimento foi Santo Agostinho que "de influência platônica, buscava, pela fé na verdade revelada pelas Escrituras, o entendimento dos seus ensinamentos. A fé era considerada o caminho para a verdade eterna" (OLIVEIRA, 2016, p. 43). Para Santo Agostinho, o conhecimento era entendido como ato da iluminação divina como nos explica Rubano e Moroz (1996, p. 149):

> a verdade autêntica é imutável e apreendida pela inteligência iluminada. Chega a essa conclusão usando o argumento de que, se a verdade fosse mutável, a inteligência não poderia ter a ideia de que o imutável é preferível ao mutável. Ora existe essa ideia de imutabilidade. Portanto, só pode ser proveniente de algo superior, que dá fundamento à verdade: Deus. É por meio da iluminação divina que o homem, por um processo interior, chega à verdade; não é o espírito, portanto, que cria a verdade, cabendo-lhe apenas descobri-la e isso se dá via Deus. O conhecimento verdadeiro provém, portanto, de fonte divina — eterna e imutável — e não humana. A contemplação é atividade humana, mas só é possível porque Deus fornece ao homem o material necessário para que ela possa ocorrer.

Já a segunda, Escolástica, visava conduzir o ser humano na compreensão da verdade já revelada nas Escrituras para que essa compreensão fosse norteadora de suas ações. Dessa forma, tinha-se como objetivo "compreender a verdade já dada na revelação e não o de encontrar a verdade [...]. A base de ensino consistia na leitura e comentários de textos, segundo a tradição exegética, isto é, análise gramatical buscando o sentido lógico – teológico" (OLIVEIRA, 2016, p. 45). Para Silva (2007, p. 73 *apud.* OLIVEIRA, 2016, p. 49), "o aluno é o centro do sistema educativo. A/o professor/a é alguém que aproxima ou desperta, no aprendiz, o interesse, enquanto o ajuda por experiência a evitar os desvios de uma ciência menos perfeita". Com relação à posse do saber, no período medieval, esse era erudito e restrito tendo o clero como responsável por sua transmissão e reprodução.

A educação na perspectiva da *racionalidade moderna* está vinculada historicamente ao Iluminismo. A Idade Moderna foi o período histórico que se iniciou em meados do século XV encerrando-se no século XVIII sendo caracterizada por grandes transformações de ordem econômica, científica, social, religiosa e cultural. Foi marcada pela passagem do sistema feudal para o capitalismo e pela ruptura do pensamento de que a compreensão da vida humana estava confiada aos desígnios do divino. A ampliação do acesso a obras clássicas de pensadores greco-romanos foi possibilitada pela invenção da imprensa pelo alemão Johannes Gutenberg, no século XV. Havia uma grande valorização dos artistas sábios da Antiguidade Clássica, entendida como época de ouro, que inspirou e favoreceu para o surgimento do Humanismo cuja centralidade do mundo está no homem. Deste modo, desloca-se a investigação filosófica sobre os "fenômenos Deus e religião para a natureza e o ser humano [...]. Em contraposição às verdades reveladas, faz-se renascer as forças da razão no processo de construção do conhecimento, do saber e da verdade" (OLIVEIRA, 2016, p. 54).

A criação de novos métodos de investigação para a ciência foi estabelecida na Modernidade com o desenvolvimento da ciência natural e a valorização da razão humana.

Consolida-se a objetificação do conhecimento por meio do "método experimental da ciência, que apresenta os seguintes passos: observação dos fatos; levantamento de hipótese; experimentação para verificação da hipótese e elaboração de leis ou teorias" (OLIVEIRA, 2016, p. 79). Alguns pensadores da filosofia marcam essa era como Francis Bacon (1561-1626) que defendia uma visão pragmática da investigação científica que pudesse contribuir para melhorar as condições de vida do homem; Galileu Galilei (1564-1642), considerado por alguns como "pai da ciência moderna" estabeleceu alguns princípios para a elaboração do método científico que se pauta na observação dos fenômenos, experimentação que faz a verificação dos fatos e conhecimento que se dá na descoberta de padrões matemáticos. Segundo Mariconda (2006, p. 275), na ciência moderna de Galileu não há mais separação entre a *episteme* (ciência) e a *techne* (técnica), pois se trata de uma ciência útil "no sentido não apenas de ter consequências práticas, isto é, de incluir um tratamento matemático de muitos problemas físicos de caráter prático, mas também de poder ser controlada, testada e avaliada por essas consequências práticas".

Os ideais do projeto Iluminista, que, teve sua origem ainda no século XVII com a Revolução Científica na Europa, foram marcados também por nomes como René Descartes (1596-1650), Isaac Newton (1643-1727), Copérnico (1473 – 1543) entre outros. O filósofo Immanuel Kant (1724-1804) foi também um nome bastante importante já que forneceu as bases epistemológicas para a noção de ciência moderna conhecida como *positivismo*. Como proposta, o positivismo defende que a transformação social só pode ocorrer por meio do progresso que se encontra subordinado a uma ordem. Augusto Comte (1798-1857), inspirado nos ideais positivistas, formula a Teoria dos Três Estados (1825) a qual define como os estágios em que o ser humano teria passado historicamente. No *primeiro*, o *estado teológico*, a busca pelas explicações sobre os fenômenos se dá pela ação divina. O *segundo*, o *estado metafísico*, apresenta-se como uma fase de transição com o abandono gradual dos dogmas divinos entendendo que a descrença de um Deus levaria a explicações sobrenaturais para os fatos, como a existência de espíritos, abstrações ou entidades personificadas. Por fim, no *terceiro*, *o estado positivo*, consiste na superação das explicações religiosas. O homem renuncia às causas metafísicas e busca explicações na lógica racional centrando-se na observação dos fenômenos e no princípio da invariabilidade das leis naturais. Para Saldanha (2010, p. 23), o estado positivo ou científico era considerado como o "estágio 'fixo e definitivo' da inteligência humana". O legado filosófico de Comte reflete, por exemplo, na cultura brasileira no lema "Ordem e Progresso" de nossa bandeira nacional. Nas palavras de Oliveira (2016, p. 84), o pensamento moderno caracteriza-se então pelo "surgimento de uma nova racionalidade, centrada no

indivíduo e na razão, com poder de determinação no processo de conhecimento e da verdade [...] o que lhe permite intervir sobre a natureza física e humana".

Dussel (2005) contrapõe-se ao pensamento de que o fenômeno da Modernidade é algo exclusivamente europeu. Para o autor, o conceito de modernidade apresenta dois significados: 1) *a modernidade como proposta de emancipação*: vista de uma forma positiva como uma saída da "imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII" (DUSSEL, 2005, p. 25). A compreensão desse sentido de modernidade se daria na observação espacial-temporal estruturada nos eventos históricos do Renascimento Italiano, na Reforma, no Iluminismo e na Revolução Francesa sendo algo que se dá num espaço delimitado por quatro países: "Itália (século XV), Alemanha (séculos XVI-XVIII), Inglaterra (século XVII) e França (século XVIII). Chamamos a esta visão de "eurocêntrica" porque indica como pontos de partida da 'Modernidade" fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior" (DUSSEL, 2005, p. 28) bastando-se da Europa para se explicar; 2) *a modernidade como justificação de uma práxis irracional de violência* que atinge sentido mundial a partir da expansão portuguesa e do "descobrimento" da América Hispânica, ou seja, "empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do "Sistema-mundo"). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si" (DUSSEL, 2005, p. 28). Nessa visão, a modernidade é vista como "processo de emancipação da razão humana, por meio do processo civilizatório da cultura europeia, caracterizando-se como um fenômeno eurocêntrico" (OLIVEIRA, 2016, p. 87) sendo o processo civilizador, exercido pela violência, necessária para a auto elevação de uma nação. A crítica de Dussel à modernidade recai na ideia de que uma sociedade moderna só se torna forte por via da exploração de outra.

O discurso que autodefine uma cultura na lógica dicotômica de superioridade e inferioridade, que interpreta o sacrifício da colonização como um custo necessário à modernização é tratado por Dussel (2005) de *Mito da Modernidade* podendo ser descrito como: a autodescrição de uma civilização como mais desenvolvida ou superior que outra; o bárbaro (aquele que não faz parte da civilização moderna) como assujeitado de herança pessoal e de liberdade tendo "culpa" pelo fato de se opor ao processo civilizador; o processo educativo para o desenvolvimento é seguido pela Europa vista como "emancipadora" da culpa de suas vítimas; os sofrimentos seriam inevitáveis e justificados por uma lógica de salvação necessária para que a modernização ocorra para os povos vistos como "atrasados" e "imaturos". Dussel (2005)

pontua que para a superação do Mito da Modernidade é necessário, primeiramente, a sua negação. Em suas palavras:

> Ao negar a inocência da "Modernidade" e ao afirmar a Alteridade do "Outro", negado antes como vítima culpada, permite-se "descobrir" pela primeira vez a "outra-face" oculta e essencial à "Modernidade": o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as "vítimas" da "Modernidade") como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria "Modernidade") (DUSSEL, 2005, p. 29).

Dussel (2000, p. 51) critica o paradigma que parte de um horizonte eurocêntrico que defende que a "Europa tivera características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas" propondo a superação desse discurso hegemônico da Modernidade promovendo a Ética da Libertação. Essa última constitui-se como um contradiscurso ao eurocentrismo que reconhece o "discurso do 'outro', dos excluídos e afirma a sua alteridade excluída" (OLIVEIRA, 2016, p. 91). Nas palavras de Dussel (2000, p. 11),

> Não deve estranhar, então que esta *Ética* seja uma ética de afirmação total da vida humana ante o assassinato e o suicídio coletivo para os quais a humanidade se encaminha se não mudar o rumo de seu agir irracional. A *Ética da libertação* pretende pensar filosófico-racionalmente esta situação real e concreta, ética, da maioria da humanidade presente, próxima de um conflito trágico de proporções nunca vistas na história da espécie humana, filogeneticamente falando (grifos do autor).

O olhar moderno sobre o mundo coloca o homem como um sujeito emancipado, livre de nexos religiosos e protagonista de sua própria história; é um sujeito ludibriado pela ideia de liberdade que objetiva, por vias da técnica, alcançar a riqueza e o acúmulo de capital. Assim, "o capitalismo e o individualismo liberal são expressões desse *ethos* moderno" (OLIVEIRA, 2016, p. 90). A vida moderna é impulsionada por práticas de consumo legitimadas pela ideia de que a felicidade estaria intimamente ligada à satisfação imediata da materialidade.

Como pontua Tabassum Amina (2017), em meados do século XIX, o sistema educacional moderno tinha por base a meritocracia competitiva, valorizando a disciplina e mão-de-obra pouco qualificada já que tinha como objetivo atender as necessidades de uma economia industrial que estava em franca expansão. O papel da escola na Modernidade passa a ser vinculado à promoção e difusão do conhecimento científico seguindo a máxima de que este tipo de conhecimento era valorizado e necessário para o domínio do saber-fazer-técnico

indispensável para a formação do sujeito moderno. Chauí (1990) nos alerta para a questão do prestígio da ciência como caráter opressor e a sua conexão com a diferenciação de classe social. Nessa perspectiva, a cultura dominante seria a detentora do "saber de si e do real" enquanto a dominada seria a do "não-saber". A autora explica que essa seria uma forma sutil de reafirmação da barbárie que imprime novamente os valores da Modernidade, já que

> a suposta universalidade do saber dá-lhe neutralidade e disfarça seu caráter opressor; de outro lado, a "ignorância" do povo serve para justificar a necessidade de dirigi-lo do alto e, sobretudo, para identificar a possível consciência da dominação com o irracional, visto que lutar contra ela seria lutar contra a verdade (o racional) fornecida pelo conhecimento (CHAUÍ, 1990, p. 51).

Ao supervalorizar o discurso universal da ciência no espaço escolar acaba-se por tratar do saber educativo numa "forma de 'autoritarismo', por meio da exclusão/desvalorização do saber adquirido nas práticas cotidianas" (OLIVEIRA, 2016, p. 93). Assim retoma-se a importância de compreender as racionalidades que estão implicadas nas práticas pedagógicas, de forma a compreender que escola queremos como educadores. Uma escola que opera na produção de conhecimentos numa lógica que reproduz desigualdades ou que busca a formação de sujeitos íntegros e críticos? A visão de escola na modernidade opera numa visão dualista de mundo: "sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, educação e sociedade [...] sem estabelecer uma relação de criticidade na educação, enquanto processo de produção de saber" (OLIVEIRA, 2016, p. 93) instaurado em diferentes relações de poder.

Freire e Leffa (2013) explicam que o *paradigma newtoniano-cartesiano* – inspirado nos postulados filosóficos de Descartes, considerado o "Pai do Racionalismo Moderno", e Newton, considerado o cientista que causou maior impacto na história da ciência por ter observado a gravitação universal e ter criado leis que fundamentam a mecânica clássica – representa a visão histórica do conhecimento que reflete significativamente no campo educacional. Segundo os autores, este paradigma entende que é necessária uma fragmentação para a compreensão de um todo refletindo na forma como o conhecimento escolar está organizado, ou seja, por disciplinas de forma linear, sequencial cujas partes imprimem uma ideia progressista em que o cumprimento delas em sequência resultam em um todo e possibilitam o aprendiz a avançar determinado nível. O conhecimento produzido nessa proposta é objetivo, estável, generalizável e mensurável. Behrens e Oliari (2007, p. 58), explicam que o paradigma newtoniano-cartesiano é baseado em "múltiplas fragmentações: a visão de mundo material e o espiritual; do corpo e da mente; da filosofia e da ciência; do objetivo e subjetivo; da ciência e da fé, entre outras",

portanto imprime uma visão linear e mecanicista do universo. A primazia da razão em detrimento de emoção, a fragmentação do conhecimento, a eliminação da ambiguidade e da contradição valorizadas no paradigma newtoniano-cartesiano não refletiram (não refletem) apenas na forma de pensar a ciência, mas também a educação. Tal visão, que valoriza a objetividade, levou a humanidade a submergir em um "processo de fragmentação, de atomização e desvinculação, alienando-se da natureza, do trabalho e de si mesmo, ficando a cultura dividida, os valores mais individualizados e os estilos de vida mais patológicos" (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 61).

Críticas à racionalidade científica da Modernidade começam a florescer, no início do século XX, diante da desilusão do projeto Iluminista, de um progresso que não foi alcançado, da desconstrução das utopias emancipatórias e da crise no campo das ciências naturais com a revolução científica iniciada por Einstein e a mecânica quântica (SOUSA SANTOS, 1988) colocando em xeque o paradigma moderno vigente até então. A partir do momento em que se passou a invalidar o quadro da metafísica, emergiu uma crise em conceitos como totalidade, verdade, progresso, sujeito e razão. Assim, "o modo de ver a realidade e de organizar a sociedade pautado no *ethos* ocidental, são colocados em crise, emergindo um novo modo de pensar, denominado por alguns de 'pós-moderno'" (OLIVEIRA, 2016, p. 98, grifos da autora). Determinar o início da pós-modernidade é uma tarefa complexa já que são muitos os teóricos que tratam dessa questão e podem apresentar posicionamentos bastante diversos. Como afirmam Lankshear e Knobel (2003, 2012), a pós-modernidade não seria um deslocamento da modernidade para algo completamente novo, mas sim uma *transcendência* em que elementos são remodelados e assumem novas configurações. Vale destacar também que o conceito de pós-modernidade não é unívoco sendo interpretado por alguns como momento posterior à modernidade sugerindo uma ideia de superação dos ideais por ela representados. Para alguns teóricos o prefixo "pós" representa "um movimento crítico de reação ou de resistência ao período que o antecedeu" (FERRAZ; FONSECA, 2016, p. 284). Para McLaren e Lankshear (1993, p. 383), pós-modernismo "refere-se, ao mesmo tempo, a uma sensibilidade, uma perspectiva política, um estado de espírito e um modo de análise social"[42].

A pós-modernidade propõe outros paradigmas para se pensar e construir o conhecimento de forma holística. Em oposição ao reducionismo da modernidade sugere o pensamento complexo e sistêmico para compreender a realidade. A forma de produzir ciência

---

[42] *"It refers at once to a sensibility, a political perspective, a state of mind, and a mode of social analysis".*

é alterada levando-se em consideração que o saber sempre está atrelado à sua temporalidade e racionalidade. Isso quer dizer que, recorrendo a Coracini (2003), "o cientista e o que ele conhece são sempre influenciados por sua temporalidade e por sua participação numa comunidade de sentidos - em outras palavras, por sua história e por sua cultura (pessoal e social)". Se na modernidade falava-se em verdade como algo único, em seu sentido singular, na pós-modernidade fala-se em *verdades* de forma contextual, provisória, incompleta o que, por sua vez, pode gerar um sentimento de desorientação nos sujeitos. No entanto, segundo Jordão (2005, p. 25), a "consciência da parcialidade, da incompletude das verdades, é uma consciência que leva a questionar amplamente e sempre, e que não implica em abandonar valores morais ou isentar-se de lutar por eles". Logo, apreende-se a partir do que a autora defende, que questionar as verdades é um exercício constante, que leva o sujeito a assumir uma postura mais responsável frente às interpretações que faz sobre outros sujeitos, sobre modos de conviver e de entender o mundo. Ao compreender a necessidade constante do questionamento, entende-se também que o discurso, o pensamento, bem como a atitude humana está sempre impregnada de ideologias, de interesses que estão conectados aos sujeitos.

Conforme McLaren e Lankshear (1993, p. 386), "discursos são sempre saturados de poder"[43]. Por isso, a pós-modernidade questiona a validade das metanarrativas para explicação do mundo. Ao longo de nossa trajetória somos ensinados a pensar sobre as coisas de determinada maneira a partir da educação, familiar e escolar, a qual estamos/estávamos inseridos. Assim, narrativas foram sendo repassadas, carregando, muitas vezes, formas equivocadas, no sentido de provocarem violências em suas diferentes formas, de interpretar outros sujeitos, outras culturas. Entendo como formas equivocadas os sentidos que refletem apenas um lado da história, ou que disseminam preconceitos e reducionismos. O problema das metanarrativas, ou das grandes narrativas é que, como argumenta Mastrella (2010, p. 108), elas "não problematizam sua própria legitimidade, negando-se enquanto construção histórica e social, mas autorizando-se como verdades únicas, fechando espaço para a diferença". Lyotard (2009) entende a pós-modernidade como uma condição de questionamento das grandes narrativas que nos foram ensinadas. Isso não quer dizer que a pós-modernidade exime a ideia de crença ou convencimento, pois, assim como defende Jordão (2005, p. 25) mesmo que as verdades sejam contingenciais nada impede que se tente "convencer os outros de suas verdades" o que é necessário avaliar e levar em conta é o processo de negociação de sentidos que está em

[43] *"discourses are always saturated in power".*

jogo e que o dissenso faz parte desse processo. Além disso, pensar na responsabilidade que temos sobre nossos discursos e na forma como defendemos nossas verdades é fundamental.

Estudiosos do *New London Group* (1996) defendem que a compreensão dos desafios da escola contemporânea se dá através do entendimento dos modos como a linguagem, o discurso e o texto têm se configurado nesse processo e como implicam nas práticas pedagógicas e nos resultados educacionais. Sobre o ensino de língua estrangeira, Duboc (2018b) defende que estudos pós-modernos podem contribuir para enfraquecer a visão dicotômica falante "nativo" "não-nativo", bem como romper com mentalidades convencionais em relação às metodologias de ensino. Ela pontua que uma atitude curricular pautada em pressupostos pós-modernos se baseia nas seguintes premissas:

> i. *A realidade* não pode ser definida em uma base universal; ao contrário, é construída socialmente; ii. O *conhecimento* não é neutro ou natural; pelo contrário, é socialmente construído e imbuído de ideologia e relações de poder; iii. A *língua* não é um sistema a ser (de) codificado; ao contrário, é socialmente construída. Quanto à *metodologia*, uma atitude curricular procuraria desconstruir os discursos do senso comum, enfraquecendo as "verdades fortes e universais" trazidas para a sala de aula através de uma epistemologia perspectivista[44] (DUBOC, 2018b, p. 176-177 – grifos meus)

O pensamento de Duboc (2018b) sobre realidade, conhecimento e língua auxilia a (re) pensar sobre o papel da escola e das práticas pedagógicas numa perspectiva pós-moderna. Nesse sentido, faz-se necessário compreender como a escola tem sido construída historicamente, como explica Morin (2003):

> Na escola primária nos ensinam a *isolar* os objetos (de seu meio ambiente), a *separar as disciplinas* (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a *reduzir o complexo* ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a *decompor*, e não a recompor; e a *eliminar* tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2003, p. 15 – grifos meus).

Uma proposta educacional que legitima o isolamento de saberes não respeita a complexidade e a instabilidade do mundo em que vivemos. Não há como negar que a forma como produzimos conhecimento hoje foi bruscamente alterada pela questão digital,

---

[44] *"i. Reality cannot be defined on a universal basis; rather, it is socially constructed; ii. Knowledge is not neutral or natural; rather, it is socially constructed and imbued with ideology and power relations; iii. Language is not a system to be (de)codified; rather, it is socially constructed. As for methodological issues, a curricular attitude would seek to deconstruct discourses from the mainstream by weakening "strong, universal truths" brought within the classroom through a perspectivist epistemology"*

principalmente. As/os estudantes estão inseridos em práticas de linguagem bastante diversas e colaborativas que desafiam o projeto de sociedade moderna que reduz a multiplicidade e impõe a ordem. Morin (2003) também argumenta que não há como controlarmos a difusão do conhecimento, por isso a necessidade de reconhecer sua (sempre) incompletude. Para ele, uma escola que evidencia o trabalho com conhecimentos fragmentados promovendo saberes esotéricos, que são acessíveis somente a especialistas, rompe com a lógica do que deveria ser uma proposta educacional. Morin se apoia no pensamento de Montaigne - *"mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia"* - sobre a finalidade do ensino. Esclarecendo, uma cabeça cheia seria aquela em que se tem um acúmulo de saberes, já a cabeça bem-feita é aquela que sabe organizar e tratar dos problemas e, ao mesmo tempo, relacionar saberes e criar sentidos a partir deles. Esse conceito também pode ser associado a crítica freireana de educação bancária a qual estabelece uma relação vertical entre professor/a e aluna/o sendo o primeiro detentor do conhecimento e o segundo aquele que nada sabe e que precisa do professor para receber esse conhecimento. Pautando-se nas ideias apresentadas e me apoiando em Duboc (2012), sintetizo as principais diferenças entre a racionalidade moderna e a pós-modernidade (ver Quadro 3):

Quadro 3 - Diferenças entre modernidade e pós-modernidade

	MODERNIDADE	**PÓS-MODERNIDADE**
Conhecimento	Objetivo Estável Homogêneo	Subjetivo Instável Heterogêneo
Língua	Representação direta do real (estruturalismo) Sentidos estão prontos	Língua como construção da realidade Sentidos são negociados
Cultura	Bloco monolítico Homogênea	Mosaico heterogêneo e complexo
Ensino	Transmissão do saber de forma hierárquica e centralizada	Construção do saber de forma mediada e colaborativa
Sujeito	Soberano, centrado e autônomo	Identidade fragmentada

Fonte: Elaborado pela autora-pesquisadora a partir de Duboc (2012).

Vale a pena destacar que a Modernidade não foi extinta, conforme muitas vezes interpreta-se. A pós-modernidade convive com a modernidade e respectivos valores; logo, as características atribuídas à modernidade permanecem muito presentes na pós-modernidade, confundindo o sujeito quanto à existência e poder desta última. As ideias expostas no Quadro 3 serão retomadas nesta tese buscando compreender alguns aspectos presentes nas aulas e nas atividades realizadas pela professora-pesquisadora, uma vez que tratam de como conhecimento, língua, ensino e sujeito são concebidos nas teorias sobre LC. Como apontado anteriormente, a forma como pensamos na construção do conhecimento foi alterada diante das epistemologias digitais emergentes. Assim, me proponho a tratar dessa questão na sequência, buscando refletir sobre as formas pelas quais tais epistemologias têm impactado no ensino de LI.

Epistemologias digitais e a multimodalidade

Com base em pesquisas publicadas nas últimas décadas, Monte-Mór (2017b) aponta dois aspectos que têm fundamental relevância nas mudanças no campo educacional: a globalização e a tecnologia. Embora ambos estejam conectados, é na tecnologia que a autora centraliza suas discussões entendendo que não basta inseri-la na sala de aula para que a primeira faça parte de fato na educação, mas sim levar em conta as questões epistemológicas de produção e construção do conhecimento escolar. Isso implica em compreender de que forma o digital impacta na aprendizagem e que práticas são modificadas nesse processo. Para isso, a autora advoga que se faz necessário retomar a racionalidade vigente na concepção Iluminista cuja leitura e escrita eram vistas como razão central para que os sujeitos frequentassem uma escola. Na sociedade contemporânea, potencializada pelo digital, a escola deixou de ser o único espaço que promove conhecimento. Esse processo de aprender em qualquer momento em qualquer lugar, voltado para práticas colaborativas e partilhadas em diferentes redes e espaços Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) chamam de aprendizagem ubíqua.

Ferraz (2018) também problematiza a relação tecnologia e ensino afirmando ser necessário compreender as razões das pressões pela tecnologização das escolas e seus impactos nas práticas pedagógicas, na formação docente e no currículo. Para isso, o autor pontua alguns questionamentos tais como: “o que queremos dizer quando desejamos incluir as tecnologias digitais em nossas aulas? [...] Os letramentos [...] dão conta da educação linguística? As tecnologias (digitais) estão disponíveis para todos?” (FERRAZ, 2018, p. 71). As respostas para as perguntas são muitas e a investigação destas servem não apenas para mobilizar pesquisas

acadêmicas como também para serem debatidas em programas de formação inicial e continuada ou momentos de reunião pedagógica, já que as respostas para tais questionamentos dependem essencialmente de aspectos localmente situados.

Assim como as racionalidades educacionais foram mudando ao longo do tempo, entendo que hoje não podemos negar o impacto que as tecnologias digitais têm ocasionado em todos os âmbitos da vida social. Nesse sentido concordo com Lankshear e Knobel (2003) de que as bases epistemológicas em que a escola tinha por referência acabaram se tornando obsoletas em função da revolução tecnológica da informação. Os autores então utilizam o termo "epistemologias digitais" as quais entendem como uma "abreviação para nos referirmos a questões e processos em que pensamos que os educadores deveriam se interessar em relação ao conhecimento e a verdade, como resultado da digitalização de muitos aspectos do mundo"[45] (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 156).

Estudiosos (DUBOC, 2015; MONTE MÓR, 2017ab; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, 2007; FERRAZ, 2018) na área da LA têm enfatizado em suas pesquisas como a digitalidade tem impactado na forma como produzimos linguagem, construímos e negociamos sentidos em nossas práticas sociais, nos relacionamos com texto e seu caráter cada vez mais híbrido e como entendimentos sobre língua e linguagem têm influenciado nas formas de ensinar e aprender. Consoante Knobel e Lankshear (2007), essas mudanças conduzem novas práticas de letramento dando visibilidade a um novo ethos (*new ethos stuff*) somado às novas tecnologias (*new technical stuff*) que abarcam outros tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos promovendo práticas de linguagem diferentes das convencionais. Para Duboc (2015, p. 667), o "surgimento de aparatos digitais em substituição a aparatos analógicos coexiste com um novo entendimento de sujeito, de língua/linguagem e de processos de produção de sentidos" o qual a autora resume no Quadro 4 a seguir:

---

[45] *"a shorthand to refer to issues and processes we think educators should be taking an interest in with respect to matters of knowledge and truth, as a result of the digitization of so many aspects of the world"*

Quadro 4 - Sociedade Tipográfica *Versus* Sociedade Pós-Tipográfica

SOCIEDADE TIPOGRÁFICA *(Letramento convencional)*	**SOCIEDADE PÓS-TIPOGRÁFICA** *(Novos letramentos)*
Centralização	Distribuição
Concentração	Compartilhamento
Autoria individual	Autoria colaborativa
Esfera privada	Esfera pública
Normatização	Experimentação

Fonte: Duboc (2011, p. 14); Duboc (2015, p. 668).

A caracterização da sociedade tipográfica, conceito desenvolvido por Castells (2002), apresentada por Duboc (2015) está relacionada à visão de sociedade presente na modernidade que remete a um modelo educacional voltado para a transmissão do conhecimento. Vale destacar que o conceito de sociedade tipográfica está ligado a uma lógica que foi desenvolvida de acordo com convenções do mundo da sociedade da escrita: da esquerda para a direita, uma letra-palavra, linha-página após a outra, de cima para baixo que se materializa numa lógica da linearidade que é ensinada na leitura e, analogamente, se reflete no modo de ler o mundo. Por sua vez, o conhecimento está vinculado a uma lógica de centralização, sendo apenas a/o professor/a autorizada/o ao repasse desse saber e a/o aluna/o visto como um ser passivo no processo de escolarização. Esse conhecimento também é submetido a uma normatização, constituído por saberes esotéricos (MORIN, 2003) com o objetivo de transmitir uma verdade universal.

Por outro lado, a sociedade pós-tipográfica (CASTELLS, 2002), está relacionada à perspectiva pós-moderna, pois se reconhece o sujeito como construtor do conhecimento. O sujeito já não é mais entendido como um receptor passivo, mas sim um "leitor-autor" ou *lautor* como nomeia Rojo (2013) diante de novas produções de sentidos inseridas em um ethos "participativo, colaborativo e distribuído[46]" (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 9) que pode ser compreendido como um fenômeno que envolve uma nova mentalidade e uma "fratura do espaço" (*fracturing of space*). Isso quer dizer, de acordo com Lankshear e Knobel (2007), que o espaço está "fraturado" porque o espaço físico coexiste com o ciberespaço. Os autores apresentam quatro dimensões das mudanças relacionadas a "digitalização":

[46] *"participatory," "collaborative," and "distributed"*

> 1. Mudanças no 'mundo (objetos, fenômenos) a serem conhecidas', resultantes do impacto da digitalização;
> 2. Mudanças nas concepções de conhecimento e processos de 'vir a conhecer', subordinadas de incursões mais profundas da digitalização nas práticas cotidianas;
> 3. Mudanças na constituição dos 'conhecedores' ('knowers'), que refletem o impacto da digitalização;
> 4. Mudanças no significado relativo e no equilíbrio entre diferentes formas e modos de conhecer associados ao impacto digitalização [47] (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 158).

Considerando as mudanças apontadas pelos autores supracitados, não há como negar que as relações humanas estão fortemente afetadas pela tecnologia. Como afirma Castells (2002, p. 43) "a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas". Embora não seja de acesso a todos como desejável, a tecnologia mudou as relações humanas e tem alterado nossos procedimentos interpretativos possibilitando que outros sentidos possam ser construídos nas relações sociais e comunicativas. Tabassum Amina (2017) sinaliza que a tecnologia tem ocasionado um forte impacto na educação rompendo com a lógica operante na era industrial moderna que colocava o estudante como receptor do conhecimento para uma posição de construtor (*knowledge makers*). A autora defende que "como produtores do conhecimento, aprendizes pesquisam e analisam várias fontes com diferentes e contraditórias perspectivas e desenvolvem suas próprias observações e conclusões" [48] (idem, p. 67). Trago alguns questionamentos a respeito do que é defendido pela autora contrapondo com exemplos da minha vivência pedagógica. O primeiro deles seria com relação à noção de pesquisa apresentada pela autora. Em uma de minhas aulas, como estávamos próximos do laboratório de informática e ele não estava sendo utilizado, nos minutos finais, solicitei que minhas/meus da 2ª série do EM fossem até lá para pesquisar sobre um autor que iríamos trabalhar na sequência – Edgar Allan Poe. Na aula seguinte solicitei que eles apresentassem o que tinham pesquisado antes de iniciar com o que tinha programado para a aula. Um grupo se voluntariou a apresentar, logo, uma das alunas fez o seguinte comentário: *"Professora, você não vai pedir para que todos os grupos apresentem, não é? Vai ser muito chato e repetitivo, pois todos fizeram igual".* Resolvi entender melhor a preocupação da aluna

---

[47] *"1. Changes in 'the world (objects, phenomena) to be known', resulting from the impact of digitization; 2. Changes in conceptions of knowledge and processes of 'coming to know', contingent upon deeper incursions of digitization into everyday practices; 3. Changes in the constitution of 'knowers', which reflect the impact of digitization; 4. Changes in the relative significance of, and balance among, different forms and modes of knowing, which are associated with the impact digitization".*

[48] *"As knowledges producers, learners search and analyze multiple sources with differing and contradictory perspectives and develop their own observations and conclusions".*

e perguntei então se a partir do que o grupo tinha apresentado algum outro grupo gostaria de acrescentar informações. Ninguém se manifestou. Novamente a aluna comenta: *"Professora, todos os trabalhos estão iguais porque todos acessaram o mesmo site"*. Fiquei surpresa com a coincidência sinalizada pela aluna e então perguntei a ela: *"Mas como você tem certeza disso? Qual foi o critério para que todos acessassem o mesmo site?"* Ela prontamente respondeu: *"O que aconteceu é que todos clicaram no primeiro site que apareceu!"* Me direcionando para a turma perguntei: *"Foi isso mesmo, pessoal?"* Seus rostos confirmavam a resposta da aluna. Percebo então que nesta atividade eles não utilizaram critérios para fazer a pesquisa buscando confrontar perspectivas e opiniões como afirma Tabassum Amina (2017). Tampouco se preocuparam com o tipo de fonte que estavam utilizando. Isso mostra que a escola tem um papel fundamental em desenvolver nos/nas aluna/os uma atitude responsável sobre como estão utilizando as informações na internet. Como professora entendo ser essencial atuar nesse sentido discutindo sobre os efeitos que uma informação mentirosa, por exemplo, pode ocasionar em uma pessoa ou um grupo social.

Outra situação que gostaria de ilustrar não ocorreu em minha aula, mas sim em um momento em que estava no laboratório de informática preparando materiais e outra professora estava com sua turma trabalhando em atividades de pesquisa. As/os alunas/os estavam pesquisando um conteúdo relacionado à disciplina de Física. Havia uma espécie de roteiro com pontos-chave que deveriam contemplar. A instrução da tarefa era que eles copiassem os pontos-chave no caderno e mostrassem para a professora para ganharem nota. Quando olho para as telas dos computadores percebo que, novamente, assim como tinha acontecido na minha aula, eles estavam todos no mesmo site. Meu propósito não é questionar a prática da professora, mas sim pensar sobre como nós estamos fazendo com que nossas/os alunas/os desenvolvam sua criticidade diante das tecnologias que estão disponíveis. Interpreto que, assim como sempre fizeram em outras disciplinas, as/os alunas/os estavam operando em minha aula da mesma forma sem buscarem critérios para realizarem pesquisas na internet. Retomo Tabassum Amina (2017) quando a autora menciona que numa proposta de "conhecimento ativo" (*active knowledge*) estudantes têm a possibilidade de buscar a informação usando os recursos disponíveis e não estão restritos ao livro didático. Meu questionamento é*, será que não estamos usando a tecnologia digital com o mesmo propósito de um material impresso? Será que não devemos ensinar e problematizar em nossas aulas sobre como fazer pesquisa?* Diante desses dois episódios que narrei tanto eu quanto a outra professora estávamos pressupondo que todas/todos as/os estudantes sabiam fazer pesquisa justamente pelo fato de serem veteranos na

escola (turmas do EM). Penso que, no caso em que uma/um aluna/o apenas faz cópias de um conteúdo em seu caderno sem reflexão ou análise, não se está se considerando as epistemologias digitais, mas sim operando, ou ainda reforçando, uma lógica moderna, que valoriza a repetição e reprodução do conhecimento. Entendo que disponibilizar a tecnologia na sala de aula não é suficiente para operar numa epistemologia digital, mas sim ensinar a/o aluna/o a aprender como se aprende. Assim como a formação docente carece contemplar essas reflexões para que práticas utilizando as tecnologias sejam de fato significativas, ampliando o olhar para o desenvolvimento de habilidades que vão além de uma listagem de conteúdos.

Letramento (s): (re) significando a educação linguística

Após ter apresentado sobre algumas epistemologias que se fizeram (e que se fazem) presentes na educação historicamente, trago algumas problematizações relacionadas ao conceito de letramento o qual tomo como essencial para essa pesquisa. Tendo como motivação compreender questões relacionadas ao ensino de LI na escola pública entendo que, assim como advoga Rajagopalan (2018, p. 7) "nunca na história da humanidade o pensamento crítico se apresentou como tão necessário em nossas vidas no dia a dia". Diante da velocidade em que se propagam as informações, as variadas formas que as relações humanas estão fundadas, o papel que a mídia e a internet têm assumido nos mostra que, cada vez mais a função do ensino não está mais vinculada a promover um aglomerado de conteúdos, mas sim possibilitar que estudantes sejam capazes de lidar com diferentes conflitos e assumam atitudes responsivas sobre suas interpretações e usos da linguagem. Concordando com Rajagopalan (2018), Monte Mór (2013ab), já apontava que diante dos fenômenos das tecnologias digitais e da globalização, a habilidade de ser crítico passa a ser uma necessidade para a convivência social e o enfrentamento de novos desafios.

Como aponta Ferraz (2018, p. 79) o termo letramentos "é complexo e se encontra em um terreno de disputas educacionais e políticas no Brasil e no mundo". Segundo Soares (2009), o termo letramento, no contexto brasileiro, começou a ser utilizado em meados dos anos de 1980 sendo o livro de Mary Kato (1986) – *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* – o registro de uma das suas primeiras ocorrências. De acordo com Monte Mór (2015; 2017a), na *primeira geração* dos letramentos, os estudos estavam bastante vinculados à questão da alfabetização. Nessa fase, o conceito de letramento apresentado por Soares (2009, p. 18) era: "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição

que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". A problemática sobre a definição do termo começa por sua tradução, já que em inglês *literacy* também pode ser traduzido por alfabetização. No entanto, autores como Rojo (2009) sinalizam a importância de se posicionar diante da diferença entre alfabetismo e letramento. Nas palavras da autora:

> o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família. igreja. trabalho, mídias, escola etc.). numa perspectiva sociológica. antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98 – grifos da autora).

A compreensão de letramento como prática social leva em conta os contextos em que a/o aluna/o circula e como utiliza-se da linguagem nesses espaços. Críticas ao entendimento de letramento como sinônimo de alfabetização começaram a surgir. A incorporação do método fônico, segundo Monte Mór (2015, p. 187), foi considerada como algo "fragmentado, deslocado da realidade dos alunos e desconectado do valor de consciência social que foi tão enfatizada por Freire em sua resposta a forte presença da colonialidade no país" [49]. Ou seja, alfabetizar não era suficiente, mas sim inserir a/o aluna/o em práticas letradas para que ele pudesse utilizar esse conhecimento de forma significativa.

Lankshear e Knobel (2003) apontam três aspectos como responsáveis pela ressignificação do termo letramento: o primeiro seria a grande influência da pedagogia freiriana, a qual apresenta-se como uma proposta radical que visa estimular a ação para a mudança. O segundo foi a reforma curricular nos EUA devido ao grande número de adultos não alfabetizados no início de 1970 coincidindo com as mudanças econômicas de uma sociedade pós-industrial. Por fim, o terceiro aspecto foi a emergência e a popularidade dos estudos socioculturais que trouxeram contribuições teóricas diversificadas sobre os entendimentos de práticas envolvendo textos. Assim, obras como as de Heath – *Ways with words* (1983) e de Street – *Literacy in Theory and Practice* (1984) foram bastante representativas já que questionaram a artificialidade e a homogeneidade da materialidade linguística, em detrimento da pluralidade da linguagem, suas ideologias e relações de poder em

[49] *"be fragmented, dislocated from the students' reality and disconnected from the value of social awareness that was so much emphasized by Freire in his response to the strong presence of coloniality in the country"*

seus diversos contextos sociais. Na perspectiva sociocultural, o letramento está sempre conectado a identidades sociais. Isso quer dizer que os sujeitos transitam por diferentes práticas sociais usando diferentes formas de linguagem que refletem suas formas de ser no mundo.

No contexto brasileiro, ainda de acordo com Monte Mor (2015, 2017a), a *segunda geração* dos letramentos se desenvolveu com mais ênfase nos estudos sobre língua materna, ou seja, a ideia de letramentos era entendida como uma prática primordialmente ligada à língua mãe. A autora explica que havia grande promoção de práticas letradas na disciplina de língua portuguesa, vista como a responsável pela formação de base do sujeito. Não era incomum verificar que a/o docente de língua materna era frequentemente responsabilizada/o pelos possíveis "erros" ortográficos e gramaticais apresentados pelas/os estudantes nas demais disciplinas. Nessa fase, a concepção de texto estava ainda bastante atrelada a questões linguísticas. Contribuições de Street (2014) ao distinguir *letramento autônomo* e *letramento ideológico* foram importantes nessa geração. No primeiro conceito apontado por Street, entende-se que a promoção do letramento ocorre por meio da linguagem, desconsiderando-se o contexto, bem como sua natureza sócio-histórica. Ler, portanto, seria um processo neutro realizado por sujeitos passivos que não interferem no processo de construção de sentidos, já que o sentido legitimado seria aquele promovido pelo autor do texto ou da comunicação. Já o letramento ideológico considera leitura e escrita como práticas sociais, levando em conta a natureza sócio-histórica de ambas. Práticas de leitura estão vinculadas a identidades e a modos de ser e estar no mundo. Para Street (2014, p. 17), letramento é "uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos". É a partir da defesa de Street (e de outros estudiosos do processo de letramento nas décadas de 70 e 80) que a visão de letramento como um processo meramente cognitivo é relativizada e o aspecto sociocultural passa a se tornar relevante no Brasil. Como o foco na aprendizagem de língua materna estava em evidência, um aspecto que influenciou significativamente essa segunda geração, segundo Monte Mór (2015) foi o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes[50] (PISA) nos anos 2000 que apresentou dados preocupantes com relação ao baixo desempenho de estudantes avaliados nas habilidades de leitura e escrita. A autora acrescenta que, na perspectiva do exame, aluna/os precisavam desenvolver capacidades de interpretação,

[50] Tradução de *Programme for International Student Assessment;* o exame é realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e tem como objetivo que, cada país, avalie seus estudantes na faixa etária de 15 anos em três domínios – leitura, matemática e ciências. Os resultados do exame, segundo o INEP, servem para que se desenhem políticas de ensino e programas educacionais que possam melhor atender as demandas existentes. Maiores informações: http://portal.inep.gov.br/pisa

como inferências, ironia e sarcasmo, por exemplo, já que os resultados das habilidades apresentadas no exame foram comparados a de um analfabeto funcional.

Conforme Monte Mor (2015, 2017a), a *terceira geração* de letramentos foi acalorada pelas transformações da globalização e das tecnologias digitais trazendo debates que mostravam que a realidade brasileira tinha demandas que não estavam em consonância com modelos educacionais adotados em países ocidentais. Assim, os modelos educacionais tidos como 'globais' não necessariamente dialogavam com o 'local' dos cidadãos brasileiros em suas necessidades, culturas e interesses, apresentando um viés de colonialidade, como antes já havia acontecido por meio de outras propostas 'alfabetizadoras'. A visão de letramento nessa fase reconhece a transdisciplinaridade entre os componentes escolares promovendo novas propostas curriculares. Foi com base nas premissas dos letramentos e multiletramentos (o qual situo mais adiante) que o *Projeto nacional de formação de professores: novos letramentos, multiletramentos e ensino de línguas* (2009-2015) sediado na Universidade de São Paulo (USP) envolvendo uma rede de 22 universidades públicas brasileiras foi buscando promover: "1) investigação das dimensões dos letramentos contemporâneos; e (2) intervenção através de um programa contínuo de formação de professores"[51] (MONTE MOR, 2015, p. 189). Assim, a *terceira geração* engloba os novos letramentos, multiletramentos, o LC e o letramento digital com propostas que convidam a repensar o currículo, a relação escola e sociedade, o papel de professor/a e aluna/o, assim como a multimodalidade. Além disso, investiga como o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia tem impactado não só o ensino de língua materna, mas também de línguas estrangeiras. Nas palavras de Monte Mor (2015, p. 19):

> Na terceira, o letramento é visto como um projeto educacional que vincularia conceitos de práticas educacionais tradicionais, consideradas significativas e responsivas, às aspirações atuais, promovendo sua revisão, integrando os 'multis' dos digitais e as diversidades à formação dos alunos. Essa integração parece responder às expectativas de um movimento de reforma educacional que visa abordar mudanças sociais em uma variedade de contextos sociais e de comunidades no Brasil[52].

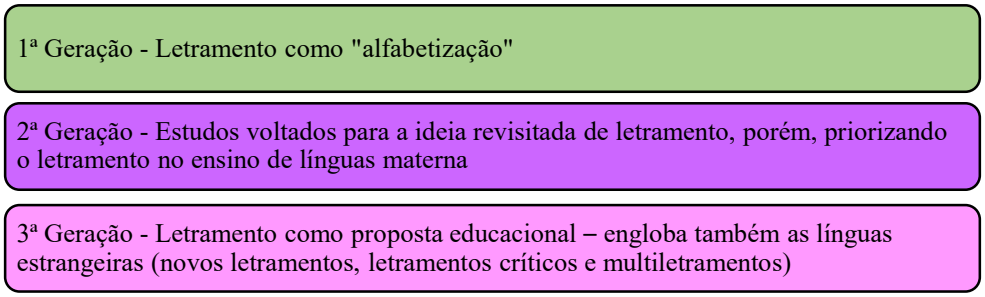
---

[51] *"(1) investigation of the dimensions of contemporary literacies; and (2) intervention through an ongoing teacher education program".*

[52] *"In the third, literacies are seen as an educational project that would link the traditional, but still meaningful and responsive, concepts of educational practices to the current aspirations, promoting their revision while they are integrated with the 'multi' of the digital, and the diversities among learners. This integration seems to be responding to the expectations of an educational reform movement aiming to address social changes across a range of different social contexts and communities in Brazil".*

O resgate feito por Monte Mór sobre as três gerações de letramento (ver Figura 8) no Brasil nos ajuda a refletir sobre como o conceito tem sido ressignificado ao longo do tempo levando em consideração as mudanças sociais, culturais e históricas que alteram as formas de pensar e utilizar a linguagem nas práticas sociais. É também importante frisar que a concepção de letramento que parece ter sido alterada não defende que tenha havido uma 'evolução' conceitual do termo, culminando em um apagamento de visões de momentos históricos anteriores. Para a referida autora, todas essas concepções coexistem atualmente no sistema educacional brasileiro:

Figura 8 - As três gerações dos letramentos



Fonte: Adaptado pela autora-pesquisadora a partir de Monte Mor, 2015; 2017ab.

Ao apresentar o conceito de letramentos como um projeto educacional que convida a repensar o currículo, a relação escola e sociedade, os papéis discentes e docentes, assim como a multimodalidade, diante do conhecimento sobre a tecnologia digital e a globalização - conforme exposto anteriormente - Monte Mor (2015, 2017a) destaca a imprescindibilidade de que as áreas de educação e de línguas e linguagem conheçam os fundamentos dos Novos letramentos, dos multiletramentos, do LC e do letramento digital. No que diz respeito aos Novos Letramentos (*New literacy studies*), Lankshear e Knobel (2003) afirmam que existe uma ambiguidade e uma tensão diante desses estudos. Para eles, a ideia de letramento (1) pode ser interpretada numa perspectiva sociocultural, rompendo e se distinguindo da antiga concepção do termo - que recaia num paradigma psicológico e tecnicista – e, ao mesmo tempo, (2) pode se referir às novas formas de letramento ocasionadas pelas mudanças sociais em seus mais variados âmbitos.

Corroborando a visão de Lankshear e Knobel (2003), ao argumentar sobre a questão dos novos letramentos, Gee (2008) questiona o paradigma tradicional de leitura e escrita defendendo que, ao reduzirmos letramento ao conceito de leitura caímos em contradição, uma

vez que essa última demanda do sujeito-leitor múltiplas habilidades. O autor reforça a ideia de que o letramento é um construto social ao afirmar que "qualquer tecnologia, incluindo a escrita, é uma forma cultural, um produto social cuja forma e influência dependem de fatores políticos e ideológicos anteriores" [53] (GEE, 2008, p. 80). Ao olharmos as mudanças constantes que a linguagem tem sofrido na sociedade contemporânea, o processo de leitura tem expandido cada vez mais visto que a digitalidade tem mostrado outras tantas possibilidades de construir sentidos estabelecendo outras formas de ler diferentes textos cuja natureza tem sido amplamente alterada.

Segundo Kalantzis e Cope (2012) o termo multiletramentos (*multiliteracies*) foi cunhado em 1996 pelos integrantes do *New London Group* que consistia em um grupo de estudiosos de Nova Londres – Connecticut / Estados Unidos – que após realizarem um colóquio acabaram escrevendo um manifesto intitulado "*Pedagogia dos multiletramentos"*. Nesse documento pontuou-se a necessidade de repensar o papel da escola diante da diversidade cultural e das tecnologias que vinham emergindo fazendo com que os jovens utilizassem ferramentas de comunicação muito mais multimodais e multissemióticas. A busca era, então, expandir o conceito de letramento tratado em abordagens tradicionais que priorizam a leitura e a escrita entendendo que, cada vez mais, emergem formas novas de construir sentido nas relações comunicativas contemporâneas nos seus variados contextos. Os autores entendem que as relações contextuais em que se circula a linguagem são cruciais para o conceito de letramento. Da mesma maneira advoga Gee (2008, p. 82), o "letramento não tem efeitos - de fato, nenhum significado – separado dos contextos culturais específicos em que é usado, tendo efeitos diferentes em contextos diferentes" [54].

A multimodalidade foi outro aspecto que ganhou destaque nos multiletramentos. A linguagem passou a ser constituída, cada vez mais, de diferentes modos combinados – escrita, áudio, imagem, som, tato etc. – justamente pelas possibilidades alternativas de comunicação no meio digital. Kalantzis e Cope (2012) apontam a necessidade de ir além da comunicação alfabética nessa proposta de letramento. Portanto, as capacidades de letramento, segundo os autores, não envolvem apenas o conhecimento formal de convenções linguísticas em diferentes contextos, mas também o uso de ferramentas digitais que vão além da modalidade escrita. Por

---

[53] *"Any technology, including writing, is a cultural form, a social product whose shape and influence depend upon prior political and ideological factors".*

[54] *"Literacy has no effects—indeed, no meaning—apart from particular cultural contexts in which it is used, and it has different effects in different contexts".*

isso, os autores preferem utilizar o termo no plural – letramentos – entendendo que no passado era possível ser letrado, já que consistia em um processo de decodificação, mas hoje é preciso transitar por múltiplos letramentos. Os autores reconhecem que as/os estudantes que hoje circulam nos diferentes espaços escolares são outros e que convivem com uma imensa diversidade linguística, cultural e social inseridas em diferentes práticas sociais. Diante disso, a pluralização do termo *letramentos* está vinculada a capacitação pessoal, a participação cívica e a equidade social. A primeira diz respeito à capacidade do sujeito de ter acessos a recursos culturais disponíveis e de administrar sua capacidade de autoexpressão; a segunda relaciona-se a capacidades de comunicação para o mundo do trabalho, da participação política, social e econômica e, por fim, a equidade social é a que possibilita o acesso à educação formal dentre outros recursos sociais e materiais.

Ainda nessa problematização da utilização de *letramentos*, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ressaltam a necessidade da elaboração de novos fundamentos que sustentam a proposta educacional levando em consideração os "tipos de pessoas" que desejamos formar na sociedade contemporânea, ou seja, uma educação de aprendizes "flexíveis e colaborativos; [...] solucionadores de problemas, capazes de aplicar modos de pensar divergentes; [...] perspicazes em um contexto complexo e muito mais suscetível a constantes mudanças; que assum[em] riscos de forma inovadora e criativa" (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 24). Vale a pena problematizar essa visão de sujeito já que, paradoxalmente, quando pensamos que aos olhos da lógica neoliberal, que se faz como uma tendência presente na educação nacional, é de extremo interesse que a escola prepare seus estudantes seguindo esse tipo de proposta. Para a atuação no mundo empresarial, a capacidade de trabalhar em equipe de forma colaborativa, o sujeito que tenha habilidade de resolução de problemas e seja receptivo às mudanças terá pontos fortes na candidatura de algumas vagas, por exemplo, sendo um perfil bastante almejado em processos seletivos. A meu ver, se pensarmos sobre esses aspectos descolados da proposta de educação crítica, podemos propagar o discurso neoliberal e ainda o colocarmos em prática enfatizando a formação - que na verdade é substituída pela ideia de treinamento - de sujeitos que se reduz à condição de capital humano atendendo apenas aos interesses do mercado. Como professora, percebo ser desafiador buscar equilíbrio diante das tensões geradas em relação aos interesses na formação das/dos estudantes, seja por parte deles mesmos, de nós professoras/es ou ainda da própria escola.

Os letramentos podem ser uma possibilidade de desenharmos novas propostas de formação de professoras/es para atuarem nessa sociedade cada vez mais dinâmica, instável e

complexa. Nesse contexto, tanto alunas/os quanto professoras/es são desafiados sobre seus papéis (ver Quadro 5). A respeito disso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que os aprendizes de hoje pertencem a uma nova geração: "P" de participativa. Constitui, segundo os autores, em uma geração que está em contato com outras formas de comunicação, se relacionam com mídias, dispositivos, recursos e aparelhos eletrônicos diversos que promovem outros tipos de interação social. Mesmo que o acesso a esses recursos seja limitado em algumas camadas sociais tendo em vista as questões socioeconômicas das/dos estudantes – conforme pudemos constatar com a pandemia em 2020 – é fato que a forma como a informação tem se difundido tem impactado de alguma maneira na aprendizagem desses sujeitos.

Quadro 5 - Novos papéis de professores e alunos

NOVOS ALUNOS	**NOVOS PROFESSORES**
Pesquisar a informação usando múltiplas fontes de mídia	Engajar os alunos como ativos construtores de significados
Analisa ideias a partir de múltiplas perspectivas	Projetar ambientes de aprendizado em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdo
Trabalhar em grupos como construtores de significados colaborativos	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas	Usar novas mídias para um *design* de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante a qualquer momento e de qualquer lugar
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos
Trabalhar de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva	Colaborar com outros professores, compartilhando designs de aprendizagem
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos usando essa informação

	para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 28)

O quadro de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sobre ao papéis de professoras/es e alunas/os frente aos cenários que compõem a educação brasileira corrobora no sentido de me fazer pensar sobre como tenho refletido sobre meu contexto de atuação, os sujeitos que ensino e minhas práticas. Ao analisar os itens que dizem respeito ao papel de professora percebo estar atuando para o engajamento dos minhas/meus alunas/os, na promoção de práticas diversificadas que contemplem o uso da linguagem de formas diferentes e oferecendo oportunidades e caminhos para aprendizagem num processo contínuo. No entanto, pensar essas relações de forma isolada não é suficiente. Entendo que há muito ainda a ser feito para que o espaço educacional promova transformação social e agenciamento crítico.

Letramento Crítico na Escola Sem Partido?

Embora o movimento EsP tenha sido extinto judicialmente em decisão do STF, sua ideologia ainda ecoa nas paredes das escolas. De acordo com Martinez, Benato-Canato e Fernandes (2020, p.1), o EsP pode ser considerado como uma política oficiosa que tem "influenciado demasiadamente políticas oficiais e práticas pedagógicas". Suas ideologias vão em uma direção que coloca as propostas de educação crítica como desfavoráveis sendo uma ameaça à liberdade pedagógica das/dos professoras/es e das/dos alunos. São implicações que cerceiam nossa prática impondo situações de ameaça e denúncia [55] já o trabalho com determinadas temáticas se torna proibido numa lógica de suposta neutralidade a ser exercida no espaço escolar. Diante disso, entendo ser fundamental não apenas mencionar as situações de sala de aula que envolvem o EsP, mas também fazer uma contextualização sobre o movimento a fim de que o leitor possa se situar melhor. Assim, nos próximos parágrafos trago um breve apanhado sobre o EsP contrastando-o com aspectos que impactam no meu trabalho envolvendo a educação crítica.

[55] Trago como exemplo uma situação, dentre tantas outras, em que uma professora de inglês sofreu processo disciplinar por trabalhar com feminismo em sala de aula. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020-02-17/professora-de-ingles-sofre-processo-disciplinar-por-falar-sobre-feminismo-em-cidade-berco-do-mbl.html?%3Fssm=FB_BR_CM

Em posfácio da Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA) cujo dossiê foi organizado com trabalhos sobre educação crítica, Menezes de Souza e Monte Mor (2018) iniciam o texto recordando de um episódio ocorrido em um evento no exterior em que a autora foi questionada pelo fato de apresentar uma investigação que relatava práticas pedagógicas pautadas em teorias freireanas. Na ocasião, parecia soar estranho para seus interlocutores o fato dela trazer reflexões sobre o trabalho de Freire. Na interpretação de alguns participantes do evento, discussões sobre educação crítica no Brasil já estavam mais do que resolvidas, já que Paulo Freire, o 'pai educação crítica', o qual inspira muitos estudos internacionais, era brasileiro. A narrativa relatada por Monte Mór e Menezes de Souza me fez recordar sobre a uma situação que vivenciei em sala de sala me provocando a refletir sobre os desafios que enfrentamos ao nos engajarmos numa educação crítica diante do conturbado cenário político brasileiro instaurado. Na ocasião estava trabalhando com uma unidade do livro didático intitulada *"Youth for change"* que trazia como pauta o ativismo jovem. Iniciei o trabalho problematizando as fotos que estavam na abertura da unidade (ver Figura 9).

Figura 9 - Páginas da Unidade 3 do livro Circles

Fonte: Livro didático: Circles, vol. II (p. 46-47)

Iniciei a aula perguntando as/os estudantes se saberiam exemplificar eventos que aconteceram no Brasil que fossem semelhantes aos das fotos e nesse momento alguns recordaram sobre as ocupações nas escolas em 2016 que iniciou em São Paulo em decorrência

da proposta de reestruturação da organização das instituições de ensino que previa o fechamento de 200 escolas e o remanejamento de mais de 310 mil alunos e 74 mil professoras/es (BOUTIN; FLACH, 2017)[56]. Posteriormente o movimento se propagou para outros Estados e, no caso do Paraná, *o Ocupa Paraná* ocorreu em cerca de 850 escolas, incluindo a que leciono, se expandindo também para outras instituições como universidades e núcleos regionais de educação (idem). Na continuidade da aula, tive um embate o qual reproduzo no diálogo a seguir:

[Diálogo – 18/09/2018]

Aluno: Professora, já que estamos falando de ativismo queria saber o que você acha do Projeto Escola Sem Partido?

Prof: Olha, eu penso que é um projeto que foi elaborado por quem desconhece o contexto escolar, pois aqui a proposta é justamente fazer vocês pensarem. O projeto prevê que a escola não pode ser ideológica, mas isso é impossível, pois a ideologia permeia todas as ações humanas.

Aluno: Vou ler aqui para você *[aluno com o celular na mão]* um dos deveres do professor na Escola Sem Partido: *"O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias"*

Prof: Ok, mas onde você quer chegar com isso? O que de fato quer saber?

Aluno: Tá. Bom... eu queria saber... o que você acha do Paulo Freire?

Prof: Nossa, que conexão você fez! Eu penso que o Paulo Freire foi um estudioso muito importante para a educação brasileira e tem sido inspiração para muitas pesquisas em outros países.

Aluno: Pois é, mas eu li umas frases e conclui que o projeto do Paulo Freire se resume em transformar a escola num espaço para militância.

---

[56] BOUTIN, Aldimara Catarina Delabona Brito; FLACH, Simone de Fátima. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429-446, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/45756/24713 Acesso em 25 jan. 2019.

> **Prof:** Olha, eu tenho que te dizer que isso que você está trazendo é uma visão distorcida do projeto educacional de Paulo Freire. Você disse que leu umas frases... mas são frases das obras dele ou de coisas das redes sociais... internet?
>
> **Aluno:** Deixa professora, outra hora gente discute isso.
>
> **Prof:** Ok, quando você quiser discutir alguma obra de Paulo Freire estou à disposição.

Ao resgatar essa aula lembro o quanto foi desagradável e como me senti desconfortável, já que acabei perdendo o raciocínio e não consegui desenvolver a atividade da maneira que desejava. Como é possível perceber, o aluno não estava disposto a discutir as questões que propôs, mas sim me desestabilizar, ou ainda, capturar minha posição política, pois o fervor das eleições presidenciais dominava. Analiso que no momento acabei agindo de forma a romper com o interrogatório do aluno mostrando que não estava disposta a discutir aqueles assuntos, pois havia clareza que, na minha perspectiva, que ele não se encontrava aberto a discussões.

Quando penso na proposta educacional do LC, entendo que na sua gênese está a questão da problematização e do diálogo a ser incorporada nas aulas. Tais práticas implicam na possibilidade de tanto a/o professor/a como as/os alunas/os ouvirem opiniões que são diferentes das quais acreditam. Além disso, tais práticas requerem abertura para o exercício da escuta sensível, ao mesmo tempo que acarretam riscos, ou seja, o "risco de se deixar convencer pelo outro, e mudar de ideia" (JORDÃO, 2013b, p. 362). Esse risco não pode ser entendido como uma prática ou necessidade de convencimento cujos sujeitos envolvidos precisam chegar a um consenso, mas sim assegurar a manutenção do diálogo no espaço escolar. Diante disso, concordo com Jordão (idem) ao afirmar que "como professores, muito provavelmente não 'aceitaremos' todas as atitudes de nossos alunos, mas temos que garantir a eles a possibilidade de expressá-las sem prejudicar os demais, e sem desprezá-las [...]" de forma se sintam confortáveis para expressar o que pensam. Acrescento também que não só a/o aluna/o, mas também a/o professor/a precisa se sentir confortável para que o debate aconteça sendo, exercício da escuta sensível, imprescindível nesse processo. Sobre isso Takaki (2018, p. 22), afirma que, "na capacidade de escutar duplamente o(s) outros(s) a nossa frente e a nós próprios está a raiz viva das possibilidades de reconhecimento e entendimento das diferenças entre nós todos". Interpreto esse exercício de escuta sensível como uma forma de olharmos para nossa/nosso aluna/o e para nossas próprias práticas a fim de buscar compreender as motivações que levam

ambos a fazerem certas interpretações e assumirem determinadas atitudes. *Mas como promover o exercício da escuta numa situação que parece estar mais vinculada à disciplinarização docente?* Na proposta de uma formação docente tradicional, espera-se que a/o docente seja quem controla e tem o "domínio da turma" sendo dona/o da razão e do conhecimento. Diante de desafios, tensões e conflitos, a atitude controladora pode emergir mais fortemente, apagando a postura de professor/a mediador/a exercitada nos estudos sobre LC. Existe uma linha tênue entre o que pode ser interpretado como doutrinação e o exercício do questionamento a ser promovido em sala de aula. Esse, a meu ver, é um grande dilema da prática docente engajada numa proposta crítica de ensino que desemboca também numa questão ética.

O Movimento EsP surgiu em 2004 tendo como seu principal mentor o Advogado Miguel Nagib. Nagib é pai de uma estudante que vivenciou um episódio no contexto escolar em que seu professor de história comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. Desde então o movimento, segundo Bárbara, Cunha e Bicalho (2017, p. 106), "orienta as famílias, que se sentem lesadas pela prática de doutrinação, a processar professores e/ou escolas por danos materiais e morais sofridos". Nessa proposta valoriza-se o estímulo de pais e estudantes a se tornarem delatores num tom persecutório e repressor criminalizando o conhecimento histórico, bem como aspectos voltados para a formação humana e crítica. O objetivo seria barrar o que é interpretado como práticas de "doutrinação ideológica" por parte de professoras/es, ou seja, preconizando uma suposta neutralidade por parte de docentes e de materiais didáticos utilizados com vistas a proteger os valores, orientações políticas, crenças religiosas e orientações sexuais das/dos estudantes e de suas respectivas famílias.

Em 2014, o EsP foi apresentado como Projeto de Lei nº 2.974/2014 à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) por Nagib a ser implementado no âmbito educacional do Estado. De acordo com Penna (2017), o discurso do movimento só ganhou força porque não foi enfrentado devidamente pelos envolvidos no processo educacional justamente pela falta de fundamentos legais e por parecer absurdo sem ter se dado conta da real ameaça que ele apresentava. Mesmo tendo sua gênese no ano de 2004, foi apenas em 2016 que ele tomou proporção e ganhou visibilidade. As questões políticas emergentes desse período estão intimamente ligadas a isso. Bárbara, Cunha e Bicalho (2017) pontuam que as manifestações a favor e contra o *impeachment* da Presidenta Dilma em 2015, a greve dos Professores do Paraná que, em protesto por melhores condições salariais de trabalho contra o Governador Beto Richa (PSDB), bem como as ocupações das escolas em São Paulo pelo movimento estudantil na luta contra o plano de reorganização escolar proposto pelo então Governador Geraldo Alckmin

(PSDB) corroboraram uma espécie de polarização política da direita contra a esquerda culminando numa associação distorcida entre política e educação (idem). Os autores ainda mencionam que o descontentamento relacionado a essas manifestações feitas por professoras/es e alunas/os aparece em movimentos contrários, trazendo cartazes pedindo basta de "doutrinação marxista" e de Paulo Freire. Ao associar o lema principal do EsP que consiste em identificar professoras/es "doutrinadores" a relação política estabelecida fica mais evidente.

Figura 10 - Manifestantes com faixa com mensagem contrária a pedagogia de Paulo Freire

Fonte: Google imagens[57]

A construção de linguagem "sem partido", na verdade, esconde uma falácia. Tem um grande apelo ao senso comum pelo fato do "sem" ser interpretado como a uma ação voltada para a neutralidade, mas pelo contrário está vinculada a defesa da escola de partido único que, segundo Frigotto (2017, p. 31) constitui-se como o "partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres" que em sua essência ameaça o ideário de liberdade e democracia. O EsP se apresenta como uma associação informal sem fins lucrativos que surgiu por iniciativa de pais de estudantes preocupados não apenas com a doutrinação política e ideológica, mas também com a usurpação dos direitos da família diante da educação moral de seus filhos. Uma das suas

[57] Disponível em: https://www.planocritico.com/fora-de-plano-14-chega-de-doutrinacao-marxista-basta-de-paulo-freire/ Acesso em: 07 jan 2020.

principais medidas diz respeito à fixação de um cartaz em todas as salas de aula como lembretes a serem seguidos por professoras/es em relação a condução de seus conteúdos:

> 1)"O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias".
>
> 2) "Não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas".
>
> 3) "Não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas".
>
> 4) "Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria".
>
> 5) "Respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções".
>
> 6) "Não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros dentro da sala de aula" (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017[58]).

Segundo Frigotto (2017, p. 24), o EsP tem um solo estrutural na manutenção de "um sistema social, cada vez mais desigual [...] sustenta-se pela manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência". Sem nenhum adentramento no que diz respeito à proposta trazida pelo projeto, ele parece inofensivo, já que tem como premissa proteger as opiniões das/dos estudantes. No entanto, *ao tomar como perspectiva de ensino o desenvolvimento crítico essa suposta "neutralidade" não seria uma ameaça ao trabalho pedagógico já que limita, ou ainda, exclui a liberdade de expressão e elimina a possibilidade de alguns debates emergirem em sala de aula?*

Penna (2017, p. 35) afirma que há quatro características principais no discurso do EsP: uma concepção de escolarização; a desqualificação da/do professor/a; a presença de estratégias discursivas fascistas e a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos. Na primeira característica se apresenta uma *concepção de escolarização* e não educação justamente porque a/o professor/a não é visto como educador, mas sim como instrutor. Esse aspecto se amarra com o último, pois nessa perspectiva a responsabilidade pela educação é da família e dos pais. Portanto, a/o professor/a teria a obrigação de "transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno" (PENNA, 2017, p. 36). Já nesse primeiro aspecto, encontro um entrave quando me posiciono como professora que defende uma educação crítica,

[58] Disponível em: https://www.programaescolasempartido.org/faq Acesso em: 02 abril 2020.

pois não há como transmitir um conhecimento que seja neutro pois todo o texto, segundo Rajagopalan (2018, p. 8), "é uma produção situada e sua situacionalidade imprescindível exige que ele seja interpretado à luz da realidade de quem o lê, como condição essencial para que ele seja compreendido". Assim, neutralidade e realidade são questões a serem pontuadas nas atividades de leitura quando se trata do ensino de LI. O exercício crítico exige que os/as estudantes percebam que todo o texto é situado em um contexto, sendo as suas interpretações dependentes dos interlocutores que as fazem tendo como referencial suas leituras de mundo e de realidade. Em síntese, a primeira característica do EsP se aproxima de uma visão neotecnicista de escolarização tendo a/o docente como aquele que aplica e transmite um conhecimento neutro, não podendo discutir valores e nem a realidade das/dos alunas/nos (PENNA, 2017).

A segunda característica seria a *desvalorização do professor*, que já se faz bastante presente na primeira. Essa desvalorização, segundo Penna (2017) com base no discurso de Nagib, defende o pensamento de que nenhum docente pode ser confiável. A explicação para essa lógica de confiabilidade está relacionada à ideia de que o esse seria uma espécie de prestador de serviços para um consumidor. Penna (2017) explica que, segundo Nagib, o EsP foi realmente inspirado no Código de Defesa do Consumidor visando proteger a parte mais fraca no processo educacional que, no caso, seria a/o aluna/o. Ao tomar a questão da educação como consumo, Torres Santomé (2003, p. 32) explica que a "instituição escolar só é considerada como recurso para obter, no futuro, importantes benefícios privados, para enriquecer individualmente". Ou seja, o autor explica que o trabalho escolar passa a ser encarado como moeda de troca para o mercado estabelecido numa mentalidade consumista em que professoras/es e alunas/os são vistos como usuários. Nessa relação, as instituições públicas, que servem de interesse ao mercado, acabam se transformando em apêndices de empresas.

Ao discutir sobre a função da educação, Biesta (2012) aponta que uma delas é a qualificação. No entanto, o autor argumenta que a ideia de qualificação, embora esteja ligada a fatores econômicos, não se restringe a uma preparação para o mundo do trabalho, ela reside, por exemplo, em promover conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da cidadania e da instrução cultural e política. Expandindo a reflexão sobre como o conceito de aprendizagem tem sido entendido na contemporaneidade, Biesta (2013) expõe que o processo educacional vinculado a uma ideia de transição econômica coloca aluna/o, professor/a e educação assumindo os seguintes papéis:

> (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas "necessidades", em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma "coisa" – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente (BIESTA, 2013, p. 37-38)

Ao ter o desenvolvimento da criticidade como proposta a ser praticada em minhas aulas, não posso assumir o papel de provedora do saber, nem ter a/o estudante, cujas necessidades são pré-definidas, como consumidor/a desse conhecimento. O trabalho voltado para o LC entende que o conhecimento é construído de forma colaborativa em relações menos simétricas de ensino visando considerar as singularidades dos envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto, uma educação entendida como um pacote de conteúdos a serem trabalhados não cabe.

Ao retomar as características do EsP, a terceira diz respeito ao uso de *estratégias discursivas fascistas*. Penna (2017) afirma que, nesse aspecto o EsP se posiciona como um movimento apartidário e que vincula a ideia de professor/a doutrinador/a, travestido/a de militante, como alguém responsável por uma espécie de "contaminação" político-ideológica no âmbito escolar. Em outras palavras, existe um forte "discurso de ódio, explicitamente formulado, voltado à professoras/es, à docência, e uma tentativa de enquadrar a discussão educacional dentro de uma polarização mais ampla na nossa política nacional" (PENNA, 2017, p. 44). A respeito disso, vale a pena também citar Frigotto (2017) que advoga que:

> O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (FRIGOTTO, 2017, p. 30)

Ao resgatar a fala de meu aluno: *"...eu queria saber... o que você acha do Paulo Freire?"* percebo a força que essa estratégia tem desempenhado, pois o aluno fez uma conexão direta com a imagem e a temática das manifestações que estava sendo trabalhada na aula. Inclusive na sequência ele menciona: *"Pois é, mas eu li umas frases e concluí que o projeto do Paulo Freire se resume em transformar a escola num espaço para militância".* Infelizmente essa conversa não teve uma continuidade, mas percebo outra tensão em relação ao entendimento

que as/os estudantes podem ter sobre nossas práticas. Não temos controle sobre os sentidos que vão ser construídos por elas/eles, tampouco isso é desejável para uma proposta que envolve o desenvolvimento da criticidade, da multiplicidade de ideias e da negociação. Também não há como imprimirmos uma suposta neutralidade em nossos discursos, porque a língua é sempre de natureza política e ideológica. *Mas qual seria então a diferença entre doutrinação, militância e desenvolvimento crítico?* Certamente essa é uma pergunta espinhosa, mas acredito ser necessário esse exercício de buscar contrastar essas diferenças a fim de tecer diálogos com o que buscamos desempenhar enquanto desenvolvimento crítico. Entendo que a *doutrinação* está vinculada a um ato catequético, ou seja, tem por objetivo incutir nos sujeitos um conjunto de valores fechados que podem ser de ordem política, econômica, religiosa e filosófica que constituem uma verdade. Então, nesse raciocínio, doutrinar seria incutir a verdade nos sujeitos impossibilitando a discussão ou ainda a existência de pensamentos contrários. Já a *militância* diz respeito à defesa de uma causa que envolve a participação ativa do sujeito. A militância também pode se dar por causas de diferentes naturezas sejam de ordem política, social, estudantil, em defesa dos direitos humanos entre outras. A militância envolve ação, movimento e participação coletiva em grupos cuja identidade é mantida pela manutenção de ações desse grupo. Segundo Baltazar (2004, p. 184) a militância pode ser entendida como uma forma de "participação política engajada e crítica, na qual são desenvolvidas ações voltadas para a conscientização política da população, buscando desenvolver novos valores que possibilitem às pessoas se organizarem e lutarem para a construção de uma sociedade justa e digna". Por fim, o *desenvolvimento crítico* diz respeito a problematização, desnaturalização de ideias e conceitos, desconstrução de pensamentos que legitimam violências e reproduzem discursos de ódio, por exemplo. Está relacionado a promoção de condições para que os sujeitos se percebam como responsáveis pelas interpretações que fazem sobre os discursos que circulam no mundo. O confronto entre diferentes perspectivas é um exercício saudável nesse processo desde que haja abertura entre os envolvidos para que o diálogo aconteça.

Por fim, retomando os aspectos sobre discurso do EsP, a quarta característica discutida por Penna (2017) é a *defesa do poder total dos pais sobre os filhos* cujo entendimento seria de que houve uma usurpação dos direitos dos pais sobre os filhos principalmente em relação à educação moral. O valor familiar e religioso impera nesse aspecto e, portanto, discutir questões de gênero, homofobia e machismo, por exemplo, não são bem-vindas. Sobre a questão das temáticas abordadas no contexto escolar acredito ser importante pontuar que, na verdade, todo e qualquer tema pode assumir um caráter "polêmico" a depender dos objetivos educacionais

que se deseja promover. Pensando no LC como uma abordagem educacional que considera as decisões localmente situadas, a forma como determinados temas serão trabalhados a partir de textos que circular no mundo acaba sendo atribuída aos docentes, de quem se espera uma atitude crítica, porém não doutrinadora.

Ao retomar o primeiro questionamento do aluno em relação a minha opinião sobre o EsP, entendo que, embora tenha argumentado não ser possível a existência de uma escola sem ideologia, poderia ter explorado a concepção de conhecimento trazida no LC ao apontar que todo o conhecimento é ideológico. Sobre esse aspecto Rocha e Maciel (2013, p. 14) mencionam que o processo de "legitimação de um conhecimento sobre outro é produzido por mecanismos de controle e procedimentos de exclusão". Entendo, a partir do que esses autores apresentam que, como professora, caberia ensinar as/os estudantes a perceberem a dinâmica dessa legitimação no sentido de fazê-las/los perceber que o conhecimento é sempre relacional, contextual e social. Acrescento ainda a necessidade de atentar para o fato de esse processo de legitimação envolve interesses quanto a sua forma de divulgação. Ou seja, a valorização, o reconhecimento e a divulgação de certos conhecimentos como mais importantes que outros passa por um jogo de interesses que pode ser vinculado, muitas vezes, a questões políticas e econômicas. Como exemplo podemos citar a própria questão da inserção de uma língua estrangeira no currículo em detrimento de outra, assunto que discuti anteriormente.

Vinculada a noção de conhecimento está o processo de construção de sentidos. Monte Mór (2013, p. 42) ressalta que "os sentidos são construídos socialmente, sendo essa uma asserção que remete à percepção de que o interlocutor constrói os sentidos, que as interpretações pré-existente podem ser desconstruídas e reconstruídas [...]" e que esse constitui em um exercício recorrente na prática da leitura para o desenvolvimento da criticidade. Entendo que no processo de desconstrução e/ ou reconstrução ambos envolvidos no diálogo precisam estar abertos para ouvir o outro. Como defende Jordão (2013, p. 76), "o professor deve ser capaz de perceber esta multiplicidade como positiva [...] e ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo".

A defesa do aluno quanto à adesão da proposta EsP exige a reflexão sobre a incompatibilidade desse movimento com o LC como proposta educacional. Entendo que tal movimento impacta significativamente em nossas práticas pedagógicas ao impor a neutralidade diante de discussões e das temáticas que são abordadas. A respeito disso, cito Lima, Silva e Porto Junior (2017, p. 150) ao afirmarem que:

> Nessa perspectiva, o professor é concebido por uma visão conservadora, como se seu ofício acadêmico fosse centrado unicamente na prática de induzir o aluno a tornar-se adepto de suas convicções políticas, ideológicas, culturais, religiosas e sexuais. Por outro lado, o aluno é projetado como se fosse um sujeito passivo da doutrinação ideológica do professor e não tivesse nenhuma capacidade de filtrar ou opor às ideias transmitidas pelo professor.

Diante do que o EsP apresenta, entendo o conflito dos papéis de professor/a e aluna/o a partir do que o LC traz. Para o EsP, numa escala hierárquica, a/o professor/a é tido como detentor/a do conhecimento, cabendo a/ao estudante acatar suas explanações; em segundo lugar, e por decorrência do primeiro, não cabe a/ao estudante, portador de menor conhecimento, questionar a autoridade docente. Além disso, o questionamento não é bem-vindo, já que pode desencadear discussões que enveredam por caminhos não legitimados. Já no LC, tanto professor/a quanto aluna/o são estimulados pelo exercício da reflexividade, ou seja, da agência dos sujeitos (JORDÃO, 2013). A incorporação de práticas para o ensino da diversidade também ficaria prejudicada considerando-se que exigem a "sensibilização e acolhimento para manifestações das diversidades, sejam no plano linguístico, cultural, social, étnico e estético" (JESUS, 2017, p. 72).

Ao refletir sobre meu papel como professora, sinto que as propostas de ensino não caminham de forma isolada das visões de sujeito e sociedade pelas quais somos atravessados. Entendo que não há como estabelecer uma linearidade ou entender essas visões dentro de uma lógica hierárquica ou evolucionista. Percebo a necessidade de aprender a conviver com diferentes epistemologias, ontologias e ideologias procurando construir sentidos sobre elas que sejam compatíveis com contextos de ensino e os sujeitos nele envolvidos. A partir dos aspectos que apresentei proponho no próximo capítulo discutir sobre como as visões de língua e sujeito se relacionam com as propostas de ensino que tenho desenvolvido. Reflito também sobre os desafios, as tensões e os enfrentamentos que emergem diante da minha vivência docente no contexto da Educação Básica no EM.

CAPÍTULO III

TENSÕES, PRÁTICAS E (AUTO) CRÍTICA NAS RELAÇÕES ENTRE ENSINAR E APRENDER INGLÊS NO ENSINO MÉDIO

Alexandre Beck. Armandinho (2017)[59].

"A existência humana é, porque se fez perguntando,
a raiz da transformação do mundo.
Há uma radicalidade na existência,
que é a radicalidade do ato de perguntar".

Paulo Freire (1985)

A carreira docente é marcada por trajetórias que nos levam a certos espaços e grupos e, ao longo de nossa jornada, acabamos criando nossa identidade profissional caracterizada por afetividades, pelas temáticas e conhecimentos ministrados ou ainda pelo perfil das/dos estudantes com os quais nos sentimos mais confortáveis para trabalhar. De acordo com Calvo (2011, p. 148) o desenvolvimento da identidade docente é algo que ocorre em um "campo intersubjetivo e pode ser caracterizado como um processo contínuo, de interpretar a si mesmo como certo tipo de pessoa e ser reconhecido como tal em um determinado contexto". Comigo, no contexto da Educação Básica, minha identificação foi com o EM. Já tive experiências com outras séries, mas o EM acabou se tornando um público que eu considero especial. Percebo que mesmo com tantos problemas que enfrentamos na escola pública, consigo desenvolver um trabalho em que são mais ativos no processo. As conversas e os aprendizados que tenho com eles é, sem dúvida, o que considero mais significativo. Nesse sentido, posso afirmar que me

[59] Disponível em: http://notaterapia.com.br/2017/06/12/10-tirinhas-de-armandinho-sobre-o-fascinante-mundo-dos-livros/ Acesso em: 20 out 2020.

reconheço como professora do EM e que essa identidade também acabou sendo construída no meu espaço de atuação junto aos meus colegas e estudantes.

Neste capítulo faço um resgate de algumas experiências vivenciadas por mim com esse público no ensino de LI. Entendo a escrita autoetnográfica como um exercício de reinventar-se a partir da tessitura de conflitos, frustrações, anseios, vitórias e (des) confortos pedagógicos narrados a partir da "escrita de si" construída pelas subjetividades das narrativas que são constituídas pelas experiências vividas com o outro. Ao trazer essas narrativas que reconstroem meu passado e dão sentido ao meu presente, parto da concepção também defendida por Rago (2013, p. 30) de que a "linguagem e o discurso são instrumentos fundamentais por meio dos quais as representações sociais são formuladas, veiculadas, assimiladas, e de que o real-social é construído discursivamente". Ou seja, é a linguagem que permite a (re) construção da minha identidade docente que se mostra pelas memórias evidenciadas e permite avaliar os sentidos construídos na e sobre a prática docente.

Como pontuei anteriormente, o entendimento sobre as políticas que regem o ensino se faz necessário para compreensão de nossos papéis enquanto educadores e numa proposta voltada para a educação crítica. Nesse sentido, inicio este capítulo trazendo algumas considerações sobre o EM no cenário brasileiro e as políticas de ensino voltadas para esse público. Na sequência, trago algumas reflexões sobre Educação do Campo, pelo fato desses estudantes estarem inseridos neste contexto.

A escola na qual as práticas foram realizadas atende um público cuja identidade é bastante híbrida: alguns estudantes são oriundos de localidades que exercem atividades vinculadas ao campo e, ao mesmo tempo, grupos de estudantes que são das localidades mais centrais, sendo que a própria escola está localizada na área central do município. Reforço que, assim como sinalizei no capítulo introdutório desta tese, as práticas apresentadas em minhas narrativas não foram especificamente pensadas numa concepção voltada para aspectos da Educação do Campo. Percebo a necessidade de refletir nesse sentido com o intuito de problematizar a forma como os currículos escolares podem ser homogeneizadores ao não considerarem a diversidade existente em relação aos sujeitos que objetivam ensinar. Nesse quesito, também coloco que minha formação não foi direcionada para esse público e muitas das minhas leituras podem não dimensionar as necessidades que esses sujeitos apresentam. No entanto, friso nossa incompletude enquanto educadores em constante processo de formação entendendo que o exercício crítico também está no reconhecimento de que somos seres

aprendentes nos espaços em que circulamos e que podemos colaborar com esses espaços à medida que problematizamos as relações existentes.

Por se tratar de uma autoetnografia, selecionar quais narrativas ou episódios iriam compor esta tese foi bastante desafiador. Assim, acabei optando por trazer momentos que entendo terem impactado significativamente minha vida e prática profissional no sentido de promoverem reflexões críticas diante de instabilidades, conflitos, desconfortos, mas, sobretudo alegrias sobre o que significa ser professora. Os eventos que narro estão atrelados a questões teóricas, mas também a explicações contextuais e históricas as quais percebi serem necessárias para uma maior compreensão por parte do leitor para uma interpretação situada. Meu intuito não é de fornecer subsídios para uma interpretação que busca a totalidade dos sentidos, contudo entendo que uma tese perdura na história e, portanto, trazer algumas contextualizações sobre as políticas de ensino vigentes, bem como alguns cenários educacionais não só contribui para a reflexão sobre tais contextos como também constitui em uma forma de registrar suas transformações.

Ensino Médio no Brasil: um cenário de disputas

Ao apresentar aspectos sobre o surgimento do EM, Silva (2017) evidencia que essa modalidade de ensino, desde sua concepção, tem feito parte de um cenário de disputas. Essas, por sua vez, estão relacionadas as mudanças constantes quanto ao propósito e a identidade que essa etapa de ensino tem no contexto brasileiro. Foi a LDB de 1996 que inaugurou essa etapa educacional (Art. 21) definindo como finalidade da Educação Básica o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania com vistas a fornecer meios para progredir no trabalho, bem como em estudos posteriores (Art. 22). O EM, nessa proposta, com duração mínima de três anos, tem como objetivos:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
>
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB 9.394-96 – Art. 35)

Como forma de consolidar a proposta trazida para o EM, Silva ainda (2017, p. 17) explica que é trazida para esse contexto uma ideia de "educação tecnológica que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica". A proposta, segundo a autora, vai na contramão do que se vinha discutindo com relação à identidade a ser assumida nessa etapa de ensino compreendendo a questão do trabalho no sentido de ocupação ou emprego. Como lema de campanha, o Novo EM utiliza-se do slogan *"Agora sou eu quem decido o meu futuro".* Estudantes com diferentes interesses profissionais, de acordo com a campanha, poderão escolher os percursos formativos de aprendizagem estando alinhados com as necessidades da profissão. No entanto, a ideia de promover o protagonismo juvenil reforçado na proposta esconde alguns entraves os quais trato mais adiante.

Alguns documentos oficiais e propostas de avaliação como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foram elaborados entre os anos de 1995 e 2000 voltados para o âmbito do EM. De acordo com Silva (2017), a reforma curricular nesse período estava bastante articulada às demandas da economia, no entanto as políticas ora se apresentavam assumindo a proposta estabelecida na LDB de forma mais normativa ora apenas reforçaram a necessidade de uma reformulação na estrutura curricular. Entre os documentos elaborados é possível citar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998). O discurso presente nesses documentos se volta para formação para o mercado de trabalho articulado à lógica imposta pela nova economia. Esse aspecto, segundo Silva (2017), apresenta uma limitação quanto ao papel da escola uma vez que enaltece a formação para o mercado de trabalho e "insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil" (idem, p. 18).

Nos anos 2000 um novo cenário se instaura no que diz respeito aos debates voltados para as políticas para o EM. Nesse sentido, as reformulações curriculares buscam trazer à tona aspectos voltados para a diversidade e necessidades das/dos estudantes, bem como a valorização de suas experiências e identidades. Como destaque dessas políticas, as DCNEM (2012 - Parecer CNE/ CEB 05/2011 e Resolução CNE/ CBE 02/2012) apresentam como proposta uma formação integral da/do estudante ancorado em quatro dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Além disso, as referidas diretrizes apresentam uma organização

curricular voltada para quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. De acordo com Silva (2017, p. 19-20), essa redefinição curricular trazida pelas novas diretrizes pode ser considerada como um "passo importante, no sentido de enfrentar o caráter estrito e pragmaticamente vinculado ao mercado de trabalho que era característica das diretrizes anteriores". No entanto, embora apresente aspectos relevantes para o debate relacionados ao EM, a autora ressalta que a aprovação das DCNEM (2012) era bastante limitada em termos de oferta de ensino tendo a necessidade de estar articuladas com outras políticas para que sua implementação tivesse impactos mais significativos.

O EM é uma etapa importante para a formação da juventude brasileira, mas vale destacar que políticas que se voltam apenas para a reformulação curricular sem especial atenção a outros fatores envolventes nesta etapa de ensino tendem ao fracasso. Ou seja, percebo que se faz necessária uma articulação entre formação e condições de trabalho docente, infraestrutura das instituições de oferta de ensino, assistência e acompanhamento estudantil buscando compreender o problema do abandono escolar e as suas dificuldades de permanência, assiduidade e comprometimento com os estudos.

Outra tentativa de alteração na proposta curricular do EM, segundo Silva (2017), foi o Projeto de Lei 6.840/2013 que propõe uma organização que retoma opções formativas a cargo das/dos estudantes e se pauta na utilização de temas transversais na elaboração das disciplinas. De acordo com a autora, essa proposta tem sua gênese nos tempos da ditadura civil-militar e consiste em uma formação em que estudantes optam por uma das áreas do currículo que atende seus anseios profissionais. Tal proposta é problemática, quando pensada de forma homogeneizante e normativa, por diferentes fatores. O primeiro deles é a negação do acesso ao conhecimento já que, em termos práticos, não há como todas as instituições oferecerem os mesmos currículos para serem escolhidos; o segundo seria o retrocesso em ancorar-se em temas transversais uma vez que todo o conhecimento está vinculado a um contexto social de produção e tal proposta acaba rompendo a relação entre o conhecimento escolar e a sociedade. Um terceiro aspecto problemático nessa proposta seria a jornada escolar de sete horas diárias que mostra desconhecer a realidade de muitos estudantes brasileiros que precisam conciliar estudos e trabalho. Tampouco, não há infraestrutura para tal proposta em relação a espaço físico, organização do trabalho docente e transporte escolar que são elementos fundamentais para uma educação de qualidade. Felizmente, a mobilização por parte de alguns movimentos estudantis e de Secretarias de Educação acabaram fazendo com que o PL fosse modificado com a possibilidade de ir a plenário no início de 2015. No entanto, por questões de ordem política

voltadas ao impeachment da Presidenta da República Dilma Rousseff, o PL ficou suspenso, sendo retomado apenas após o Presidente Michel Temer assumir o cargo, encaminhado a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016.

Silva (2017) tece algumas semelhanças entre o PL 6.840/2013 e a Medida Provisória 746/16 apresentando alguns pontos que são bastante problemáticos e acabam constituindo, em sua conjuntura, um retrocesso no âmbito do EM. O primeiro ponto seria a organização curricular que se dá em cinco fases ou itinerários formativos. Diferentemente de como é "vendida" a ideia de que as/os estudantes terão direito de escolha em campanhas governamentais, serão as redes de ensino que terão que escolher os itinerários formativos tendo que levar em conta aspectos como a infraestrutura, o corpo docente e a própria localização. O segundo ponto é a questão da possibilidade de profissionais com "notório saber" ministrarem disciplinas voltadas para formação técnica e profissional que se volta para uma precarização e desvalorização da carreira docente podendo comprometer a qualidade de ensino. Um terceiro ponto seria a jornada escolar em tempo integral que compromete e acentua a desigualdade social das/dos estudantes brasileiros que não conseguirão frequentar o EM já que precisam conciliar trabalho e estudos. Por fim, um quarto ponto é a não-obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Artes, Filosofia e Educação Física que comprometem a formação integral do estudante, negando a eles o direito a esses conhecimentos.

A Lei nº 13.415/2017 no Art. 36 propõe a recente Reforma do Novo EM organizado, em termos curriculares, por itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da natureza e suas Tecnologias; Ciências humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Dentre os aspectos questionáveis sobre a materialidade da proposta, uma das principais, seria a questão da ideia de protagonismo estudantil anunciada que, de fato, dificilmente poderá ser atendida estando atrelada a melhorias de ordem estrutural e física das escolas. Outro ponto de tensão está no conflito entre a ideia de formação integral e da oferta dos itinerários. Na referida Lei, no Art. 35 consta a seguinte redação: "§7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais." No entanto, *se alguns conhecimentos serão privilegiados em detrimento de outros, visto que haverá opção de escolha e a não obrigatoriedade de algumas disciplinas, como estará assegurada essa formação integral? Se os itinerários formativos auxiliarão as/os estudantes diante de suas escolhas profissionais, qual será o direcionamento pedagógico dessas disciplinas? Será voltado para*

uma ordem técnica? A respeito disso, Silva (2017, p. 23) afirma que ao propor a ideia de que o jovem será o protagonista na tomada de decisões a partir da reformulação do Novo EM acaba não fazendo nem a formação técnica e nem a humana, mas sim um "arremedo, um simulacro de formação".

Para Silva (2019), a lógica do empreendedorismo tem se estabelecido na agenda curricular do EM no contexto nacional. O autor explica que as estratégias de ação nesse sentido criaram o que ele chama de uma gramática curricular alicerçada por três imperativos: *investir*, *inovar* e *empreender*. O *primeiro* estaria vinculado, segundo o autor, à "necessidade de aumentar a competitividade dos indivíduos para se manterem ativos no mercado profissional, a perspectiva de ampliar os níveis de capital humano da sociedade brasileira de modo a torná-la mais apta aos investimentos internacionais" (SILVA, 2019, p. 88). O *segundo*, a questão da inovação, tem sido posta como um "imperativo pedagógico basilar" fazendo com que as escolas se tornem um espaço mais atraente para os jovens. Por fim, o *terceiro*, o aspecto empreendedor vem da necessidade de formar um sujeito com características interessantes para atender ao mercado, chamados por Gadelha Costa (2009) de "indivíduos microempresas" que possuem as seguintes características: "são pró-ativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc" (GADELHA COSTA, 2009, p. 181). A nova gramática curricular que imprime uma lógica empreendedora tem feito parte da agenda de políticas referentes ao EM se materializando, por exemplo, em propostas curriculares que apresentam disciplinas voltadas para o desenvolvimento de conhecimentos do mundo empresarial[60].

Diante desse cenário em que se insere o EM no contexto brasileiro, vale ainda mencionar que nas relações entre o espaço escolar e a juventude é possível perceber um distanciamento entre as demandas desses sujeitos e a pouca contribuição que esse contexto pode oferecer a fim de atender esses anseios. Em outras palavras, a experiência escolar acaba desmotivando jovens na continuidade de seus estudos justamente porque não consegue dialogar com suas necessidades. O jovem é entendido como um sujeito em transitoriedade que, segundo Dayrell (2003, p. 41) impõe uma ideia de negatividade na qual é considerada a ideia do "'vir a ser' do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação assim como as questões existenciais que eles

---

A nova Matriz Curricular do EM no Paraná contempla, por exemplo, a disciplina de Educação Financeira. Componentes das humanidades: Arte, Sociologia e Filosofia tiveram, nessa nova matriz, sua carga horária reduzida, passando a ter apenas uma aula semanal. Para maiores informações sugiro: http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-unifica-matriz-curricular-do-Ensino-Medio

expõem". Ou seja, há um olhar bastante voltado para o futuro, pouco se considera sobre as questões que afligem esses jovens no presente e ainda pouco se considera sobre a própria identidade desses sujeitos e como eles podem ser coautores das propostas escolares as quais estão inseridos. É nesse cenário de disputas em relação aos interesses que se tem a respeito do EM que me encontro como professora dessa etapa da Educação Básica. Diante do grande desafio de promover uma formação humana, crítica e reflexiva perante propostas curriculares que se voltam para o treinamento e a instrumentalização de estudantes.

Ensinar numa Escola do Campo, e agora?

A proposta dessa pesquisa de doutorado foi sendo alterada à medida que fui me envolvendo nela. Como narrei na introdução, meu projeto inicial era olhar para a formação de professoras/es de LI no contexto da Escola do Campo. No entanto, percebi que fazia muito mais sentido discutir sobre minha própria formação, bem como as dificuldades que encontrava na atuação nesse contexto ao pensar sobre o trabalho com educação crítica. A autoetnografia surgiu dessa necessidade que eu tinha em refletir sobre minha prática e ao mesmo tempo contribuir com os estudos em LA dando visibilidade para a produção de conhecimentos que partissem do olhar de uma professora da Educação Básica. Ao fazer esse exercício em retrospecto resgato uma questão que já havia pontuado em minha pesquisa de mestrado (MULIK, 2014) a respeito da necessidade de professoras/es do "chão da escola" serem protagonistas e pesquisarem sobre suas próprias salas de aula. Antes de trazer alguns aspectos específicos sobre o contexto informado apresento, nos próximos parágrafos, questões teóricas que envolvem a concepção de educação no contexto do campo como forma de problematizar algumas questões subsequentes.

De acordo com Leite (1999), a educação rural passou a ser observada no contexto brasileiro nos anos de 1910-1920 devido aos intensos movimentos migratórios. Havia um pensamento vigente, segundo Jesus (2006), de que as técnicas agrícolas utilizadas não exigiam preparação especializada, tampouco a educação era considerada relevante, pois não havia interesse nenhum em formar os sujeitos para o exercício da cidadania. Esse interesse aparece nas primeiras décadas do século XX como estratégia para conter os fluxos migratórios evitando o surgimento de problemas sociais nos centros urbanos, considerando que essa medida viria a proteger os interesses dos agroexportadores com a manutenção da mão de obra no espaço rural (JESUS, 2006). Esse movimento foi nomeado como *ruralismo pedagógico* cuja característica principal era a fixação do homem no campo para atender as necessidades de uma elite de patrões

promovendo o aumento da produção agrícola e contribuindo para "transformação dos sujeitos em cidadãos sintonizados com as ideologias dominantes para a manutenção do *status quo*" (JESUS, 2006, p. 21 – grifos da autora).

A partir da LDB n. 9394/96, a Educação do Campo teve reconhecimento diante de suas particularidades estabelecendo os seguintes aspectos a serem considerados:

> I - Conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, Art. 28).

Sobre a questão metodológica e curricular, o documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (DOEBEC, 2002) ressalta que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios das/dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associam as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37). A proposta trazida pelo documento da DOEBEC (2002) apresenta afinidade com as teorias que informam sobre o LC já que consideram questões sobre os sujeitos e suas vivências considerando seus saberes e suas práticas no que tange ao desenho curricular.

Diante do que é trazido nos documentos entendo a relevância de se pensar em uma proposta curricular que leve em consideração as demandas e saberes dos sujeitos envolvidos na Escola do Campo. Porém, no contexto em que atuo, percebo que não há uma preocupação de caráter pedagógico em respeitar as escolhas das/dos alunas/os que desejam permanecer no campo, tampouco um olhar mais cuidadoso com relação à diversidade existente no campo, visto, muitas vezes, como lugar de atraso. Exemplo disso são os discursos recorrentes quanto à utilização da LI como passaporte para que se amplie o leque de possibilidades para sair do campo e ter uma vida melhor na cidade. Tal discurso se faz presente nas falas de alguns integrantes do corpo docente e, muitas vezes, também é reproduzido pelas/os alunas/os como ilustro mais adiante. Para Arroyo (2007, p. 158), a cidade muitas vezes é entendida como o "espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural".

É possível estabelecer relações entre a visão de Arroyo (2007) ao pensamento de Hall (2006) quando este propõe que existe uma ideia de "fantasia colonial" disseminada pelo ocidente que entende que há lugares puros e intocados "até ontem pelas rupturas da modernidade" (HALL, 2006, p. 80). Essa visão também sustenta dicotomias como não-civilizado-civilizado, campo-cidade e rural-urbano. Um dos principais problemas nesse sentido estaria relacionado à implementação de políticas de ensino que desconsideram as particularidades do campo e que acabam tendo a cidade como ponto de referência para as ações que tangem o espaço escolar. Diante dessa questão é possível atribuir a falta de visibilidade das particularidades do campo ao projeto Iluminista de sociedade que entende o mundo partindo de binarismos como civilizado x não-civilizado, pobre x rico, educado x não-educado, por exemplo. Tais binarismos, são vistos como naturais na compreensão dos sujeitos, mas refletem uma visão colonial que se firma no ideal de progresso para a construção da sociedade. Como consequência dessa lógica, os modelos de desenvolvimento econômico reforçam a visão da cidade como superior, produtiva e moderna. Ou seja, o campo, segundo Peripolli (2010, p. 53) é visto como lugar de atraso "desprovido da modernidade, e os trabalhadores que lidam com a terra, com o gado e com a enxada, como sujeitos que precisam ser 'amansados', 'civilizados', 'urbanizados'".

Tomando minha experiência como docente numa instituição atualmente nomeada como Escola do Campo percebo pouca preocupação, por parte da mantenedora, em promover aproximações curriculares e/ ou propostas pedagógicas que se voltem para as particulares desse espaço e desses sujeitos. O que ocorre, a meu ver, é um movimento de urbanização do processo educativo já que questões do campo dificilmente são abordadas nas PPCs ou nos PTDs, exceto em disciplinas como Sociologia, Geografia ou História que trabalham mais diretamente com conteúdos relacionados ao espaço geográfico, ao contexto histórico de formação do município e as relações de identidades entre os sujeitos. Esse processo de urbanização não é algo recente, pois é perceptível que historicamente a Educação do Campo sempre foi voltada para interesses de uma elite, uma vez que, como apresenta Jesus (2006, p. 21), as propostas educacionais para esse público "visavam ajustar as pessoas ao meio urbano e fixar o homem no campo (ruralismo pedagógico), para aumentar a produtividade e lucro no sistema capitalista e proteger as cidades de sua 'invasão'". Somada a essa ideia de que a/o estudante do campo precisa sair desse espaço e, por consequência, ter uma vida bem-sucedida percebo a falta de articulação de políticas de ensino presentes em documentos, como a BNCC, que não observam as identidades desses sujeitos ao entender que os saberes são homogêneos e que devem ser os mesmos a serem

ensinados sem distinção de situacionalidade dos envolvidos. A respeito da questão sobre a forma como compreendemos as identidades dos sujeitos do campo narro, a seguir, uma situação que ocorreu em uma das minhas aulas:

> **[Diário - 12/06/2017]**
>
> Na aula de hoje realizamos algumas atividades sobre o gênero *meme*. Como de praxe, fiz um levantamento sobre algumas características composicionais do gênero e realizamos alguns exercícios de análise e vocabulário. Na sequência, levei a turma até o laboratório de informática e pedi para que pesquisassem alguns *memes* que achavam interessantes ou engraçados e que tivessem como tema principal o contexto escolar. Após algum tempo, um aluno fez a seguinte pergunta: *"Ei professora, não tô entendendo "SOBRE QUEM É PRA PESQUISAR? QUEM É ESSE TAL DE MEME?".* Alguns alunos e eu rimos.

A situação que relatei acima mostra uma incompreensão e suposição de minha parte com relação aos conhecimentos e as práticas sociais de meu aluno. Ao propor essa atividade, embora tivesse realizado uma introdução sobre o gênero textual *meme*, não percebi a possibilidade de desconhecimento, por parte de alguns, propondo uma pesquisa a qual nem todos tinham condições de realizar. Interpreto que minha postura como professora naquela situação estava baseada no pressuposto da homogeneidade entre sujeitos do campo e da cidade, ou de que os jovens chegam a uma determinada idade com conhecimentos bastante semelhantes. A leitura que fiz da turma foi de que todos, por estarem na mesma sala de aula, tinham os mesmos hábitos e práticas sociais. No momento em que se deu o ocorrido a situação foi engraçada e só refleti sobre ela tempo depois. No entanto, percebo que desconsiderei a identidade e os saberes de meu aluno, pois no município onde leciono há muitas comunidades que possuem pouco acesso à tecnologia e internet. Sim, vários possuem aparelho celular, mas muitos não têm acesso às redes sociais onde circulam *memes*, por exemplo. Sobre esse aspecto recorro a Rajagopalan (2018, p. 9) ao nos alertar que "devemos nos conscientizar sobre o perigo de passar o rolo compressor sobre as particularidades bem como as necessidades específicas regionais". O autor ainda continua sua argumentação afirmando que é preocupante a ideia de uma unificação curricular entendendo-a como forma de assegurar que todos tenham os mesmos conhecimentos e, por conseguinte, atinjam os mesmos resultados.

Como mencionei no início dessa tese, atuo como professora na mesma instituição em que realizei minha formação escolar. Na época de aluna, a escola não tinha em sua nomenclatura a caracterização do campo. Oficialmente, a escola passou a ter essa nomenclatura no ano de 2013. Lembro que muitos colegas perguntavam sobre o que mudaria em termos práticos nas aulas, mas esse questionamento nunca foi debatido e tampouco trazido como pauta principal das reuniões pedagógicas. Não foram (e ainda não são) promovidas ações voltadas para a formação continuada visando atender as especificidades dos sujeitos do campo. Tivemos poucas oportunidades de discutir a temática de forma bastante esporádica em reuniões pedagógicas, mas nada que promovesse uma reflexão ou que pudesse fazer com que professoras/es reinterpretassem seus PTDs revisando aspectos a serem incorporados em suas aulas e que atendesse as concepções educacionais voltadas para o campo. A questão da formação docente, certamente tem relação direta com esse fenômeno no sentido de que alguns docentes, e me incluo nesse grupo, não perceberem as possibilidades de adequação de suas práticas diante das identidades e necessidades dessas/desses estudantes. Como narrei, a nomenclatura Escola do Campo "cai de paraquedas" e, com ela, mudanças curriculares deveriam ser feitas.

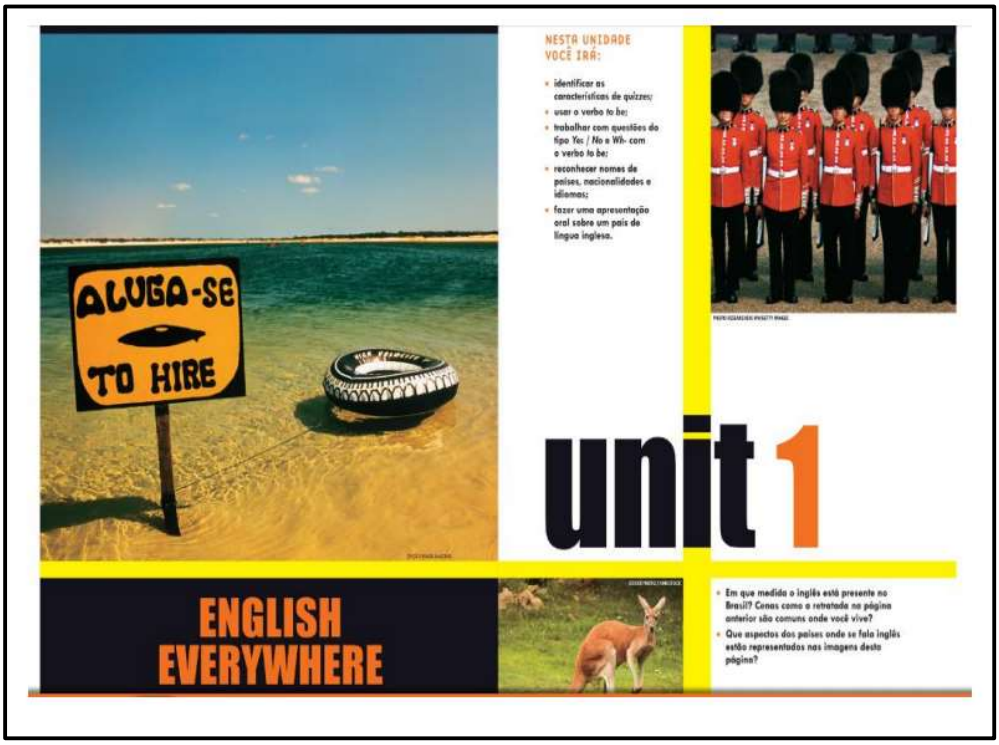
Ao tratar sobre as políticas de formação no contexto da Educação do Campo, Ghedin (2012, p. 31) afirma que uma mudança de "cunho político só pode ser efetivada se puder contar com o coletivo de educadores. Especialmente porque há regiões em que o educador é o único elemento que faz a ligação entre membros de uma comunidade e o Estado". De fato, acredito que enquanto educadoras/es temos um papel fundamental para fazer as articulações entre as políticas e a prática, porém é preciso que as políticas de formação continuada contemplem esses aspectos no sentido de suscitar reflexões por parte dos envolvidos. Percebo que essa preocupação em trazer à tona as questões do campo foi emergindo à medida que comecei a fazer uma análise problematizadora sobre a minha prática aliada a meus processos de formação continuada em cursos que participei e com a pesquisa de doutorado. Avalio que muitos profissionais não se dão conta da necessidade de olhar de forma diferente para o currículo muitas vezes por não terem oportunidades formativas. Nesse sentido, não vejo as/os professoras/es como os únicos responsáveis por essas mudanças ou ainda que estariam desinteressados em repensar seus planejamentos e práticas, isso seria desviar a atenção para um problema maior que está vinculado às políticas de formação. A formação continuada é uma grande aliada na criação de espaços que ampliem a visão sobre as epistemologias e ontologias

que envolvem o campo e, dessa forma, necessária para poder realizar as adequações pedagógicas para esse público.

O papel da escola e da LI no Ensino Médio

As atividades que apresento e analiso na sequência me auxiliaram a compreender como minhas/meus alunas/os entendiam o papel da escola e da LI em suas vivências escolares. A primeira atividade que relato foi proposta como um *brainstorming* para iniciar uma unidade presente no livro didático intitulada "*English everywhere"* (ver Figura 11) e foi desenvolvida com uma turma da 1ª EM. Iniciei a aula colocando no quadro a seguinte pergunta: *"What does the English language as a school subject mean to your life?"*. Confesso que meu propósito inicial com essa atividade foi despretensioso já que buscava utilizar a pergunta apenas como ponto de partida para o trabalho com o livro didático a qual desenvolveria na sequência.

Figura 11 - Páginas da unidade 1 do livro "High up"



Fonte: Livro "High up" – Vol. 1 – Unidade 1 (p. 11-12

Para a referida atividade solicitei que as/os estudantes que escrevessem suas respostas individualmente. Em seguida, recolhi as respostas e distribuí de forma aleatória em pequenos

grupos para que todos lessem e fizessem comparações. A seguir reproduzo alguns excertos oriundos dessa atividade.

> **RESP.1**[61]: "O inglês tem se tornado algo fundamental para quem quer conseguir um **bom cargo em seu trabalho**, porém o aprendizado que recebemos na escola acerca dele não é suficiente. Deveria ser dada mais importância para essa matéria na escola, pois ela [a língua inglesa] vem se tornando uma **língua universal**, falada por uma grande parte da população do mundo."
>
> **RESP.2:** "Como o inglês é a **língua mais usada no mundo**, acho que seria importante se soubéssemos falar para ter mais **comunicação e oportunidades**. Com o que aprendemos no colégio é claro que não saímos falando fluentemente pelo pouco tempo, mas já temos uma boa ideia das palavras/ frases... o que já ajuda já que hoje em dia encontramos muitas coisas em inglês como produtos e sites. **Algumas empresas também precisam de pessoas que saibam inglês**. Acho que a matéria em si na escola é importante, pois já ganhamos algum conhecimento apesar de serem poucas aulas".
>
> **RESP.3:** "Sempre sonhei em **viajar** para os Estados Unidos, a curiosidade de conhecer este lugar é enorme. Pretendo fazer um bom curso de inglês. Creio que isso me ajudará muito a realizar este sonho".
>
> **RESP.4:** "Sabendo inglês várias **oportunidades** podem aparecer [...]. Só que no meu caso se eu me interessasse em aprender seria mais para o caso de **arrumar um trabalho com um salário bom** e um **reconhecimento** também, tendo várias oportunidades tanto aqui quanto nos EUA".
>
> **RESP.5:** "Proporciona muitas coisas positivas; é um meio de **crescer profissionalmente**. Tendo o inglês muitas vezes

[61] As falas/respostas foram registradas neste trabalho na íntegra, ou seja, sem correções gramaticais.

> você está um **degrau acima dos demais**. É uma **porta para o sucesso**."

Destaco alguns pontos recorrentes nas respostas em relação ao papel do inglês como língua global/ universal, a LI como passaporte para bons salários, sucesso, melhor oferta de trabalho e viagens. Ao ler o que foi pontuado na atividade, percebo que se confirmava a minha hipótese de que os discursos, voltados para justificar a importância de se aprender inglês naquele contexto, estavam bastante vinculados a uma lógica da aprendizagem da LI como *commodity* que, para Jordão (2004, p. 278 – grifos da autora), "representa uma habilidade fundamental para a inserção do cidadão nas sociedades, [...] [sendo que] o inglês tem um grande valor no mercado da língua internacional: aqueles que possuem essa *commodity* querem preservá-la". Percebo que as/os alunas/os responderam ao questionamento solicitado se atentando muito mais para ao papel do inglês em si do que como componente curricular, embora seja possível identificar na RESP.1 e na RESP.2 a importância da disciplina no currículo escolar destacada por eles, essa aprendizagem ainda está relacionada lógicas semelhantes. De modo geral, as respostas me fizeram pensar que suas trajetórias escolares são marcadas por esse discurso sobre o papel do inglês, somado às divulgações midiáticas em torno da língua as quais eles possivelmente têm contato. Ao longo do trabalho pedagógico que desenvolvi naquele período procurei expandir as interpretações sobre o papel da LI e da disciplina mostrando outras possibilidades que esse conhecimento pode oportunizar em termos de relações culturais e identitárias, por exemplo. No entanto, compreendo que desnaturalizar esse discurso vinculado à LI é uma tarefa que exige muita reflexão e que não ocorre de forma abrupta.

Ao analisar nosso papel como professoras/es de LI na contemporaneidade partindo das teorias sobre LC percebo que este vai muito além de justificar a aprendizagem do idioma para ampliar as chances das/dos estudantes no mundo do trabalho. Ensinar LI nessa perspectiva, está relacionado a promoção de exercício de reflexividade sobre o que a própria LI representa no cenário global, bem como as relações ideológicas e de poder existentes em torno da língua. No entanto, essa visão utilitarista presente nas respostas da atividade também vem sendo cada vez mais sustentada por propostas neoliberais de ensino tais como a BNCC que estreita relações com o mercado de trabalho, padronizando conteúdos e se pautando numa lógica de competências. Além disso, coloca o inglês como língua obrigatória e revoga a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 que deixava a possibilidade de escolha da língua que seria ensinada a cargo da comunidade escolar. Assim, especificamente para o EM o texto passou a ser redigido da seguinte maneira:

> "§ 4º *Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo[..]de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino*" (BRASIL - LDB, nº 13.415/2017[62]).

Algumas são as implicações que a alteração da LDB 9.394/96[63] traz para o currículo escolar brasileiro. Primeiramente, a língua estrangeira como componente curricular inserida na chamada parte diversificada perde sua autonomia[64] no sentido de que não há mais possibilidade de escolha da língua a ser ensinada a fim de atender demandas locais. A alteração, sem dúvida, nega a noção multilíngue de ensino que vem sendo amplamente discutida nas pesquisas recentes em LA. A incorporação da LI como única língua estrangeira obrigatória no currículo escolar é fortemente influenciada pela visão do inglês como língua franca[65] somando aos processos de internacionalização e a ampliação da oferta de escolas bilíngues e internacionais atuando também como resposta aos processos de globalização. Em comparação, o documento das OCEM (2006) já menciona que o valor educacional de uma língua estrangeira deve ir muito além da capacitação do estudante para fins comunicativos levando em consideração o valor social que esse componente curricular tem para a formação do indivíduo. Diante disso, entendo que como professoras/es nos tornamos responsáveis por problematizar as mudanças políticas que se fazem presentes no cenário educacional, bem como seus impactos nas disciplinas que ministramos. Buscando respaldo na abordagem dialógica bakhtiniana venho a concordar com Rocha (2012) de que é imprescindível a busca por formas de "superação de perspectivas educacionais calcadas na monologia, na prescrição e na normatividade, na medida em que traz para o cerne de qualquer relação, evento ou fenômeno, a heterogeneidade e o inacabamento" (ROCHA, 2012, p. 45).

---

[62] BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm Acesso em: 16 nov. 2017.

[63] BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

[64] Embora existam discussões sobre a problemática da concepção deste termo, as quais inicialmente não integram essa pesquisa, entendo autonomia, nesse contexto, conforme Martins (2002) que coloca que uma escola autônoma é aquela que governa a si própria, no sentido de poder fazer escolhas que são mais significativas para o seu contexto.

[65] Utilizo língua franca por ser o mesmo termo utilizado no documento da BNCC. Para uma melhor problematização sobre diferentes concepções tais como inglês como língua internacional, inglês como língua franca, língua adicional, língua estrangeira sugiro a leitura de JORDAO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.* vol.14, n.1, 2014. p.13-40.

Pensar sobre os sentidos da escola foi o objetivo da atividade que relato a seguir a qual foi proposta em uma turmas da 3ª do EM no último trimestre letivo. Iniciei a aula utilizando como problematização uma animação do Charlie Brown (ver Figura 12). Na narrativa, Charlie Brown e seu amigo Linus conversam sobre a escola. Linus pergunta o que há de errado com o amigo, já que ele parece estar triste. O amigo então responde sobre a necessidade de tirar boas notas em seu relatório, caso contrário irá reprovar. Assim, os dois refletem sobre o sentido da escola que se resume em obter boas notas para então seguir para o EM, seguindo com boas notas, para ingressar à faculdade e posteriormente para uma pós-graduação. Os dois continuam a conversa afirmando que o próximo passo seria trabalhar e constituir família, criando condição de colocar os filhos em boas escolas para que eles, por vez, tenham boas notas e assim possam repetir todo o ciclo. A seguir reproduzo a transcrição utilizada na atividade e presente na animação:

Figura 12 - Frames da animação do Charlie Brown

Fonte: Montagem feita a partir de capturas de telas do vídeo no Youtube[66].

Transcrição da animação de Linus e Charlie Brown

"**Linus:** What's wrong, Charlie Brown?

Charlie Brown: I just got terrible news. The teacher says we are going on a field trip to an art museum; and I have to get an A on my report, or I'll fail the whole course. Why do we have to have all this pressure about grades, Linus?

Linus: Well, I think that the purpose of going to school is to get good grades so then you can go on to high school; and the purpose is to study hard so you can get good grades so you can go to college; and the purpose of going to college is so you can get good grades so you can go on to graduate school; and the purpose of that is to work hard and get good grades so we can get a job and be successful so that we can get married and have kids so we can send them to grammar school to get good grades so they can go to high school to get good grades so they can go to college and work hard...

Charlie Brown: Good grief!"

[66] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pKRtRvMvTEI Acesso em 20 out. 2018.

A discussão das personagens apresenta o papel da escola sob a ótica de um modelo educacional moderno já que tem como um dos seus princípios a valorização do trabalho para conquistar a riqueza e a felicidade. A escola, ao passo que constitui um espaço em que se busca a promoção da criticidade e da cidadania também corrobora na manutenção de determinados discursos uma vez que "controla boa parte da prática social dos sujeitos alunos. Obviamente que a escola não é a única instância onde acontece a educação e que reforça discursos hegemônicos, mas é um espaço onde se constroem sujeitos desde a tenra idade" (EDMUNDO, 2012, p. 63). Após assistirem a animação propus que respondessem às seguintes perguntas: *"Do you think your grades are a good indicator of the knowledge that you have acquired in school subjects? Do you agree with the characters' opinion about the purpose of the school? Why (not)?* Na sequência reproduzo algumas das respostas obtidas nesses dois questionamentos.

> **RESP.6:** "Sim, porque infelizmente **a sociedade exige boas notas** para que as pessoas alcancem seus objetivos nos estudos."
>
> **RESP.7:** "Sim, porque hoje as notas são o que **define uma pessoa para a sociedade**".

Nas respostas anteriores interpreto que minhas/meus alunas/os concordam com a forma com que são avaliados levando em consideração o modelo de sociedade em que estão inseridos vinculada a uma concepção moderna de indivíduo, ou seja, um sujeito racional, cujos interesses estão centrados na busca pela sua autonomia e soberania compreendendo-se como detentor de uma identidade fixa e estável que pensa e interage com um mundo objetivo. É um sujeito, com base em Hall (2006), visto como produto do Iluminismo que carrega como essência uma concepção bastante individualista. Como professora entendo que a interpretação das/dos estudantes sobre o papel da escola recai em uma visão voltada para o fim educacional que seriam materializados nos resultados sinalizados nos boletins e diplomas. Nessa perspectiva, ir para a escola e ser avaliado e poder obter algo no final que possa "garantir" uma condição de vida melhor já que é esse o objetivo para ser bem-sucedido e o que os definem enquanto sujeitos. Nesse sentido, me senti impelida em problematizar os discursos que circundam no espaço escolar, bem como suas práticas sociais a fim de fazê-los se compreenderem como responsáveis por suas escolhas e, ao mesmo tempo, sobre as consequências de suas interpretações (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Lembro da estranheza causada em alguns ao trazer essa problematização principalmente pelo fato de que eles estavam saindo da escola, ou

seja, passaram anos de suas vidas entendendo de forma naturalizada a relação entre as boas notas e o propósito da escola em suas vidas. Me recordo de comentários do tipo: "*Nossa professora, quer dizer então que fomos enganados?"* ou ainda *"Professora, porque você não falou sobre isso antes?"*. Interpreto que esses comentários estavam relacionados a críticas que faziam sobre o sistema escolar como um todo e não apenas ao trabalho que fazíamos em sala de aula, já que o diálogo que tivemos tocou em questões vinculadas a outras disciplinas. Analisando esses comentários em retrospecto percebo que problematizar práticas escolares dentro do próprio espaço escolar é algo bastante delicado, ou ainda, arriscado. *Mas é possível ser professor/a sem correr riscos?*

Diferentemente das respostas anteriores, na segunda questão as/os estudantes refletiram sobre o papel da escola e das notas de forma a reconhecerem que existem falhas no processo educacional, bem como avaliativo. Vejamos:

> **RESP.8:** "Depende, às vezes se tira nota alta, mas **não entende nada na matéria**."
>
> **RESP.9:** "Não, porque não significa que eu aprendi, pois **posso ter colado**."
>
> **RESP.10:** "Não, pois o objetivo da escola não é tirar boas notas, elas são importantes é claro, mas não são o motivo de estarmos na escola e, muito menos, o caminho para se ter um emprego e uma família. Todo o conhecimento é válido. **A inteligência de uma pessoa não pode ser descrita apenas por um pedaço de papel com números e informações (boletim)**."

Ao analisar as respostas sobre a relação estabelecida entre nota e aprendizagem percebo um olhar mais crítico, pois percebem que não há uma relação direta entre conhecimento e nota e que essa última pode ser utilizada como rótulo no sentido de dizer quem é "bom ou não", mais que isso, de fato, não representa quem são e o que sabem. Complemento que esse tipo de discussão foi feito numa turma em que eu tinha sido professora durante todo o EM. Eram estudantes que se mostravam bastante receptivos às propostas que trazia. Me sentia bastante confortável naquele espaço. Considero importante pontuar esse aspecto pois, como apresento em relatos das próximas seções, nem sempre é possível fazer esse tipo de debate. Infelizmente algumas temáticas e propostas podem soar como doutrinação ou crítica de caráter contrário ao

governo, por exemplo, (no caso da atividade alguns poderiam pensar que estava fazendo uma crítica ao sistema educacional do Estado especificamente). Entendo que não temos como controlar as interpretações das nossas ações nem da nossa linguagem, mas no cenário em que estamos inseridos em que os ecos da EsP estão sempre presentes acredito ser necessária uma maior atenção sobre os sujeitos que estão envolvidos nas atividades e debates propostos. A respeito disso entendo que o trabalho crítico exige certa maturidade, não em termos de idade, pois o LC pode ser utilizado em propostas educativas de qualquer faixa-etária, mas sim de trajetória na proposta, por parte das/dos estudantes para se perceberem nesse processo. Quando os sujeitos se percebem nessa relação de que os conhecimentos estão sendo construídos entre todos os participantes das práticas há fluidez nas discussões ao mesmo tempo que o grupo vai adquirindo confiança e segurança para estabelecer diferentes tipos de trocas.

Ao analisar as propostas das atividades relatadas, embora considere que elas apresentam contribuições para refletir sobre o papel da escola, da LI e da avaliação percebo que acabei priorizando um trabalho de desenvolvimento crítico que se volta para uma perspectiva pessoal ou individual de reflexão como é colocado por Monte Mór (2018). A autora sugere um trabalho crítico que pode envolver três perspectivas: *individual*, *comunitária* e *global*. Essas perspectivas permitem que a/o estudante possa expandir suas interpretações e conhecimentos na construção dos sentidos e no entendimento do lugar que ocupa socialmente. Segundo a autora, a perspectiva *individual* ou *pessoal* busca sensibilizar questionamentos que envolvem a opinião sobre as propostas e temas trabalhados. Na perspectiva *comunitária*, as/os estudantes são convidadas/os a pensar sobre questões que envolvem outros grupos sociais e contextos que são próximos a ele. Assim, a autora explica que a proposta é "sensibilizar os alunos para (a) as semelhanças e diferenças e para a percepção de que valores têm origem nos contextos e grupos sociais aos quais cada um pertence" (MONTE MÓR, 2018, p. 330), ou seja, o local onde mora, o gênero, a classe social, a escolha profissional entre outros. Por fim, a perspectiva global propõe que as/os estudantes possam expandir suas visões sobre os aspectos trabalhados em sala de aula buscando informações voltadas para como outros países e/ou outras comunidades pensam sobre tais aspectos. No caso das referidas atividades, a proposta seria fazer com que buscassem por meio de entrevistas, questionários ou pesquisas suas visões sobre os propósitos educacionais. Entendo a proposta de Monte Mor como uma forma didática de expandir algumas perceptivas e ampliar formas de construir sentidos. No entanto, reitero que a forma como as/os alunas/os construirão sentidos sobre as perspectivas comunitária e global estará intrinsecamente ligada à sua perspectiva individual que constitui seu quadro de referência. Também destaco a

importância de analisar nesse exercício, principalmente quando se diz respeito à perspectiva global, quais locais serão escolhidos para o trabalho pedagógico, pois essa escolha, a meu ver, pode reforçar estereótipos se não houver um trabalho pedagógico que busque compreender essas opiniões e porque as pessoas pensam daquela forma.

Como você vai avaliar isso?

Nessa seção compartilho de duas situações experienciadas em sala de aula as quais percebo conexões sobre a visão de algumas/alguns estudantes sobre os conhecimentos escolares. A primeira delas ocorreu em uma turma da 3ª série do EM em um momento final de aula em que eu aguardava a entrega de uma atividade.

[Diálogo – 22/10/2019]

Aluno: Professora, queria entender melhor essa questão da BNCC.

Prof: Qual é a sua dúvida?

Aluno: Já percebi pelas suas falas que você é contra, mas queria entender melhor o porquê.

Prof: *[risos]* Então... na verdade são várias coisas, mas para que você entenda um pouco melhor na prática, sou contra alguns pontos da BNCC porque acabamos apagando a possibilidade de trabalhar levando em conta quem são os alunos. É como se colocássemos todos numa mesma caixa e rotularmos que todos são iguais, que têm as mesmas formas de aprender, os mesmos acessos às tecnologias, por exemplo...

Aluno: Eu entendo seu posicionamento professora. Entendo também que somos diferentes. Entendo também as propostas das suas aulas... que não quer apenas jogar um monte de conteúdo sem sentido e eu gosto disso. Mas tem algo que me aflige muito nisso tudo.

Prof: E o que seria?

Aluno: Se cada escola, ou cada professor trabalha de uma forma e escolhe os conteúdos a serem trabalhados a partir do perfil dos alunos. Como fica a questão do vestibular? Não tem como dar conta, né? Por que eu fico angustiado com o fato de não saber para onde

> ir... o que estudar... o que realmente vai cair... Nesse caso a BNCC é boa porque o que está sendo cobrado lá é o que será cobrado no vestibular, certo?
>
> **Prof:** Então... essa é uma questão bem complexa, mas você mesmo já falou que entende que somos todos diferentes. Imagine você dar um pacote de conteúdos para mim e para outra professora de inglês. Você consegue perceber que dificilmente as aulas, se a gente fosse comparar, iriam seguir a mesma lógica? Agora por que isso acontece? Porque somos professoras diferentes, com formação diferente, com histórias de vida diferentes. Agora imagina isso Brasil afora...
>
> **Aluno:** Pois é professora, é complicado, mas sei lá... me parece que pelo menos eu me sentiria mais amparado...
>
> **Prof:** Entendo sua angústia, talvez, depois do vestibular, você perceba que decorar essa porção de conteúdo é algo que precisa agora para essa fase. Ou para alguns momentos da sua vida....

Ao analisar a angústia apresentada pelo aluno diante da necessidade de saber os conteúdos a serem estudados para a aprovação no vestibular, percebo relações entre a perspectiva educacional moderna presente na animação de Charlie Brown a qual comentei anteriormente e o propósito de ir para a escola. Nesse momento evoca a lembrança dos ecos de um discurso tão recorrente que informa que a escola deve preparar para a vida e diante disso seria possível então perguntar: *Mas o vestibular não faz parte da vida?* Percebo um conflito de interesses entre o que a escola promove e o que o aluno busca e, ao mesmo tempo, penso na grande dificuldade de promover algum equilíbrio entre esses interesses. Entendo que esse conflito está vinculado às diferentes concepções de educação que circulam nos espaços escolares, já que os profissionais podem ter diferentes formações e diferentes orientações quanto ao propósito da escola. Assim como as/os estudantes que podem apresentar diferentes entendimentos sobre isso, uma vez que têm diferentes trajetórias de vida. No caso, eu enquanto professora que busco promover a educação crítica em minhas aulas entendo que os conhecimentos a serem promovidos na disciplina precisam estar voltados para o desenvolvimento da reflexividade, da formação ética, humana e linguístico-cultural. No entanto, meu aluno, embora afirme que compreende minha proposta, apresenta uma expectativa diferente da minha.

A BNCC vem com o propósito de unificar os conteúdos escolares a serem ensinados no contexto brasileiro se pautando em competências, o que, por sua vez, reforça o ideário neoliberal que precisa da força de trabalho, da formação técnica dos sujeitos para adaptar-se ao modo de produção capitalista. O sujeito-aluno é aquele, na proposta do documento, capaz de se adaptar aos desafios do mercado de trabalho tendo ainda que suplantar as crescentes taxas de desemprego e ser capaz de "empreender", superar os desafios impostos, muitas vezes, pela informalidade e a precarização do trabalho. Essa visão está atrelada aos fundamentos pedagógicos da BNCC ao sinalizar que os processos educativos precisam estar em consonância com "[...] as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas" (BRASIL, 2017, p. 2).

Na preocupação de meu aluno o cumprimento do currículo nacional, ou seja, da BNCC garantiria que os conteúdos presentes no vestibular fossem contemplados, porém sabemos que não há articulações explícitas entre os exames de larga escala e os documentos oficiais de ensino. Sendo que apenas essa articulação não seria suficiente para assegurar que esse trabalho pudesse ser feito já que políticas vinculadas a distribuições e elaboração de materiais didáticos, bem como a formação de professoras/es também precisam estar em consonância. Diante desse aspecto vinculado à ideia de que minha disciplina deveria se voltar para o cumprimento de um *checklist* de conteúdos encaro mais uma tensão, pois percebo visões de língua, cultura e conhecimento que não são compatíveis com o que acredito como professora e que me constituiu ao longo da minha trajetória como pesquisadora. Ao recuperar essa conversa sinto que não dei uma resposta satisfatória ao meu aluno e não sei se teria condições de fazê-la já que não é apenas ele que vive nessa relação de angústia entre os conteúdos. Como professora também vivo esses dilemas de ter que buscar estratégias para trabalhar com a educação crítica diante de um cenário educacional cada vez mais impositivo em relação ao que se deve ou não fazer em sala de aula.

Faço uma conexão da situação narrada anteriormente com outra que ocorreu em uma turma da 1ª do EM e que diz respeito à avaliação e noção de conteúdos (conhecimentos) a serem trabalhados em sala de aula. Dava continuidade a uma aula a qual trabalhava com a temática sobre as inteligências múltiplas. Meu objetivo era problematizar a noção de inteligência a partir da realização de um teste (inventário) que informava, a partir dos resultados, quais são nossas inteligências em destaque e quais precisam ser trabalhadas. O teste consistia numa série de asserções para atribuição de pontuação em escala de concordância (de 0 a 10). Antes de

iniciarmos procurei fazer uma simulação para ver se todos tinham compreendido a instrução do teste. Assim, reproduzo o diálogo a partir de anotações feitas em meu diário de pesquisa.

[Diálogo – 10/10/2017]

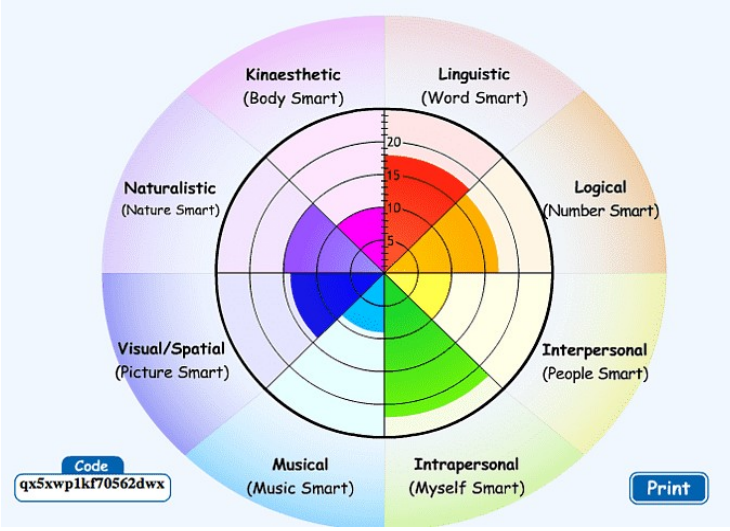
> **Prof:** Sobre a inteligência linguística vamos supor que tenha a frase "Livros são muito importantes para mim" ... Se concorda você coloca 10 e se não coloca 0 para somarmos os pontos depois.
>
> **Aluna:** Espera professora! Mas como você vai avaliar isso?
>
> **Prof:** Desculpa, mas não entendi sua dúvida.
>
> **Aluna:** Quero saber como você vai avaliar porque não posso ser prejudicada se eu não concordar com você.
>
> **Prof:** Claro que não! Você não será prejudicada e nem deve ser. Não quero que pense da mesma forma que eu. O teste é uma proposta de atividade para vocês se conhecerem... saberem suas fraquezas e suas forças. Não precisa se preocupar com a nota. A ideia é refletirmos sobre os resultados de vocês... se faz sentido ou não. Pode ficar tranquila.
>
> **Aluna:** Ah bom! Então tudo bem!

O que me chama bastante atenção é a preocupação da aluna diante da atividade em relação a nota que, segundo ela, estaria inicialmente condicionada a ter que apresentar o que eu esperava enquanto resposta. Percebo que essa preocupação, provavelmente, vem de uma lógica construída em sua vivência escolar que legitimou práticas em que ela deveria responder exatamente o que suas/seus professoras/es esperavam para obter uma boa nota. Compreendo que a postura sinalizada por ela reflete os ideais da racionalidade moderna que reforçam relações assimétricas entre professor/a e aluna/o sendo a/o primeiro detentor/a do conhecimento e a/o segunda/o aquele/a que nada sabe sendo bastante dependente do primeiro, ou das respostas fornecidas por ele/a. Nessa lógica, o ensino se volta para o resultado ou ainda o produto, sendo então a/o aluna/a recompensada/o, recebendo uma boa nota, por seguir de forma fidedigna o modelo proposto. Acredito que a forma como as/os estudantes percebem seus papéis e os papéis de seus/suas professoras/es diz muito sobre como essas relações vão sendo estabelecidas em sala de aula. Diante da colocação da aluna percebia que teria a tarefa de inserir e preparar não

apenas ela, mas a turma, diante de um trabalho voltado para a educação crítica a qual entende que os sentidos, bem como as interpretações são construídas de forma colaborativa pelos sujeitos envolvidos no processo.

Ao propor essa atividade sobre as inteligências múltiplas tive como objetivo justamente desconstruir relações bastante comuns entre as/os estudantes que implicam, muitas vezes, em rotulações entre eles. A sequência de atividades visava mostrar que não existe apenas um tipo de inteligência e que a percepção sobre quais inteligências se destacam mais ou menos em cada um de nós pode contribuir para potenciar nossa aprendizagem. Conversei com a turma buscando compreender como entendiam esse conceito partindo das próprias rotulações que faziam sobre os colegas. Questionei, por exemplo, quem seria o mais inteligente em Matemática da sala e porque eles achavam isso. Questionei também quem se destacava nos esportes e se isso era ou não um tipo de inteligência. Expandi um pouco mais esse exercício trazendo exemplos de pessoas famosas, conhecidas por eles, e as inteligências que eles percebiam nelas. O teste que fizeram, o qual menciono no diálogo anterior, foi utilizado para a construção de um diagrama (ver Figura 13 para compreensão do exemplo) nos quais as/os estudantes puderam interpretar os resultados e refletirem sobre os mesmos. O diagrama foi construído manualmente no qual eles desenharam e foram colorindo de acordo com os resultados obtidos no teste em relação à cada uma das inteligências. Ao meu ver foi uma atividade que oportunizou uma reflexão bastante interessante envolvendo formas de pensar sobre si mesmos e sobre os outros.

Figura 13 - Diagrama com resultados de um teste de múltiplas inteligências



Fonte: Google imagens[67]

[67] Disponível em: https://www.pngwing.com/pt/free-png-imalv Acesso em: 15 out 2020.

Promovendo debates ou embates?

Sobre a dificuldade da promoção e da necessidade de romper com debates trago uma outra situação ocorrida em uma aula que partiu da análise de uma propaganda da *UN Women* (Mulher das Nações Unidas). Ao trabalhar com o gênero textual optei justamente por problematizar a construção trazida na propaganda sobre as formas como as mulheres são vistas na sociedade. A propaganda mostra uma série de opções reais do mecanismo de autocompletar do Google que revelam estereótipos, visões negativas e machistas e a problemática da desigualdade de gênero (ver figura 14).

Figura 14 - Propaganda da UN Women

Fonte: unwomen.org

Ao apresentar a propaganda para a turma iniciei o trabalho indagando sobre quais sentidos construíram ao ler o texto. Alguns descreveram o que perceberam inclusive relacionando que a campanha tinha trazido um ponto importante ao mostrar que a voz das mulheres estava sendo apagada e substituída já que, a opção na barra de autocompletar tinha

sido colocada justamente na boca das personagens da campanha. Dando continuidade a atividade, perguntei para a turma como se sentiam diante das afirmações presentes na propaganda: *'women should stay at home', 'women should be slaves', 'women should be in the kitchen'* e '*women should not speak in church'*. Fiquei bastante surpresa diante do silêncio que se instaurou. Num primeiro momento pensei que poderiam não ter entendido os enunciados em inglês, por isso insisti mais um pouco lendo-os em voz alta e fazendo uma tradução oral. Retomo então a pergunta e o silêncio permanece. Interpreto a não reação como uma certa indiferença diante da questão apresentada na propaganda. Olhando em retrospecto, o silêncio poderia ter se dado pelo fato de não saberem responder ao meu questionamento ou de não quererem participar. Porém, aquilo me incomodou de tal forma que acabei dando outro direcionamento para a aula buscando fazê-los reagir.

[Diálogo – 21/08/2018]

Prof: Pessoal, eu penso que se vocês não se sentem incomodados com o tipo de informação que as pessoas estão buscando na internet com relação a mulher tem algum problema com vocês!

Aluna 1: Agora me explique por que professora!

Prof: Olha, você sendo mulher poderia compreender ainda melhor essa situação, não?

Aluna 1: Isso para mim é normal.

Prof: O que é normal? A forma como somos vistas? Você não se sente nem um pouco incomodada, mesmo? Você não pensa que a forma como a mulher tem sido vista tem gerado inúmeros tipos de violências e mortes diariamente?

Aluna 1: Ah sim, olha eu penso que essas mortes e violências são culpa da própria mulher, pois se ela se sente ameaçada é só buscar um órgão responsável e denunciar. Tem várias opões hoje em dia.

Prof: Tão simples assim? Culpa da própria mulher? E você já ouviu falar em casos em que a mulher faz a denúncia e acaba sendo assassinada logo em seguida?

[Nesse momento outra aluna se manifestou bastante exaltada]

Aluna 2: Garota *[se dirigindo à aluna anterior]*, agora você vai me ouvir. Não sei de onde você tirou isso de que é culpa da mulher toda essa violência que vivemos, mas eu vivi isso na minha casa. Minha

> mãe tinha um companheiro que para ela era maravilhoso. As coisas iam muito bem e eles logo se casaram, ela engravidou... Passou um tempo e ele começou a se tornar agressivo. Era violência verbal e física constante além de ameaças. Ela estava sozinha e tinha muito medo de que algo acontecesse com o bebê. Aguentou isso por muito tempo...
>
> [*Nesse momento a Aluna 2 já estava com lágrimas nos olhos*].
>
> *[Olhei no celular e vi que faltavam uns cinco minutos para o intervalo. Achei que o melhor a fazer era liberá-los para o intervalo e depois ver o que fazer. Foi a melhor opção, pois não havia como continuar a aula naquele clima. Fiquei indignada com a reação da Aluna 1. Compartilhei com alguns colegas o ocorrido na sala dos professores que também ficaram indignados. Mas eu precisava voltar naquela sala, pois tinha mais uma aula com eles após o intervalo. Ao me aproximar da porta da sala novamente um dos alunos me perguntou rindo: Vai continuar com o debate professora? A cara de deboche dele me fez entender que a não reação dos demais alunos da turma era porque estavam achando engraçada a situação. Então olhei para ele e respondi: Que debate? O que aconteceu não foi um debate, mas sim um embate. Para ter debate tem que haver a participação dos alunos e pelo que me lembro você também era um dos que não participaram. Percebi que era melhor retomar a atividade, mas de outra forma. Assim, optei por passar alguns exercícios de vocabulário sobre a propaganda].*

Ao analisar a minha proposição inicial mostrando-me surpresa pela falta de reação da turma diante da forma a qual mulher está sendo exposta nas buscas da internet percebo que, assim como professora que busca evidenciar a prática da reflexão e da criticidade, deixo também emergir o incômodo que diz respeito à questão de gênero, já que é a visão da mulher que está sendo apresentada na atividade. Percebo que na prática pedagógica voltada para o desenvolvimento crítico o exercício do questionamento é primordial. Para Biesta (2013) uma de nossas responsabilidades é a proposição de questões difíceis que levem a/o aluna/o a reagir de forma responsiva e responsável. Me apoio ainda em Biesta (2005, p. 63) ao trazer a noção de "tornar-se presença" (*coming into presence*) afirmando que a docência não é

"necessariamente[68] um processo fácil e agradável na medida em que se volta para o exercício de desafiar as/os estudantes, confrontando-os com o outro e com a diferença e lhes trazendo perguntas difíceis" não deixando de reconhecer a violência que há nesse processo. Ao refletir sobre a minha questão proposta naquele momento, percebo que o intuito estava em realmente interromper e perturbar as ações e pensamentos da turma já que sem a reação deles a aula não poderia continuar. No entanto, havia também o incômodo do fracasso como professora já que não havia conseguido despertar neles a sensibilidade para com os outros sendo algo que tanto buscava evidenciar em nossas discussões. Biesta (2005) nos diz que somos responsáveis pelas respostas de nossas/os alunas/os e eu não queria ser responsável por aquela resposta que, embora silenciosa, dizia muito. Numa visão tradicional e autoritária de ensino, a/o aluno/a precisa dizer o que seu/sua professor/a espera ouvir. Mas numa perspectiva crítica eu diria que há também silêncios que incomodam mais. Ao passo que a responsabilidade pela resposta do aluno se conecta ao papel docente o qual, segundo Biesta (2005, p. 63) é responsável por suscitar questionamentos como: *"O que você acha disso?", "Onde você está?", "Como você vai responder?[69]"* ou ainda "*Quais são as consequências de sua resposta?*".

Diante do que relatei sobre a aula percebo mais uma vez uma situação em que a promoção do debate se dissolveu e exigiu, estrategicamente, a necessidade da interrupção da proposta, uma vez que ela não parecia sustentável para a relação estabelecida entre a professora e a turma. Nesse, bem como em outros momentos da minha prática docente, foi necessário adotar uma ação estratégica a qual Menezes de Sousa (2018) coloca como suspensão da negociação externa, ou seja, em alguns momentos a negociação precisa ser mais interna do que externa. Isso quer dizer que é preciso suspender a negociação com o outro, mas não abandonar o processo interno. Essa interrupção é necessária para entendermos nossa incompletude de saberes. Entendo também que não apenas nos damos conta de nossa incompletude como também precisamos preservar a integridade dos envolvidos nesse processo. Interpreto que, embora a Aluna 1 tivesse iniciado a pergunta como uma provocação a fim de desestabilizar a professora, ao final da situação ela e a Aluna 2 estavam diante de um desconforto gerado pelo rumo que a situação tomou.

Ao olhar para esse episódio percebo que quando ele ocorreu meu sentimento foi de revolta, pois a meu ver, era inadmissível que uma aluna pensasse que é responsabilidade da

---

[68] "*Coming into presence is, therefore, not necessarily a pleasant and easy process since it is about challenging students, confronting them with otherness and difference and asking them difficult questions".*
[69] "What do you think about it?", "Where do you stand?", "How will you respond?".

própria mulher toda a violência que se vive num mundo onde o patriarcalismo prevalece em amplos e diferentes espaços. Esse momento da aula, hoje me faz compreender a complexidade que o exercício de escutar o outro envolve como nos ensina Menezes de Souza (2011, p. 138-139):

> A criticidade está em não apenas escutar o outro em termos de seu contexto sócio-histórico de produção de significação, mas também *se ouvir escutando o outro*. 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'; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças. (grifos do autor)

Interpreto que Menezes de Souza nos convida a lermos o discurso do outro para entendermos nossas diferenças e nossa incompletude não com o objetivo de eliminarmos diferenças, mas sim de compreendermos nós mesmos. O objetivo também não recai na busca pelo estabelecimento de um consenso nem na imposição de ideias, mas sim de aprendermos a negociar sentidos. Na aula relatada também percebi que a Aluna 1 não estava aberta para tecer diálogos com os participantes e diante disso entendo que ela não percebeu sua incompletude diante dos demais. Nesse sentido, também entendo que uma alternativa é interromper a negociação com o outro, pois não há como forçá-lo para o exercício da escuta, prática essa que tem sido cada vez mais escassa na contemporaneidade (MACNAMARA, 2013).

A respeito das relações educacionais vale a pena citar novamente Biesta (2005) sobre os riscos implicados nos processos de aprendizagem. Para o autor há sempre riscos de não se aprender as coisas que gostaríamos assim como riscos de aprender coisas que jamais imaginávamos poder aprender, ou seja, o engajamento no processo de aprendizagem requer que os envolvidos estejam dispostos a correr riscos, nas palavras do autor: "isso significa que a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco"[70] (BIESTA, 2005, p. 61). Diante disso, ao olhar para essa situação vivenciada percebo que assumi o risco de desafiar minhas/meus alunas/os questionando-os sobre o porquê de não reagirem diante da pergunta que fiz ao apresentar a propaganda, ao mesmo tempo também percebi que nem todos estavam dispostos a assumir os riscos de aprender algo sobre o estava sendo proposto para aquela aula. Como professora, esse episódio me faz entender que, me apoiando em Duboc (2018, p. 13) "não tenho como controlar os sentidos que meus alunos [...] possam vir a construir para certos conteúdos" tampouco posso desejar que todos estejam dispostos a correr riscos, mas se desejo

[70] *"This means, however, that education only begins when the learner is willing to take a risk".*

embarcar nessa jornada de educação crítica, preciso sempre estar disposta a correr os riscos que ela implica.

Linhas do tempo: entre segredos e inquietações

Um proposta pedagógica baseada em projetos, a meu ver, auxilia a termos um horizonte de trabalho partindo de práticas que promovem o desenvolvimento da/do estudante e de sua aprendizagem de forma mais ampla e processual, conforme já relatei no Capítulo I. O projeto que relato na sequência diz respeito a um projeto composto por uma série de atividades que culminou na produção de uma *Personal Timeline* (linha do tempo pessoal). As atividades foram realizadas em uma turma da 2ª série do EM tendo iniciado a partir da leitura de uma biografia da ativista Malala Yousafzai. A biografia trazia alguns fatos interessantes sobre a vida da ativista e as razões que a levaram a receber o prêmio Nobel da Paz em 2014. Após o trabalho com o texto, solicitei a elaboração de uma linha do tempo em que destacassem os momentos que acreditavam ser mais importantes na vida da Malala. Nesse processo trabalhei também com elementos linguísticos mais pontuais como, por exemplo, uma retomada dos verbos regulares e irregulares no passado simples. Com relação ao ensino de gramática na proposta do LC concordo com Costa (2012), ao afirmar que as práticas letradas não precisam ignorar ou deixar de lado as práticas pedagógicas anteriores ou ainda desconsiderar conteúdos gramaticais, por exemplo, mas "trata-se, sim, de avaliar a importância e a funcionalidade daquilo que tanto professores como alunos vão fazer na sala de aula e fora dela" (COSTA, 2012, p. 926) com os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula.

Após a sequência explanada anteriormente, propus as/os estudantes que fizessem suas próprias *timelines*. Sugeri a utilização de ferramentas *on line* para essa produção. Previamente fiz uma pesquisa buscando sites que oferecessem esse recurso gratuitamente e que fossem acessíveis. Destinei um momento da aula para que refletissem sobre o que gostariam de destacar e fui dando o suporte que precisavam enquanto rascunharam suas produções. Alguns se sentiram incomodados, segundo seus relatos, não pela atividade em si, mas pela dificuldade de ter que elencar pelo menos sete momentos marcantes, exigidos por mim para a realização da atividade. Essa interação prévia já mostrava que a atividade tinha ganhado uma dimensão que estava fora do meu controle, a qual não imaginava que alcançaria. Alguns me perguntaram se o trabalho seria apresentado para a turma, já que suas linhas do tempo traziam aspectos os quais não queriam exibir para todos. Hoje, ao refletir sobre esse ponto, percebo que, embora não

desejassem compartilhar com os colegas por medo da exposição, crítica ou rejeição, eles não viam problemas em compartilhar comigo. Isso, em um primeiro momento, me deixava bastante confortável, pois percebia uma relação de afetividade estabelecida.

No entanto, no momento em que me dedicava para dar um feedback sobre a atividade fui tomada por um sentimento de angústia diante das histórias que eram contadas por aquelas/es estudantes. Experiências com o uso de drogas, rompimento de relações familiares, gravidez na adolescência e até tentativas de suicídio foram destacadas em suas linhas do tempo. Fui tomada por uma aflição à medida que a leitura daqueles eventos ia acontecendo. Emergiram então muitos questionamentos*: como poderia ser tão ingênua em fazer uma proposta dessas? Deveria ter pensado em outra atividade? Ou ainda, de que forma eu poderia contribuir para amenizar o sentimento de dor e sofrimento relatado por aquelas/es estudantes? Não tinha me dado conta do perigo da atividade que propus. Seria esse um dos perigos que se tem ao buscar aproximar vida e escola?*

Percebo que a atividade, embora tenha sido feita de forma escrita, implica num exercício de escuta sensível diante do outro. Sobre o de ato de ouvir no processo educacional, Todd (2002, p. 405), advoga que "ouvir histórias de sofrimento pode ser difícil, doloroso e até traumático. No entanto, devemos ouvir [...]. Se não ouvirmos ou testemunharmos essas histórias, então nos tornamos incapazes de responder, [...] de assumir uma posição de responsabilidade"[71]. Ao refletir sobre a proposição da autora, percebo que, ao compreender que a escola precisa dialogar com a vida das/dos estudantes no intuito de desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva desses sujeitos, é inevitável que aparecerão e que teremos que lidar com situações bastante difíceis e complexas. É no exercício de construção de sentidos, que no caso se deu através da produção de uma linha do tempo, que a/o estudante terá a possibilidade de evidenciar suas vivências, suas angústias, suas emoções, seus medos, entre tantas outras coisas. Me percebo nessa responsabilidade no sentido de promover uma educação crítica que seja mais sensível ao outro. A escola, para alguns, acaba sendo um dos únicos espaços em que as/os estudantes se sentem à vontade para dialogarem sobre determinados assuntos. No entanto, ao reconhecer esse papel da escola também assumo a dificuldade que tenho, em alguns momentos, sobre como reagir diante desse exercício de escuta. Talvez seja preciso perguntar: *você está preparada para ouvir o outro? O que essa escuta poderá revelar ou implicar em sua prática?* Entendo que o

[71] *"Listening to stories of suffering can be difficult, painful, and even traumatic. Yet listen we do and listen we must. If we do not hear or bear witness to these stories, then we are rendered incapable of responding, of answering for our or other's actions, of taking a position of responsibility".*

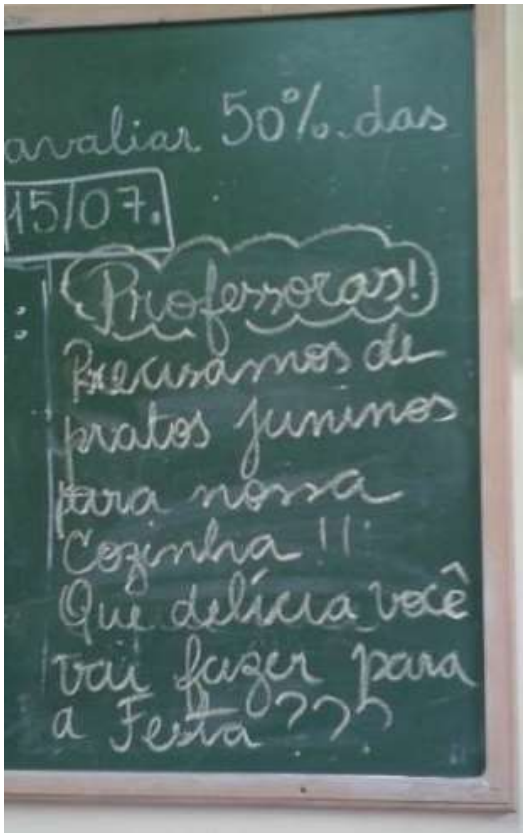
LC pode ser compreendido como um prática também constituída por emoções (JORDÃO, 2019). Emoções essas podem emergir a qualquer momento tendo em vista que as práticas escolares estão intrisecamente conectadas às relações humanas. Avalio então que essa atividade acabou me ensinando a estar aberta para a escuta sensível ao mesmo tempo que me desafiou a me perceber nesse processo de descoberta.

A escola e seus discursos 'inocentes'

Nesta seção compartilho um episódio que se deu na Sala de Professores, mas que me fez refletir sobre os discursos que circulam na escola e como eles, embora aparentemente inocentes, podem interferir no trabalho que buscamos desenvolver em sala de aula. Na aula que antecedeu meu horário do intervalo tínhamos feito uma discussão riquíssima a partir do texto "*I want a wife*"[72] que, de forma irônica, mostra o quanto é 'bom' ter uma esposa. A narradora do texto ilustra várias situações em que as esposas são responsáveis, nos núcleos familiares, por atribuições que estão 'naturalmente' ligadas às mulheres tais como cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos, por exemplo. A narrativa trata inclusive da situação da separação em que as esposas passam a ser ex-mulheres, mas continuam com a responsabilidade sobre os filhos muito mais do que os homens. Avaliei a aula como bastante produtiva em termos do debate que fiz com a turma, bem como a receptividade e participação deles diante da temática. Ao término da aula fui até a Sala de Professores e lá encontrei o seguinte aviso (ver Figura 15):

[72] Disponível em: http://www.columbia.edu/~sss31/rainbow/wife.html Acesso em 15 dez 2020.

Figura 15 - Foto do quadro de avisos na Sala dos Professores



Fonte: Arquivo pessoal da autora-pesquisadora

Era um lembrete para que "as professoras" colaborassem com a Festa Junina e trouxessem um bolo para doação. Um discurso que, a meu ver, reforçava justamente o papel da mulher como dona de casa e acabava tirando a responsabilidade do homem nas atividades da cozinha. Em um primeiro momento questionei comigo mesma: *E se tivermos professores que gostam de cozinhar? Onde eles estão inseridos nessa lógica? Ficaram ofendidos por não estarem inseridos na tarefa?* Lembro de ter ficado bastante indignada com a situação e de uma colega que estava ao meu lado não compreender minha revolta. Tentei contextualizar relatando que havia saído de uma aula que justamente havia debatido a questão, mas, para ela, era um "discurso inocente" que não teve intenção de ofender ninguém. Sim, acredito que o recado possa não ter sido escrito de forma maldosa e, dificilmente, a pessoa que o tenha escrito fez algum tipo de problematização a respeito dele. Diante disso fiquei questionando se deveria, de alguma forma, polemizar, mas acredito que o bom-senso falou mais alto e resolvi apenas comentar com pessoas mais próximas sobre minha interpretação.

Na época desse ocorrido estava atuando também em uma instituição de Ensino Superior, em um curso de Letras, ministrando uma disciplina voltada para Práticas de Ensino. Levei o relato para as/os estudante de graduação a fim de mostrar que no espaço escolar podemos vir a lidar com discursos conflitantes cotidianamente. Esses discursos estão nas práticas, nos documentos oficiais e nas relações humanas de modo geral. Percebo que os conflitos podem nos ajudar no sentido de servirem de insumo para problematizações. São os conflitos que geram desestabilidades, desaprendizagens e alavancam discussões. Ao retomar a discussão do texto aquela turma do EM aproveitei também para conversar sobre a situação do aviso no quadro da Sala de Professores mostrando a eles a diversidade de perspectivas existentes no espaço escolar e o quanto é possível aprender com elas.

Ser mulher, ser professora: das violências no espaço escolar

Ono (2017) alerta que a escrita autoetnográfica pode ser dolorosa. Parar para escrever sobre as questões que nos afetam não é uma tarefa fácil, mas se tornou necessária ao assumir essa proposta de pesquisa. Nas palavras de Ono (2017, p. 40), seria entregar-se "à vulnerabilidade criada pelo próprio trabalho". Somada a essa questão, trago um trecho de Macedo (2015, p. 21-grifos do autor) que relaciona a experiência e corpo a qual conecto com o que narrarei na sequência:

> [...] a experiência não passa apenas por processos que envolvem mecanismos cognitivos, de linguagem e pensamento. Tendo como premissa que as vivências acontecem no corpo e que tudo que passa pelo corpo pode ou não ser simbolizado, ou seja, implica em produção de sentido e do sem-sentido, *a experiência é possível porque o corpo existe*; a experiência nasce, cresce e morre com o corpo.

Macedo pontua um aspecto que é bastante caro quando pensamos a questão da experiência já que diz respeito à forma como ela está atrelada à materialidade do corpo. Isso quer dizer que, ao apresentar minhas narrativas das vivências pedagógicas, muito do que foi narrado foi experienciado pelo corpo. Interpreto essa relação com o corpo trazendo o sentir que pode ter sido experienciado despertando sentimentos de dor, alegria, medo, ansiedade, entusiasmo entre outros. Talvez seja importante perguntar *em que medida compreendemos essa relação entre o corpo e as experiências no espaço escolar ou, ainda, por que fazemos essa separação entre corpo e discurso?*

Evidencio que a questão de gênero desencadeia também diferentes reações e relações de poder no espaço escolar. Ser professora, em alguns momentos, motivou reações em meus alunos as quais percebo que não acontecem da mesma maneira um profissional que seja do sexo masculino. Desde o início da carreira, assumi que iria sempre trabalhar usando um jaleco. Adquiri o hábito ao qual recorro até hoje. No entanto, lembro de que a primeira vez que esse sentimento foi despertado ter sido na época do meu Estágio Supervisionado da graduação. Nossa professora supervisora havia deixado como sugestão o uso do jaleco nas regências, entendendo que ele imprime mais profissionalismo e respeito. Na ocasião, estava resistente ao uso e jamais imaginaria que essa prática iria me acompanhar. O uso do jaleco nos dias de hoje está relacionado a me sentir mais segura enquanto estou dando aulas. É uma forma de esconder mais meu corpo, um corpo feminino que muitas vezes é visto como autorizado pelo masculino. Já experienciei momentos bastante desagradáveis na minha trajetória profissional, relacionados puramente ao fato de ser mulher. Felizmente essas experiências, embora bastante inconvenientes, permaneceram no campo do discurso na violência simbólica. No entanto, essas experiências afetam o corpo no sentido de desencadear atitudes das quais o masculino não precisa enfrentar com tanta frequência. Em meu contexto de trabalho pouco se discute sobre as violências que nós mulheres vivenciamos na prática docente.

Ao trabalhar com o EM noturno, que acaba sendo um público mais complicado pelo fato de ter rapazes muitas vezes com idade próxima à minha, acabei adotando, já no início do ano letivo, a prática de, no primeiro dia de aula, deixar claro sobre o meu papel naquele espaço, afirmando que qualquer tipo de atitude ou fala desrespeitosa seria levada para uma instância maior. Essa fala pode soar agressiva ou exagerada para ser apresentada em um primeiro dia de aula, mas se fez necessária para que eu pudesse me proteger. Nós, professoras, protegemos nossos corpos com jalecos, mas o ideal seria que pudéssemos viver sem esses medos. O mundo patriarcal está marcado nas relações escolares quando ouço de um aluno que ele não me respeita da mesma forma por eu ser mulher, mas respeita seu professor de Matemática por ser homem. Ele também está presente quando um aluno me diz que o fato de usar maquiagem está relacionado ao fato de eu querer “arrumar macho” quando vou trabalhar. São discursos assim que se materializam no corpo porque doem. Nos fazem nos sentirmos inferiores, frágeis e fúteis, já que a disciplina do outro professor é mais importante porque é ministrada por um homem. Confesso que tocar nessas questões em sala de aula, fazendo esse exercício autocrítico é muito delicado. Mas esse silenciamento certamente incomoda outras tantas professoras e alunas, assim expor essa questão se faz mais que necessária. hooks (2017, p. 25) afirma que precisamos

ensinar "de um jeito que respeite e proteja a alma de nossos alunos". Ao ler tal afirmação fico pensando sobre nossas almas. *Quem protege a alma da professora? Meu jaleco, talvez?*

"Professora, eu confio mais no Google tradutor"

Quando pensamos nas relações entre linguagem e conhecimento, percebemos que ambas têm sido fortemente impactadas pelas epistemologias digitais. Essas relações afetam a visão das/dos estudantes diante de seus processos de aprendizagem, já que veem a internet como fonte do conhecimento, podendo fazer consultas sobre os conhecimentos escolares que estão estudando ou obter respostas mais rápida diante de dúvidas ou questionamentos. Nas aulas de língua estrangeira, estudantes podem facilmente acessar dicionários eletrônicos ou tradutores recorrendo a recursos para potencializarem suas aprendizagens. O episódio sobre o qual reflito a seguir diz respeito a essa relação entre as formas de construir conhecimentos nas aulas de LI.

[Diário - 28/08/2018]

Havíamos trabalhado com o gênero autobiografia. A proposta era que cada um da turma produzisse sua autobiografia para colocarmos no Padlet (uma ferramenta on line para a criação de murais virtuais) e para que pudessem ler a autobiografia uns dos outros. Para isso, fui até o quadro para ajudá-los a pensar como poderia ser feita essa produção auxiliando-os na construção de frases enquanto eles mesmos iam rascunhando o texto no caderno. Olho para um aluno que parece não participar da atividade:

- Por que você não está fazendo seu texto? Não está entendendo?
- Entendi sim, professora. Mas vou traduzir no Google.
- Não... mas como assim? A ideia não é essa. Qual o sentido de traduzir no Google? Estamos aqui para fazer essa parte juntos. A proposta é você ser o autor do texto e não o Google. Vamos lá!
- Mas professora, eu confio mais no Google tradutor!

Minha primeira reação diante da postura do aluno foi de indignação. Fiquei realmente revoltada com sua resposta, já que aquilo representava não só o descaso, como também a falta de confiança dele em relação ao meu trabalho. Meu propósito não impedir que usassem o

tradutor, tampouco deixo de incluir esse tipo de ferramenta em algumas das propostas que faço. No entanto, a dinâmica que se estabelecia naquele momento da aula era fazer com que construíssemos juntos e que se percebessem como autores de um texto, ainda que curto, em inglês. As produções escritas em LI ainda são um desafio em meu contexto e sempre que solicitados a esse tipo de prática, muitos acabavam indo direto para o tradutor, sem refletir sobre os sentidos daquilo que escrevem, pois simplesmente copiam a tradução e quando faço uma pergunta sobre o texto que fizeram acabam não sabendo responder. Também é comum acontecer de colarem textos com erros de língua portuguesa, traduzirem e copiarem sem as devidas adequações. A atividade tinha como propósito fazê-los produzir o texto em sala de forma coletiva para posteriormente consultarem o tradutor e buscarem traçar comparativos. Além disso, meu intuito era mostrar que a ferramenta pode ser de grande valia, mas que é preciso usá-la de forma consciente, crítica e analítica.

Retomando ao comportamento de meu aluno, avalio que sua intenção não foi exatamente de questionar o meu trabalho, mas sim de trazer algo que para ele é comum e que fazia muito mais sentido. Penso que uma possível questão feita por ele seria: se há uma ferramenta que faz isso rapidamente porque insistir em fazer essa tarefa de forma analógica? Sempre fui entusiasta sobre o uso da tecnologia em sala de aula e faço uso de diferentes ferramentas com bastante frequência. Contudo, percebo que a inserção da tecnologia precisa fazer sentido diante do objetivo que se quer atingir. Monte Mór (2017) pontua que as pesquisas recentes têm mostrado que "não se trata apenas de introduzir aparelhos tecnológicos e conexão em rede nas escolas" para desenvolver práticas vinculadas ao digital. Entendo também que fazer o uso de tecnologias sem um propósito educacional reproduzindo práticas também não faz sentido. Diante desse cenário também temos novos desafios como a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD, Lei 13.709, de 2018[73]) que passa a entrar em vigor e as implicações que o uso de dados pode ter para o campo educacional.

[73] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm

Professora, você já foi para os EUA?

Em 2018 ganhei uma bolsa de estudos para participar do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI) [74]. O PDPI consiste em um programa conjunto entre a Diretoria de Relações Internacionais – DRI e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e a Comissão *Fulbright.* O objetivo dessa formação é fortalecer o domínio das habilidades linguísticas em LI, promover imersão em um país de LI e compartilhar metodologias de ensino-aprendizagem que estimulem o aperfeiçoamento de professoras/es. O PDPI consiste em um intercâmbio de seis semanas - nos Estados Unidos, em diferentes universidades - destinado para docentes de inglês da rede pública. No meu caso, fui comtemplada para estudar na *University of Texas* em Austin. Com algumas ressalvas, entendo que essa foi uma oportunidade bastante significativa na minha carreira profissional, visto que pude realizar um curso de formação para aprimorar minhas metodologias de ensino e meus conhecimentos linguísticos de LI.

O curso foi realizado no período de janeiro a fevereiro sendo que na primeira semana de volta às aulas eu ainda estava afastada, tendo meu retorno apenas na semana seguinte. Embora eu não tenha mencionado nada minhas/meus alunas/os sabiam o motivo da minha ausência na primeira semana de aulas e estavam eufóricos para saber como tinha sido essa experiência. Nas turmas que entrava, sem exceção, todos queriam saber muitas coisas sobre como era "lá". Então, parte das minhas aulas ministradas naquela semana foram destinadas para esse momento de conversa informal possibilitando que perguntassem o que queriam sobre essa experiência. Dentre as curiosidades mais recorrentes, o que mais queriam saber era sobre as escolas. O programa nos possibilitou uma visita a uma escola pública de EM (High School). Era uma escola com excelente infraestrutura e propostas pedagógicas bem interessantes. É claro que a escolha da escola a qual fizemos a visita não foi ao acaso, pois passar uma impressão positiva sobre a educação nos Estados Unidos era algo importante para o programa. Fomos recepcionados por estudantes que fizeram toda a visita guiada explicando sobre os espaços da instituição.

Uma questão que gostaria de destacar nessa experiência foi o que aconteceu após essa conversa em minhas turmas. Para muitos era algo bastante surpreendente ter uma professora de inglês que já tinha ido para os Estados Unidos. Ouvia comentários entre eles sobre isso e, vez

[74] Para maiores informações sugiro consulta no site: https://fulbright.org.br/edital/pdpi-professores-de-inlges/

ou outra, esse assunto aparecia de alguma forma. Certa vez um aluno novo chegou na escola e uma das primeiras coisas que ele me perguntou foi se eu já tinha ido para os Estados Unidos. Ao responder de forma afirmativa ele ficou muito surpreso e não quis saber mais detalhes a respeito (era como se minha resposta tivesse o silenciado). Interpretei a pergunta como uma espécie de provocação com o intuito de me desestabilizar. Ao conversar com outros colegas da área fui surpreendida ao descobrir que também tinham esse tipo de enfrentamento através dessa famigerada pergunta. Mas a questão que acredito ser pertinente de ser problematizada a partir dessa experiência é de como é comum que docentes sejam vistos como impostores por alguns/algumas alunas/os – e por eles mesmos [professores] – em relação ao ensino de LI. Bernat (2008), investigou esse aspecto em uma pesquisa sobre identidade docente na qual os sujeitos participantes relatavam que se sentiam como impostores por lecionarem um uma língua a qual não eram nativos. Em meu contexto, percebo essa insegurança em relação aos conhecimentos linguísticos por parte de alguns colegas, mas avalio que há uma crença, por parte de minhas/meus aluna/os, de que o conhecimento na língua só existe, de fato, se for "adquirido" numa imersão/ viagem para os Estados Unidos.

A partir dessa experiência busquei ampliar a visão de minhas turmas em relação ao ensino de LI mostrando outros lugares em que a língua é falada. Na verdade, eu já fazia isso em sala, mas senti necessidade de reforçar ainda mais esse tipo de prática. Busquei desmistificar a ideia de que não se aprende inglês na escola, como é também afirmado por muitos estudantes, mostrando que meu conhecimento de inglês, antes de ingressar na universidade, era o que tinha adquirido em minha trajetória escolar que, inclusive tinha sido cursada na escola em que eles também estudavam. Busquei entender por que aquilo me incomodava tanto. Fiquei refletindo sobre minha identidade docente a partir dessa experiência e da percepção que daqueles estudantes em relação a identidade de suas/seus professoras/es de inglês. Refleti também se não me sentia "impostora" ou se conseguia identificar esse sentimento em algum momento da minha carreira. Identifiquei alguns deles como, por exemplo, quando fui professora de outras disciplinas para as quais não tinha formação ou, ainda logo no início da carreira, quando não tinha os conhecimentos profissionais das práticas pedagógicas; ou ainda poderia dizer que nesse momento eu era impostora por ensinar no contexto que lida com a Educação do Campo, sem ter formação para tal. Na verdade, diante de um diagnóstico, vários sintomas da síndrome do impostor apareceriam para mim. Então, caberia inverter essa lógica buscando compreender os processos envolvidos em minha identidade docente. A respeito disso vale a pena citar hooks (2017, p. 180 – grifos da autora) ao afirmar que "uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que '*essa é minha identidade*

e não posso questioná-la'. A autora me faz refletir em que medida nós questionamos nossas identidades docentes e estamos dispostos a encarrar esse exercício que envolve olhar para nós mesmos, para nossa formação e para nossos contextos profissionais. Diante disso, percebo a necessidade de valorizar as trajetórias, as minhas e de outras/outros professora/es de inglês num exercício de autocrítica em relação à própria identidade. Levando em consideração que ensinar língua estrangeira permeia processos de construção de sentidos que partem de nossas subjetividades, caberia, então, incorporar em nossas salas de aula momentos em que as histórias e trajetórias pudessem ser evidenciadas, as nossas e a das/dos estudantes.

A escola é feita não apenas de professoras/es, mas também de alunas/os e o discurso de que a escola pública "não funciona" e que nela não se aprende inglês diz respeito a todos esses sujeitos. Avalio que as/os alunas/os não se percebem dentro dessa lógica e, muitas vezes, acabam atribuindo o fracasso escolar a fatores externos como a infraestrutura precária, a falta de material ou ainda a formação docente. O engajamento das/dos estudantes, ou ainda a falta dele, no processo de aprendizagem impacta diretamente nos resultados educacionais. Creio que esse exercício de se perceberem como responsáveis pelos processos e pelas leituras que fazem também de seus espaços, contribui para a construção de uma escola mais humanizadora e ética. Nessa perspectiva, acredito também que a valorização docente deva partir da própria escola para então se expandir para além de seus muros. Acredito que não podemos permanecer na dependência de uma espontaneidade social para um maior reconhecimento de nosso trabalho. Esse reconhecimento também é tarefa da educação, ou seja, é a educação que pode promover mudanças nela mesma por meio do desenvolvimento crítico dos sujeitos.

Você fala sobre a vida

Desde a época em que era estudante, ouvia com bastante recorrência que o papel da escola era o educar para a vida e, assim, ao longo da minha trajetória escolar e profissional fui ressignificando meus sentidos a respeito dessa premissa. *Mas o que significa educar para a vida? Faz sentido ainda pensar que esse é papel da escola?* Na sequência compartilho duas narrativas experienciadas em sala de aula e que se conectam a essa ideia.

[Diário 29/11/2017]

Em um momento em que andava pela sala para verificar o andamento de uma atividade, um grupo de alunos que já havia concluído pediram para que eu fizesse a correção do exercício. Logo em seguida, começaram a perguntar outras coisas sobre, por exemplo, quando seria o último dia de aula e tal... falaram sobre o cansaço do final do ano entre outras coisas. Num dado momento uma das alunas faz o seguinte comentário: *"Sabe professora, eu gosto das suas aulas, porque você fala sobre a vida. A gente não tem quase espaço para isso nas outras disciplinas"*

[Diário 13/02/2019]

Mais um ano letivo iniciava. Como de costume, fiz uma atividade introdutória pedindo a turma que escrevessem sobre suas expectativas para a disciplina. Considero esse momento bastante importante, já que é a oportunidade de manifestarem seus interesses para que eu possa, na medida do possível, vinculá-los à proposta que procuro desenvolver. Logo que finalizaram a atividade dividi a sala em pequenos grupos para uma discussão.

Aquela turma era bastante especial. Já havia trabalhado com alguns alunos e tínhamos bastante afinidade. Após alguns minutos pedi para que comentassem o que discutiram em seus grupos e o que escreveram em suas respostas. Dentre as várias respostas dadas que repetiam ideias como o uso de jogos, aulas dinâmicas e músicas, uma delas me chamou atenção. Uma das alunas, ao representar seu grupo, deu a seguinte resposta: *"Gostaríamos que continuasse a trabalhar com temas reflexivos e diferentes, ou seja, com aulas as quais tenhamos a oportunidade de discutir coisas da vida!"*

As duas narrativas anteriores trazem uma percepção em comum em relação às minhas aulas. Na perspectiva deles/delas, as aulas abrem espaço para que reflitam sobre questões que dizem respeito aos aspectos de suas vidas. Confesso que me senti muito feliz em ouvir esses comentários. Um sentimento de que estou no caminho certo e conseguindo fazer um bom trabalho. Mais tarde, ao refletir sobre esses comentários, olhando para o contexto em que estão inseridos, fico triste ao saber que minhas/meus alunas/os não têm espaço para discussões da mesma forma em outras disciplinas. Longe de querer ser vista como modelo docente ou ainda de acreditar que esse pensamento é recorrente também entre as/os estudantes, percebo a necessidade de trazer à tona esse olhar sobre como são percebidos sobre seus papéis no contexto escolar. Me respaldando na concepção de ensino de LI voltada para a educação linguística que, de acordo com Ferraz (2019), não acredita nas relações de ensino e aprendizagem em que o professor ensina e o aluno aprende, mas sim no entrelaçamento entre as questões linguísticas, a formação cidadã e crítica, percebo a urgência de olhar para esses papéis nesse contexto. Ampliando a discussão trago Bauman (2008) que explica qual seria a tarefa da escola diante de ideia "preparar para a vida":

> "Preparar-se para a vida" - aquela tarefa perene e invariável de toda educação - deve significar, primeiro e sobretudo, cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridades confiáveis e infalíveis; deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem necessária para assumir a responsabilidade pelas escolhas de cada um e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de "mudar os marcos" e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado (BAUMAN, 2008, p. 176-177 – grifos do autor)

As reflexões pontuadas pelo autor dialogam com as concepções defendidas na educação crítica já que pontos-chave como a multiplicidade de pontos de vista, o respeito à diversidade e a responsabilidade ética diante das escolhas são caros às teorias que informam sobre o LC. Assim, uma educação transmissiva, que se volta apenas para conteúdos programados e estanques focada em resultados numéricos, se opõe a uma educação crítica. Ao avaliar a percepção de minhas/meus alunas/os relatada no diário, acrescento que eles já haviam tido aulas comigo por algum tempo e que esse tipo de comentário dificilmente viria de um estudante novato. O que acho válido destacar com essa observação é que entendo que uma proposta de educação crítica implica em um processo que também precisa ser ensinado. Uma vez, em uma aula em que estava fazendo algumas problematizações a respeito da temática que estava trabalhando ouvi o seguinte comentário de uma aluna: *Professora, onde você está querendo*

chegar? Vamos direto ao ponto, tá parecendo aula de filosofia! O que pude perceber com esse posicionamento é que ela se sentia incomodada pelo fato de que eu não estava dando uma resposta certa ou errada para as perguntas da atividade. Esse incômodo parecia recair sobre a ideia de que meu papel como professora era fornecer as respostas e não o contrário, além disso, fazer perguntas reflexivas na aula de LI, na visão da aluna, era algo inadequado, pois esse tipo de questionamento faz parte de disciplinas como Filosofia e Sociologia, por exemplo, e não de Inglês. Esse comentário da aluna, a meu ver, ilustra o que tenho defendido sobre o processo de preparação e de compreensão sobre os papeis dos sujeitos numa proposta de educação crítica.

Em minha trajetória escolar não me recordo de momentos em que tive a oportunidade de dialogar a respeito das "coisas da vida". Em meu processo de autocrítica, ao pensar sobre essa relação entre a escola e a vida me senti impelida em pensar qual seria a grande lição que aprendi fora da escola, ou ainda, que gostaria de ter compartilhado com algum/a professor/a nos tempos que era aluna. De início pensei que esse exercício poderia me ajudar a compreender essa lógica tão comum do distanciamento existente entre esses espaços. A lição mais preciosa que aprendi fora da escola foi, sem dúvida, sobre o perdão. Fiquei pensando se realmente deveria incluir essa narrativa nessa tese, mas novamente surge o questionamento pulsante *"E a vida não cabe na tese?"*. Então vamos a ela.

Infância. Tinha por volta de dez anos de idade. Estávamos nos preparando para o jantar quando um amigo de meu pai foi até nossa casa avisar que meus avós haviam sofrido um assalto. De imediato fomos até lá verificar se eles estavam bem. O ladrão não levou nada significativo, mas acabou machucando minha avó. Ela estava no quintal e ao vê-la, talvez pelo susto de ter sido surpreendido, o rapaz pegou a primeira coisa que tinha pela frente – o cabo de uma enxada – e bateu nas costas dela. Ela não pôde fazer nada e ele acabou fugindo.

No dia seguinte soubemos que o ladrão havia sido preso. Meu pai foi visitar meus avós e chegando lá meu avô estava preocupado, pois não conseguia encontrar minha vó em nenhum lugar. Meu pai então foi procurá-la nas proximidades do bairro. Andou por vários estabelecimentos da região e foi inclusive ao hospital pensando na possibilidade de ela ter ido buscar atendimento em função do machucado. Tempo depois ela apareceu. Enquanto nós estávamos demasiadamente preocupados, ela chegava tranquila e sorridente. Ao perguntar onde estava, respondeu que havia acabado de sair da delegacia e que tinha ido até lá levar uma marmita para o ladrão que tinha sido preso. Sim! Nenhum de nós imaginaria que ela estaria na delegacia ainda mais fazendo isso. Ela então falou que não poderia guardar rancor ou mágoa do que aconteceu e que havia perdoado o rapaz. A pureza daquele ato certamente

me impactou. Essa foi uma das maiores e mais belas lições que aprendi na minha infância e que guardo até hoje com carinho.

Ao compartilhar essa memória que, aparentemente, não tem ligação com as questões do espaço escolar, penso sobre as tantas coisas que aprendemos ouvindo histórias. As narrativas "reais ou ficcionais" nos provocam emoções, nos fazem questionamentos, nos convidam a repensar nossas ideias, nossa constituição enquanto sujeitos, nossos dilemas e fragilidades. Huston (2010) em sua obra "A espécie fabuladora" afirma que os seres humanos são, por excelência, contadores de histórias se tratando de algo que é indissociável à nossa existência. Gostaria que nossas histórias, ou ainda, as "coisas da vida" fizessem mais parte da escola, da academia e da ciência.

Ecos da nossa prática

Nunca sabemos, de fato, quais são ou serão os impactos de nosso trabalho na vida daqueles que ensinamos. E talvez esse seja um dos grandes dilemas de nossa profissão: não saber os efeitos que causamos. Em alguns momentos lemos ou ouvimos comentários sobre o nosso trabalho e a partir deles conseguimos compreender como algumas de nossas práticas reverberam. As narrativas que compartilho a seguir ilustram, a meu ver, alguns dos impactos que observei em minha trajetória como professora de LI na escola pública.

[Diário 29/10/2019]

7:45. Era a primeira aula do dia. Estava arrumando meus materiais antes de iniciar os trabalhos. Para o dia seguinte estava programada uma atividade especial na escola nomeada como o "Dia da fantasia". O nome dado para o evento era, na verdade, uma forma de "mascarar" a Festa de *Halloween*, para conter possíveis problemas que já haviam ocorrido em relação à festividade no ano passado. Haveria um concurso de fantasias com temática livre e, enquanto arrumava minhas coisas, duas alunas conversavam sobre esse evento. Inevitavelmente acabei ouvindo a conversa das duas que estavam bem na minha frente. Uma delas perguntava para a amiga qual seria sua fantasia. A outra garota responde que estava pensando ainda, mas que talvez viria vestida de índia, por ser mais fácil de arrumar o que precisava. Como resposta, a garota que fez a pergunta inicial diz: "Pois é, mas tem que tomar cuidado, né? Porque dependendo você pode cair naquilo que estávamos discutindo nas aulas da professora... a questão do estereótipo..." Para a minha surpresa no dia da atividade nenhuma das garotas veio de fantasia.

Em aulas anteriores a conversa dessas alunas havia trabalhado com algumas propagandas que abordavam justamente questões envolvendo estereótipos culturais, ou seja, visões generalizadas sobre diferentes culturas e como a cultura alvo percebia essas construções. Parte das propagandas integravam uma campanha promovida pela universidade de Ohio intitulada *"We're a Culture, Not a Costume"* onde várias culturas eram representadas em diferentes cartazes seguindo a mesma ideia: estudantes de várias etnias segurando fotos de pessoas vestidas com fantasias de *Halloween* que poderiam ser consideradas como estereótipos culturais (ver Figura 15).

Figura 15 - Posters da campanha da Universidade de Ohio

Fonte: Ohio.edu[75]

A conversa das alunas materializa o impacto das reflexões feitas naquelas aulas. Percebo não apenas um olhar mais cuidadoso delas diante das escolhas que fizeram como também um respeito às outras culturas. Suas atitudes, inclusive de não irem ao evento caracterizadas, me surpreenderam, mas ao mesmo tempo me fizeram pensar se eu não teria provocado nelas uma ideia negativa sobre a festividade. *Será que elas aproveitaram a festa da mesma forma se estivessem fantasiadas? Será que problematizei demais?* Meu incômodo encontra conforto em Menezes de Souza (2011, p. 282) ao pontuar que não há garantias diante das coisas que ensinamos e que nossa tarefa, que passa por um compromisso ético e responsável, é a de ajudar a/o aluna/o a aprender e que "ensinar não é garantir uma aprendizagem igual àquilo que foi ensinado. Ou seja, a aprendizagem não é um espelho daquilo que foi ensinado". A outra narrativa que compartilho recebi de um ex-aluno via rede social:

> *Oi, professora, Katia!! Tudo bem? Como está a quarentena, o isolamento social...? Quanta saudade sinto de você! Das suas aulas! Aqueles momentos magníficos que você trazia para a aula, para que*

[75] Disponível em: https://www.ohio.edu/orgs/stars/Poster_Campaign.html Acesso em: 10 dez 2020.

> *pudéssemos refletir! Ainda hoje estava lembrando do modo como você dava duas aulas, modo este, ÚNICO E ESPECIAL! Dê-me notícias! Sinto saudades!*

Ao receber essa mensagem fui tomada por um sentimento de dever cumprido. Me senti feliz ao ler que, aquilo que tenho buscado desenvolver em minhas aulas a partir da reflexão e da criticidade, parece ter algum efeito, mas ao mesmo tempo esse sentimento foi tomado por uma necessidade de buscar compreender melhor o alcance de meu trabalho. Não se trata de um desejo de mensurar os efeitos do LC, mas sim de questionar sobre os sentidos que vem sendo atribuídos. Inúmeras vezes ouvi de outros colegas que as implicações de nossas práticas atingem poucas/os estudantes. Frases do tipo *"Ah, mas se você conseguir salvar um aluno já fez um bom trabalho!"* são recorrentes em meu contexto. Essa lógica imprime uma visão imediatista sobre o alcance das práticas realizadas em sala de aula. Nesse sentido, se um/a aluna/a repete discursos semelhantes ao da/do professor/a ou apresenta bom desempenho na disciplina (geralmente validado pelas notas) ele foi "salvo". *No entanto, será que é esse mesmo nosso papel? Tenho mesmo que "salvar" minhas/meus alunas/os?* Me percebo em mais uma situação de tensão já que não acredito numa pedagogia em que professor/a emancipa aluna/o ensinando o caminho a ser trilhado, mas sim numa relação em que ambos aprendem e constroem sentidos juntos, numa relação em que a educação é entendida enquanto objeto de transformação de vida pessoal e social. Andreotti (2013) afirma que a educação tem sido vista como uma ferramenta de endireitamento do mundo, mas que essa premissa precisa ser repensada diante da noção de erro e endireitamento. Para a autora, esse repensar exige que o conhecimento passe a ser visto também como uma ignorância em face de outros conhecimentos e que esse exercício nos impõe uma grande responsabilidade para com o outro. Essa responsabilidade, nas palavras da autora implica em

> uma educação que faça com que professores e aprendizes encontrem conforto no desconforto das incertezas inerentes em viver a pluralidade da existência. Ela nos chama a ser inspirados pelas novas possibilidades abertas por mares ainda não navegados, encontros que nos surpreendam, processos sem final definido e sem garantia de sucesso (ANDREOTTI, 2013, p. 223)

Entendo que vivemos numa contradição ao almejarmos uma formação crítica ao permanecermos ancorados em currículos fechados, presos a sistemas avaliativos impositivos e autoritários e retroalimentando a burocratização pedagógica. Essa é outra tensão vivida: seguir

o discurso institucional, mas ao mesmo tempo não deixar de ser a professora que acredito que deva ser. Virginia Woolf em Mrs Dalloway escreveu “Sempre achara que era muito, muito perigoso viver, por um só dia que fosse”. Hoje, ao pensar sobre meu trabalho docente voltado para a educação crítica posso dizer que ser professora também é perigoso, pois implica em assumir riscos diante das interpretações que possam ser feitas sobre minha prática. Ao encerrar esse capítulo retomo a proposta inicial de evidenciar as tensões nas práticas e o exercício autocrítico que busquei desenvolver como professora de LI no EM. Me percebo como responsável pelas interpretações que faço sobre as narrativas compartilhadas, ao mesmo tempo que essas interpretações não são estanques e nem se encerram nesta escrita. O distanciamento temporal que se deu entre as experiências vividas e o momento de reflexão foi fundamental para ampliar meu olhar sobre minha identidade docente e sobre os sentidos que venho construindo sobre meu trabalho. Algumas memórias geraram desconfortos ao serem retomadas, superados pelo prazer de recordar momentos que enaltecem as práticas críticas e as minhas alegrias de ser professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

AUTOETNOGRAFIA COMO EXERCÍCIO DE AUTOCRÍTICA

Janus, the God of beginnings and endings[76]

> *"Uma vez li que, quando olhamos para nosso passado, podemos ver uma linha narrativa, uma ordem ou um plano, como se fosse algo gerado por uma força invisível, e que os acontecimentos, e até mesmo as pessoas presentes na nossa vida, que pareciam aleatórios ou sem importância num dado momento, se tornam, no fim das contas, indispensáveis para a nossa história. Nossas vidas também desempenham um papel importante nas das outras pessoas. É como se nossas vidas fossem engrenagens de um grande sonho de um sonhador solitário no qual todos os personagens também estão sonhando."*
>
> *BUNDCHEN, Gisele (2019).*

Retomando o questionamento lançado inicialmente me pergunto: *"E agora, como se termina uma tese?"* A alegria de começar é tão significativa quanto a finalização de um ciclo. Inspirada pela construção arquetípica do deus greco-romano Janus, finalizo esta tese buscando resgatar o que meu estudo procurou evidenciar e as contribuições que a autoetnografia tem trazido para minha formação pessoal, profissional e para o campo das pesquisas em LA. Porteiro celestial, Janus é o grande guardião dos começos importantes, dos nascimentos, dos plantios e das colheitas. Representado por uma figura com duas faces, sendo que uma olha para frente e a outra para trás Janus simboliza mudanças, transições e fechamentos, colocando passado e futuro como pontos de observação.

Sentada em um banco em um dos corredores do prédio de Letras da FFLCH aguardava o início da minha primeira aula do doutorado. Na sala em frente acontecia uma aula de *Introdução à Linguística*. A professora falava sobre a constituição da Linguística como ciência, do estruturalismo e de Saussure. Desse meu início como aluna na USP passou um filme.

---

[76] Disponível em: https://www.reddit.com/r/ancientrome/comments/5lcdwu/janus_the_god_of_beginnings_and_endings_so_have_a/ Acesso em 20 out 2020.

Recordei as minhas primeiras aulas no curso de Letras. Lembrei de toda minha empolgação pelas novidades, das aulas apaixonantes de Literatura, dos amigos, dos trajetos, dos lanches, das dificuldades... foi um tempo tão significativo. *Seria, essa aula de Linguística um presságio me avisando que a autoetnografia cruzaria meu caminho? Seria esse um sinal me dizendo que as memórias da minha formação acompanhariam esse doutorado?*

Figura 16 - Memórias dos tempos de Doutorado na USP

Fonte: Arquivo pessoal da autora-pesquisadora

Nesta tese evidencio os impactos da autoetnografia relacionados às minhas vivências docentes como professora-pesquisadora, buscando avaliar essas práticas pedagógicas, num exercício autocrítico que exigiu a entrega das minhas dúvidas, inseguranças e fragilidades. Inserida no contexto na Educação Básica, mais especificamente trabalhando com o ensino de LI no EM, procurei identificar e analisar as adequações, tensões, conflitos e políticas envolvidas em uma proposta de educação crítica nesse cenário. Tendo isso em vista, esta pesquisa foi organizada em três capítulos.

No *Capítulo I*, apresentei e analisei concepções de língua, ensino e avaliação presentes nas DCE-LEM (2008) o qual é tido como referência para a elaboração de documentos internos no meu contexto de ensino. Ao fazer essa análise, busquei pontos de convergência e divergência em relação aos fundamentos teóricos-metodológicos apresentados e as teorias que discutem sobre o LC, fazendo alguns paralelos entre este e a PC a qual é mencionada no referido documento no que diz respeito concepção de criticidade. Nesse processo, discorro sobre

aspectos que envolvem a construção do meu planejamento de ensino tecendo alguns diálogos entre tais referenciais e minha prática pedagógica. Na sequência, narro como se deu meu início como professora na rede pública estadual e abordo sobre as políticas de ensino, a burocratização pedagógica e como esses aspectos impactam meu contexto, minhas práticas e a proposta de educação crítica.

No *Capítulo II*, fiz um apanhado teórico buscando compreender as racionalidades presentes no cenário educacional, olhando para as epistemologias e ontologias constitutivas, entendendo que a compreensão do projeto de sociedade que se busca está intrinsecamente ligada à realização da proposta de ensino que se almeja construir. Discorri sobre perspectivas educacionais inseridas na racionalidade clássica, teológica, moderna e pós-moderna e, na sequência, discuti sobre as epistemologias digitais, a multimodalidade e como as práticas de linguagem têm sido afetadas por essas mudanças. Faço algumas considerações sobre os letramentos e seu papel na educação linguística, bem como os novos papéis de professoras/es e alunas/os no cenário educacional contemporâneo apontando também sobre os desafios da educação crítica frente as ideologias neoconservadoras e seus discursos que ecoam na escola através dos ideias defendidos pelo movimento EsP.

Por fim, no *Capítulo III,* refleti sobre minhas práticas pedagógicas apresentando as tensões e conflitos envolvidos no ensino de LI no EM, a partir de um exercício de autocrítica sobre esse processo. Iniciei o capítulo trazendo algumas contextualizações sobre as políticas de ensino referentes ao EM no Brasil e como essa etapa da Educação Básica tem sido alvo de diferentes disputas. A partir disso, as seções que seguiram foram compostas por narrativas das minhas vivências pedagógicas nas quais trago discussões geradas por atividades propostas, diálogos com alunas/os, experiências de formação docente e acontecimentos na escola. Tais narrativas foram permeadas por discussões teóricas à medida que também procurei exercitar a autocrítica diante delas, evidenciando também emoções que emergiram durante tais experiências assim como nos momentos da análise. Diante do que apresentei, compartilho do pensamento de Ono (2018, p.57) da "importância e quão significativos são os relatos de processos pelos quais as pessoas passam ou vivenciam para ser e estar no mundo, assim como suas narrativas sobre o agir em determinadas circunstâncias."

Carvalho Holanda (2020, p. 20) afirma que "a arte de narrar a subjetividade se reconhecendo ator e autor da própria história compreende uma das mais importantes experiências de aprendizagens individuais e coletivas". Sem qualquer tipo de dúvida, a experiência de aprendizagem que esta tese me proporcionou foi uma das mais significativas e

impactantes em minha vida. Foi uma oportunidade única de ler minha práticas, tecendo autocríticas, dialogando com teorias num exercício constante de ler-se-lendo defendido por Menezes de Souza (2011, p. 296) que consiste em "ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo significado". É a minha leitura sobre o outro, sobre mim mesma num exercício genealógico que busca resgatar e compreender por que leio da forma que leio e minha responsabilidade ética sobre essas leituras. Essas leituras foram orientadas com o intuito de responder a três perguntas formuladas no capítulo introdutório desta tese as quais retomo neste momento à medida que vou tecendo considerações de maneira rizomática, seguindo o que propus inicialmente no texto.

> *I) Considerando-se as atuais propostas educacionais voltadas para o ensino crítico, que conhecimentos são necessários hoje para a prática da professora-pesquisadora na Educação Básica no seu contexto específico do EM?*
>
> *II) Que práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de LI são desenhadas pela professora-pesquisadora? Essas práticas são impactadas pelas políticas de ensino vigentes? De que maneira? Que visões de língua e sujeito essas práticas refletem?*
>
> *III) A autoetnografia como proposta metodológica de pesquisa pode auxiliar na formação de professoras/es pesquisadoras/es na Educação Básica?*

Procurei, ao longo desta tese, discorrer sobre os bastidores que envolvem o fazer pedagógico entendendo que o desenvolvimento crítico não se dá apenas nos momentos de sala de aula, pois há outras práticas que precisam ser construídas e consideradas. Recorrendo à metáfora da ação arquitetônica, uma aula envolve o processo de pré-construção, ou seja, antes de iniciar uma obra é preciso tirar as medidas, analisar o terreno, o espaço, as condições topográficas e ambientais. Relaciono essa pré-construção com o conhecimento sobre os documentos oficiais de ensino que carecem ser lidos e debatidos para que se possa planejar o que se pretende desenvolver a partir deles. Esse processo implica também em pensar nos sujeitos envolvidos, no contexto e nos materiais disponíveis. Esses elementos são fundamentais para a preparação do terreno ou, ainda, para o planejamento de uma aula. No entanto, antes de iniciar uma obra é preciso que as conexões de água e luz sejam feitas e que se tenha autorização.

Essa parte do processo associo ao trabalho de pesquisa, seleção e preparação dos materiais a serem utilizados (*slides*, cópias, por exemplo).

Ao pensar sobre as/os estudantes do EM, entendo que ser professora desse público tem me feito refletir sobre a verdadeira crise identitária existente com relação às políticas de ensino que vêm sendo desenhadas em nosso país, voltadas para essa etapa da Educação Básica. Muitos jovens do EM sem perspectivas sobre o que querem para suas vidas. Não estou defendendo que a escola deva oferecer resoluções para as/os estudantes, tampouco seja limitada a um espaço que prepara alunas/os para o futuro. Não compreendo a educação escolar como uma via de mão única, pois as/os estudantes devem ser entendidos como corresponsáveis por suas formações. Avalio que a escola precisa ser um lugar onde as/os estudantes são ouvidos, respeitados e colocados como agentes de seus processos formativos. Não vejo como pensar em políticas de ensino sem considerar os sujeitos que são o público-alvo dessas políticas. Diante desse apontamento, um novo questionamento poderia surgir por parte da instituição escolar como um todo: *estariam os alunos preparados para responderem sobre o que querem ou que esperam da escola?* Se buscamos praticar uma educação crítica, acredito que integração das/dos alunas/os é fundamental nesse processo, já que se objetiva a formação de um sujeito reflexivo. Percebo também que muitos jovens de hoje, não saberiam responder a tais questionamentos, porque, provavelmente, não se veem como corresponsáveis por seus processos educativos e isso, a meu ver se dá pela herança de uma perspectiva moderna de educação que toma como horizonte a racionalidade e a produtividade, hierarquizando os saberes e as identidades dos sujeitos.

Ao trazer as políticas de ensino vigentes no Paraná e as implicações em minha prática pedagógica, fiz um exercício reflexivo no sentido de compreender os aspectos vinculados ao planejamento docente, bem como à agência de professoras/es diante desses aspectos. Esse exercício me ajudou a perceber que sempre, de alguma maneira, estamos envolvidos nas políticas que nos são apresentadas, seja na interpretação delas para apropriação em nossos contextos de ensino, seja na rejeição, mesmo que parcial, dessas políticas quando percebemos que elas não cabem na proposta educacional que acreditamos. No entanto, existem questões institucionais que atravessam as relações entre as políticas de ensino e atividade docente, gerando tensões e conflitos que impactam em nossa capacidade de agência. Diante disso, compreendo que o conhecimento sobre como professoras/es estão traduzindo as políticas de ensino, bem como suas possibilidades de ação diante dessas, é algo que ainda precisa ser explorado na pesquisas em Educação e LA, no intuito de fomentar discussões para que as

relações entre as políticas de ensino e a sala de aula possam ser menos assimétricas. Somado a isso, entendo que os conhecimentos exigidos na atuação docente residem também na reflexão e análise crítica dos documentos oficiais e das políticas de ensino. Nós que atuamos na Educação Básica somos responsáveis pela materialização dessas políticas, numa ação exige responsabilidade, reflexividade e ética.

Um aspecto de fundamental relevância para o agenciamento crítico docente diz respeito às ontologias, ou seja, o conhecimento sobre as identidade dos sujeitos que circulam no espaço escolar, levando isso em consideração na elaboração dos planejamentos e das práticas de sala de aula. Ao longo de minha trajetória profissional, à medida que fui me envolvendo com teorias sobre o LC, fui modificando meu entendimento e construindo outros sentidos. Talvez seja ousado dizer, mas, quando adentramos essas leituras, não conseguimos mais agir como se elas não existissem e assim tem sido meu olhar sobre quem sou como professora e como pessoa. Acredito que o LC, por não se tratar de um método de ensino, não pode ser identificado nas práticas docentes de forma categorizada, separando momentos em que se praticou LC de momentos dos que não se praticou. A grande diferença reside no olhar que passamos a ter sobre tudo que envolve o processo educacional. Nossas escolhas, nossos incômodos, as formas de nos relacionarmos com as/os alunas/os e nossas resistências diante de certas políticas de ensino são também atravessadas por esse olhar.

Ao pensar sobre as práticas que foram desenhadas ao longo desta pesquisa, percebo que busquei evidenciar uma concepção de língua como discurso, permitindo que as/os alunas/os não apenas se vissem como responsáveis pela construção dos sentidos que faziam dos textos que circularam em sala de aula, mas também pelas interpretações que faziam do que era dito por seus colegas. Os questionamentos que propus em alguns momentos para problematizar textos ou temas que trabalhei eram sempre voltados para essa ideia de construção, não com o intuito de chegar a um consenso, mas sim de fazê-los perceber a diversidade de pensamento existente no espaço escolar e a importância de aprender a conviver com essa diversidade. Destaco que essas discussões se deram, majoritariamente em língua materna, pelo fato de o conhecimento linguístico das/dos estudantes envolvidos não permitir que fossem realizadas em LI. No entanto, não acredito que esse seria um aspecto que descaracteriza o trabalho já que o contexto em que estava inserida precisa ser respeitado, bem como o processo formativo das/dos estudantes.

Nessa minha caminhada como professora fui desafiada a lidar com situações de tensão e conflito em sala de aula, vivenciei o inesperado, o improviso e, ao mesmo tempo que fui

aprendendo a lidar com essas questões, fui desconstruindo e refazendo meus percursos, minhas estratégias, tendo em vista que as formas como respondemos ao que nos é posto são sempre contingenciais e localizadas. Nossas ações sempre ecoam de alguma forma em alguém ou em nós mesmos. Resgatando a epígrafe de Bundchen (2019, p. 19) "nossas vidas também desempenham um papel importante nas das outras pessoas". Seja por gerarem conforto ou desconforto, seja por provocar risos ou reflexões. Lidar com as relações de afetividade em sala de aula também é um aprendizado importante quando se almeja trabalhar com educação crítica justamente porque envolve a escuta sensível e cuidadosa para com o outro. A sala de aula também é um lugar para trazer à tona nossas angústias e sofrimentos; saber lidar com tudo isso exige sensibilidade. A meu ver, a afetividade no ensino não está ligada apenas em estabelecer relações de amizade com as/os alunas/os como muitos interpretam, mas sim permitir que se construa um espaço no qual todos se sentem seguros, confortáveis e acolhidos para as discussões.

Em muitos momentos da minha vivência docente, bem como no processo de escrita dessa tese, me senti uma péssima professora. Parecia sem forças para continuar em minha profissão. Sentia um peso enorme nas costas que me fez, em vários momentos, não ver sentido no meu trabalho. Fazendo alusão ao grande romance *Recordações da Casa dos Mortos* de Dostoievski, uma das piores coisas no trabalho é não ver sentido na tarefa que se realiza. Disso surgiu também a dificuldade da escritura deste texto, já que essa prática se tornava um confronto com algo do qual eu preferiria fugir. bell hooks (2017) em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* narra um episódio o qual me identifico muito e que rendeu alguns risos e reflexões. A autora conta que na época em que ministrava aulas para uma turma bastante difícil e resistente que não estava disposta a experimentar outros processos pedagógicos perdeu noites de sono na tensão de acabar chegando atrasada ou se esquecendo do horário que tinha compromisso com a aula. Nas palavras da autora,

> [...esses alunos] não queriam estar numa sala de aula que de algum modo desviasse a norma. Esses alunos tinham medo de transgredir fronteiras. [...] Essa turma, mais do que qualquer outra, me levou a abandonar de vez a ideia de que o professor, pela simples força de sua vontade e de seu desejo, é capaz de fazer da sala de aula, uma comunidade de aprendizagem entusiasmada (bell hooks, 2017, p. 19).

Ao anunciar minha identificação com a situação apresentada pela autora, imprimo as dificuldades que tive ao longo do processo de buscar promover práticas diferenciadas. Minha empolgação foi, em alguns momentos, "boicotada", já que minhas/meus alunas/os não queriam

se envolver nelas. A escrita autoetnográfica exige coragem para expor as fraquezas, as tensões ou, ainda, tocar em feridas que não queremos. Fiquei pensando sobre como o leitor interpretará as questões que trago nesse texto, ou ainda que nossa vida como professor/a da escola pública é só lamentação. No entanto, só posso me responsabilizar pelas interpretações que eu faço, não tenho controle sobre as visões que os leitores terão sobre a escola pública e tampouco sobre quem sou eu como pessoa e como professora após a leitura desta tese. Agora esse texto já não é meu apenas... essa tese é do mundo.

Fazer um doutorado, numa concepção de sociedade moderna, é ampliar as possibilidades de ganhos salariais ou ainda de fazer um concurso para lecionar no ensino superior. Já ouvi tantas vezes essa pergunta: *"Você faz doutorado e vai continuar dando aula na escola pública?"* Sim, por enquanto esse é meu caminho. Essa é minha escolha. *Mas a vida não cabe na tese? Quem será que determinou? Outra vez seria herança da tal modernidade? E a vida cabe nessa loucura de produtividade?* Claro que a vida cabe na tese! A autoetnografia é um reflexo disso. Talvez eu seja privilegiada já que meu texto reflete minhas vivências pedagógicas, mas como discorri anteriormente, nem sempre há espaço na escola para as coisas da vida e acredito que na academia esse discurso é ainda mais presente. Por isso, vejo na autoetnografia a possibilidade de tornar o fazer acadêmico mais humano deixando de compreender a vida e pesquisa como coisas dicotômicas. A respeito disso, compartilho o post do blog "Confissões" em que a autora, identificada como Dalva, comenta sobre tantos outros aprendizados que teve durante seu doutorado, mas que eles não tiveram espaço em sua tese.

Figura 17 - Captura de tela: post "A vida não cabe no lattes".

segunda-feira, 23 de março de 2015

A vida que não cabe no lattes

Onde eu coloco que nesses 4 anos de doutorado eu redescobri o prazer de cozinhar? E que, para o dia render mais, aprendi a acordar cedo, e de quebra vejo o sol nascer todas as manhãs? Onde eu coloco que acima de tudo, o meu estágio doutoral em Portugal, me rendeu um amor imenso por Lisboa? Não há agradecimento possível que caiba os amigos que fiz nesses anos. Como que faz? Onde que põe essas coisas? O ponto do doce, difícil de achar, mas que me salva nos momentos de estresse da escrita? Hein? Isso tudo cabe onde? Me diz, me diz? Os poemas que li, as músicas que ouvi, os shows bacanas que fui, os lançamentos de livros, os autores que descobri? Isso cabe no lattes?

Postado por Dalva às 21:47

Fonte: Blog "Confissões – 'Para diminuir a febre de sentir'[77]

Escrever essa tese foi, em vários momentos, um exercício bastante desafiador. Usando a metáfora recorrente por muitos acadêmicos, é como parir um filho que é gestado ao longo de quatro anos. Era um filho negado, nascido a fórceps talvez. Muitas vezes o que queria fazer era fugir (e foi o que realmente fiz várias e várias vezes) do desprezo, do descaso, da violência ... simplesmente não queria lembrar das frustrações vividas em sala de aula e das dificuldades que é ser professor/a no Brasil. Não queria ter que pensar em como a sociedade tem feito nos feito se sentir como inimigos, como doutrinadores. Vejo relatos cada vez mais constantes de colegas que adoeceram, que estão vivendo à base de medicamentos, que estão sobrecarregados e que desencadearam níveis altos de estresse em função da profissão. Infelizmente a/o professor/a tem sido colocado como uma figura ameaçadora por parte da sociedade e esse discurso tem sido fomentado nas redes sociais e em entre tantos outros espaços. Tudo isso vem somar às angústias que temos ao olharmos para a nossa profissão. Mas o desejo de encerrar essas memórias apagaria a possibilidade de trazê-las à tona, de mostrar um pouco o temos vivenciado e, talvez,

[77] Disponível em: https://confissoesdesonhosa.blogspot.com/2015/03/a-vida-que-nao-cabe-no-lattes.html Acesso em 20 jan 2021.

fazer com que essas memórias possam ser mais felizes no futuro. *Por que não?* Transitar por esse espaço da escola pública e da universidade me fazia responsável pela interlocução entre esses contextos e, com isso, a responsabilidade de contar essas histórias, que certamente não são apenas minhas, mas de muitas/os professoras/es. Então, a possibilidade de dar voz a essas histórias através da minha escrita foi mais forte que a vontade de apagar a dor.

Ao chegar nesse momento de encerramento dessa escrita reitero que o processo de nos entendermos no fazer autoetnográfico é doloroso. Recorro novamente a hooks (2017) ao afirmar que a teoria pode ser um lugar de cura. Sim, a autoetnografia foi para mim um lugar de cura: um encontro de angústias que se transformaram em reflexões, um encontro de páginas perdidas em documentos de texto que enfim se tornaram tese, um encontro entre o eu professora, o eu aluna, o eu pesquisadora diante dos outros, minhas/meus alunas/os e minhas/meus professoras/es que passaram por minha trajetória escolar e acadêmica e possibilitaram que tudo isso acontecesse.

Analisando em retrospecto, percebo que muitas das minhas dificuldades em escrever essa tese também se davam porque, de alguma forma, eu estava amarrada a pressupostos metodológicos que, impostos pela modernidade, exigem que uma pesquisa precisa se fazer de conclusões, se pautar em métodos e resultados numa relação de legitimidade do fazer científico. Muitas vezes me senti insegura sobre quais contribuições de fato estaria trazendo, tendo em vista que minha pesquisa olha para questões bastantes subjetivas de uma prática docente bastante localizada. Contudo, diante desse processo, passei a compreender a autoetnografia como uma possibilidade de refletir sobre os processos pedagógicos no que tange às políticas de ensino e as formas como elas vêm sendo colocadas. Muitas pesquisas apresentam propostas em que a/o pesquisador/a vivencia um período na escola pesquisada, em trabalhos colaborativos, por exemplo. Reconheço a importância e as contribuições desse tipo de estudo, no entanto, essa vivência, a meu ver, não é suficiente para capturar as nuances que o trabalho pedagógico implica. Entendo que a autoetnografia é uma forma de fazer com que se tenha retratos 'mais fiéis' da educação pública brasileira. Para isso, é preciso, usando realmente um tom mais assertivo, que as redes de ensino permitam que professoras/es possam exercitar sua agência assumindo também o papel pesquisadoras/es. Isso se materializa, por exemplo, quando professoras/es podem participar de congressos e eventos de sua área, podendo divulgar suas práticas e reflexões de suas salas de aula. Além desse tipo de oportunidade, também quando professoras/es possam realizar cursos *stricto sensu,* com dispensa pelo menos parcial de suas atividades/ carga horária, já que assim é uma forma de tecer diálogos entre o espaço acadêmico

e o espaço escolar. Percebo que a autoetnografia tem um enorme potencial na formação docente, por permitir que a sala de aula seja compreendida como um espaço de constante reflexão sobre o fazer pedagógico.

Assim, resgatando o prelúdio desta tese, gostaria de me voltar para o processo de transformação docente. Sempre admirei as borboletas... tão delicadas e coloridas, mas ao mesmo tempo tão fortes, resilientes... Hoje, ao olhar minha trajetória docente, contada também neste texto, percebo que ser professora certamente me tornou alguém melhor. *E qual seria o sentido da educação se assim não fosse?* Ensinar me remete à metamorfose, transformação... me permitiu voar tão longe, conhecer pessoas tão incríveis, estudar e debater questões tão profundas. Mas é preciso lembrar que as borboletas nem sempre foram assim, tão livres, tão belas... há um processo doloroso, de espera, de medo (talvez), de insegurança... esse processo não se encerra. Entre momentos de instabilidades e incertezas, também temos momentos em que vemos o quanto o nosso trabalho pode ser significativo na vida de outras pessoas. É com essa esperança que encerro este texto, longe de esgotar as questões que pontuei ao longo da escrita. Que a beleza da transformação das borboletas possa nos inspirar a olharmos muito mais para as trajetórias de professoras e professores por esse mundo afora.

O dia da defesa

19 de março de 2021. Tarde sexta-feira. Pandemia. Naquele dia fazia exatamente um ano que eu havia deixado de ministrar aulas presenciais. O Brasil chegava à triste marca de 300 mil mortos pela COVID-19. Jamais imaginava que minha defesa de doutorado aconteceria dentro da minha própria casa.

Esse dia foi repleto de muitas sensações. Era o nascimento oficial dela: A Tese, gestada ao longo de pouco mais de quatro anos. No dia anterior devo ter dormido apenas alguns minutos. Estava tensa, preocupada e ao mesmo tempo curiosa sobre o que a banca iria dizer sobre meus escritos. Fiquei um tempo em frente a tela do notebook ensaiando várias vezes minha entrada no Google Meet, pois o clique no botão ingressar me transportaria para um momento muito importante de minha vida. Depois desse ingresso não sabia mais o que poderia acontecer.

Apresentei meus *slides* com a voz embargada, tomada de emoções. Espero não ter falado tantas bobagens. Logo após minha parte veio "a banca". Não poderia ter feito escolha melhor e agradeço muito a querida Walkyria por ter acatado mais essa minha decisão. Me senti acolhida na conversa tão agradável que tivemos naquela tarde. Ouvi coisas maravilhosas sobre meu trabalho e sobre minha prática profissional que realmente não esperava. Mas o que eu também não esperava era de como todos nós fomos tomados por tanta emoção. Para mim foi a banca mais linda que já participei, não por ser a minha, é claro, mas porque ela imprimiu muito do que acredito sobre o fazer científico. A vida, a tese, a tese na vida... teve debate, choro, riso, reflexão, emoção... a autoetnografia me mostrava mais uma de suas possibilidades: de criar espaços para a escuta sensível e para o acolhimento.

O dia da defesa também me provocou algumas reflexões sobre meu trabalho nesses tempos tão difíceis de pandemia. Muito do que apresento nesta tese se distancia significativamente do que tenho vivenciado em minhas práticas recentes. Os sorrisos, os corpos e as afetividades foram substituídos por um esvaziamento educacional gigantesco. Nossos conflitos, hoje, são tão distintos. A escola que deixei em março de 2020 nunca mais será a mesma, porque eu não sou a mesma... e as/os estudantes também não. Finalizo esse texto com esperança de poder vivenciar experiências pedagógicas tão incríveis como as que narrei nesta tese. Aproveito para agradecer aos colegas da academia, familiares e amigos que estiveram comigo no dia da minha defesa e, a seguir, reproduzo algumas mensagens carinhosas que recebi pelo chat naquele dia como forma de também registrar esse momento tão especial.

Cecília Mendes 4:31 PM

Eu chorei hoje, em alguns momentos aqui... Estamos vivendo uma dor absurda no nosso Brasil. E ver um trabalho assim tão potente, cheio de esperança e coragem, como o da Kátia, nos motivam a seguir nessa jornada como professora e pesquisadora. Parabéns, Kátia!!!

Tamara Cervera 4:33 PM

Estou muito emocionada de estar aqui. Agradeço muito pela oportunidade de assistir uma arguição tão especial. Muito obrigada a todos e todas pelas suas palavras. Kátia, parabéns pelo seu trabalho!! Estou muito ansiosa para ler sua tese! Um abraço!

Valéria Rosa 4:35 PM

Que momento lindo! Emocionada aqui! Parabéns, Kátia, Walkyria, Alessandra, Daniel e Fabrício! :)

Jaqueline Mulik 4:35 PM

São muito verdadeiras suas palavras Walkyria, esse esforço de sair da sua zona de conforto e buscar uma educação com mais verdade, justa e deixando essa marca de amor pelo trabalho no mundo. Parabéns para você também pela construção desse trabalho. Parabéns, Katia, estamos orgulhosos de mais essa conquista e alegria que você nos dá.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography*. Nova York: Oxford University Press, 2015.

AGUIAR, Gilvânia Queiroz Madeira de; AGUIAR, Christiano Roberto Lima de. Políticas educacionais numa perspectiva neoliberal: uma análise crítica da proposta para o Programa Future-se. *Movimento – Revista de Educação*, Niterói, ano 7, n.13, maio/ago. p. 394-418, 2020.

ANDREOTTI, Vanessa Oliveira. Conhecimento, escolarização, currículo e a vontade de 'endireitar' a sociedade através da educação. *Revista Teias*. v. 14, n. 33 – Dossiê especial, 2013. p. 215-227.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, Aug. 2007.

BAGIO, Viviane Aparecida. O processo de escrita das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. *BoEM*, Joinville, v.4. n.6, p. 86-104, jan./jul. 2016.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BALTAZAR, Bernadete. Os Encontros e Desencontros da Militância e da Vida Cotidiana. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 20 n. 2, Mai-Ago 2004. p 183-190.

BÁRBARA, Isabel Scrivano Martins Santa; CUNHA, Fabiana Lopes da; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). *Escola "Sem" Partido:* esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.105-120.

BARRERA, Tathyana Gouvêia da Silva. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI.* Tese (Doutorado) 2016, 274 f. Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada:* vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BEHRENS. Marilda Aparecida; OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.

BERNAT, Eva. Towards a pedagogy of empowerment: the case of '*impostor syndrome*' among pre-service non-native speaker teachers. *TESOL ELTED*, v.11, p.1-8, 2008.

BEZERRA, Selma Silva. *Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio:* reflexões sobre (de) colonialidades, prática docente e letramento crítico. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

BIESTA, Gert. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, v. 25, pp. 54–66, 2005.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*. v.42 n.147 p. 808-825 set./dez. 2012.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem:* educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOHN, Hilário. Os aspectos políticos de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, vol. 3, n. 1, p.117-138, 2000.

BORGES, Thais Regina Santos. Pelo amadurecimento de um "sentir crítico": entendendo a sócio-construção de identidade de uma professora negra e seus atravessamentos interseccionais. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*. v. 21, n° 2, 2017. p. 8-23.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador:* introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOTTURA, Eleonora Bambozzi. *"Como é no seu país?" Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres migrantes no Brasil:* implicações para a formação de professores. 2019. 247 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019.

BRAHIM, Adriana Cristina S. de Mattos. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X*. v. 1, n. 0. p. 11-31, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica (2012a). Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica (2012b). Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio:* linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 17 fev. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.* Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais:* ensino médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.
BUNDCHEN, Gisele. *Aprendizados:* minha caminhada para uma vida com mais significado. 8ª ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2019.

CAETANO, Érika Amâncio. *Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa:* um olhar autoetnográfico. 2017. 289f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Belo Horizonte, 2017.

CALVO, Luciana Cabrini Simões. A identidade profissional de professores e professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio. In: REIS, Simone; VEEN, Klaas van; GIMENEZ, Telma. *Identidades de professores de línguas*. (Orgs.). Londrina: Eduel, 2011. p.141-184.

CANAGARAJAH, Suresh. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e políticas linguísticas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.p. 43-61.

CANAGARAJAH, Suresh. Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography. *Tesol Quarterly* Vol. 46, No. 2, p. 258-279, June 2012.

CARVALHO HOLANDA, Cristiane. *O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa e nos círculos de construção de paz a*

partir de uma narrativa autobiográfica. 275f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer; FERRAZ, Daniel de Mello. Por que devemos insistir no debate sobre letramentos, políticas linguísticas e educação linguística? In: CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer; FERRAZ, Daniel de Mello. *Letramentos, políticas linguísticas e educação linguística em contexto capixaba*. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2019. p. 13-32.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE. Susan, L. *Inside/Outside Teacher Research and Knowledge*. New York, New York: Teachers College Press, 1993.

CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA, Cristiane Ovídio Pinhel. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in) formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade:* linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 133-148.

CORACINI, Maria José. Heterogeneidade e Leitura na Aula de Língua Materna. In: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernst (Orgs.). *Discurso e Sociedade:* Práticas em análise do Discurso. Pelotas, RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. p. 137-156.

CORACINI, Maria José. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática:* discursos sobre e na sala de aula – língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 97-116.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*. vol.12, n.4, 2012. p.911-932

DAYRELL, Juarez. O Jovem Como Sujeito Social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995.

DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina; FARIA, Raquel. *High Up. Vol I* - Componente curricular. Língua estrangeira moderna - Inglês. Ensino médio. Cotia, Macmillan, 2013.

DOSTOIÉVISKI, Fiódor. *Recordações da casa dos mortos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

DUBOC, A. P. M. The ELF teacher education: contributions from postmodern perspectives. In: GIMENEZ, Telma, EL KADRI, Michelle Salles, CALVO, Luciana Cabrini Simões. (Org.). *English as a lingua franca in teacher education:* a Brazilian perspective. 1ed.Berlin/Boston: De Gruyter, 2018b, v. 10, p. 159-188.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

DUBOC, A. P. M. O "novo" nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, v. 18, p. 9-28, 2011.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. *Entretextos*, Londrina, v. 7, n. 1, jan./dez. 2007.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude Curricular:* Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de inglês. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: USP. 2012. 246 f.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação COMO aprendizagem e a educação linguística. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FULAN, Claudia Jotto (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos:* letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019b. p. 155-169.

DUBOC, Ana Paula Martinez. De lá pra cá, o que mudou; de cá pra lá, o que ainda pode ser feito: pausa desta formadora de professores para uma autocrítica. In: ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de; HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho (Orgs.). *(Trans) formação de professoras/es de línguas:* demandas e tendências da pós-modernidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019a. p. 113-136.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Prefácio. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Orgs.). *Educação Linguística em línguas estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018a, p. 9-11.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval. Franco. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire.* Campinas, SP: Pontes, 2014. p.209-229.

DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In. LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 24-32.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. *Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública:* planos, práticas nas tramas da pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, [s.p.], 2011.

FADINI, Karina Antonia. *Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística:* (trans)formações de uma professora de inglês. 2020. 260f. Tese (Doutorado em

Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FERNANDES, Sudelmar Dias. Aspectos filosóficos da educação no período clássico grego. *Ideação: Revista do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas Filosóficas da Universidade Estadual de Feira de Santana*. Feira de Santana. Edição Especial 2017, p. 199-228.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAZ, Daniel de Mello. (Pós) modernidade, (pós) estruturalismo e educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações. In: ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de; HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho (Orgs.). *(Trans) formação de professoras/es de línguas:* demandas e tendências da pós-modernidade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 19-41.

FERRAZ, Daniel de Mello. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira, SANTOS, Záira Bomfante dos (Orgs.). *Multimodalidade e ensino:* múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 62-87.

FERRAZ, Daniel de Mello; FONSECA, Camila de Oliveira. Os pensamentos pós-colonial e pós-moderno: Um exercício de construção de sentidos essencializados. In: TOMAZI, Micheline Mattedi.; ROCHA, Lúcia Helena Peyroton.; FERRAZ, Daniel de Mello. (Orgs.). *Estudos linguísticos:* descrição, texto, discurso e ensino. Vitória: UFES/PPGEL, 2016.

FONSECA, Maria de Jesus Martins. Introdução à Hermenêutica de Paul Ricoeur. *Millenium - Journal of Education Technologies and Health.* Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. n 36, Portugal, 2009, p.1-21.

FORTIN, Sylvie. Contribuições Possíveis da Etnografia e Autoetnografia para a pesquisa qualitativa em práticas artísticas. Tradução de Helena Maria Mello. *Revista Cena*, Porto Alegre, n. 7, 2009. p.77-88.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J; A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente* – festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). *Escola "Sem" Partido:* esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

GADELHA COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*. v. 34, n. 2, 2009. p. 171-186.

GEE, Jean Paul. *Social linguistics and literacies:* Ideologies in discourses. 3ª ed. London: Routledge, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). *Educação do campo:* epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-62.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e políticas linguísticas.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.

GIMENEZ, Telma. Pesquisa participativa na linguística aplicada: construindo sentidos compartilhados na escola pública. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço (Org.). *Temas e rumos nas pesquisas em linguísticas (aplicada):* questões empíricas, éticas e práticas – vol.1. Campinas: Pontes, 2015. v. 1. p.135-152.

GIROUX, Henry. *Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura*. Disponível em: https://journals.openedition.org/rccs/962 Acesso em: 20 jan. 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de janeiro: DP&A; 2006.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora:* uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre. Mediação, 2003.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUSTON, Nancy. *A espécie fabuladora:* um breve estudo sobre a humanidade. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

JESUS, Dánie Marcelo de. Letramentos para a diversidade: dúvidas e incertezas do professor em sala de aula. In: JESUS, Dánie Marcelo de; ZOLIN-VESZ, Fernando; CARBONIERI, Divanize. *Perspectivas críticas no ensino de línguas:* novos sentidos para a escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p.67-76.

JESUS, Vania Cristina Pauluk. *Educação do campo:* demandas dos trabalhadores. 2006. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46 n. 1.p. 19-29, Jan./Jun. 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A Língua Inglesa como Commodity: direito ou obrigação de todos? Conhecimento Local e Conhecimento Universal, *Anais do ENDIPE*, v.3, 2004, p.272-295.

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

JORDÃO, Clarissa Menezes. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa (Org.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. 1 ed. Pelotas: EDUCAT, 2005, v. 1, p. 23-36.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: algumas diferenças entre o letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval. Franco. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire.* Campinas, SP: Pontes, 2014a. p. 195-207.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. et al. (Org.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil:* uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas: Pontes, 2013b. p. 349-369.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas.* União da Vitória: Kaygangue, 2006. p. 23-36

JORDÃO, Clarissa Menezes. O lugar da emoção na criticidade do letramento. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FULAN, Claudia Jotto (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos:* letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 69-78.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Pedagogia de projetos e língua inglesa. In: EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel. *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa:* propostas didáticas para a educação básica. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b. p. 17-52.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio. *Fundamentos do texto em língua inglesa II*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

JUCÁ, Leina Claudia Viana. *Das histórias que nos habitam:* por uma formação de professores de inglês para o Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

JUSTIANO, Ana Carolina. Sobre rótulos e clichês: pesquisar o ensino de língua na escola ou com a escola pública? In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Orgs.). *Educação linguística em línguas estrangeiras.* Campinas, SP: Pontes Editores. p. 183-195.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Literacies*. Cambridge, UK, New York, NY, Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *New learning:* elements of a science of education. New York: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KIRMELIENE, Viviane Cristina Carvalho et al. *Circles 2º ano - Ensino médio:* Língua estrangeira moderna, manual do professor, 2. São Paulo: FTD, 2016.

KIRSCHNER, Paul A; BRUYCKERE, Pedro De. The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, p. 135-142, 2017.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Collin. (Ed.). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007

KOCK, Klara Friederike; GODOI, Christiane Kleinübing; LENZI, Fernando César. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. *Revista gestão organizacional*. vol. 5, n. 1, p. 93-106, jan./jun., 2012.

KOCK, Klara Friederike; GODOI, Christiane Kleinübing; LENZI, Fernando César. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. *Revista gestão organizacional*. vol. 5, n. 1, p. 93-106, jan./jun., 2012.

KRAMSCH, Claire. Porque os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino. In: CORREIA, Djane Antonucci. (Org.). *Política linguística e ensino de línguas.* Campinas: Pontes, 2014. p. 9-18.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods:* Macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna; MACKAY, Sandra Lee; HU, Guangwei e RENANDYA, Willy A. (eds.). *Principles and practices for teaching English as an international language*. New York: Routledge. 2012, p. 9-27.

LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning.* Buckingham: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. 'New' literacies: technologies and values. *Revista Teknokultura*, Vol. 9 n. 1. p. 45-69, 2012.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural:* urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Jonas Pereira, SILVA, Wagner Rodrigues, PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Problematização da proposta "Escola sem Partido" na perspectiva do letramento ideológico. *Horizontes*, v. 35, n. 3, p. 146-161, set./dez. 2017.

LIN, Angel. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, Francis. M.: JOHNSON, David Cassels (Eds.). *Research methods in language policy and planning:* a practical guide. London: Routledge, 2015. p. 21-32.

LOUZAN, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Aval. Educ*., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisar a experiência:* compreender/ mediar saberes experienciais. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACIEL, Ruberval Franco. *Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais:* os documentos oficiais e a formação de professores de inglês. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MACNAMARA, Jim. Beyond voice: Audience-making and the work and architecture of listening. *Continuum:* Journal of Media & Cultural Studies vol. 27, no. 1, 2013, p.169–184.

MARICONDA, Pablo Rubén. Galileu e a ciência moderna. *Cadernos de Ciências Humanas* - Especiaria. v. 9, n.16, jul./dez. p. 267-292, 2006.

MARTINEZ, Juliana Zeggio; BENATO-CANATO, Ana Paula; FERNANDES, Alessandra Coutinho. Políticas linguísticas oficiais e oficiosas: da BNCC ao Escola sem Partido – Apresentação. *Revista X*, v.15, n.5, p. 01-08, 2020.

MASTRELLA, Mariana Rosa. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 102-117, 2010.

MATEUS, Elaine. De mosaicos e músicas: algumas peças sobre a formação de professores de inglês no Brasil. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil* – uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 25-50.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política.* 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MCLAREN, Peter; LANKSHEAR, Colin. Critical Literacy and the Postmodern Turn. In: MCLAREN, Peter; LANKSHEAR, Colin. (Ed.). *Critical Literacy:* politics, praxis and the postmodern. New York: Suny, 1993. p. 379-419.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Palestra de encerramento. *Fórum Internacional de Cultura, Literatura e Linguística Aplicada:* práticas e transgressões. Curitiba: UFPR, 09 de novembro de 2018.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MONTE MÓR, Walkyria. Afterword: still critique. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 445-450, 2018.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (Orgs.). *Formação "desformatada":* práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. *Para uma redefinição de letramento crítico:* conflito e produção de significação. In: Maciel, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.). Formação de Professores de Línguas: ampliando Perspectivas. Jundiai: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Org.). *Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas.* São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MONTE MOR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.* Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 315-335.

MONTE MOR, Walkyria. *Letramentos, construção de sentidos e expansão interpretativa:* práticas em discussão. 23 nov. 2017a. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Minicurso.

MONTE MOR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, Nara; MONTE MOR, Walkyria (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/ linguagens.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b. p. 267-286.

MONTE MOR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (Orgs.). *A pedagogy of multiliteracies:* learning by design. Nova York, EU: Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.

MONTE MÓR. Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia. Hilsdorf.; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã:* por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p.31-50.

MONTE MÓR. Walkyria. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, Kleber Aparecido da et al. (Org.). *A formação de professores de línguas:* novos olhares. Campinas: Pontes, 2013b. v. II. p. 23-50.

MORGAN, Brian. Fostering Conceptual Roles for Change: Identity and Agency in ESEA Teacher Preparation. *Kritika Kultura*, 34-55, 2010.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MULIK, Katia Bruginski. *O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como espaço de formação continuada de professores de língua inglesa.* 2014.187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

MULIK, Katia Bruginski. *Linguística Aplicada:* diálogos contemporâneos. Curitiba: InterSaberes, 2019.

MUNCEY, Tessa. *Creating autoethnographies*. Los Angeles, CA. Sage, 2010.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. *A formação do formador de professores:* uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. 157f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. *Veredas.* v. 22, nº 1, 2018. p. 51-62.

PAIVA, Rodrigo Calatrone. *Contando estórias para pesquisar ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de projetos:* uma autoetnografia. 2018. 179 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, 2018.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da educação básica:* línguas estrangeiras modernas. Secretaria de Estado da Educação: SEED - PR, 2008.

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 18, n. 2, p. 15-40 2019.

PARDO, Fernando da Silva. *Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública:* observações e auto-observações. 2018. 218f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In**:** FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). *Escola "Sem" Partido:* esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática:* discursos

sobre e na sala de aula – língua materna e língua estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 21-60.

PERIPOLLI, Odimar J. Um olhar sobre (o campo) a educação no/ do campo: a questão das especificidades do ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. Ano VIII nº 13 (Jan./Jun. 2010), p. 51-62.

PRESCENDO TONIN, Josiane. *Ideias decoloniais sobre minha práxis:* autoetnografia de uma professora de inglês. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

QUEVEDO, Thelmelisa Lencione. *Escola Projeto Âncora:* gestação, nascimento e desenvolvimento. Dissertação (Mestrado) 2014, 217f. Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se:* feminismos, escrita de si e de invenções da subjetividade. Campina, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de Línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org). *Política Linguística e ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-83, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Prefácio – Letramento e pensamento crítico. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 7-10.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante:* cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

REIS, Simone. Pesquisa em Letramento Crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes de; REIS, Simone. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras.* Londrina: Moriá, 2008, v. 1, p. 51-83.

RICOUER, Paul. *O conflito das interpretações:* ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I:* plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã:* por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 13-29.

ROJO, Roxane. *Escola conectada:* os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

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

ROSA, Maria Arlete. Educação do campo e seus desafios diante do rural da Região Metropolitana de Curitiba. In: SOUZA, Maria Antônia de. (Org.). *Escolas públicas no/do campo:* letramentos, formação de professores e práticas pedagógicas. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 7-34.

RUBANO, Denize Rosana; MOROZ, Melania. O conhecimento como ato de iluminação divina. In: ANDERY, Maria Amália. et al. *Para compreender a ciência:* uma perspectiva histórica. 6. ed. rev. e ampl. -Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996. p. 145-150.

SACHS, Guilherme. Abordagem do ciclo de políticas: uma proposta de uso para pesquisas em Linguística Aplicada. In: CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil* – uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 437-450.

SALDANHA, Nelson. *Teológico, metafísico e positivo:* filosofia e epistemologia no ocidente moderno. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010.

SANCHES, Gabriel Jean. *O programa Paraná fala inglês:* uma autoetnografia sobre concepção de língua e uso de material didático em sala de aula. 2019. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Curitiba, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações.* 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCARAMUCCI, Matilde. Letramento em avaliação (em contextos de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). *A Linguística Aplicada no Brasil:* rumos e passagens. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 141-166.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA MEGALE, Maria Helena Damasceno. Introdução à Ontologia Heideggeriana a ao meio ambiente: Abertura do ser para o infinito da existência com o outro. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, v. 99, n. 2, p. 209-228, 1 jul. 2009.

SILVA, Monica Ribeiro. O Ensino Médio Reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições. In: FEIJÓ, Gauco Vaz.; SILVA, Thiago de Faria (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas*. 1ed.Brasília: Editora do IFB, 2017. p. 16-29.

SILVA, Roberto Bezerra da. *Interpretações:* autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. 2011. 215f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização curricular no Ensino Médio:* elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez, 2019.

SIQUEIRA, Ana Paula de Moraes de; ENS, Romilda Teodora. *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente:* representações de professores PDE. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade:* contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-353.

SOARES, Magda. *Letramento:* um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos avançados*, São Paulo, v 2, n. 2, p. 46-71, Aug. 1988.
SPINK, Mary Jane. *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

STREET, Brian. *Letramentos sociais:* abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TABASSUM AMINA. Active Knowledge Making. Epistemic Dimensions of e-Learning. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill (eds). *E-learning ecologies - Principles for new Learning and Assessment***.** New York and London: Routledge, 2017, p. 65-87.

TAKAKI, Nara Hiroko. *Letramentos na sociedade digital:* navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAKAKI, Nara Hiroko. Os intelectuais como professores: elaborações preliminares para estudo de matérias sobre imigração atual na mídia brasileira. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.* Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 15-49.

TODD, Sharon. Listening as Attending to the "Echo of the Otherwise": On Suffering, Justice, and Education. *Philosophy of Education Yearbook*. 2002, p. 405-412.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, nº. 142, p.183-202, jan.-mar., 2018.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. (51.1): 77-98, jan./jun. 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira.; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.*). Crenças e*

ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

VON ZUBEN, Marcos de Camargo. Ricoeur, Foucault e os mestres da suspeita: em torno da hermenêutica e do sujeito. *Trilhas Filosóficas*. Ano 1 • Nº 1 • Jan/Jun 2008. P 34-42.
WOLFF, Francis. *Nossa Humanidade. De Aristóteles às neurociências.* São Paulo: Unesp, 2012.

WOOLF, Virginia. *Mrs. Dalloway*. Londres: Penguin Books, 1996.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M..; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*: professor(a)-pesquisador(a). 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEMBYLAS, Michalinos. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of motions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education,* vol. 18, n. 4, p. 465–48, 2005.

ANEXOS

ANEXO A - LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - ENSINO MÉDIO - CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
GÊNEROS DISCURSIVOS E SEUS ELEMENTOS COMPOSICIONAIS. Caberá ao professor a seleção de gêneros, nas diferentes esferas sociais de circulação, de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular e com o Plano de Trabalho Docente, adequando o nível de complexidade a cada série. * Vide relação dos gêneros ao final deste documento. LEITURA • Identificação do tema; Intertextualidade; • Intencionalidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Léxico; • Coesão e coerência; • Marcadores do discurso; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semânticos; • Discurso direto e indireto; • Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto; • Recursos estilísticos (figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística. • Acentuação gráfica; • Ortografia. ESCRITA • Tema do texto ; • Interlocutor; • Finalidade do	LEITURA É importante que o professor: • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia; • Proporcione análises para estabelecer a referência textual; • Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas; • Contextualize a produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos não-verbais diversos: gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; • Instigue o entendimento/reflexão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; • Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, próprio de diferentes gêneros;	LEITURA Espera-se do aluno: • Realização de leitura compreensiva do texto; • Localização de informações explícitas e implícitas no texto; • Posicionamento argumentativo; • Ampliação do horizonte de expectativas; • Ampliação do léxico; • Percepção do ambiente no qual circula o gênero; • Identificação da ideia principal do texto; • Análise das intenções do autor; • Identificação do tema; • Dedução dos sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto; • Compreensão das diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo; • Reconhecimento de palavras e/ou expressões que estabelecem a referência textual; ESCRITA Espera-se do aluno: • Expressão de ideias com clareza; • Elaboração de textos atendendo: - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; • Diferenciação do contexto de uso da linguagem formal e informal; • Uso de recursos textuais como: coesão e

texto; • Intencionalidade do texto; • Intertextualidade; Condições de produção; • Informatividade (informações necessárias para a coerência do texto); • Vozes sociais presentes no texto; • Vozes verbais; • Discurso direto e indireto; • Emprego do sentido denotativo e conotativo no texto; • Léxico; • Coesão e coerência; • Funções das classes gramaticais no texto; • Elementos semãnticos; • Recursos estilísticos(figuras de linguagem); • Marcas linguísticas: particularidades da língua, pontuação; recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Variedade linguística; • Ortografia; • Acentuação gráfica. ORALIDADE • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc ...; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Vozes sociais presentes no texto; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; • Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito; • Adequação da fala ao contexto; • Pronúncia.	ESCRITA É importante que o professor: • Planeje a produção textual a partir da delimitação tema, do interlocutor, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade e ideologia ; • Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual; • Conduza à utilização adequada das partículas conectivas; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; • Acompanhe a produção do texto; • Acompanhe e encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos das ideias, dos elementos que compõem o gênero. • Instigue o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; • Estimule produções em diferentes gêneros; • Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. ORALIDADE É importante que o professor: • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e	coerência, informatividade, intertextualidade, etc; • Utilização adequada de recursos linguísticos como: pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, etc; • Emprego de palavras e/ ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que indicam ironia e humor, em conformidade com o gênero proposto.

	informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como: cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros.	

Fonte: DCE-LEM (2008)

ANEXO B - MATRIZ DE REFERÊNCIA PROVA PARANÁ NA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA INGLESA - PROVA PARANÁ				
ENSINO MÉDIO		1ª Edição	2ª Edição	3ª Edição
I. Procedimentos de leitura				
D01	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.	X	X	X
D06	Identificar o tema de um texto.	X	X	X
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	X	X	X
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto				
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	X	X	X
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X
III. Relação entre textos				
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	X	X	X
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	X	X	X
IV. Coerência e coesão no processamento do texto				
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	X	X	X
D07	Identificar a tese de um texto.			X
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.		X	X
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	X	X	X
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.		X	X
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	X	X	X
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido				
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.		X	X
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.		X	X
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	X	X	X

Fonte: http://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Matrizes-de-Referencia-2020 Acesso em: 20 fev.2020

ANEXO C - ESFERAS DE CIRCULAÇÃO E SEUS RESPECTIVOS GÊNEROS TEXTUAIS

ESFERAS DE CIRCULAÇÃO	**GÊNEROS DISCURSIVOS**
COTIDIANA	Bilhete, carta pessoal, convite, currículo, comunicado, cartão, receita.
LITERÁRIA/ARTÍSTICA	Biografia, conto, fábula, romance, letra de música, paródia, poema, lenda, memória.
ESCOLAR	Cartaz, debate, diálogo, palestra, pesquisa, seminário, resumo, relatório, resenha, artigo.
IMPRENSA	Entrevista, carta ao leitor, foto, legenda, sinopse de filme, charge, reportagem, artigo de opinião, editorial, infográfico.
PUBLICITÁRIA/PRODUÇÃO E CONSUMO	Anúncio, comercial de TV, *slogan*, placa, peça publicitária, fôlder, *e-mail*, música, texto político, *jingle*, bula, regra de jogo, manual, rótulo de embalagem.
POLÍTICA	Abaixo-assinado, assembleia, carta de emprego, carta de reclamação, carta de solicitação, debate, discurso político "de palanque", fórum, manifesto, mesa-redonda, panfleto.
JURÍDICA	Estatuto, lei, ofício, procuração, regimento, regulamento, requerimento, boletim de ocorrência, contrato, depoimento, discursos de acusação e de defesa.
MIDIÁTICA/DIGITAL	*Blog*, *chat*, vídeo, *e-mail*, entrevista, filme, *fotoblog*, *home page, reality show, talk show*, telejornal, telenovelas, videoconferência, comentário, *fanfics*, memes, lista de discussão, *podcast*.

Fonte: Elaborado com base em Paraná, 2008a, p. 100-101.