

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DE APRENDIZES DE INGLÊS:
PROBLEMATIZAÇÕES E DESESTABILIZAÇÕES**

Ricardo Regis de Almeida

Anápolis-GO

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DE APRENDIZES DE INGLÊS:
PROBLEMATIZAÇÕES E DESESTABILIZAÇÕES**

Ricardo Regis de Almeida

Anápolis-GO

2017

RICARDO REGIS DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DE APRENDIZES DE INGLÊS:
PROBLEMATIZAÇÕES E DESESTABILIZAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva

Anápolis-GO

2017

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA DE APRENDIZES DE INGLÊS:
PROBLEMATIZAÇÕES E DESESTABILIZAÇÕES**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 10 de março de 2017.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás-UEG)
Orientadora / Presidente

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás-UEG)
Membro interno

Profª. Dra. Rosane Rocha Pessoa (Universidade Federal de Goiás-UFG)
Membro externo

Anápolis-GO, 10 de março de 2017.

Dedico este trabalho aos/às participantes desta pesquisa que tanto
contribuíram para as problematizações que aqui constam.

AGRADECIMENTOS

Após uma longa caminhada, é chegado o momento de compartilhar a alegria de poder concluir um trabalho acadêmico como este. Apesar das renúncias e dos obstáculos encontrados pelo caminho, o apoio e as palavras de cada um/uma de vocês foram imprescindíveis para tornar esta viagem mais tranquila e animadora. Eis aqui o meu muito obrigado pela força e pelo alimento para finalizar esta pesquisa de pé e revigorado para retomá-la brevemente...

A **Deus**, por ter me guiado e me amparado em todos os momentos desta jornada. Obrigado!

À minha mãe, **Leibniz Régia Darc**, e ao meu pai, **Edson Pinto de Almeida**, pelo amor incondicional e pela oportunidade de poder passar mais um dia da minha vida aprendendo junto de pessoas tão maravilhosas como vocês. Obrigado!

À minha irmã, **Renata Régia da Cunha**, e ao meu irmão, **Roberto Régis da Cunha**, pelas inúmeras demonstrações de carinho e de respeito pelo meu trabalho e pelas minhas escolhas. Obrigado!

Ao meu namorado, **Danillo da Silva Santos**, por ter me compreendido e estendido a mão nos momentos mais complicados desta fase da minha vida. Obrigado!

Aos meus sobrinhos, **Davi** e **Matheus**, e às minhas sobrinhas, **Kethelen** e **Geovanna**, pelo amor e reconhecimento. Obrigado!

À minha tia, **Leninha**, que anos atrás apostou e investiu em minha educação sem medir esforços. Obrigado!

Às minhas **tias** e aos meus **tios**, por sempre me olharem com tanto amor e respeito. Obrigado!

À minha madrinha, **Kerley**, e ao meu padrinho, **José Fernandes**, pelas orações, credibilidade e carinho. Obrigado!

Às minhas avós, **Sebastiana** e **Antônia** (*in memorian*), e aos meus avôs, **João Macário** e **Onésio Pinto**, (*in memorian*), que, mesmo não estando vivos/as para fazer parte desta vitória, eu sei que sempre me amaram e torceram por mim. Obrigado!

À minha amiga, **Paula Nayane**, pelo amor sincero de irmã e pelas palavras doces durante os momentos mais turbulentos. Obrigado!

À minha tão querida amiga, **Nayara Porto**, pelo abraço forte e pelas palavras mais encorajadoras de alguém que realmente ama e cuida das amizades que tem. Obrigado!

Ao meu amigo, **Pedro**, pelas incontáveis mensagens de apoio e pelo cuidado e carinho dedicados a mim desde o nosso primeiro dia de amizade. Obrigado!

Ao meu amigo, **Kevin Franks**, pelo apoio e cuidado que teve por mim durante toda essa jornada. As suas palavras e mensagens de voz sempre foram lidas ou ouvidas com os mais sinceros sentimentos de gratidão e afeição. Obrigado!

Ao meu amigo, **Arnaldo**, e à minha amiga, **Vanessa**, que, mesmo distantes, me estenderam a mão e me ofereceram apoio ao longo desta caminhada. Obrigado!

À **Bianca** e ao **Dimitri**, pela ajuda na transcrição do material empírico deste estudo e pela amizade tão valiosa. Obrigado!

Aos/Às colegas e amigos/as da graduação, especialmente **Priscilla**, **Laura**, **Hermindo**, **Bruna Faria** e **Júlia Sahium**, por terem torcido e se alegrado tanto por mim em um dos momentos mais felizes da minha vida: a aprovação no mestrado. Obrigado!

Aos meus **alunos** e às minhas **alunas** de ontem, de hoje e de sempre, por me deixarem performar a profissão que tanto amo e me permitir aprender com as vivências de cada um/uma de vocês. Obrigado!

À minha querida professora, **Mariana Mattos**, por ter me incentivado a ingressar no curso de Letras e pelas aulas memoráveis de inglês que pude ter ao seu lado. Obrigado!

Às **professoras** e aos **professores** do curso de Letras, pelos incríveis quatro anos de aprendizado e transformações. Desde o primeiro dia de aula, eu jamais fui o mesmo e, por isso, hoje posso afirmar que estou um profissional e um ser humano melhor. Tudo isso graças a vocês. Obrigado!

Às **professoras** e aos **professores** do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT), por terem contribuído na redefinição dos meus saberes e na minha formação como professor-pesquisador-problematizador. Obrigado!

Às/Aos **colegas** da quarta turma do PPG-IELT, por compartilharem as suas experiências e me permitir aprender com elas. Obrigado!

À **Universidade Estadual de Goiás**, pela bolsa concedida no primeiro ano de mestrado e por me oferecer abrigo e aconchego desde o ano de 2011. Obrigado!

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG)**, pela bolsa concedida, pois sem o valor depositado mensalmente, a divulgação deste estudo e de vários outros desenvolvidos por mim durante o mestrado seria mais difícil. Obrigado!

A **todas as pessoas que não mencionei aqui**, mas que estiveram comigo nessa caminhada e, cada qual a sua maneira, contribuíram para a realização deste estudo. Obrigado!

AQUELE “OBRIGADO” MAIS CHOROSO

Em uma mistura de alegria, gratidão e choro, venho agradecer aquelas pessoas mais que especiais que fizeram desta viagem uma aventura. A vocês, “lágrimas” que representam a minha felicidade de ter podido caminhar ao seu lado:

Mãe, Pai, Maninho, Maninha, vocês foram sensacionais nesse momento da minha vida. Ver a senhora, mamãe, acordando de madrugada e me pedindo para descansar um pouco me fazia querer virar noites e noites sem dormir, pois a sua figura, mesmo preocupada, representa a vida e a força que eu precisava para concluir esse mestrado. Obrigado, papai, por sempre estar ao meu lado e tornar os meus dias muito mais do que especiais. Os seus abraços e beijos desde criança e até hoje me fazem lembrar que o amor que tens por mim é e sempre será capaz de superar todo e qualquer preconceito que já tentaram impor na cabeça do senhor. Obrigado, maninha e maninho, pelas caronas, carinhos e cuidados. Vocês sempre demonstraram e me ensinaram o verdadeiro significado da palavra irmandade.

Barbra, o que seria desta caminhada se as nossas histórias não tivessem se entrecruzado? Você, muito mais do que uma orientadora, foi, é, e sempre será uma pessoa muito querida, uma amiga, uma mãezona mesmo! Poder fazer parte da sua “ninhada” é uma alegria imensurável para mim, pois eu sei muito bem do carinho e do amor que você tem pelos/as seus/suas filhotes/as. São por essas e por tantas outras qualidades que eu acredito piamente que você é um dos meus maiores motivos de acreditar no papel transformador da academia, mas não é só isso! Você é prova viva de que orientador/a não só puxa a orelha ou tira noites de sono de seus/suas orientados/as, mas estende a mão nos momentos mais árduos e desesperadores. Obrigado, Barbra, por ter me oferecido todo apoio e suporte para poder passar mais tranquilo por esta fase e certo de que a viagem que iniciamos juntos não termina aqui, visto que os nossos caminhos ainda vão se encontrar por várias vezes nesta vida.

Professor Ary e Professora Rosane, meu muito obrigado pelas considerações e ressalvas feitas durante o meu exame de qualificação. Os seus olhares permitiram que eu me deslocasse e melhorasse o modo de dissertar sobre o meu estudo. Obrigado, professor Ary, pela credibilidade e pela confiança no meu trabalho como pesquisador. Ter sido o seu orientando durante a graduação e aluno no mestrado contribuiu para que eu amadurecesse algumas opiniões e percebesse que a viagem é longa e, às vezes, cansativa, mas válida e

necessária. Obrigado, professora Rosane, por ter disponibilizado o seu tempo para ler os meus escritos. Foi uma grande satisfação ter tido uma das autoras, professoras e pesquisadoras que eu mais admiro lendo e contribuindo para o meu trabalho. Agradeço, ainda, pelos seus apontamentos e questionamentos feitos durante o exame de qualificação e espalhados pela minha dissertação, pois foram eles que me possibilitaram refletir sobre uma série de questões que eu não havia me atentado antes.

Mamadi (Mary) e Dd (Dilúbia), eu não poderia ficar sem agradecê-las! O sorriso estampado no rosto e a alegria esculpida nos olhos ao ver vocês chegando às nossas aulas são indícios que me permitem afirmar que eu realmente ganhei uma família durante esse mestrado. Eu sei que as lágrimas e os momentos difíceis insistiram em nos acompanhar em partes dessa jornada, mas a nossa vontade de soltar uma gargalhada e de sorrir para o mundo irá sempre se sobressair.

Meus/minhas queridos/as participantes do curso de extensão, muito obrigado por partilhar comigo as suas vivências e inquietudes, pois sem elas este estudo não existiria. Os nossos encontros me permitiram perceber que o meu lugar na profissão docente será sempre o de aprendiz, visto que, a cada história compartilhada por vocês, eu pude vislumbrar outras maneiras de compreender o mundo e a mim mesmo. Para mim, vocês foram muito mais do que sujeitos de pesquisa, vocês se tornaram pessoas queridas que me concederam a oportunidade de viver momentos únicos em minha profissão e dentro da universidade. Àqueles/Àquelas que não puderam seguir conosco até o fim, os meus sinceros agradecimentos também.

“Agradeço a grande oportunidade pelo aprendizado de vida e pela melhora significativa da minha compreensão do inglês. Sei que o aprendizado apenas começou e que, talvez, eu não tenha a chance de atingir a tantos por não ser uma educadora de profissão, mas como formadora de opinião, levarei essa centelha acesa no coração, com a esperança de poder ser e construir seres humanos melhores”. (Trecho da narrativa final de Vani, uma das participantes deste estudo)

RESUMO

ALMEIDA, Ricardo Regis de. **Educação linguística crítica de aprendizes de inglês: problematizações e desestabilizações**. Ano: 2017. 144 f.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2017.

Orientadora: Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva

Defesa: 10 de março de 2017.

Este estudo de natureza qualitativo-interpretativista tem por objetivo discutir os pressupostos filosóficos e epistemológicos da educação linguística crítica e investigar a possibilidade de realizá-la por meio da problematização de temas de cunho social e político, em um curso de extensão desenhado para este fim. Em termos mais específicos, este trabalho busca investigar como se deu o processo de educação linguística crítica dos/as participantes e do próprio pesquisador-mestrando durante o curso supracitado; identificar e discutir as percepções dos/as participantes sobre o seu processo de educação linguística crítica ao longo do curso; problematizar as intervenções dos/as participantes na escolha de temas, nas mediações dos encontros e nos momentos críticos durante o curso, promovidos tanto pelos/as colegas do curso como pelo pesquisador-mestrando. O material empírico do estudo foi gerado no último semestre de 2015, tendo como fontes de pesquisa um questionário de identificação, seis encontros gravados em áudio e vídeo, entrevistas, uma roda de conversa e as narrativas finais dos/as participantes. O contexto em que este estudo se desenvolveu foi um curso de extensão realizado na Universidade Estadual de Goiás, intitulado *Speak up - Write down! Critical speaking and writing*, e teve por objetivo oportunizar o debate, em inglês, de temas críticos que fossem relevantes para os/as participantes e que emergissem de suas sugestões. Para discutir as percepções dos/as participantes, utilizamos as contribuições teóricas da pedagogia crítica e de estudiosos/as que se propuseram a problematizá-la, das perspectivas críticas na educação linguística e da linguística aplicada (crítica) e de suas teorizações sobre questões de lingua[gem]. O nosso olhar lançado sobre o material empírico aponta que os/as participantes tiveram a oportunidade de discutir temas próximos de suas realidades, o que contribuiu para que eles/elas se engajassem e se tornassem agentes em seu processo de educação linguística crítica. Ademais, os debates também permitiram que o próprio pesquisador-mestrando atuasse em sua educação linguística crítica e tivesse o seu regime de verdades tensionado e movimentado para outras possibilidades de interpretação dos temas abordados. Desse modo, as problematizações dos temas sugeridos pelos/as participantes contribuíram para que eles/as e o próprio pesquisador-mestrando percebessem a diversidade de posicionamentos sobre os mais variados assuntos, sem, contudo, subestimar o valor e a singularidade da opinião de cada um/uma dos/as colegas, pois foram essas opiniões que permitiram a eles/elas (re)pensarem as suas atitudes no mundo, com o mundo e com eles/elas mesmos/as.

Palavras-chave: Educação linguística crítica; aprendizes de inglês; curso de extensão; problematização de temas.

ABSTRACT

ALMEIDA, Ricardo Regis de. **Educação linguística crítica de aprendizes de inglês: problematizações e desestabilizações.** Ano: 2017. 144 f.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2017.

Orientadora: Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva

Defesa: 10 de março de 2017.

This qualitative-interpretative study discusses the philosophical and epistemological assumptions of critical language education and investigates the possibility of performing it through the problematization of social and political themes in an extension course designed for this purpose. In more specific terms, it investigates how the process of the participants' and of the researcher's critical language education took place during the course; identifies and discusses the participants' perceptions of their critical language education process throughout the course; problematizes the participants' interventions in the choice of themes, in the mediations, and in the critical moments which occurred during the course. The empirical material of this study was gathered in the last semester of 2015, by means of an identification questionnaire, audio and video recordings of six 'meetings', interviews, a 'roda de conversa', and the participants' final narratives. The research field was an extension course held at Universidade Estadual de Goiás, titled *Speak up - Write down! Critical speaking and writing*, which aimed at discussing critical themes that were relevant and emerged from the participants' suggestions. In order to discuss the participants' perceptions about the course, we used theoretical reflections of critical pedagogy and of those who problematize it, of critical perspectives in language education, and of (critical) applied linguistics. After problematizing the empirical material, we realized that the participants had the opportunity to discuss themes that meant something to them, which, in our view, contributed to their agency and commitment to their critical language education process. In addition, the debates also allowed the researcher to take part in his critical language education and have his regime of truths strained and moved to other possibilities of interpretation of the topics addressed. We understand, therefore, that the problematization of themes suggested by the participants allowed them as well as the researcher to perceive the diversity of positions on the most varied subjects. To finish with, we believe these discussions were responsible for estimating the value and singularity of each participant's opinion, once these opinions allowed them and the researcher to (re)consider their attitudes in the world, with the world and with themselves.

Key words: Critical language education; English students; extension course; problematization of themes.

SUMÁRIO

DESBRAVANDO NOVOS CAMINHOS.....	15
CAPÍTULO I	23
NO MEIO DO CAMINHO TINHA?... MOMENTOS PARA ESTABELEECER DIÁLOGOS COM AS TEORIAS.....	23
1.1 Linguística Aplicada (Crítica)	23
1.1.1 Linguística Aplicada e lingua[gem]	29
1.2 Pedagogia crítica: conceituações	32
1.2.1 Problematizando a pedagogia crítica.....	35
1.3 Perspectivas críticas na educação linguística: interfaces e desafios	40
1.3.1 Momentos críticos e o agir nas brechas como potencializadores de desestabilizações e transformações.....	47
CAPÍTULO II.....	51
UMA PAUSA PARA COMPREENDER AS PECULIARIDADES DO ESTUDO E DE SEUS/SUAS PARTICIPANTES	51
2.1 A pesquisa qualitativo-interpretativista	51
2.2 Questões de ética na pesquisa qualitativa	53
2.3 O contexto da pesquisa	55
2.3.1 O perfil do curso e a dinâmica dos encontros	56
2.3.2 Os/as participantes da pesquisa	58
2.3.3 Caminhos percorridos pelo pesquisador	60
2.4 A geração do material empírico e as fontes de pesquisa	62
2.4.1 Questionário de identificação (QI).....	64
2.4.2 Seis encontros (E).....	64
2.4.3 Entrevista Semiestruturada (ES)	65
2.4.4 Roda de conversa (RC)	66
2.4.5 Narrativa escrita (NE)	66
2.4.6 Transcrições das gravações decorrentes das fontes E, ES e RC	67
2.5 Procedimentos para a análise de dados	68
CAPÍTULO III	69
A CAMINHADA CONTINUA! COMPARTILHANDO AS LEITURAS DAQUELAS/DAQUELES QUE SE JUNTARAM A NÓS	69
3.1 O[s] encontro[s]	69

3.1.1 Music DO NOT DO that to people	70
3.1.2 Imagine the world without a garbage man?	78
3.1.3 There's no age for selfies	90
3.2 Um olhar sobre o curso e seus/suas participantes	98
3.2.1 Os temas	98
3.2.2 A educação linguística crítica sob a ótica dos/as participantes	102
3.2.3 Momentos críticos que marcaram a trajetória dos/as participantes do curso	107
É CHEGADO O FIM?! CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	115
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	127
Anexo A	127
Anexo B	130
Anexo C	131
Anexo D	138
Anexo E	144

DESBRAVANDO NOVOS CAMINHOS

Escrever é ficar nu. É mostrar-se todo aos outros. É deixar que façam sobre você todo tipo de leitura, a partir dos valores de quem lê, história de vida, crenças, fantasias e projeções. Escrever é atirar em alvo desconhecido. A flecha toca o alvo que o leitor conduz no seu real, imaginário ou no terra-a-terra da sua ótica. Quando criticamos, elogiamos, brincamos, elucidamos, emitimos opinião sobre uma pessoa, coisa ou lugar, é claro que nos expomos. O ato de escrever é uma eterna exposição, se é julgado sem direito à defesa, criticado até sem dó ou piedade, pois o leitor é um desconhecido. Dizem que escrever é um ato de coragem. Prefiro dizer que é medo. Medo de silenciar quanto a fatos, pessoas e atos. É medo de ser cúmplice do silêncio, indiferença, calúnia, violência, enganadores, líderes de araque e do descalabro.

João Soares Neto¹

Iniciar a escrita de qualquer texto não é tarefa simples, muito menos o ato de estudar. Paulo Freire já nos dizia que estudar é um exercício complexo que requer atitude crítica e disciplina somente adquiridas por meio da prática. A despeito de toda luta e sacrifício, as aventuras proporcionadas antes, durante e após a tessitura das palavras; o diálogo estabelecido com pessoas e teorias que contribuem para outras leituras dos fenômenos que ocorrem ao nosso redor e no nosso interior; os conflitos inerentes a esses diálogos que nos modificam e nos movem para outros campos de atuação; e, claro, a sensação de ver tudo isso crescendo e se ‘materializando’ aqui nessa dissertação são alguns dos motivos que me fazem persistir na busca incessante de desbravar novos caminhos e de compartilhar com o/a leitor/a algumas das minhas descobertas e das descobertas dos/as envolvidos/as neste trabalho.

A epígrafe lançada no início deste capítulo expressa fidedignamente alguns dos meus sentimentos ao escrever algo. A primeira sensação que me² é despertada é exatamente a mesma mencionada por João Soares Neto: *a de estar nu*. Vejo-me em tal condição porque busco me despir dos resquícios preconceituosos e modernistas³ que insistem em assombrar as minhas práticas, o que muitas vezes causa entraves no meu processo de escrita. Tento desnudar-me de atitudes que possam comprometer a ética e a crítica que tanto defendo em

¹ Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Ficar-nu/12/12874>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

² Neste estudo, assim como propõe Urzêda-Freitas (2012a) em sua dissertação, a conjugação dos verbos alternar-

² Neste estudo, assim como propõe Urzêda-Freitas (2012a) em sua dissertação, a conjugação dos verbos alternar-se-á entre a primeira pessoa do singular (eu), quando se tratar de reflexões mais situadas do próprio pesquisador-mestrando e a primeira pessoa do plural (nós), quando se tratar de reflexões feitas com base em diferentes vozes (a minha orientadora e eu; os/as participantes da pesquisa e eu; os/as autores trazidos à baila e eu etc.).

³ O emprego da palavra *modernista* refere-se às crenças científicas adotadas com base no pensamento iluminista eurocêntrico e em dois de seus produtos: o positivismo e o estruturalismo (PENNYCOOK, 1998).

meu trabalho, fazendo com que eu releia as minhas interpretações e estranhe cada uma delas independentemente da quantidade de vezes que eu já tenha feito isso. Atiro longe as minhas roupas em busca de leituras que voltem os *seus* olhares para o meu corpo e para o corpo daquelas/daqueles que tanto contribuíram para a escrita desta dissertação, o que não só eu, mas vários/as outros/as autores/as da Linguística Aplicada (Crítica) temos feito no intuito de chamar a atenção para as diferenças que compõem as nossas identidades e constituem as nossas vivências. Por fim, liberto-me ao expor as minhas incoerências e incompletudes, as minhas falhas e vicissitudes, as minhas fraquezas e as minhas limitações, pois o que é esperado de mim nessa sociedade patriarcal e heteronormativa não condiz com quem, de fato, eu sou!

Compreendo, por conseguinte, que este estudo parte das minhas vivências e inquietudes com as chamadas perspectivas críticas desde a minha primeira experiência durante o estágio supervisionado de língua inglesa, bem como de leituras teórico-acadêmicas que propõem “um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecível” (LOURO, 2015, p. 8, ênfase no original). Com base em tal afirmação e nas minhas motivações, experiências, leituras e diálogos incansáveis com diversas pessoas, dentre as quais eu gostaria de destacar a minha orientadora Barbra Sabota, as/os teóricas/os aqui mencionadas/os, as/os participantes desta pesquisa, minhas/meus amigas/os e minha família, acredito que não somente eu, mas todas/os aquelas/es com as/os quais eu mantive qualquer tipo de contato durante a vida, vivenciamos diariamente momentos em que aspectos como a ambiguidade, o desafio, o conflito, a incoerência, o risco e a incerteza se fazem presentes em nossas atitudes.

Nesse esteio, acredito que tais características fizeram e ainda fazem parte das práticas das/os participantes deste estudo, o que não implica dizer que, por várias vezes durante a geração do material empírico, eu ou eles/elas não tenhamos buscado solo firme para sustentar as nossas certezas e, assim, nos mantermos seguros/as da incapacidade de curar a nossa cegueira para compreender e respeitar a pluralidade de opiniões dos/as colegas.

No que diz respeito às palavras *crítica* ou *pessoa crítica*, elas parecem estar presentes em meu repertório linguístico desde muito pequeno, pelo menos a minha mãe costumava me dizer: “*Nossa, como você é crítico!*”, ou “*Para de ser crítico, menino!*”. Quando ela me dizia isso, referia-se comumente a situações ou momentos em que eu fazia comentários perniciosos sobre a roupa ou o que eu considerava *feio* ou *estranho* em alguém ou em mim mesmo.

Ainda bem que cresci, tanto em altura como em possibilidades de interpretação e compreensão dos termos *crítico*, *feio* e *estranho*, e convido ao mesmo tempo em que sou convidado por alguns/algumas estudiosos/as aqui presentes para vivenciar, problematizar e reinventar o conceito de *crítica* ou do *ser crítico/a* diferentemente do que eu o entendia alguns anos atrás.

Alastair Pennycook, ainda na década de 1990, foi um dos primeiros estudiosos a nos invitar a pensar a respeito da dimensão crítica no contexto educacional de ensino de inglês como língua estrangeira. Para o autor, a utilização da palavra *crítica* não deve remeter meramente a uma proposta de criticismo que intenta subverter o pensamento canônico normatizado. Além disso, o emprego deste vocábulo deve se pautar em uma concepção de *crítica transformadora* (PENNYCOOK, 1998 [1990]), o que significa dizer que os/as professores/as precisam “assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 39). Nesse segmento, é possível notar que esse conceito de *crítica* aponta para o papel *social*, *político* e *transformacional* exercido pelos/as docentes dentro e fora da sala de aula.

Pennycook (2001) volta a defender que o conceito de *ser crítico/a* precisa ser problematizado nesse novo campo do saber, chamado por ele de Linguística Aplicada Crítica (LAC). Nesta obra, o pesquisador aborda a palavra *crítica* em outros contextos de uso e com outras conotações como aquelas presentes no *pensamento crítico* e na *crítica literária*. De acordo com os pressupostos do pensamento crítico, o termo refere-se a um modelo de análise rigoroso para a interpretação de textos ou para a solução de problemas, visando desenvolver uma distância mais crítica do objeto de estudo ou do problema em questão (PENNYCOOK, 2001). Essa vertente também é caracterizada por uma série de habilidades e regras que podem ser ensinadas aos/às aprendizes. De maneira análoga, alguns tipos de crítica literária também têm tentado a criação de uma ‘distância crítica’ do conteúdo analisado, desenvolvendo métodos de análise textual com vistas à objetividade, além de acrescentar uma dimensão estética para a apreciação de textos. Em ambos os casos, notamos que a palavra *crítica* é empregada no sentido de estabelecer uma avaliação objetiva e uma ‘distância crítica’ dos fatos.

O autor alega que, além do entendimento de *crítica* como técnica objetiva e impessoal, existem outras duas vertentes preocupadas com o trabalho crítico que ampliam e modificam essa visão. A primeira é chamada por ele de posição modernista emancipatória⁴, a qual ainda

⁴ Modernist-emancipatory position.

acredita na existência de uma ‘distância crítica’ e da objetividade em investigações críticas, porém tem como característica principal o seu envolvimento com questões de cunho social. A segunda, intitulada de posição problematizadora pós-moderna⁵, aposta na noção de crítica como inerente a questões de acesso, poder e desigualdade e difere-se da primeira na medida em que rejeita qualquer possibilidade de distanciamento crítico ou objetividade (PENNYCOOK, 2001).

Pennycook (2004) aposta na segunda vertente, a qual entende a crítica como meio de *problematização da prática*, isto é, uma atitude de estranhamento e questionamento dos nossos modos de compreender o ser humano, a natureza e os objetos que nos cercam, em busca de outras leituras que permitam a existência, por mais líquida e rarefeita que esta seja, de outras identidades e práticas que extrapolem a noção reducionista/binária responsável por segmentar e negligenciar outras formas de experienciar o mundo social. Tal noção reconhece ainda a necessidade de questionar eticamente as nossas propostas de intervenção humana no mundo e de estranhar conceitos modernistas como os de consciência, emancipação e racionalidade.

Apesar de um tanto otimista, o estudioso nos alerta para as possíveis limitações presentes nessa noção de crítica como “visões por vezes deturpadas de língua[gem], discurso, subjetividade e diferença e a dificuldade de, devido ao seu constante autoquestionamento e a sua atração para o vórtice da relatividade, encontrar solo firme para articular qualquer posicionamento político claro⁶” (PENNYCOOK, 2004, p. 329-330). A despeito desses pontos negativos, ele argumenta que nós devemos nos apoiar nessa *noção problematizadora*, uma vez que “o problema não é tanto ter uma posição política definida (o que significa escolher e apoiar-se em possibilidades preexistentes), mas sim imaginar e conceber novos esquemas de politização⁷” (FOUCAULT, 1980 *apud* PENNYCOOK, 2004, p. 330). Dessa forma, o linguista nos convida a refletir sobre os modos de conhecimento eurocêntricos que guiavam e ainda guiam algumas das noções de crítica e a propor uma agenda ética e política que nos permita arriscar novas formas de politização. A noção de crítica como prática problematizadora implica, por conseguinte, uma atitude que nos permita trabalhar a educação linguística (crítica) trazendo à tona questões de poder, de discurso, de desigualdade e de identidades (PENNYCOOK, 2004).

⁵ Postmodern-problematizing position.

⁶ Na obra original: “its sometimes obfuscatory views on language, discourse, subjectivity, and difference, and its difficulty, because of its constant self-questioning and the resultant pull toward the vortex of relativity, in establishing firm enough ground to be able to articulate any clear political stance”.

⁷ Na obra original: “the problem is not so much one of defining a political ‘position’ (which is to choose from a pre-existing set of possibilities) but to imagine and to bring into being new schemas of politicisation”.

Rajagopalan (2003), por sua vez, traz a discussão sobre o que é ser crítico/a para o interior da universidade, mais especificamente, para as práticas dos/das pesquisadores/as. Dessa forma, a dimensão crítica presente em suas teorizações está relacionada ao fato de que *não há qualquer tipo de neutralidade* no trabalho do/a cientista. Segundo o autor, toda e qualquer atividade acadêmica tem uma dimensão política, ou seja, ao propor suas análises, os/as cientistas “estão tentando influenciar a forma como as coisas se apresentam, isto é, intervir na realidade que aí está” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 163).

Diante do que foi exposto, aposto em uma noção de *crítica problematizadora* que estranha, desestabiliza, desconforta e busca reinventar conceitos pré-concebidos advindos do paradigma modernista tais como raça, língua, identidade, ciência, estabilidade, certeza, pureza, sexualidade, gênero, sexo, consenso etc. Em consonância com Duboc (2012), acredito ser o questionamento de tais conceitos um elemento vital para a implementação de práticas críticas, haja vista que lidar com a instabilidade, a incerteza, a complexidade, a incompletude, a liquidez, a fluidez e até mesmo a contradição são atitudes necessárias para atuarmos no mundo contemporâneo.

Como forma de encarar tais mudanças paradigmáticas, ontológicas e metodológicas, entendo ser imprescindível voltar o olhar para a natureza ética e política da língua[gem] e compreendê-la como meio de construção das relações sociais (PENNYCOOK, 2001). Nessa linha de raciocínio, vejo neste estudo a oportunidade de desconstrução e realização de outras leituras e interpretações dos fenômenos sociais a partir de problematizações feitas por mim e pelos/as participantes da pesquisa e que, de diferentes maneiras, tornaram-se significativas e contribuíram para o nosso reposicionamento no mundo social.

Além de me preocupar com tais questões, defendo uma *postura crítica* questionadora das instituições, práticas, relações e discursos hegemônicos que influenciam e por vezes inviabilizam novos modos de ser e de pensar o mundo (URZÊDA-FREITAS, 2012a). Como professor de inglês, apoio-me em uma *crítica* que ressalta o papel político da minha profissão e não se restringe a contextos isolados de atuação ou a abordagens centradas somente na estrutura linguística, passando a me ocupar de uma investigação mais ampla das práticas e dos fatores que interferem na educação dos/as meus/minhas alunos/as (BORELLI; PESSOA, 2011). Como pesquisador, o conceito de *crítica* que corroboro é aquele apresentado por Rajagopalan (2003): uma postura ética diante dos/as participantes desta pesquisa e do nosso papel enquanto cientistas sociais, negando qualquer tipo de neutralidade e compreendendo que as nossas práticas influenciam diretamente a vida dos/as envolvidos/as nos estudos que realizamos.

Sendo assim, as teorizações em torno dos conceitos de *crítica* e do *ser crítico/a* nos (minha orientadora e eu) permitiram elaborar e por em prática um curso de extensão⁸ utilizado como lócus de produção de material empírico para este estudo, o qual teve por objetivo central promover o debate crítico, em inglês, de temas sociais e políticos que emergissem e fossem sugeridos pelos/as participantes da pesquisa. Assim, optamos por um curso de caráter mais aberto e flexível e com menos aparência de aula. Por isso, denominamos os momentos de reunião, de problematização e de aprendizagem da língua inglesa como *encontros* e não como aulas.

No que diz respeito aos temas, os/as participantes ficaram incumbidos/as de decidir se o debate deveria ser estendido ou não, uma vez que eles/elas próprios/as eram responsáveis por selecionar os materiais e por mediar os encontros. No meu papel de pesquisador-mestrando e professor responsável pelo curso, me dispus a ajudá-los/as com a procura prévia de materiais para as discussões, bem como disponibilizei o meu e-mail para que eles/elas me enviassem as suas apresentações e eu pudesse revisá-las, lançando alguns questionamentos e *sugerindo* leituras teórico-acadêmicas sobre o tema em questão.

Em relação aos encontros, todos tiveram duração de aproximadamente 2 horas e 30 minutos e, ao término das discussões, os/as participantes presentes escreviam um pequeno texto em inglês, chamado por nós de *reflection*, que tinha como objetivo recuperar e problematizar as falas dos/as colegas ditas no decorrer do encontro. Com o intuito de mostrar aos/às participantes como as mediações poderiam ocorrer, o primeiro encontro foi mediado pelo próprio pesquisador-mestrando e teve como tema central o tópico *Education*. Achamos importante ressaltar que essa atitude não se configurou como uma tentativa de mostrar aos/às participantes que existe um método ou modelo único de propor uma aula crítica; pelo contrário, essa foi uma alternativa encontrada por nós para que os/as participantes pudessem ter um ponto de partida e pressupostos epistemológicos e filosóficos para embasar as mediações subsequentes.

Desse modo, apesar de terem sido vários os temas abordados no decorrer do curso, selecionamos três para serem problematizados neste estudo, a saber: *Music* (tema discutido nos três primeiros encontros, logo após o primeiro encontro sobre *Education* mediado pelo pesquisador-mestrando), *Professions* (tema problematizado em dois encontros consecutivos na metade do curso) e, por fim, *I'm not my-selfie* (tema debatido em um dos últimos encontros). A escolha por esses três temas se deu por acreditarmos que eles propiciam uma

⁸ Para mais detalhes sobre o curso de extensão, ver item 2.3.1.

visão mais ampla do processo de educação linguística crítica dos/as participantes, na medida em que abarcam três momentos distintos do curso de extensão: seu início, meio e fim. Além disso, esses encontros contaram com a participação da maioria dos/as participantes que contribuíram com o seu material empírico para as problematizações presentes neste estudo, o que, mais uma vez, acreditamos que pode nos auxiliar a compreender os seus processos de educação linguística crítica de maneira mais acurada.

Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo geral discutir os pressupostos filosóficos e epistemológicos da educação linguística crítica e investigar a possibilidade de realizá-la por meio da problematização de temas de cunho social e político, em um curso de extensão desenhado para este fim. Em termos mais específicos, buscamos investigar como se deu o processo de educação linguística crítica dos/as participantes e do próprio pesquisador-mestrando durante o curso; identificar e discutir as percepções dos/as participantes sobre o que é ser um/uma aprendiz crítico/a; problematizar as intervenções dos/as participantes na escolha de temas, nas mediações dos encontros e nos momentos críticos durante o curso, os últimos promovidos tanto pelos/as colegas do curso como pelo pesquisador-mestrando.

Para alcançar esses objetivos, este estudo procura responder às seguintes questões de pesquisa:

- Quais as implicações de um curso de extensão voltado para a educação linguística crítica de seus/suas participantes?
- Que concepções sobre o processo de educação linguística crítica emergem das percepções dos/as participantes do curso?

No tentame de responder a essas perguntas, convidamos outros/as estudiosos/as para nos auxiliar na nossa busca investigativa. Partindo do pressuposto de que não existe uma única e genuína abordagem de ensinar e aprender Língua(s) Estrangeira(s)/Adicional(is)⁹ (SILVESTRE, 2014), buscamos amparo teórico-acadêmico em diferentes perspectivas críticas, as quais cabe mencionar: a pedagogia crítica (GIROUX, 1997; COX; ASSIS-PETERSON, 2001; SHOR; FREIRE, 2011 [1986]; FREIRE, 2014a [1970], 2014b [1996]) e os/as teóricos/as que problematizam esse tipo de pedagogia (ELLSWORTH, 1989; CONTRERAS, 2012; URZÊDA-FREITAS, 2012a), o ensino crítico de LE/LA (BORELLI;

⁹ Assim como pontuado por Silvestre (2014), optaremos pela utilização dos termos “língua estrangeira” e “língua adicional” paralelamente devido ao fato de termos como referencial teórico autores/as que empregam tanto um como outro termo.

PESSOA, 2011; PESSOA; BORELLI, 2011; URZÊDA-FREITAS, 2012a, 2012b; PESSOA; URZÊDA FREITAS, 2012; PESSOA, 2014; URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2014), a pedagogia engajada (hooks, 2013 [1994]), os letramentos críticos (DUBOC, 2012, 2014; JORDÃO, 2013; TILIO, 2013), os estudos sobre prática problematizadora (PENNYCOOK, 2001, 2004, 2012) e as teorizações sobre Linguística Aplicada (Crítica) e questões de língua[gem] e ética (PENNYCOOK, 1998, 2001, 2006; RAJAGOPALAN, 2003, 2006; CELANI, 2005; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006a, 2006b; 2013a, 2013b; URZÊDA-FREITAS, 2012a, 2012b).

As problematizações que compõem este trabalho estão organizadas em cinco partes. Na seção introdutória, apresentei discussões teóricas sobre a noção de *crítica* que defendo neste trabalho e apontei uma visão geral do estudo, expondo as minhas justificativas e motivações de realizá-lo, os objetivos que anseio alcançar e as perguntas que busco responder. No primeiro capítulo, apresento os pressupostos teóricos que me ajudaram a ampliar o meu olhar sobre uma possível educação linguística crítica. No segundo capítulo, faço uma pequena pausa para compreender as peculiaridades deste estudo e de seus/suas participantes. No terceiro capítulo, problematizo as percepções dos/as participantes da pesquisa que se juntaram a nós (aos/às autores/as aqui referenciados e a mim) a partir do material empírico gerado para este estudo no intuito de compartilhar as minhas leituras sobre as suas percepções acerca dos temas debatidos e a respeito das implicações do curso em sua educação linguística crítica. Por fim, na quinta parte, apresento algumas considerações provisórias a respeito desta viagem e retomo as questões discutidas neste estudo, respondendo às perguntas de pesquisa e convidando o/a leitor/a no intuito de ele/ela nos propor outras rotas e novas aventuras.

CAPÍTULO I

NO MEIO DO CAMINHO TINHA... MOMENTOS PARA ESTABELEECER DIÁLOGOS COM AS TEORIAS

*Pôr em prática um certo tipo de educação, crítica e de contestação,
certamente irá contra alguns mitos provenientes de visões da
ideologia dominante na sociedade.*
(Maria Antonieta Alba Celani, 2004, p. 54)

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que nos auxiliaram na ampliação de possíveis olhares e de interpretações do material empírico deste estudo. De forma a situar a/o leitora/o sobre a organização do capítulo, expomos, a seguir, a sequência dos assuntos/temas aqui abordados. No primeiro momento, trazemos a Linguística Aplicada (Crítica) e questões sobre língua[gem] à baila, sustentando-nos em estudiosos/as que as têm entendido de um modo mais crítico e conforme as necessidades contemporâneas. No segundo momento, elucidamos alguns conceitos-chave presentes na pedagogia crítica para, em seguida, problematizá-la e discutir a sua relevância para este estudo. No terceiro e último momento, expomos nossa concepção do que seja uma educação linguística crítica, com base em múltiplas perspectivas críticas de ensinar e aprender LE/LA. Para tanto, discutimos o papel da educação; os papéis do/a professor/a e do/a aluno/a no processo de educação linguística; a relevância de abordar temas significativos para os/as aprendizes; a forma como o conhecimento é encarado e construído nestas perspectivas críticas e encerramos o capítulo abordando os momentos críticos e o agir nas brechas como instantes potencializadores de tensões e desestabilizações.

1.1 Linguística Aplicada (Crítica)¹⁰

Borelli e Pessoa (2011), no esteio das reflexões de Moita Lopes (2006a), afirmam que estudos recentes realizados no campo da LA têm revisado seus princípios teórico-metodológicos e proposto caminhos *mais críticos* por parte dos/as linguistas aplicados/as, o

¹⁰ Embora saibamos que a Linguística Aplicada (LA) e a Linguística Aplicada Crítica (LAC), por vezes, apresentam contrastes e dissonâncias entre si, optamos por abordá-las nessa mesma seção por entendermos que, apesar de alguns/algumas dos/as linguistas aplicados/as aqui referenciados/as não utilizarem explicitamente o termo LAC em suas teorizações, eles/elas, a meu ver, parecem convergir com os princípios desta, bem como apresentam propostas contemporâneas que podem de alguma forma contribuir para a ampliação do escopo desse campo de investigação crítica.

que não implica, necessariamente, a criação de uma nova “escola” de LA. Como exemplo, as autoras fazem menção a pesquisadores/as que defendem a LA como prática problematizadora (CAVALCANTI, 2006; MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2009, 2013; PENNYCOOK, 2001, 2004, 2006, 2012; RAJAGOPALAN, 2003, 2006), a qual elas argumentam ter por objetivo maior “questionar tudo o que é visto como pronto ou estabelecido, expondo as relações de poder que as subjazem e contribuem para sua manutenção” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 17). Para as autoras, vista sob essa ótica, a LA nos provoca a pensar que todo conhecimento é contingente, parcial e reflete, historicamente, os interesses da classe dominante. Devido a isso, todo e qualquer saber pode ser revisto e reescrito a partir de outras perspectivas que, até então, eram desconsideradas.

Moita Lopes (2006a) destaca a necessidade de pensarmos e desenvolvermos uma LA de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, chamada por ele de LA mestiça, a qual busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (p. 14). Para tanto, a LA deve se pautar em epistemologias e teorizações que falem às pessoas de hoje e que permitam a elas e a nós (pesquisadores/as das ciências sociais), a desconstrução e a reconstrução de saberes canônicos que ainda guiam estudos inscritos na chamada LA modernista (PENNYCOOK, 1998).

Nessa linha de raciocínio, Moita Lopes (2006b) aponta que uma das grandes preocupações contemporâneas de pesquisadores/as que atuam nas ciências sociais parece estar relacionada à reinvenção da vida social, o que, para o autor, “inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (p. 85). Assim, a LA e outros campos do saber têm se pautado em uma problemática bastante desafiadora, resumida por Moita Lopes (2006b, p. 86) nas seguintes palavras:

como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros [...].

A partir do que foi exposto acima, o linguista aplicado propõe a formação de uma coligação anti-hegemônica, a qual tem origem no sofrimento humano compartilhado por todas as pessoas marginalizadas, ao mesmo tempo em que propõe outras formas de conhecimento e modos de vida que não permitam a sua categorização em termos de relevância para a vida

social (MOITA LOPES, 2006b). Para a concretização de tal projeto, o autor alega ser necessário, primeiramente, *pensar o mundo por um olhar não ocidentalista*, pois entende que o modo eurocêntrico de produzir conhecimento eliminou e continua inviabilizando outras possibilidades de ser e de atuar no mundo social. Isto se deve ao fato de que a lógica da episteme ocidentalista auxilia na perpetuação de escolhas paradigmáticas perversas e institucionalizadas, bastante comuns na globalização, bem como produz conhecimento de uma forma que não contempla “o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e seus desejos” (MOITA LOPES, 2006b, p. 87).

Vale ressaltar que a episteme ocidentalista criticada por Moita Lopes (2006b) não está ligada a uma questão geográfica, mas, sim, a questões éticas e políticas (MOITA LOPES, 2013b). Conforme o próprio autor salienta:

Muito do conhecimento que faz crítica à modernidade implacável nas injustiças que construiu e constrói, decretando legitimidades/ilegitimidades quanto aos gêneros, às sexualidades, às classes sociais, às raças, às línguas etc. vem do hemisfério Norte e foi produzido por pesquisadores/as que ou para lá migraram ou que, embora tenham lá nascido, sentiram em suas peles o sofrimento de suas pretensas ilegitimidades ou se identificaram com tais sofrimentos. (MOITA LOPES, 2013b, p. 234)

Ao contrário do que se possa pensar, tal posicionamento não implica que as nossas pesquisas não devam ser situadas, uma vez que os aspectos microssociais existentes nas interações (locais) mobilizam e são capazes de transformar discursos macrossociais (cada vez mais translocais, mas não para todos/as) (MOITA LOPES, 2013b). Em outras palavras, o sentido de localidade não está relacionado meramente a questões geográficas, mas a algo que é “dado no aqui e no agora no discurso” (p. 234).

Fabrizio (2006) ressalta que a LA contemporânea se encontra em fase de “redescrição” e “desaprendizagem” dos seus âmbitos ontológico, epistemológico e metodológico. Na tentativa de melhor entendermos essas mudanças, acreditamos ser necessário primeiramente compreender o chamado *momento contemporâneo*, comumente chamado de *globalização*. Para Fabrizio (2006, p. 47), com base em autores/as que também problematizam a globalização, este fenômeno trata-se de “um campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas, tornando problemática a adoção de pontos de vista e explicações simplistas a respeito dos fenômenos sociais”.

Kumaravadivelu (2006, p. 130) argumenta que o conceito de globalização apresenta significados múltiplos para pessoas distintas em diferentes momentos históricos. Para situar o/a leitor/a da atual fase da globalização, o linguista apoia-se na teoria do historiador australiano Robbie Robertson (2003) e apresenta as três “ondas” da globalização. De acordo com o historiador, a primeira onda teve como foco as explorações marítimas e comerciais lideradas por dois países europeus: Portugal e Espanha; a segunda onda explodiu durante a revolução industrial liderada pela Grã-Bretanha; e a terceira onda originou-se do mundo pós-guerra, liderada pelos Estados Unidos da América.

Para o linguista, o momento atual da globalização é dissemelhante de seus períodos prévios em intensidade, mas a intenção ainda é a mesma. Ele alega que “as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131), tendo como marco principal a comunicação por meio da internet, tornando-a responsável pelas identidades culturais/linguísticas das pessoas e pela economia mundial.

Fabrizio (2006), por sua vez, assinala que a contemporaneidade tem sido entendida como um emaranhado de discursos, práticas, técnicas, instituições, mídias e linguagens que, juntos, sustentam e dão vida ao modo de vida capitalista, baseado no consumo infundável e descomedido de bens materiais. Contudo, conforme apontam Almeida, Curado e Sabota (2016, p. 92), “é preciso reconhecer que este fenômeno também permite novas formas de ser e de experimentar o mundo e as suas manifestações jamais possíveis em qualquer outra época”. Dessa forma, cabe a nós, linguistas aplicados/as, pautar as nossas teorizações em perspectivas que transcendam o modo reducionista que busca encontrar soluções para os problemas concernentes à linguagem e reconhecer a complexidade presente no movimento/momento contemporâneo (FABRÍCIO, 2006). Portanto, como vimos até então, atuar em um contexto de mudanças implica a revisão de perspectivas como aquelas relacionadas à sociedade, ao fazer científico e ao papel do/a linguista (BORELLI; PESSOA, 2011).

No prefácio do livro *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*, Pennycook (2001) discorre sobre o processo de criação de sua teoria, chamada por ele de Linguística Aplicada Crítica (LAC). Insatisfeito com as limitações e a cegueira presentes na LA, o linguista apresenta pela primeira vez, no ano de 1990, a sua noção de LAC. Com base nas suas experiências em países como Japão, Canadá e China àquela época, Pennycook passa a enxergar e a preocupar-se com as condições desiguais do seu contexto e vê na LA uma área incapaz de lidar com tais questões. Alguns desses problemas foram pontuados por ele, tais como:

Os pressupostos frequentes de privilégio, autoridade e superioridade que vão de falantes nativos de língua inglesa e do próprio inglês a abordagens de ensino particulares, formas culturais, ou formas de organização social; bem como a constante depreciação de outras línguas, dos falantes dessas outras línguas e das origens diversas de professores e alunos¹¹ (PENNYCOOK, 2001, p. 18).

Com base em tais pressupostos, o teórico apresenta a LAC como uma nova episteme que, embora trate de assuntos já abordados pela LA, tais como tradução, ensino, aprendizagem, letramentos, ambientes de trabalho etc., busca agora entendê-los “a partir de uma perspectiva que supere as teorias fundamentadas em ideias de base estruturalista, num constante questionamento sobre o que é ser crítico e as implicações políticas e sociais que permeiam os domínios da linguagem” (PEREIRA, 2007, p. 27).

Nessa perspectiva, Pennycook (2001) acredita que a LAC tem como um de seus principais objetivos relacionar aspectos micros como a sala de aula, textos e conversações a relações políticas, sociais e culturais mais amplas, em busca de novos modos de pensar e agir pautados em uma prática contínua e reflexiva que visa integrar pensamento, desejo e ação, caracterizando, assim, a noção de práxis defendida pelo autor. Contudo, como o próprio linguista afirma, “a LAC não está preocupada em somente relacionar o contexto de uso da língua[gem] a contextos sociais, mas, sim, em fazer isso de um ponto de vista que enxerga as relações sociais como problemáticas¹²” (PENNYCOOK, 2001, p. 6). Assim, a LAC volta o seu olhar para questões críticas mais amplas relacionadas ao acesso, à disparidade, à diferença, ao racismo, à ética, à resistência e ao poder insistindo em uma compreensão social e histórica de como as práticas sociais se constituíram da forma como elas se apresentam no mundo atual (PENNYCOOK, 2001).

Pennycook (2006) apresenta as viradas somática, linguística e performativa como relevantes para a LA, a qual ele passa a chamar de LA transgressora. No que diz respeito à virada somática, Pennycook (2006, p. 79) aponta três dimensões cruciais que atestam a relevância dessa mudança, são elas: “uma reação contrária ao idealismo logocêntrico do pós-estruturalismo, a tentativa de recuperar os domínios que foram extirpados pela filosofia racionalista e a demanda política, particularmente a feminista, de considerar nossa presença física”. No que concerne à virada linguística, Pennycook (2006, p. 78), com base em

¹¹ Na obra original: “the frequent assumptions of privilege, authority, and superiority, from native speakers of English and the English language itself to particular approaches to teaching, cultural forms, or forms of social organization; and the constant denigration of other languages, other language speakers, and teachers and students from different backgrounds”.

¹² Versão original: “Critical applied linguistics is concerned not merely with relating language contexts to social contexts but rather does so from a point of view that views social relations as problematic”.

Canagarajah (2004), alega que esta tem ocorrido de forma lenta na LA¹³, porém indica que já começamos a redefinir a nossa compreensão do ser humano, com base em construtos de outras disciplinas como a Sociologia, a Filosofia e as Ciências Sociais e com posições teóricas múltiplas como aquelas presentes na teoria feminista, no pós-estruturalismo foucaultiano ou na semiótica bakhtiniana, para mencionar algumas. Para o autor, essas correntes teóricas têm ajudado a LA a pensar o papel do discurso na construção da subjetividade do ser humano, nas identidades como múltiplas e conflitantes e na necessidade de reflexividade na construção e disseminação do conhecimento (PENNYCOOK, 2006). Sobre a virada na direção das identidades, o autor baseia-se nos estudos de Butler (1990) para argumentar que estas devem ser encaradas como *performadas* ao invés de pré-formadas. A noção de performatividade torna possível uma rediscussão sobre ambos os conceitos, pois “fornece um modo de pensar as relações entre linguagem e identidade que enfatiza a força produtiva da linguagem na constituição da identidade, em vez de a identidade ser um construto pré-dado refletido no uso da linguagem” (PENNYCOOK, 2006, p. 80-81).

Portanto, as contribuições de Pennycook sobre as viradas somática, linguística e das identidades, a nosso ver, corroboram a metáfora da viagem utilizada por Louro (2015, p. 13), quando diz:

Por certo também há, aqui, formação e transformação, mas num processo que, ao invés de cumulativo e linear, caracteriza-se por constantes desvios e retornos sobre si mesmo, um processo que provoca desarranjos e desajustes, de modo tal que só o movimento é capaz de garantir algum equilíbrio ao viajante.

Assim, como temos visto no decorrer deste estudo e de tantos outros aqui referenciados, os/as defensores da LA(C) têm apostado em um processo de revisão e de desaprendizagem de conceitos e práticas que guiavam (e ainda guiam) seus estudos. No entanto, como apontam Borelli e Pessoa (2011), Fabrício (2006), Moita Lopes (2006a, 2006b, 2013a, 2013b), Pennycook (1998, 2001, 2004, 2006, 2012), Urzêda-Freitas (2012a, 2012b) e tantos/as outros/as linguistas aplicados(as), a LA contemporânea aposta em teorias pós-modernas, pós-coloniais, pós-estruturalistas, antirracistas e feministas para constituir-se como Indisciplina (MOITA LOPES, 2006) ou antidisciplina (PENNYCOOK, 2006) em busca de

¹³ Vale a pena ressaltar que tal afirmação foi feita no ano de 2006. Atualmente, é possível mapear diversos estudos inscritos na LA que já abordam a linguagem a partir da perspectiva da chamada virada discursiva (DUBOC, 2012; URZÊDA-FREITAS, 2012a).

espaços para “visões alternativas ou para ouvir vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (MOITA LOPES, 2006a, p. 23).

1.1.1 *Linguística Aplicada e lingua[gem]*

O conceito de lingua[gem] tem sido amplamente discutido em trabalhos inscritos na seara da LA (MAGALHÃES, 2004; MOITA LOPES, 1998, 2006b, 2009; FABRÍCIO, 2006; PENNYCOOK, 1998 [1990], 2001, 2004, 2006; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012; URZÊDA-FREITAS, 2012a, 2012b entre outros/as). No entanto, conforme afirma Rajagopalan (2003), as discussões, até aquelas presentes em um mesmo campo científico, que envolvem tal conceito nem sempre dialogam ou convergem entre si. Tal afirmação contribui para pensarmos a complexidade inerente aos estudos sobre lingua[gem], assim como nos suscita a acreditar que “se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc.” (MOITA LOPES, 2006b, p. 96). Desse modo, buscaremos nos apoiar em autores/as de áreas como a Sociologia, a História, a Linguística e a própria LA para compreendermos a lingua[gem] a partir de investigações que “focalizam o social, o político e a história”, o que é, aliás, “uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea” (MOITA LOPES, 2006b, p. 96).

Bourdieu (1977) argumenta que a Linguística confunde e utiliza equivocadamente dois conceitos importantes das Ciências Sociais. São eles os conceitos de *genealogia social* (estudo das condições sociais de possibilidade) e de *genealogia intelectual* (estudo das condições lógicas de possibilidade). Para o autor, a confusão feita pela Linguística suscitou a compreensão de que “a língua é feita para comunicar, portanto, para ser compreendida, decifrada e que o universo social é um sistema de *trocias simbólicas* e a ação social um ato de comunicação”, o que faz com que a linguagem seja entendida mais como “um objeto de *intelecção* do que um *instrumento de ação* (ou de poder)” (BOURDIEU, 1977, p. 2, grifo no original). Nesse sentido, o autor diverge da compreensão de linguagem como ‘competência ou faculdade do ser humano’, entendimento este que guia muitas das pesquisas realizadas ainda hoje em LA, pois entende que esta não é uma capacidade inata ao ser humano e por isso jamais poderá ser autônoma. Para o pensador, “a linguagem é uma *práxis*: ela é feita para ser falada, isto é, utilizada nas estratégias que recebem todas as funções práticas possíveis e não simplesmente as funções de comunicação” (BOURDIEU, 1977, p. 3).

Urzêda-Freitas e Pessoa (2014) defendem que encarar a linguagem como competência humana é focalizar apenas os seus aspectos linguísticos, na medida em que essa compreensão visivelmente despreza os aspectos ideológicos e intersubjetivos que subjazem toda e qualquer prática humana mediada pela linguagem. Segundo o autor e a autora, esse entendimento contribuiu diretamente para a criação da abordagem comunicativa presente no ensino de línguas, a qual tende a enxergar a língua como instrumento de comunicação e a educação linguística como processo neutro (URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2014). Contudo, defendemos que a linguagem não deve ser encarada como neutra, estática, apolítica, a-histórica, abstrata ou até mesmo inata ao ser humano, ao passo que ela é tanto parte constituinte quanto produto do poder, ou seja, ela funciona para legitimar ou marginalizar modos de conhecer e de ser no mundo social (GIROUX, 1997).

Kumaravadivelu (2006) alega que as pesquisas inscritas na chamada LA modernista ainda abordam a linguagem como sistema e operam sob o paradigma científico positivista e prescritivo. Segundo o autor, esses estudos tendem a investigar a linguagem de modo descontextualizado e descorporificado, além de não focalizarem questões relativas à desigualdade social, ao acesso, ao poder e ao racismo. Em síntese, o teórico diz que “a LA modernista se esforça para preservar as macroestruturas da dominação linguística e cultural” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139).

Por outro lado, Fabrício (2006, p. 48) salienta que muitos estudos na seara da LA contemporânea “abordam a linguagem conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejanças dos atores sociais”. Dessa forma, a tendência desses estudos é compreender a linguagem como contextual e intimamente ligada às nossas práticas sociais e discursivas, isto é, encaram a linguagem como capacidade humana de desenvolver o pensamento e a subjetividade a partir de interações e da sua capacidade de se apropriar desses discursos (MAGALHÃES, 2004).

Apesar das críticas feitas à LA modernista, Kumaravadivelu (2006) apresenta a filosofia pós-modernista como alternativa aos/às linguistas por entender que os estudos amparados em tal perspectiva celebram as diferenças, desafiam as hegemonias da cultura dominante, buscam formas alternativas de expressão e procuram “desconstruir os discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero” (p. 139). Tomando como foco as reflexões de Foucault (1972), Kumaravadivelu (2006) convida os/as linguistas a superarem a noção de linguagem como sistema e a tratá-la como discurso no sentido foucaultiano, o qual

designa o território conceitual inteiro no qual o conhecimento é produzido e reproduzido. Inclui não somente o que é, na verdade, pensado e articulado, mas também determina o que pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu. O discurso, nesse sentido, é um campo ou domínio dentro do qual a linguagem é usada de modos particulares. Esse campo ou domínio é produzido nas e por meio das práticas sociais, instituições e ações. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140)

Nessa perspectiva, compreender o discurso é reconhecer que os ‘discursos silenciados’ também influenciam e contribuem para o modo como produzimos e reproduzimos conhecimentos. Assim, as vozes que emergem do Sul (SANTOS, 2000 *apud* MOITA LOPES, 2006a) passam a ter papel relevante na renarração e na redescrição da vida social, uma vez que a chamada ‘cultura popular’ adquire a qualidade de discurso e as vozes dos/as marginalizados/as passaram a fazer parte de vários estudos sociais, incluindo aqueles inscritos na LA, e, aos poucos, estão galgando seu espaço no mundo contemporâneo – possibilitando uma releitura de fatos que, antes, eram narrados e disseminados somente através de um único olhar: o olhar ocidentalista (MOITA LOPES, 2006a).

Conforme vimos, a língua[gem] tem sido pensada e abordada sob múltiplos olhares, o que gera diferentes posturas teórico-epistemológicas daqueles/daquelas que a discutem. Assim, achamos interessante ressaltar que as distinções conceituais aqui presentes não constituem meros modismos, mas, sim, apontam para diversas epistemes que, cada qual à sua maneira, contribui para a ampliação da noção de língua[gem] presente nos estudos linguísticos, especialmente aqueles inscritos na LA. Apresentado o motivo pelo qual abordamos múltiplas perspectivas teóricas a respeito de tal conceito, reiteramos que todas elas trazem em seu bojo um fator-comum: a ruptura com a noção de língua[gem] como mero instrumento de comunicação humano e de natureza apolítica, a-histórica, sistemática e autônoma. Trata-se, portanto, de uma teia movente de reflexões teórico-acadêmicas que, independente de entenderem a língua[gem] como aspecto do discurso ou não, apontam para a sua natureza social, contextual, histórica, política, pragmática e intimamente ligada às nossas práticas sociais. Nesse sentido, a língua[gem] também é encarada como responsável pela nossa subjetividade e pela re/des/construção de nossas identidades, podendo ser utilizada para disseminar discursos que podem tanto reforçar “verdades” dominantes quanto enfraquecê-las, na medida em que apontam para outras possibilidades de ser no mundo social.

1.2 Pedagogia crítica: conceituações

Relembrar o papel da pedagogia crítica no ensino de línguas é certamente revisitar e aprender com a obra de Paulo Freire (2014a [1970]), um dos mais importantes pensadores dessa pedagogia no século XX. A sua experiência de vida fez com que ele mesmo experimentasse “a violência das oligarquias rurais remanescentes no nordeste brasileiro que tiram partido da ignorância do povo” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 12) e passasse a enxergar na educação um meio possível de libertação dos seus sofrimentos, que também são os sofrimentos do povo.

Cox e Assis-Peterson (2001) assinalam que a pedagogia crítica tem um sentido profundo na obra de Paulo Freire, pois, por várias vezes, ele reforça que “a educação é um ato político e não encará-la como tal é permitir que ela sub-repticiamente legitime e reproduza a política das classes dominantes, perpetuando as desigualdades sociais” (p. 12). Nesse sentido, compreender a educação como ato político é assumir que os/as responsáveis por ela devem refletir e agir *no e com* o mundo em busca de transformações (FREIRE, 2014a [1970]).

Entretanto, a pedagogia crítica considera inconcebível uma proposta de educação como ato político que não se baseie em dois princípios básicos: o do *diálogo* e o da *colaboração* entre os/as responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Isso nos remete ao que Freire (2014a [1970], p. 95) defende em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, quando afirma que, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens [sic] se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 95). Para o autor, o/a professor/a verdadeiramente dialógico/a e crítico/a será sempre sujeito cognoscente, na medida em que ele/ela está sempre em processo de aprendizagem, refazendo-se e reposicionando-se diante dos problemas com os quais constrói ou se depara ao longo de sua trajetória. Além do mais, ele/ela parte do princípio de que é preciso refletir sobre o ato político de ensinar, extrapolando a imagem distorcida de professores/as como transmissores/as de conhecimento, passando, assim, “a um mediatizador de sujeitos cognoscentes” (FREIRE, 2014a [1970], p. 94).

Freire (2011 [1986]), em conversa com Ira Shor¹⁴, discute os significados de *diálogo* que perpassam a sua pedagogia com vistas a uma educação libertadora. Para o pensador, o ponto de partida para acessar o significado desta palavra é não entendê-la como técnica,

¹⁴ Por se tratar de uma obra que foi escrita em forma de diálogo entre dois pensadores (Ira Shor e Paulo Freire), mas que apresentam os seus pontos de vista e opiniões pessoais sobre o mesmo assunto, optamos por utilizar os seus respectivos nomes separadamente como forma de organização do pensamento e da fala de cada um dos autores (Cf. FREIRE, 2011 e SHOR, 2011). Contudo, a referência que aparecerá ao final dessa dissertação será a de uma única obra: *medo e ousadia: o cotidiano do professor*.

aquela que tem por objetivo obter resultados. O *diálogo* visto dessa maneira pode gerar interpretações vazias e maléficas, como aquelas decorrentes das relações entre professor/a e aluno/a. Exemplo disso é quando o/a primeiro/a utiliza-se do diálogo como estratégia para se aproximar dos/as alunos/as, adquirindo, assim, a sua confiança para outros fins que não os da libertação da educação bancária e da opressão humana (FREIRE, 2011 [1986]).

Em oposição a essa perspectiva, Freire (2011, p. 167) afirma que “o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos!”. Visto dessa forma, o ato dialógico passa a ser o momento em que as pessoas se encontram para refletir sobre as suas realidades e, ao se engajarem nesse processo, se tornarem *agentes* capazes de refazer as suas práticas (FREIRE, 2011). Daí a relevância do engajamento de todos/as em busca de um diálogo libertador, o qual atesta a liberdade dos/as seus/suas participantes de se recriarem e recriarem os seus contextos e é contrário a qualquer forma de dominação e sofrimento humano (SHOR, 2011). Já no contexto educacional, o *diálogo* permite que o/a docente se insira no processo de aprendizagem juntamente com os/as seus/suas alunos/as, pois compreende a sua capacidade profissional de conhecer o objeto, ao mesmo tempo em que se refaz, cada vez mais, por meio da capacidade dos/as alunos/as de também conhecerem e modificarem esse objeto (FREIRE, 2011, p. 170). A partir do apontamento de Freire (2001), lançamos aqui o seguinte questionamento: será que o/a professor/a, de fato, compreende e ‘domina’ todos os assuntos com os quais ela/ele lida em sala de aula? Em outras palavras, será que ela/ele é capaz de compreender profissionalmente todos os conteúdos e práticas abordados em sala de aula de uma forma mais acurada do que as/os próprias/os alunas/os?¹⁵

Giroux (1997) argumenta que as questões centrais para a construção de uma pedagogia crítica devem se pautar na *conscientização* dos/as alunos/as, especialmente aqueles/aquelas das classes oprimidas, de que a cultura escolar dominante não é neutra. O autor ressalta ainda que os/as professores/as precisam discutir com seus/suas alunos/as quais os mecanismos operantes na cultura dominante que os/as fazem se sentir impotentes, excluídos/as e silenciados/as. Para alcançar tais objetivos, Giroux (1997) propõe o desvelamento dos mitos, das inverdades e dos atos opressores manifestados na cultura escolar dominante e a construção de um modo crítico de ensino que considera a história e a prática crítica.

O pensador assevera ainda que a noção de poder presente na obra de Freire não apenas vislumbra uma alternativa para aqueles/as teóricos/as radicais que não acreditam em qualquer

¹⁵ Buscaremos respaldo nas reflexões de Ellsworth (1989), Contreras (2012) e Urzêda-Freitas (2012a) para lançar inteligibilidade a tais questionamentos na próxima seção.

possibilidade de mudança, como também sinaliza que “sempre existem falhas, tensões e contradições em esferas sociais tão diversas quanto as escolas, onde o poder pode ser exercido como força positiva em nome da resistência” (GIROUX, 1997, p. 151). Nesse sentido, para que os professores/as compreendam o significado da libertação, de acordo com os pressupostos da pedagogia crítica, é preciso que, primeiramente, toda a classe se conscientize da forma assumida pela dominação, a qual pode ser experimentada subjetivamente por meio da própria internalização e acomodação de práticas repressoras responsáveis pelo silenciamento das pessoas, bem como da origem social, histórica e política de sua situação e dos problemas acarretados por tais práticas para aquelas/aqueles que as vivenciam (GIROUX, 1997). Entretanto, conforme pondera o autor, para que tal agenda se concretize é imprescindível tomar como ponto de partida as histórias e formas de vida social daqueles/as que são oprimidos/as, excluídos/as e silenciados/as em nossa sociedade.

Amparados nas reflexões de Giroux (1997) acerca da possível libertação das classes oprimidas por meio de práticas crítico-reflexivas de seus contextos, acrescentamos aqui a noção de *empoderamento* presente na pedagogia crítica. Freire (2011, p. 183) compartilha o seu medo de usar tal expressão sem uma reflexão mais profunda, pois, segundo ele, “algumas pessoas acham que essa prática ativa a potencialidade criativa dos/as alunos/as, e então está tudo terminado, nosso trabalho está arruinado, liquidado!”. Visto sob essa ótica, o *empoderamento* pode parecer muito simples, o que de fato não é. A partir dessa crítica, o autor acredita que não há uma autolibertação do sujeito, sendo a libertação um ato social. Para explicar tal afirmação, Freire (2011, p. 185) alega que,

mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade.

Depreende-se, então, que o sentimento de libertação ou de empoderamento de alguns/algumas alunos/as ainda não é suficiente para a transformação mais ampla da sociedade. Isto é, embora a tomada de consciência crítica de parte dos/as aprendizes sobre a sua realidade, a sua criatividade e a sua capacidade de intervir nesses contextos não serem o bastante para mudanças nas estruturas sociais mais profundas, são atitudes profundamente necessárias para o processo de libertação e de transformação social (FREIRE, 2011). Desse modo, empoderar, na perspectiva da pedagogia crítica, implica uma atitude colaborativo-crítica daqueles/as que buscam refletir sobre as suas realidades e alterar aquelas consideradas

subalternas e marginais. Entretanto, acreditamos ser interessante assumir uma postura problematizadora neste momento e indagar: quem empodera quem nesse processo? Seria o empoderamento uma prática realmente capaz de “libertar” as pessoas da opressão e da exclusão social? De que forma(s) esse empoderamento poderia ser, de fato, constatado nas práticas dos/as nossos/as alunos/as? Estes e os outros lançados anteriormente são alguns questionamentos importantes que nos auxiliaram a repensar a pedagogia crítica de Freire, principalmente da década de 1970, propondo, assim, a seção seguinte.

1.2.1 Problematizando a pedagogia crítica

Para Urzêda-Freitas (2012a, p. 35), a pedagogia crítica fundamenta-se em quatro conceitos-chave: *empoderamento*, *conscientização*, *democracia* e *diálogo*. Entretanto, como o próprio autor pondera, “ao contrário do que possamos pensar em um primeiro momento, a pedagogia crítica não se realiza fora do conflito e nem está isenta de contradições”. Nessa perspectiva, Ellsworth (1989) é mencionada pelo pesquisador como uma das teóricas que questiona as noções de *empoderamento*, de *diálogo* e de outros conceitos-chave presentes nas teorias pedagógicas críticas. Isso porque tais conceitos ou até mesmo a noção de *crítica*, conforme entendidos pela pedagogia crítica, são para Ellsworth (1989, p. 298), “mitos repressivos que perpetuam relações de dominação¹⁶”.

A autora chega a essa conclusão com base em uma experiência de um curso ministrado por ela, intitulado *Pedagogias Midiáticas e Antirracistas*, durante um semestre, no ano de 1988, na Universidade de Wisconsin-Madison. Esse curso foi ofertado em resposta aos atos preconceituosos e racistas dos/as próprios/as alunos/as que ocorriam no interior do câmpus e ao racismo institucional presente tanto no currículo da universidade como na pedagogia dos/as professores/as. A teórica alega que o curso também tinha como propósito planejar e proporcionar uma ação política dos/as aprendizes no interior daquela formação.

Ellsworth (1989) afirma que, quando os/as alunos/as matriculados/as no curso tentaram aplicar as prescrições (*prescriptions*) oferecidas na literatura especializada sobre pedagogia crítica, eles/elas (a autora e os/as discentes) não só produziram resultados incompatíveis com aqueles esperados, como também reforçaram os princípios das práticas às quais se diziam contrários/as, “inclusive o eurocentrismo, o racismo, o sexismo, o classismo e a ‘educação bancária¹⁷’” (ELLSWORTH, 1989, p. 298, grifo no original).

¹⁶ Na obra original: “are repressive myths that perpetuate relations of domination”.

¹⁷ Na obra original: “including Eurocentrism, racism, sexism, classism, and ‘banking education’”.

A autora segue argumentando que a pedagogia crítica sugere ser capaz de libertar os/as excluídos/as e oprimidos/as a partir de pressupostos racionalistas:

[As] reivindicações feitas em documentos, protestos, coletivas de imprensa e em discussões em sala de aula entre estudantes negros/as e estudantes brancos/as contra o racismo poderiam ser legitimamente empregadas em sala de aula e sujeitas à deliberação racional de suas verdades à luz de reivindicações concorrentes¹⁸ (ELLSWORTH, 1989, p. 305).

Como sinaliza a estudiosa, para alcançar tais objetivos seria necessário que os/as alunos/as se submetessem às lógicas do racionalismo e do cientificismo, as quais só são possíveis “através da exclusão de Outros/as que foram socialmente construídos/as como irracionais – mulheres, negros/as, natureza e estética¹⁹” (ELLSWORTH, 1989, p. 305). Nesse sentido, as teorias críticas nos fazem acreditar na possibilidade de identificarmos racionalmente as contradições presentes nas práticas docentes e discentes, tornando possível a teorização e superação destas a partir de um processo de reflexão crítica (CONTRERAS, 2012, p. 196).

No que concerne ao papel do/a educador/a crítico/a, Ellsworth (1989) ressalta que a pedagogia crítica ‘avançou’ no sentido de reconhecer a autoridade exercida por esse/essa profissional sobre os/as alunos/as. Contudo, ela entende que os/as teóricos/as defensores de tal pedagogia ainda não possuem qualquer análise significativa voltada para a redistribuição do poder institucionalmente concedido aos/às professores/as. A autora argumenta, então, que na ausência de uma agenda explícita para problematizar tal questão, esses/as teóricos/as limitam os seus estudos à tentativa de transformar a distribuição desigual de poder dentro da sala de aula em aspectos positivos.

Duas estratégias para ocultar essas relações assimétricas de poder em sala de aula são, de acordo com Ellsworth (1989, p. 306), a noção de *empoderamento do/a aluno/a* e a noção de *diálogo*, que, na pedagogia crítica, “dão a ilusão de igualdade enquanto, de fato, deixa a natureza autoritária da relação professor(a)/aluno(a) intacta²⁰”. Todavia, a autoridade concedida aos/às docentes já é suficiente para entendermos que a distribuição de poder em sala de aula será sempre desigual, uma vez que o papel institucionalmente outorgado aos/às

¹⁸ Na obra original: “the claims made by documents, demonstrations, press conferences, and classroom discussions of students of color and White students against racism could rightfully be taken up in the classroom and subjected to rational deliberation over their truth in light of competing claims”.

¹⁹ Na obra original: “through the exclusion of socially constructed irrational Others – women, people of color, nature, aesthetics”.

²⁰ Na obra original: “give the illusion of equality while in fact leaving the authoritarian nature of the teacher/student relationship intact”.

professores/as lhes garante uma maior visibilidade e aceitação das suas opiniões do que das opiniões do alunado (ELLSWORTH, 1989).

Outro apontamento feito por Ellsworth (1989) é atinente à tentativa da pedagogia crítica de fazer com que o/a professor/a também se veja e exerça mais o papel de aprendiz em suas aulas. Em alusão à obra de Ira Shor e Paulo Freire, a estudiosa aponta que os autores sugerem que o/a docente inicia qualquer processo de ensino ou de seleção de materiais sabendo mais que os/as alunos/as, porém, ao longo desse processo, reformula seus conhecimentos a partir dos saberes de seus/suas discentes. Para a autora, o único motivo pelo qual isso ocorre tem a ver com a possibilidade de “habilitar o/a professor/a para traçar estratégias mais eficazes de elevar o/a aluno/a ao nível de compreensão do/a professor/a²¹” (ELLSWORTH, 1989, p. 306), o que revela os objetivos, mesmo que velados, de uma formação que oferece receitas aos/às aprendizes para que se tornem “tão livres, racionais e objetivos quanto os/as seus/suas professores/as supostamente são para escolher posições sobre os seus objetivos²²” (op. cit.).

A estudiosa assinala que nem sempre o conhecimento que o/a professor/a traz consigo para a sala de aula é, de fato, mais elaborado ou superior ao conhecimento dos/as alunos/as. Como exemplo, temos a própria experiência da autora que, ao elaborar um curso que tinha por intenção problematizar o racismo presente nas práticas dos docentes e discentes de sua universidade, percebeu não estar mais preparada do que os/as seus/suas alunos/as para discutir a questão do racismo, “especialmente aqueles/aquelas alunos/as negros/as que vão para as aulas depois de seis meses (ou mais) de ativismo no câmpus e que têm uma vida inteira de experiência e de luta contra o racismo²³” (ELLSWORTH, 1989, p. 308). Para ela, outros fatores como a sua pele branca, o seu corpo fisicamente apto (*able-bodied*) e magro, e a sua carreira como professora universitária e de classe média não a permitiram atuar em favor dos/as seus/suas alunos/nas na busca por encontrar suas vozes como alunos/as negros/as. Assim, finaliza:

A minha compreensão e experiência sobre o racismo será sempre restrita devido à minha pele branca e ao meu **privilégio** de ser de classe média. Na verdade, é impossível que qualquer pessoa esteja livre dessas formações opressivas neste momento da história. Além do mais, embora eu esteja munida do poder institucional e da autoridade dentro da sala de aula para

²¹ Na obra original: “to enable the teacher to devise more effective strategies for bringing the student “up” to the teacher’s level of understanding”.

²² Na obra original: “as free, rational, and objective as teachers supposedly are to choose positions on their objective merits”.

²³ Na obra original: “especially those students of color coming into class after six months (or more) of campus activism and whole lives of experience and struggle against racism”.

aplicar uma “prática reflexiva” acerca da pluralidade de posições políticas e morais diante de nós de um modo que os meus julgamentos supostamente parecem possuir o mesmo peso que os dos/as meus/minhas alunos/as, de fato, o meu próprio papel institucional como professora já faz com que as minhas afirmações sejam sempre ponderadas de forma diferente das dos/as meus/minhas alunos/as²⁴ (ELLSWORTH, 1989, p. 308, grifo meu).

Posto isso, o que podemos extrair da experiência de Ellsworth com a pedagogia crítica é que independentemente do engajamento dos/as professores com a transformação social e com o empoderamento dos/as seus/suas alunos/as, a distribuição de poder em sala de aula entre docente e discente e o lugar de onde cada um/uma fala *serão sempre desiguais* (ELLSWORTH, 1989). Nessa perspectiva, a autora alega que o *diálogo* passa a ser inconcebível conforme entendido na pedagogia crítica, uma vez que as categorias de gênero, classe social e raça podem não ser as mesmas compartilhadas pelos/as professores/as e alunos/as, evidenciando, mais uma vez, as relações de poder assimétricas e injustas entre eles/elas. Apesar de Ellsworth apresentar reflexões um tanto céticas, há muito a ser considerado de sua experiência com os pressupostos da pedagogia crítica. Exemplo disso é a advertência feita por Contreras (2012), sustentado nos estudos de Ellsworth (1989), contra o julgamento que fazemos de outras pessoas com base em nossas perspectivas teóricas, “como se fosse possível extrair uma compreensão de experiências humanas e vitais da perspectiva de um sujeito cognoscente que não está vivendo tais circunstâncias” (CONTRERAS, 2012, p. 199). Esse apontamento foi o responsável por nos auxiliar a perceber, a exemplo de Urzêda-Freitas (2012a), que nós, profissionais docentes, “devemos assumir que todo tipo de conhecimento, por mais crítico e emancipatório que possa ou pareça ser, é sempre parcial e interessado, podendo ser amplamente opressivo a outras pessoas” (URZÊDA-FREITAS, 2012a, p. 36).

Nesse sentido, corroboro²⁵ a afirmação do pesquisador sobre a possível amargura de Ellsworth (1989) com relação à pedagogia crítica. Entretanto, como o próprio autor alega, é preciso entender que, “mais do que defender ou se opor a tal abordagem, ela problematiza os seus conceitos basilares tendo como referência uma experiência pessoal” (URZÊDA-

²⁴ Na obra original: “My understanding and experience of racism will always be constrained by my whit skin and middle-class privilege. Indeed, it is impossible for anyone to be free from these oppressive formations at this historical moment. Furthermore, while I had the institutional power and authority in the classroom to enforce reflexive examination of the plurality of moral and political position before us in a way that supposedly gave my own assessments equal weight with those of students, in fact my own institutional role as professor would always weight my statements differently from those of students”.

²⁵ A partir deste momento até o final desta subseção utilizarei a primeira pessoa do singular por se tratar de reflexões mais situadas, isto é, feitas com base nas minhas percepções acerca do curso, dos/as seus/suas participantes e das leituras realizadas por mim para compor o referencial teórico deste estudo.

FREITAS, 2012a, p. 36). Assim, com base nas minhas experiências obtidas durante o curso de extensão e nas reflexões compartilhadas tanto por Ellsworth (1989) como por Urzêda-Freitas (2012a) acerca da *pedagogia crítica*, acredito que por algumas vezes também estive na mesma situação que Ellsworth alega ter vivenciado durante o seu curso, o qual teve como objetivo dar voz e empoderar os/as seus/suas alunos/as negros/as.

Apesar de os/as participantes afirmarem que não houve discrepância de poder entre eles/elas e eu durante o curso de extensão e que o *diálogo democrático* foi o pilar sustentador dos debates, eu pude notar, a partir das leituras realizadas para compor o referencial teórico deste trabalho e até mesmo com base nos relatos e comentários dos/as próprios/as participantes, que nenhuma das problematizações realizou-se fora do conflito, da desestabilização, do confronto, da diferença (de classe, cor, etnia etc.) e das relações assimétricas de poder entre pesquisador e participantes. Exemplo disso, é que em diversos momentos das entrevistas, das narrativas, da roda de conversa ou até mesmo durante os encontros, os/as participantes me agradeceram por eu ter tomado uma iniciativa “tão importante e necessária” na academia: a de lhes proporcionar outras formas de interpretar os fenômenos que ocorrem no mundo em outra língua, o que, se pensado de acordo com o viés proposto por Ellsworth (1989), sugere que eu, como professor responsável pelo curso e pesquisador, possuía instrumentos e meios mais especializados do que elas/eles não só para interpretar tais fenômenos, mas para interpretá-los em uma LE/LA: o inglês.

Todavia, antes de tirar conclusões precipitadas, penso ser relevante retomar o que foi proposto como subtítulo desta subseção: problematizar o lugar e papel da pedagogia crítica neste estudo. Desse modo, apesar de entender a relevância do estudo de Ellsworth (1989) para a problematização de conceitos como os de *diálogo*, *empoderamento*, *conscientização e democracia* presentes na pedagogia crítica, bem como para as reflexões trazidas por nós e por outras/os estudiosas/os a partir das experiências da pesquisadora, prefiro acreditar que os valores rejeitados e por vezes considerados como mitos repressivos por Ellsworth precisam ser problematizados e repensados, pois são de grande valia para este estudo.

Conforme afirma Contreras (2012, p. 202), ainda haverá espaço para reivindicarmos a liberdade e a igualdade, a justiça e a solidariedade, a compaixão e a alteridade em nossas práticas se, concomitantemente, os significados desses valores não forem unificados, mas problematizados e negociados. Compreendo, por conseguinte, que os significados desses valores não são pré-concebidos e estáticos, mas construídos e reconstruídos nos espaços em que a diferença existe e é respeitada, contribuindo, assim, para posicionamentos contrários a qualquer prática de opressão, sofrimento, exclusão, silenciamento e de dor, o que pode

parecer uma utopia aos olhos de quem lê, mas são atitudes que considero imprescindíveis de serem adotadas neste estudo e em qualquer âmbito da vida. Em outras palavras, trata-se de um compromisso que não só a pedagogia crítica ou as problematizações feitas a partir desta devem assumir, mas, sim, de um compromisso social, ético e político que todas/os nós devemos ter com as pessoas, independente de serem taxadas como opressoras ou oprimidas, pois compreendo que todos/as nós somos opressores/as e oprimidos/as em determinadas situações da vida. É com base em tais pressupostos que apresento a próxima seção.

1.3 Perspectivas críticas na educação linguística: interfaces e desafios

Para início de conversa, acredito ser relevante ressaltar que a pluralidade de perspectivas críticas no bojo de estudos inscritos na Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) nos permite transitar entre tais teorias sem que precisemos, necessariamente, nos apoiar em um único viés ou caminho para que possamos nos tornar pessoas mais críticas. No entanto, aposto na existência de (des)encontros entre as perspectivas críticas de ensinar e aprender LE/LA discutidas neste estudo que nos permitem acreditar numa educação linguística de caráter político, ético, social, problematizador, incerto, movente e transgressor, além de preocupada em abordar questões de desigualdade, poder, preconceito, raça, racismo, etnia, sexo, sexualidade, identidade, diferença, diversidade cultural, silenciamento, opressão, cidadania etc.

Neste sentido, saliento que a própria pedagogia crítica é uma das perspectivas críticas aqui presentes e que, ao lançar mão de alguns de seus conceitos-chave e da problematização destes, tenho por intenção apontar os caminhos de uma vertente que, assim como as outras perspectivas críticas que serão aqui apresentadas, também busca problematizar e reinventar as concepções hegemônicas de três conceitos base: sociedade, escola e ensino (BORELLI; PESSOA, 2011). Entretanto, essa perspectiva crítica parece fazer isso de uma forma mais limitada, ao tentar encontrar a ‘verdade’ em textos que escondem e abrigam ideologias perversas. Nesse viés, além de lutar por ideais como os de emancipação, de justiça social, de conscientização e de igualdade social em contextos onde esses princípios não existem, a pedagogia crítica de Paulo Freire da década de 1970 também tinha como enfoque principal as condições de produção do texto, ou seja, quem o escreveu e em quais condições, para então mostrar ao/à leitor/a: “veja como essa pessoa quer que você compreenda esse texto de um determinado jeito, mas na verdade esse texto é outro, você precisa ler esse texto de uma forma verdadeira” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 290-291).

Sendo assim, corroboro a afirmação de Jordão (2013) de que a pedagogia crítica, o letramento crítico ou, ainda, o ensino crítico de línguas não são teorias que possam ser tomadas como “farinhas do mesmo saco”. Contudo, acredito que cada uma dessas perspectivas nos proporciona reflexões feitas por seus/suas defensores/as que podem me auxiliar a problematizar o material empírico contido neste trabalho, bem como repensar e, quando cabível, reinventar os conceitos já existentes no interior de cada uma dessas propostas críticas. Portanto, advogo que não basta assumir o compromisso pela construção e uso de teoria(s), seja(m) ela(s) crítica(s) ou não, mas sim o comprometimento desta(s) em transformar o pensamento dominante (PESSOA; BORELLI, 2011), o que, a nosso ver, é papel central de todas as perspectivas críticas abordadas neste estudo.

Com base em tal proposta, Pessoa e Borelli (2011) advogam que o diálogo e a colaboração entre os/as professores/as é uma possibilidade de reflexão crítica e de transformação de práticas hegemônicas que embasam atitudes dentro e fora da sala de aula, na medida em que “cabe aos/às próprios/as professores/as teorizar sobre o processo de construção de conhecimento em sala de aula e encontrar maneiras de ensinar que sejam pautadas pelo contexto e que acarretem resultados positivos para a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as” (PESSOA; BORELLI, 2011, p. 59). Segundo as estudosas, é no momento que esses/essas profissionais se reúnem e passam a desenvolver uma escuta sensível para ouvir dos/as seus/suas colegas de trabalho as suas experiências que lhes é permitido problematizar as suas práticas e, assim, perceber que outras realidades existem e são experimentadas por outras pessoas, sejam alunos/as ou não. Assim, a/o docente que busca refletir criticamente não deve encarar esse processo como individual, estanque, sólido e com definições únicas e seguras; pelo contrário, ele/ela deve se pautar em propostas pensadas colaborativamente e que aceitem a incompletude, a liquidez e as contrariedades de suas práticas e voltar-se para o reconhecimento e respeito das diferenças (PESSOA; BORELLI, 2011).

Nessa mesma linha de raciocínio, hooks²⁶ (2013 [1994], p. 173) considera crucial que os/as professores/as dispostos/as a mudar suas práticas de ensino “conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço para a intervenção”. A estudiosa, que alega ter sido profundamente tocada pela pedagogia de Paulo Freire, propõe uma pedagogia engajada que acredita no *diálogo* como um dos meios mais

²⁶ Atendendo ao pedido da autora de manter seu nome com iniciais minúsculas, pois, conforme ela alega, os seus escritos em si são mais importantes do que a pessoa que os escreveu, iremos manter o seu nome da forma desejada.

simples e poderosos para que professores/as e pensadores/as críticos/as possam “cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças” (hooks, 2013, p.174).

A autora expõe ainda que o primeiro paradigma responsável por moldar as suas práticas pedagógicas foi “a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2013, p. 16). Todavia, o entusiasmo gerado pela ideia de sala de aula como *espaço de prazer* sem o agenciamento de todos/as os/as responsáveis pelo processo de aprendizagem não é capaz de promover mudanças ou de proporcionar o que a estudiosa chama de “processo de aprendizagem empolgante”. Para que a proposta se concretize, é necessário que todos/as se sintam afetados/as pela presença uns/umas dos/as outros/as e se interessem por ouvir as suas histórias de vida, por isso ela considera crucial que os/as professores/as dispostos/as a mudar as suas práticas de ensino tenham o hábito de conversar entre si e com os/as seus/suas discentes para que juntos/as possam compreender as limitações de suas práticas e propor alternativas que rompam essas barreiras e criem um espaço propício para novas ações interventivas (hooks, 2013).

A estudiosa entende ainda que é preciso estimar o valor e a singularidade de cada um/uma e das suas experiências e permitir que todos/as compartilhem as suas vivências sem que alguns/algumas tenham as suas vozes privilegiadas ou silenciadas. Além do mais, é essa atitude que contribui para a criação de uma consciência coletiva acerca da diversidade presente nas experiências, o que implica em uma possível conscientização sobre o modo como nós pensamos, dizemos e agimos. A sala de aula vista sob tal ótica é transformada, então, em um “espaço onde a experiência é valorizada, não negada nem considerada sem significado” (hooks, 2013, p. 114-115).

Urzêda-Freitas (2012a, p. 56), por sua vez, sinaliza que o ensino crítico de LE/LA inglês origina-se das teorizações pedagógicas da LAC, as quais “apontam para uma relação entre o ensino de línguas e o mundo/a realidade social”. Com base em tal afirmação, Pessoa e Urzêda-Freitas (2012a, p. 1) entendem que educação e justiça social devem andar juntas, ao passo que, “professores/as não devem apenas ensinar os conteúdos de uma dada matéria, mas também encorajar os/as seus/suas alunos/as a pensarem criticamente para que eles/elas possam estar cientes da opressão e aprendam a lutar contra ela²⁷”. Entretanto, como a autora e o autor salientam, para que seja possível lutar contra a opressão, é necessário que os/as

²⁷ Na obra original: “teachers must not only teach the contents of a given subject, but also encourage students’ critical thinking so that they can be aware of oppression and learn how to fight against it”.

professores/as também reconheçam e observem como as relações de poder operam em suas profissões e em suas vidas de modo geral.

De acordo com Pennycook (1998 [1990], p. 21, grifos do autor), para que possamos compreender tais desigualdades opressoras, as quais podem ocorrer a partir das diferenças construídas com base na raça, gênero, sexualidade, classe, idade, etnicidade, dentre outras características, “precisamos ir além da visão que postula que a política é domínio dos estados-nação ou dos ‘líderes políticos’ e nos perceber dentro de um conjunto de relações de poder que são globais em sua essência”. Em consonância com o autor, entendemos que o nosso trabalho como professores/as de línguas e linguistas aplicados/as deve ser encarado como pedagógico e político, uma vez que trabalhamos com dois dos aspectos mais fundamentalmente políticos da vida: a língua[gem] e a educação (PENNYCOOK, 1998 [1990]).

Pessoa e Urzêda-Freitas (2012a) também buscam tornar o ensino de línguas, em especial o de LE/LA, uma atividade mais política. Ademais, ambos afirmam que, se considerarmos que as pessoas usam a língua para interagir umas com as outras, será possível pensar que esse uso pode ter diferentes propósitos, na medida em que “todas as pessoas tendem a usar a língua[gem] consciente ou inconscientemente ou para difundir alienação, reforçando o preconceito e a discriminação ou, inversamente, para explorar as palavras em seus repertórios linguísticos com o propósito de lutar por justiça e liberdade²⁸” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012a, p. 2).

Pessoa e Urzêda-Freitas (2012b) entendem ainda que o domínio crítico em sala de aula está no exercício de constante problematização da realidade por meio da língua e dos nossos corpos. No entanto, a autora e o autor nos chamam a atenção para o fato de que “a problematização do ensino de línguas se concretiza não apenas nas provocações feitas pelo/a professor/a, mas também nas atividades que desafiam os/as alunos/as a pensar como se pode agir de forma diferente e, assim, vislumbrar possibilidades de mudança” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012b, p. 60).

Desse modo, o/a professor/a deve considerar as leituras que seus/suas alunos/as fazem do mundo por meio da língua[gem], pois é a partir dessas interpretações que eles/elas definem, ao mesmo tempo que permitem ao/à docente também definir, “a realidade social da sala de aula, da escola, do mundo e, não com menos importância, delinear suas

²⁸ Na obra original: “all people are likely to use language consciously or unconsciously either to spread alienation, reinforcing prejudice and discrimination, or, conversely, to exploit the words in their linguistic repertoires in order to claim for justice and freedom”.

subjetividades” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012b, p. 60). Ademais, é preciso enfatizar a agência do/a aprendiz nesse processo de leitura, pois, como afirma Menezes de Souza (2011, p. 290):

Ele não é mais somente aquele ser que recebe – os nossos aprendizes são agentes, fazedores. E como isso nos afeta na sala de aula, na construção do conhecimento? O aprendiz é independente, ele busca, seleciona, aprende, interage. Isso são coisas que devem permear as nossas maneiras de agir na sala de aula.

Depreende-se, então, que os/as aprendizes engajados/as em um trabalho crítico deveriam deixar de ser meros/as recipientes de um saber pronto e acabado para se tornar sujeitos produtores de um conhecimento significativo, contextual e coerente com as suas práticas sociais. Nesse sentido, Okazaki (2005, p. 181) nos permite compreender que:

A despeito de o conteúdo ser acadêmico ou não, a conscientização por meio de temas críticos requer um nível profundo de engajamento de ambos/as os/as alunos/as e professor/a. É crucial que o conteúdo seja imediato e significativo para os/as aprendizes, tornando-os/as, desse modo, conscientes da sua natureza reprodutiva e da possibilidade de resistência aos conteúdos problemáticos²⁹.

Assim, como o próprio autor afirma, é necessário que professor/a e alunos/as estejam profundamente envolvidos/as com os temas discutidos em sala para que estes possam ser de fato problematizados e se configurem como conteúdos que permitam a todos/as “o questionamento das práticas discursivas que bloqueiam a voz das minorias, dos/as diferentes” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012b, p. 60).

Okazaki (2005) alega ainda que a discussão de temas críticos deve ser significativa e instigante para todos/as os/as participantes do processo educativo, pois requer tanto do/a professor/a como dos/as alunos/as um nível de comprometimento mais profundo com as suas crenças, experiências e desejos. Desse modo, ele assevera que a problematização de temas críticos próximos das vivências e realidades dos/as alunos/as permite que eles/elas também desenvolvam as suas competências escrita, gramatical e oral. Além disso, a partir do momento que o/a docente participa do processo de aprendizagem juntamente com os/as seus/suas alunos/as, ele/ela lhes mostra “como o conhecimento é construído e compartilhado pelo grupo

²⁹ Na obra original: “Whether the content is academic or not, consciousness-raising through critical issues requires a deep level of engagement both from students and the teacher. It is crucial that the content be immediate and meaningful to students so that they become aware of both the reproductive nature and possibility of resistance to problematic content”.

através do diálogo” (OKAZAKI, 2005, p. 177). Uma vez produtores/as dos seus saberes e não meros/as consumidores/as, os/as aprendizes assumem um papel de agência e passam a problematizar as formas hegemônicas de produção do conhecimento e a buscar caminhos para resisti-las³⁰ (OKAZAKI, 2005).

Tilio (2013, p. 61) ressalta que, se quisermos que o ensino de LE/LA cumpra a sua função social, “a metodologia de ensino precisa ir além da crença de que o conhecimento das quatro habilidades linguísticas encapsula o conhecimento holístico da língua”. Assim, vale a pena lembrar que nem sempre as quatro habilidades sozinhas serão importantes no processo de educação linguística, pois, conforme o autor argumenta, “já que não existe um saber total, único, os saberes são plurais e parciais, e cada saber parcial requer tipos de conhecimentos diferentes” (TILIO, 2013, p. 61), dependendo do objetivo do/a aprendiz com a LE/LA, ele/ela só vai precisar saber o que é relevante para alcançar a meta que ele/ela deseja, o que pode não exigir um conhecimento idêntico das quatro habilidades linguísticas.

Nessa perspectiva, o autor afirma que “o conhecimento da língua extrapola as habilidades, muitas vezes mecanicistas, de ler, escrever, falar e escutar” (TILIO, 2013, p. 62), ao passo que o conhecimento de uma língua envolve capacidades de letramentos, os quais são entendidos como plurais, sociais, políticos e envolvem modos culturais de construir significados que abarcam diversas capacidades como as de ver, tatear, ouvir, descrever, explicar, problematizar etc. Dentre os múltiplos letramentos destacados pelo estudioso, o[s] letramento[s] crítico[s] (doravante LC) parece[m] assumir um papel de destaque em seu trabalho, na medida em que esse tipo de letramento “possibilita o questionamento e a ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas” (TILIO, 2013, p. 63). Segundo o autor, o LC não despreza o trabalho com outras habilidades como aquelas ditas linguísticas e léxico-gramaticais, “mas o estende à interpretação e à transposição social, de forma a tornar a experiência de aprendizagem realmente uma prática social” (op. cit.). Desse modo, o LC pressupõe o desenvolvimento de uma postura crítica que vai além do texto, problematizando questões sociais que possam estar ali presentes ou ser suscitadas a partir do conteúdo do texto (DUBOC, 2012).

A compreensão de que o conhecimento é parcial e inacabado, conforme apontado anteriormente, nos leva a refletir sobre a multiplicidade de sentidos possibilitada pela diversidade de saberes presentes na sociedade, o que, na perspectiva do LC, deve ser visto

³⁰ Para Okazaki (2005, p. 179), o conceito de resistência, partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, encara a subjetividade como fluida e negociável, o que permite com que as pessoas (per)formem novas identidades e ganhem voz ao resistirem os discursos dominantes.

como algo produtivo (JORDÃO, 2014b). Nesse esteio, a autora afirma que não existe uma única realidade ocultada por ideologias nocivas, conforme entendido pela pedagogia crítica; pelo contrário, o que existe são verdades construídas ideologicamente e disseminadas no meio social por meio do discurso. Assim, o que vai determinar se essas verdades são melhores ou piores, superiores ou inferiores, maléficas ou benéficas em relação às outras vai depender do acionamento de sistemas de valores específicos, de determinadas crenças, de visões de mundo particulares e de processos interpretativos definidos (JORDÃO, 2014b).

Já o papel do/a professor/a nessa perspectiva passa a ser o de perceber essa multiplicidade de sentidos como fator positivo e auxiliar os/as seus/suas alunos/as a construir significados novos para suas práticas “a partir das diferentes possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula” (JORDÃO, 2013, p. 76). Desse modo, ela argumenta que no LC, nem o/a professor/a nem os/as alunos/as são detentores/as da verdade, conhecedores/as do mundo ou donos do conhecimento. Contudo, a autora, no esteio das reflexões de Taddei (2001), assevera que alguns/algumas terão seus argumentos mais aceitos do que outros/as em razão da existência de um processo cultural responsável por hierarquizar sentidos e processos interpretativos, o que não deve ser confundido com a existência de uma verdade universal ou supostamente intrínseca aos fenômenos que ocorrem no/com o mundo e nas/com as pessoas. A “verdade”, por conseguinte, “existe concretamente nas práticas sociais, e não etereamente como atributo inerente a determinados conhecimentos ou formas de conhecer” (JORDÃO, 2013, p. 76-77).

Considerando o que foi exposto acima, Duboc (2012) salienta que o sujeito da era digital já não consegue diferenciar tão claramente o certo do errado. Isso porque ele se vê imerso num mundo que, a depender do contexto, o certo ou errado fará sentido somente naquele momento, e ainda assim, transitoriamente. Para a estudiosa, a pessoa que assume uma postura problematizadora de suas práticas estaria mais bem capacitada para lidar com as angústias provocadas pela pós-modernidade, como, por exemplo, “a angústia da ‘falta’ de certezas, advinda, por exemplo, da ‘falta’ dos sentidos prontos e acabados nos textos, da ‘morte’ da intenção do autor priorizada, do discernimento claro entre o que é fato e o que é opinião” (DUBOC, 2012, p. 88, grifos da autora). Deste modo, a autora argumenta que a concepção crítica que embasa o LC é uma concepção relevante e que deve ser considerada no processo de educação linguística do sujeito deste novo século, devendo ser estendida aos programas de formação docente.

Ressalvados os devidos pontos de encontros e desencontros presentes nas diferentes perspectivas críticas aqui abordadas, cabe a nós, a exemplo de Silvestre (2014), lançar o

seguinte questionamento: existiria, de fato, uma única abordagem crítica e genuína de ensinar e aprender LE/LA? Assim como compreende a estudiosa, preferimos acreditar que não, pois, conforme apresentamos no decorrer desta seção e de todo o trabalho, o que existe são “diferentes perspectivas críticas de trabalho no contexto atual de educação linguística” (SILVESTRE, 2014, p. 70). Apostamos, por conseguinte, em uma pluralidade de perspectivas críticas que, cada qual a sua maneira, corrobora as premissas mencionadas no primeiro parágrafo desta seção, as quais fazem parte de uma agenda problematizadora e pós-moderna. Além disso, em vez de nos preocuparmos em achar um método ou solução capaz de nos dar respostas aos nossos questionamentos, temos preferido pensar nos momentos/eventos críticos (PENNYCOOK, 2004, 2012; URZÊDA-FREITAS, 2012b) e nas brechas ocorridas em sala de aula (DUBOC, 2012, 2014) como momentos produtivos para aprender, ensinar, refletir, desconstruir, enfim, problematizar. São estes motivos que nos levam a discutir os momentos críticos e o agir nas brechas na próxima seção deste estudo.

1.3.1 Momentos críticos e o agir nas brechas como potencializadores de desestabilizações e transformações

Pennycook (2004) entende como momentos críticos aqueles eventos inesperados em que existe a possibilidade de mudar algo, de fazer diferente. É aquele momento em que nos damos conta de que práticas antigas estão prestes a ceder lugar a novas leituras e interpretações no/do mundo. Para o estudioso, a noção de momento crítico tem sido ignorada devido a uma tendência em pesquisas inscritas na seara da LA: a de focalizar outros elementos como a ementa e o currículo. Em uma tentativa de subverter essa tendência, o autor nos convida a refletir sobre como nós podemos capturar esses momentos de potencial mudança e transformá-los em momentos críticos; afinal de contas, como seria possível abordar aqueles momentos em que alguém propõe uma leitura diferente daquela que está sendo discutida?

Pennycook (2012, p. 132) argumenta que o enfoque comum da formação de professores/as nesses momentos críticos tem sido a subordinação desses incidentes não planejados à reflexão; no entanto, trata-se de uma reflexão que busca lançar inteligibilidade a questões de ensino, de gerenciamento da sala de aula ou do currículo. Apesar de entender que são questões relevantes, o autor nos convida a pensar nesses momentos críticos como incidentes capazes de abarcar as implicações sociais e políticas das mudanças discursivas que ocorrem na sala de aula. A despeito de como o/a professor/a possa lidar com esses momentos

críticos, achamos relevante ressaltar a sua importância, pois, como o próprio pesquisador salienta, “a educação crítica deve trabalhar com o inesperado tanto quanto com o esperado, pois se já definirmos a nossa agenda crítica de antemão, podemos perder justamente esses momentos críticos que importam³¹” (PENNYCOOK, 2012, p. 132).

Urzêda-Freitas (2012b, p. 91) advoga que atuar criticamente é “lançar-se em um terreno de incertezas”, pois, no momento em que viabilizamos a problematização de temas críticos em sala de aula, ou até mesmo fora dela, “vários tipos de eventos críticos podem acontecer”. Deste modo, a maneira que o/a professor/a lida com esses eventos críticos vai depender de diversos fatores como: a aproximação e o conhecimento da turma e do contexto em que estão inseridos/as, leituras teórico-acadêmicas prévias, a negociação de significados e a sensibilidade crítica do/a professor/a no momento das problematizações, uma vez que o conhecimento ali construído também pode oprimir e gerar consequências igualmente aprisionadoras, opressoras e preconceituosas.

Nessa linha de raciocínio, ouvir um/a aluno/a expressar a sua opinião durante um evento crítico não basta, pois, conforme os dizeres de Urzêda-Freitas (2012b, p. 92),

[é] preciso levá-lo(a) a repensar os seus valores, as suas crenças e as suas práticas em uma perspectiva mais crítica e transgressiva, que problematize os discursos dados como naturais na sociedade; é preciso levá-lo(a) a refletir sobre como esses valores, crenças e práticas se articulam com a manutenção do preconceito e da discriminação, muitas vezes contra si mesmo(a).

Depreende-se, então, que a prática de dar voz aos/às alunos/as não é o suficiente para torná-los/as capazes de refletir de modo crítico sobre os discursos opressores e naturalizados que operam em suas vidas. O preparo teórico e a ponderação do/a professor/a irá fazer a diferença na hora de saber utilizar esses eventos críticos como incidentes potencializadores de movimentos discursivos, pois, desta maneira, nós, como professores/as de línguas, teremos argumentos suficientes para “instigar os/as nossos/as alunos/as a pensar e a repensar as suas próprias opiniões, bem como para romper com os campos disciplinares que nos separam de outras áreas do conhecimento e das lutas por emancipação social” (URZÊDA-FREITAS, 2012b, p. 92).

Para Duboc (2012), os momentos críticos, ao contrário do que se possa pensar, não existem somente em temas polêmicos, eles nascem em qualquer lugar do currículo, dos dizeres e fazeres dos/as alunos/as e do/a professor/a ou em qualquer tópico de discussão, por

³¹ Na obra original: “critical education has to work with the unexpected as much as the expected, for if we have laid out our critical agenda beforehand, we may miss precisely those critical moments that matter”.

mais corriqueiro ou comum que nos possa parecer, pois, como a autora bem nos lembra, “todo e qualquer texto é passível de desconstrução” (DUBOC, 2012, p. 139).

Duboc (2014) apresenta a metáfora do *agir nas brechas* como uma atitude problematizadora capaz de provocar mudanças em cenários relativamente estáveis ou homogêneos. Como exemplo, a autora refere-se e argumenta que a sua ideia de brecha está relacionada à possibilidade de transformação do *currículo tradicional*, alegando ser este comumente definido na literatura como “um conjunto de conhecimentos escolares a serem ensinados e avaliados com base em objetivos previamente estabelecidos” (DUBOC, 2014, p. 212).

Nesse segmento, a estudiosa alega que é possível perceber a influência do currículo tradicional nas aulas de inglês a partir do momento em que nos deparamos com exercícios gramaticais distantes das realidades dos/as alunos/as, sem qualquer tipo de contextualização com as suas vidas, ou ainda, tarefas que visam simplesmente à constatação e à cópia de respostas já prontas no texto. Assim, a estudiosa argumenta que esse tipo de atividade leva nossos/as aprendizes a produzirem respostas idênticas e simples de serem ensinadas e avaliadas exatamente por serem objetivas, homogêneas e inalteráveis (DUBOC, 2007).

Como forma de se evitar tais procedimentos instrucionais, Duboc (2014) nos instiga a articular o conceito de letramento crítico com a noção de *brecha*, que, segundo ela, envolve uma “postura filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método possa encerrar” (DUBOC, 2014, p. 226). Nesse esteio, a estudiosa nos alerta que, embora a ideia de propiciar letramentos críticos nas *brechas* de nossas aulas nos ofereça versatilidade e criatividade, ela não pode ser entendida como uma atitude inconsequente ou sem propósitos claros. Em outras palavras, “mesmo pensando o trabalho de letramento crítico nas brechas de nossa sala de aula, é possível minimamente planejarmos ou sistematizarmos determinadas ações pedagógicas” (DUBOC, 2014, p. 226), haja vista que é o nosso olhar como professores/as problematizadores/as que enxergará o momento propício para desenvolvermos um trabalho mais crítico em nossas aulas.

Desse modo, a pesquisadora compreende ser imprescindível realizar um trabalho que permita aos/às nossos/as alunos compararem aquilo que lhes é próximo da sua realidade com o que até então não lhes era familiar. Entretanto, ela pondera que o mero contato com o novo ainda não é capaz de permitir um trabalho crítico, havendo a necessidade de uma prática contextualizada e problematizadora com os/as nossos/as aprendizes. Assim, para constituir-se um trabalho de letramento crítico nas *brechas* em aulas de inglês é necessário que se priorize a contextualização, a heterogeneidade, a subjetividade e a multiplicidade de sentidos, o que

significa trabalhar com a noção de língua e de texto como construções sociais (DUBOC, 2014).

Sob a luz das discussões aqui apresentadas, entendemos os momentos críticos e o agir nas brechas como incidentes potencializadores de desestabilizações e transformações, uma vez que, são essas práticas de propor algo diferente que permitem aos/às agentes educativos/as possibilidades de movimento, de fluidez, tornando-se uma atitude capaz de deslocá-los/as para outras maneiras de compreender os fenômenos sociais. Assim, o currículo e seus conteúdos, as falas dos/as alunos/as e do/a professor/a, o material didático utilizado durante as aulas e até mesmo a sala de aula e suas complexidades podem se constituir *brechas* para pensarmos o universo escolar; podem se constituir *instantes* que nos permitem discutir questões de preconceito, de exclusão, de opressão, de racismo e de tantas outras formas de sofrimento e de dor que perpassam as nossas práticas e as práticas dos/as nossos/as alunos/as; podem se transformar em *momentos* que nos permitem refletir com os/as nossos/as alunos/as sobre uma escola coerente com as suas realidades; podem se constituir *incidentes* que nos permitem vislumbrar atitudes em busca de um mundo melhor e menos desigual; enfim, podem viabilizar *problematizações* que apontam para a pluralidade de perspectivas e de maneiras de compreender o mundo e a nós mesmos/as. Neste entendimento, todos esses intervalos se constituem em convites a refletir sobre como podemos nos (re)posicionar diante das questões vivenciais presentes na sala de aula e mudar o nosso agir. É com esse olhar que revisitamos o material empírico gerado para este estudo e o descrevemos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

UMA PAUSA PARA COMPREENDER AS PECULIARIDADES DO ESTUDO E DE SEUS/SUAS PARTICIPANTES

Na primeira parte do capítulo, destacamos as bases epistemológicas e metodológicas deste estudo, bem como problematizamos questões de ética na pesquisa qualitativa. Em seguida, apresentamos o contexto, o perfil do curso de extensão previamente discutido na introdução deste trabalho, a dinâmica dos encontros deste curso, os/as participantes do estudo e discorremos sobre o papel do pesquisador nesta pesquisa. Na segunda parte, elucidamos os procedimentos adotados para a geração de material empírico, assim como mencionamos e descrevemos cada uma das fontes de pesquisa aqui utilizadas. Por fim, apontamos os símbolos utilizados nas transcrições das gravações eletrônicas e seguimos com os procedimentos utilizados para discutir os dados gerados neste estudo.

2.1 A pesquisa qualitativo-interpretativista

A presente pesquisa localiza-se na área de concentração ‘processos educativos, linguagem e tecnologias’, e tem como linha de pesquisa ‘linguagem e práticas sociais’. A nossa escolha por realizá-la de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativo-interpretativista se deve ao fato de entendermos que o acesso ao fenômeno investigado é indireto e deve ser feito a partir da interpretação dos significados com que o/a pesquisador/a se depara (MOITA LOPES, 1994). Essa interpretação deve se pautar em realidades contingentes, específicas e particulares, impossibilitando as variáveis do mundo social de serem padronizadas, generalizadas ou transformadas em estatísticas. Outra característica desse tipo de pesquisa apontada pelo autor é a sua utilização para investigar os processos de ensino/aprendizagem linguística, ocasionando menor foco no produto e maior interesse nas práticas e significados construídos durante o processo.

Erickson (1986) ressalta que a pesquisa interpretativista surge a partir do interesse de pesquisadores/as sociais em investigar e compreender as pessoas e perspectivas de vida que são silenciadas ou têm pouca voz na sociedade. Desse modo, muito do que tem se pesquisado em ciências humanas e sociais atualmente baseia-se na compreensão de que o mundo social e nós mesmos, sujeitos cognoscentes, somos produtos e produtores dos conhecimentos que

circundam as nossas vidas, ou seja, os espaços marginalizados e as ‘vozes do Sul’³² deixam de ser ignoradas e passam a ser ‘ouvidas’ como possibilidade de investigação e de surgimento de “novas formas de percepção e de organização da experiência não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados” (FABRÍCIO, 2006, p. 52).

Para Knoblauch (2013, *on line*), o desenvolvimento e a institucionalização da pesquisa qualitativa estão arrolados à “padronização do currículo em métodos de pesquisa qualitativa nas universidades e nas instituições educacionais avançadas em geral, incluindo cursos de pós-graduação e centros de pesquisa³³”. Segundo o sociólogo, a disseminação, a complexidade, a dinamicidade e os recentes desenvolvimentos de métodos qualitativos são tão diversos e variados que dificultam para os/as pesquisadores/as a realização de um levantamento panorâmico desse campo científico e o estabelecimento de métodos fixos de investigação da área. Assim, não é mais possível nos mantermos sob a égide sistemática, rígida e estática de qualquer *expert* em métodos qualitativos, pois os mesmos devem ser encarados como líquidos, desterritorializados e metamórficos devido à sua rápida disseminação em uma gama de disciplinas das áreas da Educação, das Ciências Sociais e da Linguagem.

Flick (2009, p. 21) esclarece que a pesquisa qualitativa tem se utilizado de estratégias indutivas, ao invés de partir da amostragem e da aplicação de hipóteses e modelos teóricos canônicos, que, atualmente, fracassam ao se deparar com objetos de estudo jamais investigados. De acordo com o autor, a era das ‘grandes narrativas’ cede lugar às ‘narrativas situadas’ em um tempo e local específicos, posto que as mudanças sociais e a pluralização dos modos de vida levam os/as pesquisadores/as a enfrentarem novos contextos e perspectivas sociais.

Martins (2004, p. 291), por outro lado, alega que a impossibilidade de aplicação de modelos teóricos ou de hipóteses na pesquisa qualitativa se deve ao fato de que, nas ciências humanas em geral, os significados são complexos, impedindo a reprodução ou o controle desses fenômenos em laboratório. Nesse viés, torna-se impossível a existência de qualquer tipo de neutralidade em pesquisas de natureza qualitativa (MARTINS, 2004). Tal afirmação contribui para que pesquisadores/as possam superar a noção do saber pelo saber, ainda muito presente em pesquisas ditas qualitativas, e passem a atuar na construção de uma agenda

³² Moita Lopes (2006a, p.27) utiliza a metáfora das ‘vozes do sul’ para apresentar alternativas sobre os fenômenos que ocorrem no mundo contemporâneo, assim como para “colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la”.

³³ Versão original: “standardization of the curriculum on qualitative research methods at universities and in advanced educational institutions in general, including graduate schools and research centers”.

política, ética e de transformação (FABRÍCIO, 2006) em conjunto com os/as seus/suas participantes de pesquisa. Desse modo, entendemos que “as nossas construções devem objetivar uma vida melhor” (FABRÍCIO, 2006, p. 62), contribuindo para que as pessoas passem a se perceber inseridas em uma esfera dinâmica, contingente, ativa, líquida, transformacional e, por isso, sintam-se capazes de atuar umas com as outras em busca de “assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p. 39).

Esta pesquisa é, por conseguinte, um estudo qualitativo, tanto pelos nossos objetivos como pela nossa preocupação em reinserir os/as nossos/as participantes na construção de saberes, “tornando-os/as inseparáveis do conhecimento produzido sobre eles/elas mesmos/as assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013a, p. 17). Além disso, trata-se de um estudo qualitativo por compreendermos que os significados aqui investigados e interpretados apostam em uma trama movente como modo de conhecer, uma vez que não buscamos encontrar soluções para os problemas que enfrentamos ou criamos no decorrer desta pesquisa, mas, sim, intentamos problematizar e lançar inteligibilidades sobre eles (MOITA LOPES, 2006a). Dito isso, propomo-nos a desenvolver um estudo que preza pela ética e pela escolha de critérios claros e definidos, dado que objetivamos a educação linguística de aprendizes de LE/inglês com posturas mais críticas e que visem à construção de um mundo mais equânime.

2.2 Questões de ética na pesquisa qualitativa

Celani (2005) discute as questões de ética no cenário da pesquisa qualitativa de natureza crítica, focalizando os estudos inscritos na seara da LA. Desse modo, a autora problematiza a nossa busca incessante pelo conhecimento, alegando que a persistência humana permitiu que grandes descobertas e avanços científicos e tecnológicos fossem possíveis, porém ela questiona se a busca pelo “novo” é sempre feita com base em princípios como os da liberdade e da humildade e se esta é isenta de preconceitos. Reverberando as perguntas de Celani: seria possível um acesso pleno de todas/os a esses conhecimentos? Ou melhor, para quem esses saberes são pensados? Quem tem o direito de usufruir deles?

Ao adentrar os muros da universidade e das investigações ali realizadas, Celani (2005, p. 104) faz menção aos comitês de ética, “aos quais deve ser submetido todo projeto de pesquisa que envolva seres humanos, no todo ou em partes”. Apesar de relevantes, esses comitês são alvos constantes de controvérsias, dentre as quais podemos citar: a grande

demanda de projetos, a escassez desses comitês, as limitações da Plataforma Brasil e a falta de capacitação dos/as pareceristas (BARBOSA; CORRALES; SILBERMANN, 2014).

Aproveitamos esta brecha para problematizar o assunto e indagar: se existem tantos entraves na hora de submeter projetos de pesquisa nas instituições que possuem um comitê de ética, como será a situação dos/as pesquisadores/as de universidades que nem um comitê de ética possui? Cremos que este questionamento deve ser feito neste estudo, uma vez que, durante o período de condução deste estudo, a nossa instituição ainda não contava com um comitê de ética, o que tem se tornado um verdadeiro obstáculo na hora de tentarmos qualquer publicação ou até mesmo de submissão de artigos em revistas científicas.

Embora essa pesquisa, infelizmente, não possua nenhum parecer de qualquer comitê, apoiamo-nos em uma noção de ética que, independente das limitações e entraves presentes em qualquer instituição, garante e preserva a dignidade humana (CELANI, 2005) e, por isso, tem como princípios norteadores “a honestidade, a confiança, o respeito, o direito à privacidade, dentre outros aspectos, que atravessam ou coexistem em nossas vidas em sala de aula, como professores e como alunos, como formadores de professores, consultores, orientadores e dinamizadores” (MILLER, 2013, p. 100).

Outra questão ética que recai sobre o nosso estudo diz respeito às/aos participantes deste, pois achamos importante ressaltar que somente uma participante não possuía formação acadêmica em Letras e ainda assim trabalhava em uma escola privada (área financeira), tendo, então, conhecimento de várias das questões problematizadas pelos/as outras/os colegas quando os assuntos eram *educação* ou *ensino de línguas*. Assim, cremos que o curso de extensão por nós proposto como locus de geração de material empírico viabilizou um dos aspectos desafiadores postos por Miller (2013) no que tange à pesquisa formadora de (futuros/as) docentes, o qual prevê “a urgência de nos envolver de forma colaborativa – alunos, licenciandos, professores e formadores de professores – em processos de formação inicial ou continuada, podendo gerar reflexões investigativas sobre o sofrimento do aluno” (p. 116).

Dito isso, fica perceptível a proposta da autora de estabelecermos práticas colaborativas e de confiança entre nós e as/os participantes de nossas pesquisas, o que pode contribuir para a implementação de uma atitude crítica que, a nosso ver, ao perpassar as angústias dos/as nossos/as alunos/as também abarca as nossas próprias angústias como professores/as-formadores/as e pesquisadores/as. Acreditamos, por conseguinte, que os nossos encontros se tornaram momentos em que os/as participantes discutiam não somente os

temas ali sugeridos, mas as suas próprias vivências como aprendizes e (futuros/as) professores/as de línguas.

Desse modo, o cuidado que os/as pesquisadores/as devem ter com os/as participantes de suas pesquisas torna-se assunto imprescindível de ser problematizado neste estudo, o que se deve ao fato de que, conforme Borelli e Pessoa (2011, p. 21) salientam, os/as participantes de nossas pesquisas se envolvem ativamente na produção do conhecimento e, por isso, devem “ter suas vivências reconhecidas como válidas e decorrentes de perspectivas nem sempre valorizadas por questões de poder”. Moita Lopes (2013a) também ressalta que a pesquisa modernista gerou o apagamento do sujeito social em busca de um conhecimento exato, objetivista, palpável, positivista, experimental e passível de generalizações. No entanto, a pesquisa em LA desenvolvida no Brasil e no mundo atualmente busca superar tal paradigma ao considerar a subjetividade e a intersubjetividade dos/as participantes de nossas pesquisas e ao torná-los/as inseparáveis dos conhecimentos construídos sobre eles/elas (MOITA LOPES, 2013a).

Nessa linha de raciocínio, Fabrício (2006) alega que as nossas investigações devem intentar melhorias para a vida das pessoas. Para tanto, a autora argumenta que a questão da ética não deve ser abordada com base em valores universais, “mas sim em valores democraticamente definidos na esfera pública e no diálogo aberto” (p. 62). Portanto, acreditamos que as reflexões sobre questões de ética abordadas neste estudo nos permitiram pensar outras atitudes a serem tomadas com os/as participantes de nossas pesquisas e a “desaprender a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entre-espacos como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 62).

2.3 O contexto da pesquisa

O contexto em que este estudo se desenvolveu foi um curso de extensão intitulado *Speak up - Write down! Critical speaking and writing*, que teve por objetivo oportunizar o debate crítico, em inglês, de temas sociais e políticos que fossem relevantes para os/as participantes e que emergissem de suas sugestões. De acordo com as informações divulgadas na página eletrônica da Universidade Estadual de Goiás³⁴ (doravante UEG), a extensão universitária oportuniza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade,

³⁴ Disponível em: <http://www.pre.ueg.br/conteudo/1806_apresentacao>. Acesso em: 12/03/2016.

viabilizando a produção de saberes decorrentes do confronto com a realidade, a democratização do acesso aos conhecimentos produzidos na academia e a participação efetiva da comunidade na concretização do papel da universidade. Assim, a universidade aposta no processo dialético de teoria/prática/reflexão/prática e busca atitudes interdisciplinares que sejam capazes de favorecer a inclusão de sujeitos de diferentes realidades sociais. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2016).

Nessa perspectiva, o curso, logo após ser aprovado em colegiado e registrado na plataforma Pegasus, foi devidamente divulgado no site da UEG³⁵, eu e a minha orientadora o anunciamos em nossos perfis do *Facebook* e pessoalmente nos cursos de Licenciatura do turno matutino do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (Câmpus Anápolis de CSEH) e também anexamos anúncios sobre o curso nos quadros informativos presentes no interior das salas de aula e nos corredores da universidade.

Durante o seu processo de criação e elaboração, minha orientadora e eu tivemos dúvidas acerca da eficácia do curso como gerador de material empírico de uma pesquisa de mestrado devido a três motivos principais. Primeiramente, porque nós estávamos navegando em mares desconhecidos, haja vista que era a minha primeira vez como ‘tripulante’ em um trabalho de cunho crítico e a primeira ‘navegação’ da minha orientadora nestas águas. Em segundo lugar, porque não sabíamos se haveria a quantidade necessária de alunos/as (com nível de proficiência suficiente para falar e escrever em inglês) para preencher as quinze vagas ofertadas, afinal, apesar de o curso ser gratuito, nós tivemos receio de não haver público devido ao horário em que poderíamos ofertá-lo. E, por fim, porque eu estava cursando três disciplinas no mestrado e ambos temíamos o excesso de responsabilidades que seriam atribuídas a mim. Contudo, os obstáculos mencionados não nos impediram de assumir esses riscos e de traçarmos estratégias que tornassem o curso mais fluido e com menos aparência de aula, conforme apresentamos na seção seguinte.

2.3.1 O perfil do curso e a dinâmica dos encontros

O curso teve carga horária total de 60 horas, cerca de 2 horas e 30 minutos por encontro, e foi realizado entre os meses de setembro de 2015 e março de 2016. Tivemos dezesseis encontros presenciais, que ocorreram às quartas-feiras ou às sextas-feiras, e atribuímos 20 horas não-presenciais para o planejamento de atividades propostas, idealizadas

³⁵ Disponível em: <<http://www.unucseh.ueg.br/noticia/21506>>. Acesso em: 12/03/2016.

e planejadas pelos/as participantes do grupo. Para participar do curso, estabelecemos como pré-requisitos que os/as interessados/as declarassem ter nível intermediário em inglês³⁶ e disponibilidade de horário para participar dos encontros.

A carga horária de cada encontro foi distribuída da seguinte maneira: nas duas primeiras horas, os/as alunos/as apresentavam e problematizavam os temas propostos por eles/elas mesmos/as e os últimos trinta minutos eram dedicados à escrita individual e à entrega de um texto, em inglês, chamado por nós de *reflection*, que tinha como propósito recuperar e problematizar falas e momentos ocorridos durante os encontros.

Como mencionado anteriormente, os temas foram sugeridos pelos/as próprios/as participantes e eles/as decidiam se a problematização do tema em pauta deveria ser estendida para o próximo encontro ou substituída por outro assunto. As discussões também foram mediadas pelos/as próprios/as participantes do curso, que, voluntariamente, se dispuseram a procurar e a escolher os materiais (textos, vídeos, desenhos, músicas, reportagens, notícias e canais do *YouTube*) utilizados como base para as discussões durante os encontros.

No meu papel de pesquisador-mestrando, ofereci suporte aos/às participantes e me dispus a ajudá-los/as a procurar os materiais para as discussões, assim como revisei os slides que me foram mandados e busquei lançar questionamentos e indicações de leituras teóricas sobre os temas discutidos durante os encontros. Além de todas essas atividades, revisei os textos produzidos a fim de sugerir outras formas de redação, comentei as *reflections* de cada um/a dos/as alunos/as e as devolvi no último encontro do curso de extensão. Ao total, discutimos doze temas, sendo que dois destes (*Professions* e *Abortion*) ocorreram em dois encontros consecutivos. O quadro a seguir apresenta as datas dos encontros, os temas discutidos e o(s)/a(s) mediador(es)/a(s):

QUADRO 1 - Datas dos encontros, temas discutidos e mediadores/as

DATAS	TEMAS	MEDIADORES/AS³⁷
09/09	Education	Ricardo
16/09	How does music influence your life?	Msimone, Sandra A e Vani
25/09	Music genres: American and Brazilian funk / Spanish and Brazilian rap.	Abraham, Annogle e Tris (American and Brazilian funk); João (Spanish and Brazilian rap).

³⁶ Para identificar e classificar o nível de proficiência oral e escrita dos/as participantes, utilizamos um quadro de proficiência chamado CEFR (Common European Framework of Reference for Languages), assim como pedimos para que os/as interessados/as em participar do curso escrevessem um pequeno parágrafo em inglês sobre o que é ser professor/a, já que eles/as teriam de atuar como mediadores/as nos encontros, interessava-nos saber como eles/as se viam neste papel. Assim, todas as descrições referentes ao nível de proficiência desses/as alunos/as serão embasadas nas informações presentes neste quadro.

³⁷ Todos/as os/as participantes deste estudo optaram por usar nomes fictícios. No entanto, o nome do Ricardo, pesquisador-mestrando, é um nome real.

DATAS	TEMAS	MEDIADORES/AS
30/09	Music genres: rock	Msimone e Vani
07/10	Sexuality in yaoi manga	Abraham e Milla
14/10	Virginity	Annogle e Don Perignon
04/11	ENEM	Annogle e Ricardo
09/11	Social media is not real life	Annogle
18/11	Professions I	Tris
25/11	Professions II	Msimone e Don Perignon
27/11	Abortion I	Ricardo
02/12	Abortion II	Sandra A.
04/12	Black Friday	Abraham e Don Perignon
09/12	I am not “my-selfie”	Annogle
11/12	Self-reflections about the course	Ricardo
04/03	The last meeting: reflections	Ricardo

Fonte: o autor

2.3.2 Os/as participantes da pesquisa

As atividades do curso de extensão foram iniciadas com a participação de quinze pessoas. Contudo, oito participantes não puderam frequentar os encontros até o final devido a diversos fatores³⁸ como: choque de horários com outras atividades pessoais e profissionais, a falta de tempo para se dedicar às atividades do curso e um aluno alegou que a sua timidez o atrapalhou durante os encontros, pois, segundo ele, o curso exigia a participação ativa de todos/as e ele se sentia retraído para dar a sua opinião em público. Sendo assim, os/as participantes desta pesquisa foram sete pessoas que seguiram conosco até o final do curso contabilizando mais de 75% de presença nos encontros. O critério de frequência foi utilizado por entendermos que aqueles/aquelas presentes nos encontros poderiam nos auxiliar a alcançar os objetivos desta pesquisa, considerando que eles/elas participaram da maioria das discussões e ajudaram a manter a dinâmica do curso funcionando.

A seguir, apresentamos brevemente os/as participantes desta pesquisa, o que abrange alguns dados referentes à vida pessoal e às suas experiências profissionais. Além disso, mencionamos como cada um/a deles/delas se classifica como falante de LE/inglês. Todas as informações aqui citadas foram geradas por meio de um questionário de identificação dos/as interessados/as em participar do curso de extensão (Anexo A). Ademais, todos/as os/as participantes desta pesquisa serão representados/as neste e nos próximos capítulos pelos seus respectivos pseudônimos que foram escolhidos e registrados no questionário supracitado.

³⁸ Essas informações foram concedidas a mim através de conversas informais e de mensagens de texto enviadas pelo aplicativo Whatsapp.

Annogle

Annogle era aluna do 4º ano de Letras Português e Inglês da UEG. A participante tinha 23 anos durante a época da pesquisa e possuía experiência como professora de inglês na rede privada de ensino, em séries do Ensino Fundamental e Médio. Ela afirmou ser uma falante intermediária de inglês, capaz de entender e falar sobre assuntos do cotidiano, assim como produzir textos simples sobre assuntos pessoais.

Don Perignon

Don Perignon era aluna do 3º ano de Letras Português e Inglês. Ela tinha 20 anos na época deste estudo e não possuía experiência como professora de inglês, porém já havia feito curso de inglês em uma escola de idiomas (nível intermediário incompleto). A aluna também se considerava falante intermediária de inglês.

João

João é aluno egresso do curso de Letras Português e Inglês, tendo concluído sua graduação no ano de 2014 na UEG – Câmpus Anápolis de CSEH. À época da pesquisa, João tinha 24 anos e possuía experiência de um ano como professor de espanhol na rede pública de ensino. Ele também se considerava falante intermediário de inglês.

Msimone

Msimone também é aluna egressa do curso de Letras Português e Inglês da UEG, tendo concluído sua graduação no ano de 2002. À época da pesquisa, a participante tinha 45 anos e possuía mais de dez anos de experiência como professora de inglês em um curso de idiomas de uma instituição pública. Ela também se considerava falante intermediária de inglês.

Sandra A.

Sandra A. era aluna do 1º ano de Letras Português e Inglês da UEG. Durante o curso de extensão, ela tinha 20 anos e se considerava falante proficiente, capaz de compreender com

facilidade praticamente tudo o que ouve e lê. A nosso ver, Sandra A. considerava-se proficiente porque viveu boa parte da sua infância e adolescência nos Estados Unidos. Apesar do pouco tempo no curso de Letras, ela já havia trabalhado por cinco meses como instrutora de inglês em uma escola da rede privada.

Tris

Tris era aluna do 4º ano de Letras Português e Inglês da UEG. À época do curso de extensão, a participante tinha 24 anos e se considerava falante intermediária de inglês. Tris também possuía experiência de seis meses como professora de inglês e espanhol em uma escola da rede pública de ensino.

Vani

Vani possuía graduação em Recursos Humanos pela instituição UNICESP – Brasília, DF. À época da pesquisa, ela tinha 37 anos e se considerava falante básica de inglês, capaz de entender e produzir frases e expressões simples relacionadas a áreas familiares. Apesar de não ser professora, Vani estudava inglês (nível intermediário) em uma escola de idiomas particular e trabalhava na secretaria de uma escola de educação básica particular, o que garantia a sua experiência com situações diretamente relacionadas à Educação.

2.3.3 Caminhos percorridos pelo pesquisador

Antes de destacar o meu papel como condutor desta pesquisa, acredito ser pertinente apresentar as minhas informações pessoais e profissionais por entender que o lugar de onde falo e as minhas crenças influenciaram o contexto de investigação deste estudo. À época da pesquisa, eu tinha 21 anos de idade e estava no primeiro ano do Mestrado. Embora essa tenha sido a minha primeira experiência frente a um trabalho de cunho crítico na área de ensino de LE/LA inglês, a minha carreira docente teve início aos 17 anos de idade, em uma escola particular situada na cidade de Goiânia.

Já o meu primeiro contato com o ensino crítico de LE/LA inglês se deu no último ano da minha graduação em Letras (no ano de 2014), motivado por um projeto desenvolvido durante o estágio de LE, Inglês, na escola campo. Nesse projeto, eu e duas colegas mostramos o filme *Mary and Max* aos/às alunos/as do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública e

problematizamos o conteúdo do longa-metragem, que tratava de assuntos como: autismo, preconceito, aspectos culturais da Austrália e dos Estados Unidos, vícios etc. (ALMEIDA, 2017). Para embasarmos teoricamente as ações desenvolvidas no projeto em nosso relatório final, a nossa orientadora Profa. Barbra Sabota nos indicou a leitura de um capítulo de livro³⁹ sobre o ensino crítico de línguas. Foi graças a esse primeiro contato com as perspectivas críticas que eu tive a oportunidade de iniciar minhas leituras e práticas pedagógicas neste viés.

Nesse sentido, as epistemologias críticas que embasam vários estudos hodiernos na área de ensino e aprendizagem de línguas foram responsáveis por me auxiliar a refletir e a compreender a relevância dos conhecimentos teóricos e metodológicos utilizados por nós, linguistas aplicados/as, para a realização de nossas pesquisas. Nessa perspectiva, Moita Lopes (2006a) aponta para a necessidade de usarmos um novo par de óculos que nos permita ver e ir além do que é chamado por ele de LA modernista, com o objetivo de desconstruir o modo de pesquisa positivista⁴⁰ e reinserir o sujeito social na construção do conhecimento, “tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013a, p. 17).

Outra atitude intencional minha como condutor deste estudo foi a de mostrar aos/às participantes do curso que a incerteza e a instabilidade exercem papel relevante nas nossas práticas, permitindo ou não que enxerguemos e tomemos novos rumos na vida. Ademais, como nos aconselha Celani (2004, p. 39), busquei refletir e auxiliar os/as participantes a reflitem sobre os velhos mapas, na medida em que “refletindo sobre os caminhos indicados por eles, podemos questionar e gerar novas perspectivas por meio da contestação e do conflito”. Portanto, a minha preocupação era que os/as participantes construíssem suas críticas e argumentos partindo do diálogo, da autorreflexão e, frequentemente, da negociação e do conflito aberto, posto que, apesar de não sermos *experts* nos assuntos discutidos durante os encontros, estávamos todos/as empenhados/as em contribuir e aprender uns/umas com os/as outros/as a partir do conhecimento de mundo e de leituras teóricas prévias trazidas por cada um/a de nós para os debates. Por fim, acredito que me empenhei em refletir sobre as minhas práticas e alterá-las quando considerarei necessário, assumindo as minhas escolhas éticas, políticas e ideológicas e submetendo a estranhamento os resquícios de práticas modernas, iluministas e coloniais (FABRÍCIO, 2006) presentes nas minhas atitudes frente ao curso.

³⁹ PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. 1 ed. Goiânia-GO: Editora da UFG, 2012, v. 1, p. 57-80.

⁴⁰ Moita Lopes (2013, p. 16) entende por pesquisa positivista “aquela que se utiliza de estatística inferencial, padronização dos dados, amostra, seleção de variáveis dependentes e independentes, grandes generalizações etc.”.

2.4 A geração do material empírico e as fontes de pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, o material empírico deste estudo foi gerado no segundo semestre de 2015 e em um encontro em março de 2016. Após a decisão de ofertar o curso de extensão, nossas atitudes foram: elaborar e apresentar sua proposta ao corpo docente do curso de Letras do Câmpus Anápolis de CSEH e aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT); vinculá-lo ao Centro de Idiomas do câmpus; e pedir autorização para a utilização dos aparatos tecnológicos (câmera digital, gravador de áudio, tripé e data show) disponíveis no Laboratório de Mídias Interativas (LIM) e Laboratório Interdisciplinar de Formação do Educador (LIFE). Assim que obtivemos a permissão das coordenações do curso de Letras e do PPG-IELT para prosseguir com o curso e a liberação dos equipamentos necessários, nós o divulgamos e demos início à geração de material empírico.

O nosso primeiro contato com os/as participantes do curso ocorreu no dia 09 de setembro de 2015. Nesse dia, eles/elas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participar desta pesquisa (Anexo B), apresentaram-se, em inglês, e eu dinamizei o encontro sobre *Education* como forma de explicar como os próximos poderiam ocorrer. Os materiais utilizados nesta data foram um episódio do desenho Os Simpsons – *Bart gets a Z* e a música *Another brick in the wall*, da banda Pink Floyd. Ao término do debate, sugeri⁴¹ a leitura do artigo *Challenges in critical language teaching*, escrito por Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), para quem quisesse ter contato e se familiarizar com as experiências desses autores com o ensino crítico de línguas. No mesmo dia, os/as participantes selecionaram alguns possíveis temas a serem discutidos nos próximos encontros e decidiram o tema e as mediadoras do encontro seguinte, que ocorreu no dia 16 de setembro de 2015.

Com base nesse primeiro contato com a turma e nas conversas com a minha orientadora, resolvemos gravar todos os encontros em áudio e vídeo para, ao longo do curso, decidirmos quais participantes fariam parte desta pesquisa e quais encontros seriam aqui problematizados. Nessa perspectiva, como exposto anteriormente, optamos por escolher os/as participantes que seguiram conosco até o término do curso, contabilizando mais de 75% de presença e resolvemos problematizar os dados gerados em seis encontros, a saber:

⁴¹ Apesar de o curso de extensão ter tido como objetivo principal a educação linguística crítica dos/as seus/suas participantes, a realização de leituras teórico-acadêmicas não era o foco das nossas ações. Desse modo, a sugestão de leitura do artigo de Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) configurou-se como uma tentativa do pesquisador de apresentar outras possibilidades, partindo de um viés crítico, de se ensinar e aprender inglês. Não posso afirmar se foi o caráter de não obrigatoriedade ou outros motivos, mas, infelizmente, nenhum/nenhuma dos/as participantes realizou a leitura do texto.

- 2º encontro: How does music influence your life
- 3º encontro: Music genres - American and Brazilian funk e Spanish and Brazilian Rap.
- 4º encontro: Music genres - Rock.
- 9º encontro: Professions I.
- 10º encontro: Professions II.
- 14º encontro: I am not “my-selfie”.

Foram três os critérios utilizados por nós para a escolha desses encontros. Primeiramente, porque a maioria dos/as participantes desta pesquisa estava presente nesses seis encontros. Em segundo lugar, devido ao fato de cada um/a deles/delas ter mediado pelo menos um desses encontros e comentando sobre eles em suas entrevistas, ampliando, assim, as nossas chances de compreender como as suas participações como dinamizadores/as também contribuíram para o engajamento e o desenvolvimento de sua atitude crítica. E, por último, porque esses encontros nos permitem ter uma panorâmica do desenvolvimento tanto linguístico como crítico desses/as participantes em três estágios do curso: o inicial (2º, 3º e 4º encontros), o intermediário (9º e 10º encontros) e o final (14º encontro).

Além das interações registradas em gravações eletrônicas desses seis encontros, realizamos entrevistas semiestruturadas, em português, com os/as oito participantes da pesquisa. As entrevistas ocorreram após os encontros dos dias 27 de novembro e 2 e 4 de dezembro de 2015. Optamos por realizar entrevistas individuais para que os/as entrevistados/as expressassem as suas opiniões acerca da dinâmica do curso, dos temas problematizados e da possível influência dos debates nas suas habilidades oral e escrita em LE/LA inglês sem que a presença de outras pessoas os/as inibissem.

O 15º encontro (*Self-reflections about the course*) configurou-se como uma roda de conversa, em português, também registrada em áudio e vídeo. A escolha por essa técnica se deu porque tínhamos a intenção de que os/as participantes ouvissem uns/umas aos/às outros/as e expressassem, concomitantemente, suas opiniões, desejos, concepções e impressões acerca do curso e dos temas discutidos em uma atmosfera descontraída e informal. Neste encontro, os/as participantes também entregaram uma narrativa escrita (em português ou inglês), que teve como objetivo refletir sobre as experiências construídas no decorrer do curso. A escolha por esta fonte se deu por entendermos que a narrativa é um meio para obtermos e refletirmos sobre as experiências dos/as participantes construídas através da problematização dos temas abordados no decorrer do curso de extensão.

Sendo assim, as nossas fontes de pesquisa consistiram em:

- questionário de identificação;
 - encontros gravados em áudio e vídeo;
 - entrevistas individuais com os/as alunos/as participantes do estudo durante o curso de extensão.
- roda de conversa realizada no 15º encontro;
 - narrativas escritas (em inglês ou português) pelos/as participantes ao término do curso de extensão.

Na sequência, apresentamos uma descrição mais detalhada de cada fonte utilizada:

2.4.1 Questionário de identificação (QI)

O questionário de identificação (Anexo A) foi distribuído duas semanas antes do início do curso para a seleção dos/as participantes. Nós o utilizamos com o objetivo de traçar melhor o perfil dos/as interessados/as em participar do curso, partindo de informações como: nome, idade, sexo, pseudônimo, possíveis experiências profissionais e acadêmicas e fluência na LE/LA inglês. O questionário está dividido em duas partes. A primeira consiste em 12 perguntas abertas sobre o perfil do/a participante e a segunda, uma pergunta fechada, refere-se à fluência do/a interessado/a em LE/LA inglês, conforme o quadro de proficiência descrito na seção 2.3.1.

2.4.2 Encontros gravados em áudio e vídeo (E)

Conforme critérios descritos no item 2.3, optamos por analisar as interações ocorridas em seis encontros. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a gravação em áudio e vídeo permite ao pesquisador revisitar os dados coletados e aprimorar a teoria que está sendo construída. Além das possibilidades elencadas pela autora, optamos por esse procedimento por acreditarmos que os gestos, os olhares e a linguagem corporal como um todo dos/as aprendizes nos dizem muito a respeito das discussões ocorridas nos encontros, assim como nos permitem ter uma compreensão mais fidedigna e apurada do material empírico gerado a partir dessa fonte de pesquisa. Outra circunstância que nos fez optar pelo registro em áudio e vídeo desses encontros foi o uso do inglês pelos/as participantes no decorrer das discussões, garantindo, assim, a proposta do curso que era de discutir temas críticos em LE/inglês. Nesse sentido, os

recortes retirados desta fonte são, em sua maioria, em língua inglesa. Em função da riqueza do material empírico coletado por meio dos registros em áudio e vídeo desses encontros, esse instrumento caracteriza-se como principal fonte deste estudo.

2.4.3 Entrevista Semiestruturada (ES)

Uma das primeiras características da entrevista semiestruturada que nos chama a atenção, a exemplo de Lüdke e André (1986), é o seu caráter de interação, uma vez que não há imposição de uma ordem rígida de perguntas e respostas, permitindo assim a fluidez, o esclarecimento e o aprofundamento dos assuntos discutidos. Para as autoras, a entrevista semiestruturada (Anexo C) se desenrola a partir de um esquema básico, porém suscetível a alterações. Dessa forma, as entrevistas ocorreram individualmente com os/as oito participantes desta pesquisa, tiveram duração de aproximadamente 35 minutos cada e foram realizadas nos dias 27 de novembro e 2 e 4 de dezembro de 2015. Por se tratar de participantes que, em sua maioria, possuem nível básico e intermediário de fluência em língua inglesa e por ser um momento em que estávamos mais preocupados em ouvir e compreender as implicações do curso na vida desses indivíduos do que praticar inglês, achamos mais conveniente realizar as entrevistas em português.

A seguir, apresentamos as perguntas que nortearam as entrevistas:

QUADRO 2 - Perguntas do roteiro da entrevista semiestruturada

1. Você acha que o curso tem influenciado nas suas habilidades oral e escrita em língua inglesa? Como?
2. Como você conceitua um/uma aprendiz crítico/a?
3. O que achou do modo de encaminhamento do curso (com os/as participantes escolhendo temas e gerenciando as sessões)?
4. Como você relata a sua experiência de planejamento, escolha dos materiais e mediação ocorridos no dia em que você ficou responsável pela abordagem do tema escolhido?
5. Qual a sua opinião em relação aos temas escolhidos por seus colegas para discussão até então? Como você os classifica?
6. Há algum outro tema que você gostaria de ter discutido? (Em caso afirmativo) Por que não o sugeriu? Ainda gostaria de discuti-lo?
7. Como você avalia sua experiência com o curso até o momento?
8. O que te desperta interesse em participar de mais um encontro?
9. Você destaca algum momento do curso que gostaria de comentar? Algo que te perturbou ou que te intrigou? Algo que te deixou satisfeito/a?

Fonte: o autor

2.4.4 Roda de conversa (RC)

De acordo com Melo e Cruz (2014, p. 32), a roda de conversa permite a participação simultânea dos/as aprendizes nas discussões, pois todos/as têm a possibilidade de se expressar e de expor as suas leituras, impressões, conceitos e opiniões sobre o tema em pauta, assim como possibilita a reflexão acerca dos significados expostos pelo grupo. A roda de conversa (Anexo D) foi realizada em português⁴², no 15º encontro (dia 11/12/2015), e teve duração de aproximadamente 40 minutos. Neste dia, os/as participantes problematizaram momentos e falas que marcaram as suas atuações no curso de extensão. Nesse sentido, ela ocorreu de modo informal e teve como objetivo principal estabelecer uma reflexão conjunta dos momentos e falas que mais marcaram a mim e aos/às colegas no decorrer do curso. Além do mais, este foi um momento pensado para que todos/as nós pudéssemos ouvir as vozes uns/umas dos/as outros/as, ampliando as nossas percepções e interpretações acerca dos temas discutidos e das implicações do curso na vida de cada um/a.

2.4.5 Narrativa escrita (NE)

Mello (2010) argumenta que, ao contar uma história, é possível ter a experiência narrada como fenômeno estudado, além do fato de que é ao narrar nossas experiências que refletimos sobre o fenômeno narrado e compomos sentidos a este. Logo, “narrar é o meio para ter a experiência (o fenômeno) como foco/objeto de estudo e é, também, o método investigativo para interpretá-lo” (MELLO, 2010, p. 173).

Sendo assim, pedimos aos/às participantes que escrevessem uma narrativa (Anexo E), em português ou inglês, ao final do 14º encontro (dia 09/12/2015) e a entregassem no 15º encontro (dia 11/12/2015), relatando e problematizando as experiências construídas no curso e com os/as outros/as colegas. Entendemos, ainda, que as histórias de aprendizagem é um meio para esses/as participantes revisitarem suas memórias e elencarem aspectos significativos ocorridos nos encontros, contribuindo tanto para a construção de seus conhecimentos pessoais quanto para a melhoria e a ampliação de outros cursos de extensão que se basearem na nossa proposta.

⁴² Optamos por realizar a roda de conversa em português por entendermos que, naquele curso, existiam pessoas com níveis de proficiência diferentes em língua inglesa e que, naquele momento, isso poderia se tornar um obstáculo desnecessário, uma vez que o objetivo da roda de conversa era o de ouvir dos/as participantes as suas experiências construídas durante o curso.

No quadro a seguir, são sintetizadas as informações sobre as fontes de pesquisa apresentadas nesta subseção:

QUADRO 3 - Fontes de pesquisa

Fontes	Sigla	Data	Objetivo
Questionário de identificação	QI	24/08/2015	Conhecer e selecionar os/as participantes do curso de extensão.
Encontros gravados em áudio e vídeo	E	16/09/2015 25/09/2015 30/09/2015 18/11/2015 25/11/2015 09/12/2015	Refletir e problematizar as discussões dos/as participantes acerca dos assuntos abordados nos encontros.
Entrevista Semiestruturada	ES	27/11/2015 02/12/2015 04/12/2015	Obter as considerações pessoais dos/as participantes acerca das implicações do curso em suas habilidades linguísticas, bem como promover momentos de reflexão sobre o seu processo de educação linguística crítica por meio do debate de temas de cunho social e crítico.
Roda de conversa	RC	11/12/2015	Promover momentos de diálogo e de reflexão entre os/as participantes a respeito das implicações do curso na vida de cada um/a.
Narrativa escrita	NE	11/12/2015	Refletir sobre as implicações do curso com base nas experiências pessoais dos/as participantes relatadas nas narrativas.

Fonte: o autor

2.4.6 Transcrições das gravações decorrentes das fontes E, ES e RC

As fontes E, ES e RC foram geradas a partir da gravação em áudio e vídeo e, posteriormente, da transcrição dessas interações na forma *não-verbatim*, pois o que interessava neste estudo era analisar o conteúdo da fala dos/as participantes e não a estrutura linguística utilizada por eles/as (URZÊDA-FREITAS, 2012a). Ademais, optamos por fazer algumas adequações formais no intuito de tornar a leitura mais fluida, mas tendo o zelo de não modificar os discursos proferidos, sobretudo em seus eixos de sentido. Os seguintes códigos, baseados em Sabota (2002), Silvestre (2008) e Urzêda-Freitas (2012a) e adaptados para propósitos deste estudo, foram utilizados nas transcrições:

QUADRO 4 - Códigos utilizados nas transcrições das fontes AV, E e RC

Símbolos	Significados
<i>Itálico</i>	Trecho em português (quando se tratar da fonte AV)
Negrito	Trecho em inglês (quando se tratar das fontes E e RC)
MAIÚSCULAS	Ênfase
XXX	Trecho incompreensível
()	Comentários do pesquisador
[...]	Trecho suprimido
“ ”	Citação
(pausa)	Pausa
AAA	Participantes falando ao mesmo tempo

Fonte: o autor

2.5 Procedimentos para a análise de dados

No período de seleção dos encontros analisados neste estudo, percebemos que os debates poderiam ser agrupados em eixos temáticos maiores, facilitando o trabalho na hora de discutir o material empírico gerado a partir da fonte de pesquisa AV. Sendo assim, os encontros 2, 3 e 4 serão analisados juntos, uma vez que os debates ocorridos nessas três ocasiões perpassam o tema *Music*. Já os encontros 4 e 9, ocorridos na metade do curso de extensão, serão analisados simultaneamente, levando em conta que o tema discutido foi *Professions*. E, por fim, analisaremos o 14º encontro isolado, o qual teve como tema *I am not “my-selfie”*.

Os procedimentos para a análise de dados deste estudo são de natureza qualitativo-interpretativista, como apontado previamente na seção 2.1, e embasados nas perspectivas teóricas listadas no Capítulo 1 e discutidas no Capítulo 2. Após uma releitura do material empírico gerado, os trechos que dialogavam com as nossas perguntas de pesquisa foram selecionados, transcritos e articulados através do cruzamento das cinco fontes de pesquisa.

Descritos os procedimentos de análise, buscaremos, no próximo capítulo, apresentar a nossa leitura e problematização do material empírico gerado ao longo desta pesquisa.

CAPÍTULO III

A CAMINHADA CONTINUA! COMPARTILHANDO AS LEITURAS DAQUELAS/DAQUELES QUE SE JUNTARAM A NÓS

Eu acho que o curso me fez refletir muito sobre a questão da construção social. Infelizmente, religião, os pais, né, a família... Infelizmente, a sociedade impõe tanto preconceito, né? Eu acho que quase todos os encontros a gente falou um pouco disso.

(Don Perignon – Entrevista)

Neste capítulo, os/as participantes da pesquisa juntam-se a nós em busca de um diálogo sobre as questões discutidas neste estudo. O capítulo está dividido em duas partes: na primeira, apresento o meu olhar sobre seis encontros diferentes, os quais tiveram como eixos temáticos: *Music*, *Professions* e *I'm not my-selfie* e; na segunda, focalizo as percepções dos/as participantes sobre o que é ser um/uma aprendiz crítico/a, sobre os temas abordados nos encontros e sobre os momentos críticos evidenciados pelos/as próprios/as participantes. Vale ressaltar, ainda, que a escolha pelos recortes aqui problematizados foi feita com base no nosso olhar (meu e da minha orientadora) sobre o material empírico gerado e de acordo com as teorias que trouxemos para nos auxiliar nas nossas discussões. Portanto, não se trata de tudo que ocorreu nos encontros, mas, sim, de uma tentativa de evidenciar os momentos em que os/as participantes atuaram e nos permitiram atuar criticamente.

3.1 O[s] encontro[s]⁴³

Esta parte está organizada em três etapas. Na primeira etapa, problematizo recortes de falas dos/as participantes de três encontros que tiveram como eixo temático o assunto *Music*. O primeiro encontro – *How does music influence your life*, ocorrido no dia 16/09/2015, teve como mediadoras as participantes Msimone, Sandra A. e Vani; o segundo encontro – *Music genres: American and Brazilian funk / Spanish and Brazilian rap*, ocorrido no dia 25/09/2015, teve como mediadores/as os/as participantes Abraham, Annogle e Tris (*American and Brazilian funk*) e João (*Spanish and Brazilian rap*); e o terceiro encontro – *Music genres: rock*, ocorrido no dia 30/09/2015, teve como mediadoras as participantes Msimone e Vani. Na

⁴³ Por se tratar de problematizações que envolvem somente as minhas falas e as falas dos/as participantes durante os encontros, a única fonte de pesquisa utilizada nesta seção é a gravação dos debates em áudio e vídeo (fonte de pesquisa E).

segunda etapa, problematizo recortes de falas dos/as participantes de dois encontros que tiveram como eixo temático o assunto *Professions*. O primeiro encontro – *Professions I*, ocorrido no dia 18/11/2015, teve como mediadora a participante Tris e o segundo encontro – *Professions II*, ocorrido no dia 25/11/2015, teve como mediadoras as participantes Msimone e Don Perignon. Na terceira etapa, problematizo falas dos/as participantes de um encontro que teve como tema *I am not “my-selfie”*, ocorrido no dia 09/12/2015, e como mediadora a participante Annogle.

3.1.1 Music DO NOT DO that to people

How does music influence your life? foi o primeiro encontro, ocorrido no dia 16/09/2015, realizado com a mediação dos/as próprios/as participantes do curso. O primeiro recorte que trago para ilustrar parte do debate ocorreu no momento em que uma das mediadoras, Sandra A., perguntou aos/às colegas de que maneira(s) a música influenciava as suas vidas. Como exemplo, temos os posicionamentos de João, para quem, a princípio, a música serve somente como uma forma de entretenimento e o de Annogle, para quem a música parece não só influenciar a sua vida, mas também ser motivo de preconceito e exclusão:

[1]**Sandra A.:** How does music influence your life?

João: For me it's....

Msimone: In a positive or negative way!

Ricardo: Yes!

João: For me it's just a entertainment. So, it doesn't influence my life.

Ricardo: Are you sure?

João: Yes, I'm sure (risos).

Annogle: How do I say *preconceito*?

Ricardo: Prejudice. Bias.

Annogle: Bias?

Ricardo: Bias!

Annogle: I think sometimes music *não produz, mas...* (a aluna gesticula com as mãos).

Ricardo: What do you mean?

Annogle: *Dependendo do estilo que você gosta, você sofre preconceito.* For example, in my case, if I say I like to listen to funk, people will go: What? You? I can't be listen funk because I'm not a *pessoa que vive lá. Então a gente sofre preconceito por falar que gosta e nós somos excluídos de grupos e incluídos em outros por causa do estilo que a gente gosta.* So, these influences are all in our lives. The people you live with...

Ricardo: So, it's very important to understand the context. Yeah? So, as you (João) said: I don't think it influences my life. But I think somehow it does. Why do you like rap?

João: Because it's a way of..., I don't know (pausa). It's a way of... show up?

Ricardo: Humrum, to express your feelings?

João: Yes, to express my feelings and how I... I'm... very uncomfortable with this society, so it...

Ricardo: So, is it just for entertainment?

João: Yeah, it's influence my life (risos). It's influence my life.

João responde à pergunta de Sandra A.: “*How does music influence your life?*”, alegando que a música não influencia sua vida, sendo a canção somente uma forma de entretenimento, o que, a meu ver, já é uma influência. Nesse sentido, a minha provocação: “*Are you sure?*” foi uma tentativa para que João refletisse criticamente sobre o seu posicionamento, o que parece não ter surtido efeito algum, conforme resposta dada pelo participante: “*Yes, I'm sure*”. Em seguida, Annogle assume o turno de fala e pergunta como se diz preconceito em inglês. Eu a respondo e a participante argumenta: “*Dependendo do estilo que você gosta você sofre preconceito*”. A esse respeito, considero a argumentação de Annogle relevante para pensarmos criticamente as ações promovidas no curso por dois motivos: em primeiro lugar, pelo fato de a participante não se sentir intimidada por não saber como dizer a palavra “preconceito” em inglês e muito menos por mesclar português e inglês no momento de finalizar a sua argumentação sobre questões de preconceito e exclusão sofridas por ela ao dizer que gosta de funk. Essa atitude parece corroborar a afirmação de Tilio (2013, p. 62), ao reconhecer que, “o conhecimento da língua extrapola as habilidades, muitas vezes mecanicistas, de ler, escrever, falar e escutar”, na medida em que o conhecimento de uma língua, na visão do autor, envolve capacidades de letramentos, os quais abarcam outras capacidades tais como as utilizadas por Annogle ao *ouvir* a opinião de João e ao *problematizar*, mesmo que com fragmentos em português, a pergunta de Sandra A. acerca da influência da música em sua vida; em segundo lugar, pelo fato de o relato de Annogle abarcar questões sociais e políticas, uma vez que, se a participante disser às pessoas de seu convívio sobre o seu gosto pelo *funk*, isso será motivo para que ela se torne alvo de preconceito e exclusão por ser uma pessoa que não vive “lá”. A meu ver, o advérbio “lá” utilizado por Annogle refere-se a lugares como favelas e periferias. Isso porque esses espaços são estigmatizados e entendidos como aqueles em que o *funk* é permitido ser criado e disseminado entre as pessoas sem qualquer tipo de preconceito ou exclusão. Ademais, acredito que esse recorte também nos permite vislumbrar como o compartilhamento de vivências afetou e transformou os posicionamentos dos/as participantes do curso (hooks, 2013), o que pode ser notado no momento em que João, após a argumentação de Annogle

sobre os efeitos da música em sua vida, reflete sobre os seus motivos para gostar de rap e se reposiciona, alegando que a música, sim, influencia a sua vida.

O segundo trecho a ser problematizado trata-se de um momento de *conflito* entre as mediadoras Sandra A. e Msimone e a participante Annogle:

[2] Sandra A: [...] There is also the bad influence in music. It depends on the genre XXX as I read in an article about music. It talked about that a lot of teens and young adults are listening to a lot of music related to drugs and alcohol, and a lot of people are SUICIDING because of that. And they (os/as estudiosos/as) think that a lot of teenagers think that when they are listening to some kind of music with violence is a good, like, option, you know, to XXX. Let's say I listen to rock music: they think that violence – because they listen to that kind of song – is a good option, you know, like bullying and stuff like that.

Ricardo: So, you can ask your friends: What are the bad aspects of music? What do you think of it? Can you mention them?

Annogle: Hmm, let me just make some comments about your speech.

Sandra A.: Umhum.

Annogle: You said that people commit suicide because of the songs, BUT it's not simple like it sounds because if people listen to a song and THEN commit suicide, it's because of OTHER THINGS, not the music. Music DO NOT DO that to people. People already have some problems [...].

AAA

Msimone: It depends. Because I heard that, for example, the rock star, the leader of Nirvana, Court Cobain, he committed suicide. And as he was a rock star, three people also committed suicide because of him. So it depends on the influence the music has on the person.

Annogle: Hmm yes, yes, yes.

Neste recorte, percebo a existência de três opiniões distintas sobre a (má) influência da música na vida das pessoas. Primeiramente, Sandra A. entende que jovens e adultos ouvintes de músicas com conteúdos polêmicos tais como drogas e álcool estão mais propensos a cometer suicídio. Ademais, a participante utiliza o rock para ilustrar como certos estilos musicais influenciam negativamente os/as jovens, na medida em que esse tipo de música, na visão dela, apresenta-se como um incentivo para práticas discriminatórias e opressoras, como por exemplo, o *bullying*. Em segundo lugar, Annogle lança outro olhar sobre o assunto e alega que não é o estilo musical ou a música em si que faz com que as pessoas cometam suicídio; pelo contrário, existem outras questões ou problemas mais profundos que podem desencadear no indivíduo a vontade de tirar a sua própria vida. Portanto, Annogle conclui sua fala argumentando que a música não faz isso com as pessoas, elas já têm seus problemas. E, por fim, Msimone assevera que “*it depends*”, ou seja, depende da influência que a música exerce sobre a vida da pessoa. Isso porque, de acordo com a participante, existem casos, como o do

vocalista do Nirvana – Court Cobain, em que outras pessoas cometeram suicídio devido à influência de celebridades.

Acho interessante iniciar a problematização deste recorte voltando o meu olhar para as argumentações de Sandra A., Annogle e Msimone no intuito de perceber a presença constante da *problematização* (PENNYCOOK, 1998, 2001, 2004, 2012) e do *conflito* (PESSOA, 2014; URZÊDA-FREITAS, 2012a, 2012b) nos debates, que, a meu ver, foram bem-vindos pelos/as participantes e fizeram parte das discussões na maior parte do tempo. Isso pode ser notado no momento em que Annogle, mesmo achando que não é o gosto musical da pessoa, principalmente se for rock, que irá influenciá-la a cometer suicídio, ela concorda com o posicionamento de Msimone sobre a possível má influência do cantor de rock Court Cobain na causa da morte de três de seus fãs, dizendo as palavras “*Hmm yes, yes, yes*”. Nesse sentido, acredito ter aqui uma brecha para argumentar que, mesmo em situações de desestabilizações e conflitos (PESSOA, 2016; URZÊDA-FREITAS, 2016), os/as participantes se mantiveram respeitosos/as e abertos/as ao diálogo e à negociação (BORELLI; PESSOA, 2011; CONTRERAS, 2012; hooks, 2013) diante de opiniões contrárias às suas. Este recorte também nos permite vislumbrar outras formas de abordar o tema *música* em aulas de inglês, indo além do uso tradicional de canções para exercícios de preenchimento de lacunas. Assim, infiro que as mediadoras foram além de questões lexicais e de vocabulário – geralmente o foco de aulas em que canções são utilizadas – e abordaram questões de cunho social importantes de serem problematizadas no que diz respeito à (má) influência da música na vida das pessoas.

O terceiro e último recorte do encontro do dia 16/09/15 diz respeito à falsa sensação que temos de estar isentos à(s) influência(s) de pessoas, lugares ou veículos de comunicação no nosso gosto musical. Nesse segmento, trago o trecho em que busquei argumentar com Vani sobre a possível influência de outras pessoas em seu interesse por música clássica:

[3] Vani: Teacher?

Ricardo: Hmm

Vani: My family was very XXX and my father and the other parts (of my family) listen *Sertanejo*. I don't like. I listen, but I don't like.

Ricardo: Umhum.

Vani: In my house, don't (apesar de usar o auxiliar do presente “do”, a participante parece se referir ao passado) have *rádio* (aparelho eletroeletrônico).

Ricardo: Okay, a stereo.

Vani: Stereo. When (I was?) ten years (old), my brother buy a stereo and I listen music every day. But I prefer a classical music, and I don't have a influence the other people.

Ricardo: Umhum, I got it, not the people from your house (influenced her to like classical music).

BG⁴⁴: Someone presents it to you.

Ricardo: But someone showed you. That's what she (BG) meant. Understand?

BG: If I don't know...

Ricardo: How can I like English if I don't know the language exists? You know what I mean? That's what she means. Okay? What I mean is not that I like *Sertanejo* because of my family, but it's because someone showed me that style.

Pelo que se pode constatar no trecho acima, este foi um momento em que eu busquei argumentar com Vani sobre o fato de que, mesmo não sendo influenciada pela família a gostar de música clássica, a sua preferência musical não surgiu do nada, isto é, por mais que ela acredite que o seu gosto musical seja fruto de uma opinião pessoal, ele é resultado de uma escolha política e intencional que partiu de contextos e realidades complexas já vivenciadas por outras pessoas, pois, como bem afirma Menezes de Souza (2011, p. 294), “cada eu ao mesmo tempo em que se apresenta ingenuamente como indivíduo, independente, completo, na verdade está conectado às coletividades das quais se originou”. Entendo, por conseguinte, que o contexto no qual estamos inseridos não determina as nossas escolhas, como o exemplo de Vani e a sua preferência por música clássica dentro de uma família que, em sua maioria, gosta de sertanejo, mas as nossas escolhas são sempre politicamente pautadas em outros contextos e modos de vida já existentes.

O próximo excerto é o relato de Annogle, uma das mediadoras do encontro sobre *Music genres: American and Brazilian funk / Spanish and Brazilian rap*, realizado no dia 25/09/2015, sobre os significados da palavra *funk*:

[4] Annogle: [...] What is the meaning of the word *funk*? So, the dictionary says: funk has two meanings. Unhappy state, like, “you are funky; you are in a bad mood”. So: “The state of being unhappy and without hope”. You're funky. For example, “The team's been in a funk losing three of the last four games”. This is funky, this is bad. But when it comes to music, it's a style related to jazz with a strong rhythm. And I search for the history... In dance sessions, the musics (musicians) used to say (the word funk) to spice the song, like, “now, put some funk on it”. Because funk is a smell, just like stink, a strong smell. So, funk in here means to spice things, to strong things. So, again: contradictions. First is unhappy and the second is spicy. So, I don't know what to think now (risos).

Ricardo: No, but in this case, I think it's like in Portuguese. Like the word *manga*. It depends on the situation (we use the word). You know what I mean?

Annogle: Ah... But here is interesting because the meanings are opposite. Because ‘strong’ is not ‘bad’.

⁴⁴ BG é uma das participantes que não seguiram conosco até o final do curso. Entretanto, a sua única participação neste encontro foi motivo de alegria e de contribuições relevantes para problematizarmos o tema música.

Fabrício (2006) salienta que os estudos inscritos na seara da LA contemporânea compreendem a língua[gem] como contextual e intimamente ligada às nossas práticas sociais e discursivas, isto é, ela é entendida como uma capacidade humana de desenvolver o pensamento e a subjetividade a partir de interações. Sustentado na afirmação de Fabrício (2006), creio que a angústia de Annogle ao se deparar com a palavra *funk*, que, a seu ver, pode significar algo tanto bom quanto ruim nos permite debruçar sobre questões complexas que permeiam o uso da língua[gem], tais como o seu caráter político, social, contextual e histórico, o que só foi possível devido à disposição da participante em problematizar questões linguísticas antes de adentrar assuntos sociais e políticos que permeiam o tema *funk*, entendido nesse momento como gênero musical. Assim, acredito ser relevante salientar que as discussões de caráter linguístico também devem fazer parte de aulas que se apoiam em uma *prática problematizadora* (PENNYCOOK, 2004), visto que as perspectivas críticas defendidas neste estudo não desprezam o trabalho com as habilidades ditas linguísticas e léxico-gramaticas, porém “o estende à interpretação e à transposição social, de forma a tornar a experiência de aprendizagem realmente uma prática social” (TILIO, 2013, p. 63).

Logo após assistirmos ao vídeo “Rolezinho e rolezeiras como pensam as meninas⁴⁵”, trazido pela mediadora Annogle, Tris argumenta que a visão que se tem das mulheres funkeiras é exatamente aquela transmitida no vídeo: a de garotas adolescentes que gostam de se expor. A esse respeito, a participante dá a entender que o vídeo cumpre o seu papel de mostrar os discursos machistas e opressores veiculados na sociedade e reverberados pelas garotas entrevistadas, corroborando a ideia de que as mulheres não têm qualquer princípio moral e, por isso, elas permitem que os homens façam tudo o que quiserem dos corpos delas:

[5] **Tris:** But the picture of the women in this kind of music is more like (pausa)

Ricardo: Interesting?

Tris: Showy.

Ricardo: Showy?

Tris: Showy. Exposed.

Annogle: You see more...

Tris: You see more because the girl is a person that doesn't have (pausa) moral, I think, and the boy 'no'... machista?

Abraham: Sexist.

Tris: Sexist. Is the man can do everything. So they talk more about the girl, because the girl doesn't have moral and the boy can do everything.

O trecho acima ilustra como a problematização de outras realidades é possível de ser realizada por meio da língua e dos nossos corpos (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012b).

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MIIPPzMpWXs>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

Devido a isso, entendo que Tris adota uma visão pragmática da lingua[gem] (AUSTIN, 1975) ao constatar que os discursos veiculados naquele vídeo, na verdade, não somente caracterizavam os corpos e as práticas das ‘rolezeiras’, mas as produziam daquela forma. Entretanto, de que forma[s] aquelas garotas eram retratadas e produzidas naquele vídeo? Qual o contexto de produção das imagens? Qual o tipo de telespectador/a que o produtor do vídeo e a empresa para a qual ele trabalha e é subserviente, a UOL, buscavam atingir? Se levarmos em conta os pressupostos da pedagogia crítica, seria possível afirmar que existe, de fato, uma ideologia perniciososa por trás da maneira como as “rolezeiras” são produzidas no vídeo? Desse modo, considero importante lançar essas indagações, uma vez que, de acordo com as teorizações sobre letramento crítico, o exercício de questionar “deve ser desempenhado e exercitado constantemente em todas as atividades pedagógicas e curriculares” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 299).

O recorte a seguir é parte de uma interação entre Msimone, Sandra A. e eu, ocorrida no último encontro, 30/09/2015, que teve como eixo temático o assunto *Music*:

[6] Msimone: What do you think about the influence of this style of music? Is it good or bad? So, we can see clearly that it influences our lives, not only in the lifestyle, but also influences in the way of dressing and (pausa) of clothing, because people who really like this kind of music usually get some (specific) way of dressing. There’s, for example, long t-shirts with their rock star stamped on it, torn jeans, leather jackets, long and colored hair.

Ricardo: Don’t you think it is pretty much of a stereotype?

Msimone: Yes, it is. But today I think people who make like this (as pessoas que adotam determinado estilo de vida ou de roupa), they want to look like their rock stars, and this is their lookings.

Sandra A: In my opinion, I think that rock is a way to free yourself. XXX how some people listen to rock, you can, like, let yourself go. It depends on the music. It depends on the type of rock. There’s a lot of types of rock! There’s the metal, there’s a hard rock.

Ricardo: Soft Rock...

Sandra A: Soft Rock, too. So, there are different types. So, some (types of) rocks aren’t... don’t really cause a bad influence in my opinion. I think it’s a way for you to let go, you know? Just be yourself, wear whatever you wanna wear. Just be free.

Vejo neste trecho a possibilidade de problematizar a visão generalizante que as pessoas têm do rock, o que pode ser percebido quando Msimone faz toda uma descrição de estilos de roupas e cortes de cabelo para ilustrar como os/as *rockers* geralmente se comportam. Nesse sentido, não se trata de desacreditar ou de duvidar que vários/as *rockers* se vestem ou se manifestam de acordo com as características elencadas por Msimone; pelo contrário, trata-se de entender que nem todas as pessoas que gostam de rock se vestem ou se

expressam da maneira descrita pela participante. Vale a pena ressaltar, então, que “o problema com estereótipos não é que eles não sejam verdadeiros, mas é que não são completos” (ADDICHIE, 2009). Assim, a fala de Sandra A. nos permite atestar a incompletude dos estereótipos que envolvem o rock e os/as *rockers*, uma vez que ela, ao contrário de Msimone, entende esse gênero musical como múltiplo e capaz de tornar as pessoas mais livres. No que tange às perspectivas críticas defendidas neste estudo, acredito que a multiplicidade de sentidos atribuídos ao rock durante as mediações nos permitiu dar novos significados às nossas verdades sobre ele. Como exemplo, trago aqui o último recorte de interação ocorrido no encontro sobre *rock*. Neste momento, os/as participantes tinham acabado de assistir ao videoclipe e ler a letra da canção *Sunday bloody Sunday*⁴⁶, da banda irlandesa U2. Após alguns/algumas participantes terem exposto as suas dúvidas de vocabulário e expressado as suas opiniões sobre o clipe e sobre a letra da música, eu notei Annogle um tanto calada e a perguntei qual o seu ponto de vista sobre aquelas imagens e a letra da canção. A participante disse o seguinte:

[7] **Annogle:** I got sad now. I saw the children and I'm feeling sad now. I don't know why (risos).

Ricardo: Is it because you saw yourself there?

Annogle: I don't know. I never seen... I know this song, but I never seen the video. I thought too strong the video. I never saw the video (pausa) and I'm... How do I say *presa*?

Ricardo: Stuck.

Annogle: I'm stuck in this line that he says: “And it's true, we are immune when fact is fiction and TV reality”. Because sometimes we see someone in the street and we don't get emotional, but when we watch *criança esperança*, then, we get emotional, because we are in home, and we are sheltered and then we get involved. But when we see the fact – it happening, we don't feel anything, we are immune by the television so I don't know how to react to this kind of XXX.

Moita Lopes (2012, p. 10, grifo nosso) argumenta que “a lingua[gem] é o espaço *sine qua non* de construção da vida social. Somos seres do discurso que se constroem e se reconstroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas. É por meio da lingua[gem] que nos fazemos à luz dos olhos da alteridade”. Em consonância com tal afirmação, considero a percepção de Annogle um exemplo de alteridade demonstrado através de suas práticas discursivas, o que pode ser notado no momento em que ela vê as crianças no videoclipe: “*I got sad now. I saw the children and I'm feeling sad now*”. Ademais, a participante também parece demonstrar alteridade na sua crítica de falta de solidariedade dela

⁴⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EM4vblG6BVQ>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

mesma e das pessoas em geral para com aqueles/as que sofrem: “*sometimes we see someone in the street and we don’t get emotional, but when we watch criança esperança, then, we get emotional, because we are in home, and we are sheltered and then we get involved*”. Apesar de perceber um olhar crítico e um engajamento discursivo da participante ao problematizar questões éticas que perpassam o campo social e político, acredito ser relevante lançar os seguintes questionamentos: “De que lugar fala a participante?”, “A quem Annogle se refere ao fazer uso do pronome *we*?”, “Quem são as pessoas que assistem ao programa *criança esperança* e se sentem tocadas, mas são incapazes de estender a mão para ajudar um/uma desabrigado/a na rua?”. Tais indagações, a meu ver, nos permitem entender que Annogle só foi capaz de se engajar sociodiscursivamente na luta contra o sofrimento daqueles/as que vivem nas ruas porque ela estava envolvida na construção do significado daquilo que era relevante e significativo para ela (MOITA LOPES, 2012). Em outras palavras, o vídeo e o trecho daquela canção só se tornaram significativos para Annogle a ponto de permitir tais reflexões porque estavam arrolados ao seu contexto de vida.

3.1.2 *Imagine the world without a garbage man?*

O encontro ocorrido no dia 18/11/2015 teve como tema o assunto *Professions* e a participante que se propôs a mediar o debate foi Tris. Acredito que a fala inicial de Tris já é uma brecha para problematizarmos o tema em termos mais amplos, uma vez que ela dá início a sua mediação refletindo sobre quais aspectos pautam as nossas escolhas profissionais. Segundo ela, os critérios de seleção profissional do indivíduo não se baseiam no seu gosto ou afinidade pessoal com determinada profissão; pelo contrário, essa triagem ocorre baseada principalmente na remuneração salarial e no *status* que aquele ofício ocupa na sociedade. Nesse sentido, Tris conclui afirmando que um dos elementos responsáveis por caracterizar o/a profissional como uma (boa) pessoa, um ser visto e reconhecido socialmente, é o valor monetário atribuído à função desempenhada por ele/ela:

[8] Tris: The topic today is about professions. And (pausa), seeing things about professions I think there is a thing that I don’t like about all things that I was searching for. Professions, it does... It doesn’t about what do you LIKE, what do YOU like to do for the rest of your life. It’s about HOW MUCH are you worth, how much you wanna get money. EVERYTHING that I searching for in schools, people is worry about MONEY. Is about MONEY! It’s not about LIKE! [...] People is worry about MONEY. Is: What can I do for get more money? For get a position about society, IN

society, to be SEEN like a person, a good person; like a person that people will look at me and tell me that I worth much than others.

A fala inicial de Tris, a meu ver, direciona os apontamentos dos/as outros/as colegas para a questão da escolha de suas profissões, baseando as suas afirmações na premissa da remuneração salarial, e também nos permite problematizar o tema *Professions* a partir de uma perspectiva mais ampla, na medida em que a participante aborda questões de poder, acesso e desigualdade presentes no trecho supracitado, caracterizando, assim, a principal proposta da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001). Isso pode ser notado no momento em que a pesquisa realizada por Tris para compor o material utilizado no encontro, bem como alguns de seus questionamentos feitos em suas aulas a permitiram refletir sobre a influência da remuneração salarial na hora de optarmos por uma profissão. Apesar de compreender que este excerto pode ser analisado partindo de múltiplas perspectivas, volto o meu olhar aqui para as seguintes questões: Até que ponto a nossa escolha profissional está de acordo com os nossos quereres e gostos pessoais? Seria a remuneração salarial fator determinante na hora de escolhermos uma profissão? Em termos de identidade, em que medida a nossa profissão e salário nos definem como seres que importam na e para a sociedade? Eu buscarei lançar inteligibilidade a esses e a outros questionamentos que possam surgir no decorrer das análises sobre o tema *Professions* com base nas percepções dos/as outros/as participantes do curso.

João, ao responder o questionamento de Tris sobre como se deu a escolha de sua profissão, argumenta que *a priori* havia pensado em ser médico. No entanto, ao refletir sobre o curto tempo que um/uma médico/a possui para passar com a família, ele achou melhor pensar em uma segunda carreira, a de ser professor:

[9] João: Well, I thought a lot (sobre a sua possível carreira profissional) when I was in high school, because I (pausa) used to think about to be a doctor [...]. So I thought about the family thing, because doctors don't have a lot of time to spend on family. So I thought about: What can I do? What am I able to do? And I realized that I was good at teaching. So I chose to be a teacher and then a professor because I'm good at teaching. So I thought about this...

Ricardo: But was it your second option?

João: Yes, it was not an option before.

Tris: It was like a dream?

João: Yes, I want, want...?

Ricardo: I wanted?

João: Yes. I wanted to be a doctor, just a doctor, a *médico*.

Annogle: But do you still want to be a doctor?

João: No, I...

Ricardo: Not anymore, now he's a master student! (risos)

João: I work with doctors today. I work at a hospital. So I don't want to be a doctor, I want to be a professor!

Como podemos ver, o relato de João parece contradizer a afirmação de Tris de que a escolha pelas nossas profissões é pautada, principalmente, na remuneração financeira. No entanto, apesar de ele asseverar que desistiu de ser médico pelo fato de que esse/essa profissional possui pouco tempo para passar com a família, interpreto que a sua primeira opção de carreira profissional médica perpassa os motivos financeiros e de status social abordados por Tris. Ao se perceber como alguém bom em ensinar, João passa então a querer ser um professor, porém em nenhum momento revela as suas motivações para que ele optasse por esta carreira: será que houve a influência de outros/as professores/as ou de pessoas próximas no seu despertar para a profissão docente? Em contrapartida, quando o participante se refere à profissão de médico/a, ele afirma que esse cargo sempre foi o seu sonho e, antes, a docência, sua atual profissão, não era sequer uma segunda opção, pois ele queria ser médico, só isso.

Diferentemente de Tris e João, Don Perignon esclarece que a sua escolha profissional – a de ser professora de inglês – se pautou na influência de outros/as professores/as sobre as suas práticas. Para ela, o dinheiro não foi o elemento motivador na hora de optar por uma profissão, mas, sim, a sua relação com a matéria de língua inglesa e com os/as seus/suas professores/as, os/as quais, com base nas afirmações de Annogle, ela considerava como espelhos:

[10] Don Perignon: Oh, about my profession... It's not for money. When I was a child, I just liked the ENGLISH, and I... I wanted to LEARN English and I started to (pausa) learn English and when I see the teachers, I think, was thinking?

Ricardo: Humrum.

Don Perignon: I was thinking: I want this! Not for money... [but] because I LIKE this, I like teachers [...].

Annogle: Oh, you see yourself in your teachers.

Don Perignon: Yes, true!

Ricardo: Hmm, right! They were like a mirror.

Don Perignon: YES, mirror.

Annogle: Is this course [Letras] your first option?

Don Perignon: Yeah.

A afirmação de Don Perignon também se contrapõe ao posicionamento de Tris (excerto 8) ao dizer que a sua escolha profissional se pautou na sua identificação com a profissão docente, isto é, no seu gosto pela matéria de língua inglesa e pelas/pelos suas/seus

professoras/es, tornando o curso de Letras a sua primeira opção de carreira acadêmico-profissional. Acredito ser relevante, ainda, mencionar a metáfora do espelho utilizada por mim e motivada pela fala de Annogle quando ela afirma: *Oh, you see yourself in your teachers*, pois tal comparação nos permite enxergar outro possível motivo na hora de optarmos por uma profissão: a influência de nossos/nossas professores/as e de pessoas mais próximas do nosso convívio.

A última percepção acerca de escolhas profissionais a ser aqui analisada é aquela feita por mim. Optei por trazer tal excerto para as análises por entender que um dos princípios que guiam as pesquisas inscritas na seara da LA contemporânea é o da autorreflexividade (MOITA LOPES, 2006a), e também por defender que o curso de extensão não tencionou somente as práticas linguístico-discursivas dos/as participantes, mas também de todos/as aqueles/as, inclusive eu, que estávamos envolvidos/as de alguma forma na organização e execução do curso. Assim, logo após eu ter sido questionado por Tris acerca das minhas motivações pessoais para me tornar professor de inglês, eu pedi para que todos/as os/as outros/as participantes expusessem os seus motivos primeiramente e eu diria os meus em seguida. Tendo todos/as falado, eu dei um pequeno depoimento acerca da minha escolha profissional:

[11] Ricardo: I decided to be a teacher when I turned 14. Yeah. Because I decided to take my English Course and as soon as I entered it, I used to pay attention to understand how the teacher taught the subject. So I was kinda the freaky one. ‘Cause, every time the teacher taught something, I was like: No, I didn’t understand HOW you taught it. Can you explain it again? And because of my teachers’ influences again. My favorite teacher EVER is Mariana, probably you know her [...]. She is amazing! The [most] PERFECT teacher you can ever imagine. And she used to tell me: Oh, I think you’d be a good teacher, why don’t you try Art Languages (Letras) at UEG? And all those things started growing in my head and I decided to take the course. So, it was not my second option. And when I entered I knew what I was going to do, I was going to be an English teacher. So I kind of knew what I had to do to become, not a GOOD or a PERFECT teacher, but to be a TEACHER.

Apesar de já ter refletido sobre a escolha da minha profissão alhures, o relato acima me permitiu pensar em algumas questões para as quais eu não havia me atentado anteriormente. Em primeiro lugar, o que mais me chama atenção neste excerto é o momento em que eu digo que, ao ingressar em um curso de idiomas, aos catorze anos de idade, eu já estava interessado em aprender *como* ensinar inglês, ou seja, eu buscava compreender o[s] ‘método[s]’ que embasava[m] as práticas dos/as meus/minhas professores/as. Nos dias atuais,

apesar de entender que não existe *uma* abordagem ou *um* método verdadeiro e único voltado para o ensino e aprendizagem de línguas (SILVESTRE, 2014), acredito que essa fala me permitiu compreender que, por trás de toda e qualquer atitude dos/as professores/as, existem filosofias, crenças religiosas, políticas, sociais e pessoais, epistemologias, ontologias, metodologias, abordagens e métodos responsáveis por situar as suas práticas e as práticas dos/as seus/suas alunos/as. Em segundo lugar, penso valer a pena ressaltar o papel da professora Mariana na hora da minha escolha pelo curso de Letras, pois a vejo como uma das responsáveis por me iniciar nessa caminhada por um ensino de inglês como LE/LA mais politizado. Um tanto engajada, ela não se permitia estar aprisionada à abordagem daquela instituição (o curso de idiomas) o tempo todo e, sempre que possível, ela nos ensinava a ‘pensar fora das caixinhas’. No entanto, tenho clareza de que a atitude transgressora dessa professora não ocorria sem dificuldades ou limitações, uma vez que ela, na maioria das vezes, abria a porta da sala cautelosamente para ver se o coordenador não estava próximo quando nós, os/as alunos/as, a pedíamos para traduzir algo ou quando ela optava por discutir temas mais críticos do que ensinar o conteúdo do livro didático. Desse modo, aquela professora parecia reconhecer que, “mesmo tentando subverter a ordem legitimada, movendo-se para *além* dos limites e fronteiras, a transgressão ocorre sempre ao *lado*, *através* e *dentro* do que está sendo transgredido” (URZÊDA-FREITAS, 2012a, p. 22, grifos do autor). Em outras palavras, por mais que ela soubesse das regras e normas daquela instituição, como não falar em português com os/as alunos/as ou seguir o livro didático à risca sem qualquer tipo de problematização, ela as transgredia e, quando possível, discutia poemas, propagandas, filmes, vídeos e alguns livros conosco durante suas aulas. Tendo problematizado os porquês das escolhas profissionais de alguns/algumas dos/as participantes do curso de extensão e da minha própria, passo agora para outros momentos do encontro sobre *Professions*.

Logo após ter ouvido todos/as os/as colegas e eu falarmos de nossas carreiras profissionais, Tris seguiu a sua mediação apresentado uma reportagem⁴⁷ em que as profissões do futuro eram abordadas. Assim que a mediadora terminou de ler as ocupações presentes na reportagem, uma delas me saltou aos olhos e eu comentei com a turma, afirmando que a profissão de lixólogo/a já é e será muito mais importante na/para nossa sociedade em um futuro próximo. Esse comentário parece ter permitido que Tris estabelecesse uma relação entre contextos micro e macro (PENNYCOOK, 2001), e abordasse a profissão de lixólogo/a

⁴⁷ Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,ERT275532-17773,00.html>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

de modo mais amplo, atravessando questões de preconceito e de falta de conscientização das pessoas no que tange aos assuntos *lixo e reciclagem*:

[12] Tris: And now, in my research, I find this. (A aluna lê) Know the professions of the future, about the future. So, in every website that I looking for is something like this: Professions of the Future. And almost everything is about... *Ecologia?*

Ricardo: Ecology.

Tris: Ecology. It's something like that, like... Look at that: *Agroecologia, Ciências Atuariais, Comunicação das Artes do Corpo, Comunicação de Computação gráfica, Comunicação empresarial... Ai aqui tem outra, é... Gênero e diversidade, Gestão de negócios em Surf, and Lixólogo.*

Ricardo: I think this one (lixólogo) will be very important. I think it is important!

Tris: It's like a *gestor*...

Ricardo: A manager?

Tris: A manager of the garbage. (This professional helps us) how to deal with that and not spend a LOT of what we use in our days. And I think it was the most important thing that I see because looking about (pausa) the most... *Prejus...? Preconceito?*

Ricardo: Prejudice.

Tris: The most prejudice professionals is garbage man. And one of the most (important) professionals of the future is *Lixólogo*. What we will mean most...

Ricardo: Devalued, you mean? Like *desvalorizado*...

Tris: Yes, devalued! And we will need them (lixólogos/as) a lot because we don't know what to do with our garbage (pausa). *Reciclagem*, how do you say *reciclagem*?

Ricardo: Recycle. Yeah, we need to recycle.

Tris: Recycle. The... *empresas*?

Ricardo: Companies

Tris: The companies, hmm, that work with recycled garbage is failing (bankrupting) a lot. Because people don't have this kind of mind to SEPARATE our garbage. And I think it's so important to think about it, because they all thinking about (becoming a) lawyer, doctor, but isn't professions of the future, because we need to learn how to do, how to not spend what we get.

Antes de analisar o conteúdo deste excerto, acredito ter aqui outra oportunidade para reafirmar que as análises presentes nessa dissertação intentam muito mais focalizar nos modos como eu e os/as participantes da pesquisa utilizamos a lingua[gem] e como esse uso nos afetou e, talvez, modificou os nossos mundos (PESSOA, 2014), do que abordar os aspectos léxico-gramaticais que perpassam o uso da língua inglesa. Tendo ressaltado isso, gostaria de chamar a atenção do/a leitor/a para o momento em que a mediadora aproveita o meu comentário sobre a relevância da profissão de lixólogo/a para problematizar esta ocupação e denunciar a desvalorização tanto salarial quanto humana desses/as profissionais. Ademais, ela argumenta que nós precisamos muito mais desses/as trabalhadores/as do que eles/elas de nós,

uma vez que a população não sabe o que fazer com o lixo que produz diariamente, o que, na opinião de Tris, é um dos motivos que têm levado várias empresas de reciclagem à falência. A reflexão da participante nos remete ao que Pessoa (2004), baseada nas teorizações de Pennycook (2001), pondera ao discutir o papel da LAC em relacionar aspectos da LA a domínios sociais, culturais e políticos mais amplos. Nesse sentido, acredito que Tris faz isso ao problematizar questões de relações de poder e de desigualdade presentes na profissão de lixólogo/a. No entanto, corroboro a afirmação da estudiosa de que essa relação por si só não é o bastante, sendo necessário “problematizar como a língua[gem] perpetua relações sociais desiguais” (PESSOA, 2014, p. 357). Desse modo, apesar de entender que Tris (excerto 12) problematiza o uso da língua[gem] para a instauração de preconceitos e de desigualdades sociais, isso me parece mais perceptível em um outro momento do encontro, quando ela e eu discutimos o quão preconceituoso e depreciativo o termo *garbage man* é:

[13] Tris: And this... (a participante mostra aos colegas uma imagem de dois coletores de lixo) we're talking about: garbage man... It's something strange, because it's a disliked profession.

João: Disgusting...

Tris: I've seen people talking that garbage men are dirty, like the IMAGE of DIRTY people.

Ricardo: We gotta... Sorry for interrupting you, but we gotta understand the language (o papel da língua). What we preach? Like, when we're talking to our children, we always say: If you don't study, you're gonna become a garbage man. Understand? [...]. So, I think we gotta CHANGE the way we speak. The discourse is very POWERFUL. What we say all the time has its influence.

Tris: And now I argue with you. We're not equals. The society. You said before, like we are equals, but we're not, because we don't see all the professions with the same value, the same importance, like, people who do something important to us. Imagine the world without a garbage man?

A interação acima nos permite notar um constante exercício de autocritica (URZÊDA-FREITAS, 2016) meu e dos/as participantes, visto que eles/elas e eu debatemos o tema *Professions* abarcando questões de preconceito, de discriminação, de classe, de gênero, sociais, políticas e até mesmo linguísticas (PENNYCOOK, 2001), e buscando relacionar tais problematizações aos nossos contextos de vida. Exemplo disso é o início desse excerto, quando Tris questiona o modo como as pessoas enxergam e se referem à profissão de “*garbage man*”, sendo esses profissionais vistos como homens sujos que desempenham um trabalho depreciativo. Logo após esta observação de Tris, eu assumo o turno de fala e discuto o quão relevante é refletirmos sobre o uso da língua[gem] na perpetuação de preconceitos, dando o exemplo de uma fala considerada naturalizada, verdadeira e um tanto disseminada

entre aqueles/as que querem alertar suas crianças sobre a importância dos estudos: *“If you don’t study, you’re gonna become a garbage man”*. Nessa linha de pensamento, esta profissão passa a ser vista como uma punição para aqueles/as que não se dedicaram suficientemente aos estudos, tornando-os/as reféns de uma situação irremediável: a de se tornarem garis. Tendo eu convidado os/as participantes para refletirmos juntos/as sobre o papel da lingua[gem], Tris (última fala do excerto 13) atende ao meu pedido e volta o seu e o meu olhar para um momento anterior daquele debate em que eu aleguei sermos todos/as iguais:

[14] Ricardo: [...] In my opinion, we have never been in a better situation. We have our houses, we have comfort... This is not PERFECT, of course, but, I mean, my professor used to say that the ‘best part’ of Capitalism is this ‘equality thing’. We are EQUAL. Of course this ‘equal’ is according to the law. Just because of it. Understand?

Como se percebe, este é o momento em que eu alego sermos todos/as iguais. Antes de qualquer problematização do excerto, devo ressaltar que eu leio e compreendo esta afirmação de um modo diferente atualmente, pois as leituras teórico-acadêmicas realizadas no decorrer do mestrado e a situação sócio-político-econômica do país me movimentaram para entender que a interpretação trazida por mim naquele instante foi um tanto egoísta, superficial, colonizada, hegemônica e baseada tão somente na minha situação financeira. Dito isso, reconheço e agradeço a Tris pela problematização da minha fala, porém acredito que a igualdade a qual eu me referia naquele momento é uma igualdade baseada nos princípios legais, isto é, “no entendimento jurídico de que *todos são iguais perante a lei* sem distinções de qualquer natureza” (GOMES, 2014, p. 145, grifos no original). Apesar de ser este o entendimento que eu busquei trazer naquele instante, vale ressaltar que “a garantia legal da igualdade não tem sido capaz de promover sua realização na vida cotidiana dos cidadãos, como podemos observar nas lutas e reivindicações dos diversos movimentos sociais” (op. cit.). Desse modo, o princípio de igualdade nos moldes dos ideais liberais tem por objetivo principal não incitar ou nutrir qualquer tipo de distinção entre os/as cidadãos/cidadãs, provocando, assim, uma homogeneização e um apagamento das diferenças que os/as compõem como seres humanos (GOMES, 2014). Com base na afirmação acima, entendo que Tris (última fala do excerto 13) parece denunciar o princípio de igualdade nos moldes liberais presente na minha fala, uma vez que ela afirma: *“We’re not equals”*, ao mesmo tempo em que contribui, ao argumentar: *“we don’t see all the professions with the same value, the same importance, like, people who do something important to us. Imagine the world without a*

garbage man?”, para que todos/as pudéssemos refletir sobre as nossas práticas discursivas a respeito das mais diversas profissões e problematizar o valor ou a falta de valor que damos a cada uma delas. Compreendo, por conseguinte, ser relevante pensar o conceito de *igualdade* conforme proposto por Contreras (2012), isto é, a partir de práticas em que o significado desse princípio não seja unificado ou estático, mas problematizado e negociado entre as pessoas sempre em busca de um mundo menos desigual e mais justo.

O próximo recorte é um trecho do debate ocorrido no segundo encontro sobre o tema *Professions*, realizado no dia 25/11/2015. Apesar de se tratar do mesmo tema mediado por Tris no encontro anterior, as mediadoras deste encontro foram Msimone e Don Perignon. Sendo assim, trago agora um momento em que Msimone e eu abordamos questões de gênero e de preconceito presentes nas mais diversas profissões:

[15] **Msimone:** So, in our society, we have some Jobs that should be performed or should be done by women and others that should be done by men. And if it happens the other way around, it's not accepted, I mean, they suffer prejudice or some kind of discrimination. It's not normal to see a woman driving a bus. Have you seen it?

João: Yeah, I have.

Msimone: Here in Anápolis?

João: Yes!

Msimone: Ok. We see, but it's not very common.

Neste excerto, o uso dos modais *should be done* e *should be performed* por Msimone parece coadunar com a ideia de que as profissões devem ser exercidas de uma forma unilateral, pré-estabelecida e estática. A participante afirma ainda que se uma profissão geralmente desempenhada por mulheres for executada por homens ou o oposto, aquele/a que se encontra em situação de ‘desarranjo’ sofrerá preconceito e discriminação. Interessante notar que, ao citar um exemplo de ‘desarranjo’, ela refere-se a uma profissão geralmente desempenhada por homens e não por mulheres: a de motorista de ônibus. Além disso, Msimone parece se sustentar em uma perspectiva binária e heteronormativa para discutir o tema *Professions*, visto que ela se apoia na dicotomia homens x mulheres para problematizar questões de exclusão, desigualdade e preconceito nas profissões. Com base nas afirmações da participante, sou levado a lançar alguns questionamentos, tais como: qual a relação entre profissão e identidade de gênero? Quem geralmente precisa “provar algo” ao se deslocar de suas atividades “socialmente aceitas”: o sujeito da sexualidade hegemônica ou o sujeito da sexualidade desviante? (LOURO 2015) Haveria, pelo menos, a *oportunidade* para o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, *queers*, transexuais, travestis, *drags* etc. atuar em *qualquer* profissão digna e respeitosamente?

Em alusão à Louro (2015, p. 77), vejo que a postura de Msimone reflete o pressuposto de que “a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos”. Entretanto, a participante (excerto 15) parece entender que essa determinação de lugares e posições quando se trata das profissões está sustentada em uma divisão desigual de poder baseada somente na dicotomia homens x mulheres. Dessa forma, considero que Msimone problematiza o tema *Professions*, abarcando questões de (desigualdade) de gênero, de acesso, de preconceito, de exclusão etc., o que dialoga com os princípios da LAC (PENNYCOOK, 2001), porém ela parece fazer isso de forma binária, dicotômica, polarizada e sem levar em conta questões que abrangem outros corpos “desviantes” que também precisam de uma profissão, seja ela qual for.

Tendo adentrado o campo da sexualidade a partir do comentário inicial de Msimone (excerto 15), os temas *profissão*, *identidade de gênero* e *preconceito* parecem se interseccionar na fala de Don Perignon em dois momentos distintos, conforme se vê nos recortes a seguir:

[16] Don Perignon: And ‘motogirls’ in Anápolis? Have just two and they... truck (risos).

Ricardo: Truck drivers?

Don Perignon: *Sapatão. Como é que fala?*

Ricardo: Butcher?

Don Perignon: One day I asked for another boy if... *se tem?*... have a “motogirl” in Anápolis and he say: Just two and he talked about this... He say they are *sapatão*...

Ricardo: Lesbians?

Don Perignon: *O termo foi sapatão mesmo.*

Ricardo: Butcher, yeah?

Don Perignon: This was prejudice because the woman don’t have to be a lesbian to be a truck (driver) or a “motogirl”.

Em um segundo momento, Don Perignon alega que existe preconceito dentro da sua própria instituição de ensino com relação aos homens que optam por fazer os cursos de *Pedagogia* ou *Letras*, uma vez que eles geralmente são taxados como homossexuais:

[17] Don Perignon: It’s interesting because at UEG the people say that the boys who study *Letras* and *Pedagogy* is gay, just because...

João: I’m not. (risos)

Don Perignon: Yes. But people say that men in *Pedagogy* and *Letras* is gay and this is a *preconceito*.

AAA: Prejudice.

Don Perignon: Prejudice!

Pelo exposto, é possível notar que Don Perignon parece ter uma percepção mais crítica do tema *Professions*. Isto se deve ao fato de que a participante transita entre questões de identidade de gênero, sexualidade, preconceito e generalizações para discutir o assunto, o que pode ser constatado nos trechos: “*This was prejudice because the woman don’t have to be a lesbian to be a truck (driver) or a motogirl*” e “*But people say that men in Pedagogy and Letras is gay and this is a preconceito*”. Nessa perspectiva, entendo que os trechos supracitados dialogam com uma das preocupações da LAC: a de “não somente relacionar o contexto de uso da língua[gem] a contextos sociais, mas, sim, fazer isso de um ponto de vista que enxerga as relações sociais como problemáticas” (PENNYCOOK, 2001, p. 6). Assim, vejo que Don Perignon corrobora a ideia do autor ao utilizar exemplos do seu próprio contexto de vida (a universidade em que ela estuda e um de seus amigos) para contestar opiniões preconceituosas e machistas de pessoas que partem de uma compreensão a-histórica e descontextualizada de como as profissões e os/as profissionais se constituíram da forma como estes/as se apresentam (PENNYCOOK, 2001).

O último trecho do segundo encontro sobre *Professions* é parte de uma problematização em que Msimone, João e eu discutimos questões de racismo e desigualdade nas profissões:

[18] Msimone: [...] *Joaquim Barbosa* was a very poor boy, and his father was a bricklayer, but he studied in Harvard and his social class didn’t interfere in his career.

Ricardo: Are you sure?

Msimone: Yes, because he was very poor and...

Ricardo: Ok. But because he went to Harvard he didn’t suffer?

Msimone: Yes, of course. But EVEN with his suffer, he grew from that. Because people usually say that black people don’t have the same opportunities as white, but we have now and he is one of these examples.

Ricardo: He is one very specific example.

João: Yeah, I can tell about the hospital, because I work at one. So, we don’t have any black doctor. We don’t have! We used to have one, a girl, she was a doctor, and when – I can talk about me – that when I saw her for the first time, I thought she was a nurse. I didn’t think she was a doctor. It’s a prejudice...

Ricardo: It’s internalized.

João: Yeah. But I used to talk to her, and she was a very complicated girl (risos). She was really *chata*.

Sandra A.: Annoying.

João: The only black girl, but she was annoying.

Ricardo: Ok, but I think it’s about her. It’s her personality. It’s not because she’s black or white.

João: But because she was a doctor.

Ricardo: Oh, okay; so because of her POSITION.

João: Yes.

Ricardo: I have a friend who studies ethnical and racial relations. And we always talk about it (racismo, desigualdade social, exclusão etc.), and I used to have the same opinion as you (Msimone) do until I met this guy, and once he told me: Ricardo, black and white people don't have the same opportunities. They don't. Open your mind to see the slums, the outskirts of town. Pay attention to society and its configuration. It's NOT the same. And I was like: Why? Why do you say so? [...] Ok! Joaquim Barbosa is a lawyer, and he worked at STF... But do you think he is the only one responsible for STF? There are more than hundreds and thousands of people working there. And do you think at least half of them are black people? You see? So, we gotta open our minds to see that. UNFORTUNATELY, it (o racismo) exists.

Embora extenso, o recorte acima nos permite perceber como o encontro sobre *Professions* perpassou questões importantes de serem problematizadas como o racismo, a pobreza e a desigualdade social. Nesse viés, corroboro a afirmação de Ferreira (2006) de que o assunto raça/etnia deve fazer parte das discussões em sala de aula, haja vista a aula de LE/LA também ser um espaço de des/re/construção de identidades sociais de raça/etnia. A relevância de abordar questões de raça/etnia em sala de aula está, a meu ver, diretamente relacionada aos apontamentos da autora. Entretanto, acredito ser essa discussão mais necessária ainda por saber que muitas pessoas têm a ilusão de haver igualdade entre negros e brancos, o que pode ser visto na fala de Msimone: “[...] *people usually say that black people don't have the same opportunities as white, but we have now and he is one of these examples*”. Desse modo, penso que utilizar o exemplo de uma pessoa negra para asseverar que tantas outras têm acesso é uma atitude um tanto equivocada, merecendo ser problematizada, assim como eu acredito que fiz. Nesse sentido, compartilho a ideia de Ferreira (2006) de que a prática pedagógica é crucial na hora de abordar tais questões, na medida em que é ela uma das responsáveis por tornar a interação em sala de aula possível. A estudiosa (2006, p. 26), no esteio das reflexões de Solórzano e Yosso (2001), salienta que a prática pedagógica também é “um dos aspectos importantes que contribuem para a educação dos/as alunos/as para que eles/as possam tornar-se pensadores/as críticos/as”. Assim, considero que a minha intervenção e os meus questionamentos feitos como *pesquisador-mestrando* no decorrer do debate sobre o tema *Professions* também foram relevantes para que os/as participantes pensassem as relações étnico-raciais como diversas e, infelizmente, ainda desiguais. No que tange à questão da educação linguística crítica ressaltada pela estudiosa, entendendo que o engajamento discursivo de João para afirmar que o preconceito e o racismo ainda existem nas profissões, inclusive na dele, é um exemplo de como os/as participantes

atuaram na problematização dos temas, contribuindo, assim, para a sua educação linguística crítica.

3.1.3 *There's no age for selfies*

O encontro ocorrido no dia 09/12/2015 teve como tema *I am not "my-selfie"* e a participante que se propôs a mediar o debate foi Annogle. A mediadora Annogle deu início às discussões com uma matéria da revista Veja, intitulada *Selfie é nova maneira de expressão. E autopromoção*⁴⁸. Desse modo, as nossas primeiras palavras naquele encontro se dirigiram à leitura da matéria e ao descobrimento dos/as colegas de que a *selfie* não é invenção do mundo digital, sendo que o primeiro registro de tal prática data de 1839, assinado por Robert Cornelius. A “revelação” seguinte feita a partir do conteúdo da matéria foi sobre o primeiro compartilhamento de uma imagem – neste caso, o autorretrato de Anastasia Nikolaevna, de 13 anos de idade, filha do czar Nicolau II, da Rússia, que posou em frente a um espelho e compartilhou o retrato com os/as amigos/as – feito através de cartas. Dito isso, Annogle nos convida a pensar sobre o verbo *postar* – bastante utilizado no universo digital – a partir de uma “velha” perspectiva: a de *postar* cartas, prática incomum entre os/as jovens de hoje em dia:

[19] Annogle: *Então a Anastasia tirou a foto e [...] enviou por cartas. Ela postou [a aluna gesticula imitando aspas] a foto manualmente.*

Tris: She posted it! (fazendo referência ao significado do verbo “postar” presente no universo digital).

Sandra A.: She literally posted it.

As percepções de Annogle, Tris e Sandra A. sobre o verbo *postar*, *post* em inglês, nos convidam a pensar a língua[gem] como sendo de natureza social, contextual, histórica, política e intimamente ligada às nossas práticas sociais (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006a, 2006b, 2013; KUMARAVADIVELU, 2006; URZÊDA-FREITAS, 2012a). Isso porque a partir da reflexão feita sobre o uso do verbo *postar* (principalmente a de Sandra A., ao afirmar que Anastasia “literalmente” postou a foto pelo fato de tê-la compartilhado através de cartas), as participantes nos dão brechas para pensar nos aspectos sociocultural e político da língua[gem], bem como na sua natureza discursiva e performativa, a qual parte do princípio que, “ao nos posicionarmos no discurso para *falar*, nós sempre *fazemos* algo”

⁴⁸ Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/tecnologia/selfie-e-nova-maneira-de-expressao-e-autopromocao/>>. Acesso em: 08 out. 2016.

(URZÊDA-FREITAS, 2012a, p. 198, grifos no original). Com base nesta afirmação, indago: será que Sandra A. entende como “literalmente postar” somente aquilo que envolve uma ação prática e ‘concreta’, como a postagem de cartas? Em outras palavras, o emprego da palavra ‘postar’ no mundo virtual não denotaria ‘fazer algo’ também? Qual a concepção de língua[gem] implícita em tal afirmação? Haveria, de fato, um mundo real e um mundo virtual? Em que medida esses dois mundos se misturam ou não no processo de construção das nossas identidades e de uso e compreensão da língua[gem]?

Após a problematização apresentada no parágrafo anterior, Annogle mostrou a primeira *selfie* já tirada por alguém, que, de acordo com a matéria da revista *Veja*, mencionada anteriormente, trata-se da foto de Robert Cornelius⁴⁹. Ao perguntar aos/às colegas as suas opiniões em relação ao retrato do rapaz, as respostas variaram entre *nice*, *interesting* e *charming*:

[20] Annogle: And I brought this first selfie ever taken. It’s the picture of Robert Cornelius. So, the first selfie was taken in the XIX century. What do you think?

Sandra A.: Nice!

João: Nice!

Annogle: The quality is not very good, but...

Tris: Charming.

Annogle: Yeah, it is charming.

Sandra A.: Interesting!

Annogle: What do you think: Is that because he’s charming that he wants to take a self-portrait? What do you think about beauty and its relation to ‘I love myself because I think I am beautiful’, or there’s no relation?

Neste momento, acredito que Annogle aproveita o uso de Tris da palavra *charming* para indagá-la se existe alguma relação entre a beleza de Cornelius e a vontade dele de fotografar o seu rosto. Existiria, por conseguinte, alguma congruência entre tirar *selfies* e amar a si próprio/a? Para Tris, a prática de tirar *selfies* não estaria relacionada tão somente à beleza ou ao amor próprio, ao passo que muitas pessoas não gostam das próprias fotos que postam nas redes sociais (Por que será?), porém essas mesmas pessoas, inclusive Tris, esperam que outros/as colegas reconheçam a beleza de sua figura para que, então, possam se sentir bonitas e admiradas:

⁴⁹ Imagem disponível em: <<http://publicdomainreview.org/collections/robert-cornelius-self-portrait-the-first-ever-selfie-1839/>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

[21] Tris: Sometimes it's not that, sometimes it's I don't like it so much, but I WANT to like it. So I SHOW the picture for the others. Maybe, if they tell me that I'm beautiful, maybe, I'll feel too.

Annogle: So you wanna hear comments.

Tris: Some people, yes.

Annogle: But, what about you?

Tris: Sometimes I need it, because I don't think that I am so... (a participante gesticula com as mãos)

Annogle: What is that? (referindo-se ao gesto da colega)

(Tris não responde)

Don Perignon: That's all!

Antes de perfazer qualquer leitura sobre o recorte acima, devo confessar que este diálogo me foi particularmente desafiador de qualquer tipo de problematização. Indaguei-me por inúmeras vezes de que maneiras o trecho “*If they tell me that I'm beautiful, maybe, I'll feel too*”, dito por Tris, poderia ser compreendido numa perspectiva crítica, procurando evitar, nas minhas interpretações, quaisquer tipos de ranços essencialistas, preconceituosos ou psicologizantes. Nesse sentido, foi durante a leitura do livro *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, que uma de suas falas me tocou e, de alguma forma, creio que me auxiliou a lançar um possível olhar sobre esta percepção de Tris que tanto me intrigou. Nas palavras do autor, “gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo” (FREIRE, 2014b, p. 53). A meu ver, o relato de Tris e as palavras de Freire me permitiram debruçar sobre questões de imagem, identidade, aceitação ou não aceitação dos nossos corpos, amor próprio, preconceito, discriminação, exclusão e uma série de outras questões desencadeadas a partir e por causa da nossa figura e de como ela é vista pela sociedade e por nós mesmos/as. Digo isso porque a partir do momento que o indivíduo se entende como ser cultural, social, político, ético e capaz de agir, por meio do discurso, para transformar as suas práticas, ele/ela passa a compreender que existem heranças genéticas e socioculturais, muitas vezes carregadas de preconceito, de exclusão, de discriminação, de racismo, de silenciamento e de dor, que podem tanto ajudar a reescrever e a redesenhar a sua imagem para si próprio/a e, conseqüentemente, para o outro como mantê-la exatamente de acordo com o padrão que a sociedade atual (branca, magra, de cabelos lisos e loiros, heteronormativa e de classe média alta) deseja. É nesta perspectiva que acredito ter sido a fala de Tris tão importante e desafiadora, uma vez que aquelas palavras me fizeram refletir sobre a lingua[gem] e o poder que ela exerce sobre o modo como enxergamos e aceitamos (ou não) a nossa figura e as nossas identidades, podendo ser, dentre outras

possibilidades, tanto um mecanismo de autoafirmação e de resistência como um instrumento de silenciamento e de exclusão.

Ao ser questionada por Annogle se ela posta *selfies* esperando por comentários nas suas fotos, Tris responde que algumas pessoas têm essa atitude, evitando falar de si própria. Ao ver que a colega não respondeu à sua pergunta, Annogle insiste e Tris acaba revelando que, às vezes, ela também posta fotos esperando que os seus/suas amigos/as as comentem e conclui afirmando que, “*Sometimes I do it because I don’t think that I am so...*”, sem finalizar a sentença. O silêncio de Tris é tão enigmático neste momento que a colega ao seu lado – Don Perignon – encerra o assunto dizendo: “*That’s all*”, deixando todo o restante da turma se perguntando qual o motivo daquela mudez repentina da colega. Não me acho no direito de tentar desvendar o mutismo de Tris naquele momento, porém acredito ser interessante lançar alguns questionamentos sobre ele: afinal de contas, seria o silêncio de Tris resultado da falta de vocabulário em inglês para concluir o seu pensamento? Seria aquele silêncio um posicionamento de Tris ao se achar no direito de permanecer calada e não responder ao questionamento de Annogle? Quais seriam os sentimentos de Tris, expressos por meio daquele silêncio, acerca de si própria e da sua imagem que, por algumas vezes, fazem-na necessitar dos comentários de outras pessoas em suas fotos para que ela se sinta bonita e bem consigo mesma? Tais sentimentos estariam ligados somente a razões pessoais ou teria alguma relação com o social, isto é, com o que as outras pessoas acham da sua figura? Nessa linha de raciocínio, compactuo com a afirmação de Freire (2014a, p. 136), de que o tema do silêncio e as suas implicações na vida das pessoas e no processo educativo nos diz muita coisa, como pudemos ver no recorte anterior, podendo ser utilizado como tema para discussão em aulas críticas.

Annogle, então, dá sequência a sua mediação voltando o seu olhar para a fotografia de Cornelius e perguntando aos/às outros/as colegas os motivos pelos quais eles/elas tiram *selfies*:

[22] **Annogle:** When I found about the portrait of Cornelius, my first question is: why do we take self-portraits? Do you have a reason when you take selfies or when you post something?

Acredito que esse questionamento se caracterizou como elemento propulsor para que os/as outros/as participantes se inserissem no debate e problematizassem o tema em questão. Sendo assim, enxergo na indagação de Annogle um momento oportuno para ressaltar a relevância que foi, neste contexto e para este grupo, ter os/as próprios/as participantes como

responsáveis pela seleção e mediação dos temas, visto que o conteúdo, independentemente de ser acadêmico ou não, fazia parte de suas vivências e era significativo para aquele grupo de pessoas, o que, a meu ver, pode ter contribuído para que eles/elas passassem a entender o conhecimento como uma construção social, cultural e política (AZEVEDO, 2012), “tornando-os/as, desse modo, conscientes da sua natureza reprodutiva e da possibilidade de resistência aos conteúdos problemáticos” (OKAZAKI, 2005, p. 181).

Logo após lançar o seu questionamento (excerto 22), a própria mediadora expõe os seus motivos de compartilhar algo nas redes sociais. Segundo ela, a maioria dos seus *posts*, grande parte deles acompanhados de uma foto, retrata um momento de tédio em sua vida, sendo esta atitude entendida por ela como uma distração ou uma maneira de se entreter consigo mesma e com os/as seus/suas seguidores/as:

[23] Annogle: In my case, I, sometimes, the most posts that I POSTED I'm feeling BORING, bored. So I POST a picture for... Like a distraction, like entertainment for MYSELF and maybe for my followers, I don't know (risos). So, the most posts on my Facebook, Instagram, Twitter is gonna have XXX.

Tris relata que tira *selfies* quando está triste. Tal prática, a seu ver, é como se fosse um aviso para ela se lembrar de que é necessário ficar bem. Para tanto, a participante se maquia, passa batom e pausa para as fotos que, assim que postadas, serão as mais comentadas:

[24] Tris: I take selfies when I'm sad, when I have some trouble with myself, when I'm not so good, I'll put a make-up and I'll tell myself: You HAVE to be good, you have to put a make-up, to put a lipstick and BE GOOD. Don't look at this face. And these kinds of photos are the most comments, and they are the pictures that I'm most sad.

Esses excertos me levam a refletir sobre a diversidade de motivos das pessoas tirarem *selfies*. Percebo que essa prática não é representativa somente de momentos de alegria, bem-estar ou bom-humor, pois, como podemos extrair dos relatos de Tris e Annogle, as suas *selfies* são tiradas e postadas em instantes de tédio e tristeza. Nesse sentido, as falas das participantes nos permitem refletir sobre a multiplicidade de sentidos atribuídos às nossas práticas sociais, como a prática de tirar *selfie*, o que, na perspectiva do letramento crítico, deve ser entendido como algo produtivo (JORDÃO, 2014b). Isto porque a percepção de que existem diferentes verdades para um mesmo fenômeno pode nos auxiliar a entender que ninguém é conhecedor/a do mundo ou dono do conhecimento, mas que sim, cada um tem a sua verdade, ainda que temporária, sobre o que fala e o que pensa.

Ao contrário de Tris e Annogle, Sandra A. e Don Perignon alegam que amam tirar *selfies* sorrindo ou, ainda, para verificar se o corpo está bem ou não na foto. Ademais, ambas confessam que tiram várias *selfies* antes de postar uma delas em suas redes sociais:

[25] **Sandra A.:** I LOVE to take pictures. I love to take selfies (risos). Especially the ones who have me on Facebook can see that I post pictures ALL the time, and just like Mona Lisa (a participante aponta para um slide em que Mona Lisa está sorrindo), like... (a participante sorri). (risos). So, I love to take pictures [...].

[26] **Ricardo:** Now, focus on her! (apontando para Don Perignon)

João: She LOVES 'her-selfie' (risos)

Don Perignon: Yeah, I LOVE 'my-selfies' (risos). I like to take a selfie... is good, because... I have an idea: Is good or not?.

Ricardo: Umhum.

Don Perignon: And selfie take the skin... *Corpo?*

Ricardo: Your body?

Don Perignon: Yeah. Skin... And I like to take photos, but usually I take one hundred photos but I just want one (risos).

Sandra A.: Yeah! I take like, twenty pictures XXX.

No caso das participantes Sandra A. e Don Perignon, os seus motivos de tirarem *selfies* são diferentes dos de Annogle e Tris, na medida em que as primeiras enxergam nesta prática uma possibilidade de divulgar momentos de alegria ou de contentamento com o próprio corpo. Apesar de parecer um tanto distante, vejo nas falas das participantes, principalmente na de Don Perignon, uma oportunidade de refletir sobre a importância de uma abordagem corporificada nas aulas de inglês como LE/LA. Conforme interpreto da leitura de hooks (2013), o trabalho crítico em educação deve ser motivado pela presença corporificada de aprendizes e professores/as, isto é, pelas experiências de vida que ambos carregam dentro e fora do meio escolar. Ainda segundo a autora, é preciso estimar o valor e a singularidade de cada um/uma e das suas experiências, pois são essas atitudes que contribuem para uma conscientização acerca das diferenças que nos constituem. Nesse segmento, entendo que o debate sobre *selfies* também permitiu que os corpos dos/as participantes adentrassem as discussões, contribuindo para que eles/elas percebessem, através de suas práticas discursivas, as diferenças que os/as compõem como seres humanos.

Por outro lado, Msimone afirma que raramente tira *selfies*, a não ser que sua filha peça para tirar uma foto com ela. Além disso, a participante diz que esta prática é comum entre jovens e ela não se vê mais desta forma. Assim, Msimone discorda do título da revista *Veja*: “*Selfie é nova maneira de expressão. E autopromoção*”, alegando que, pelo menos para ela, a *selfie* não é uma maneira de se autopromover:

[27] **Msimone:** To be honest with you, I rarely take a selfie.
Ricardo: But when you do, why do you do?
Msimone: I can't remember the last time (risos).
Ricardo: Really?
Msimone: Alone?
Ricardo: Umhum.
Msimone: I never. Sometimes I go out and my daughter says: Oh let's take a selfie with me! (risos), but alone never.
Ricardo: Umhum. But when you take these pictures with your daughter; how do you feel looking at them and analyzing?
Msimone: I think it's just a photo, because I LOVE to take photos XXX, but SELFIE, I think it's different...
Ricardo: Umhum. Selfie is a self-portrait.
Annogle: Yeah.
Msimone: I don't have the right age to take this kind of photos. I think it's for more teenagers (risos). I'm 45!
Ricardo: Oh, come on!
Sandra A.: There's no age for selfies.
Ricardo: Write it down: There is no age for selfies (risos)
Msimone: It's more for your generation.

Como se vê, Msimone parece entender que fotos e *selfies* são duas práticas diferentes: ao passo que na primeira é possível que outras pessoas apareçam na fotografia, na segunda, trata-se de um autorretrato. Com base nessa diferenciação, Msimone afirma que gosta de tirar foto e não *selfie*, alegando que a última é coisa de adolescente, algo que ela diz não ser. Devido a essa afirmação, Sandra A. salienta que não existe idade para *selfies*: “*There's no age for selfies*”, fazendo com que todos/as os/as que estavam ali presentes se divertissem com o seu contra-argumento. Considero a fala de Sandra A. uma possibilidade para pensarmos a sala de aula como lugar de entusiasmo, nunca de tédio (hooks, 2013), o que, a meu ver e no contexto do curso de extensão, se deveu ao fato de que os/as próprios/as participantes fizeram dos encontros momentos de alegria, de respeito, de seriedade, de problematização e de trocas de experiências entre eles/as.

Já as falas de João e Vani revelam que ambos não gostam de tirar *selfies* atualmente:

[28] **João:** Six years ago I used to take a lot of pictures of me because I wanted to be comedian.
AAA: Ahhh
João: Yes. I wanted to show off for the girls, of course!
AAA: Hmmm...
João: Of course, of course. I wanted to have a girlfriend, so I used to take a lot of photos. NOWADAYS I take photos, hmm, selfies with Lydia, just with her, because she LOVES taking pictures. I don't like anymore.
Ricardo: Do you think it's a way of expression or...?
João: Yes. It's a way of expression but I prefer taking photos of another people or about nature.

[29] Ricardo: Do you take selfies?

Vani: No.

João: Ok. Let's take a selfie!

AAA: (risos)

Vani: I prefer to take photos of other people, of places, but I myself don't remember taking a selfie; no.

Como podemos ver, os relatos de João e Vani nos permitem entender que a *selfie* não é uma prática adotada por todos/as. As opiniões dele e dela e de todos/as os/as outros/as participantes sobre *selfies* nos possibilitam compreender que aquele/a que busca refletir criticamente não deve encarar esse processo como individual, estanque, sólido e com definições únicas e seguras; pelo contrário, ele/ela deve se pautar em propostas pensadas colaborativamente e que aceitem a incompletude, a liquidez e as contrariedades de suas práticas e voltar-se para o reconhecimento e respeito das diferenças (PESSOA; BORELLI, 2011). Desse modo, acredito que as discussões em torno do tema “*I'm not my-selfie*” permitiram aos/às participantes agir criticamente, na medida em que as opiniões dos/as colegas mostraram que as nossas práticas, inclusive a de tirar *selfies*, podem não ser semelhantes ou aderidas por outras pessoas. Nesse sentido, penso que esse entendimento foi um dos responsáveis por permitir a criação de um espaço em que o respeito às diferenças também atuou em prol da educação linguística crítica dos/as participantes do curso.

Vimos, então, que os debates decorrentes dos eixos temáticos *Music*, *Professions* e *I am not my-selfie* contribuíram para que os/as participantes vislumbassem outra(s) maneira(s) de aprender inglês como LE/LA: a partir de perspectivas críticas. Nesse sentido, acredito que os recortes de interação aqui problematizados apontaram para uma das nossas primeiras percepções acerca deste estudo: uma ideia de “formação e transformação, mas num processo que, ao invés de cumulativo e linear, caracteriza-se por constantes desvios e retornos sobre si mesmo, um processo que provoca desarranjos e desajustes, de modo tal que só o movimento é capaz de garantir algum equilíbrio” (LOURO, 2015, p. 13). Ademais, as discussões dos temas não só permitiram que os/as participantes abordassem questões linguísticas e culturais presentes na língua inglesa, como também atravessaram questões de preconceito, de racismo, de desigualdade, de opressão e de machismo durante todos os encontros. Creio, portanto, que o diálogo respeitoso e a capacidade dos/as participantes de se ouvirem humildemente e respeitosamente foram atitudes que tornaram aquele espaço propício para a transposição de barreiras erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pelas profissões, pelos estilos musicais, pelos motivos de se tirar ou não uma *selfie* etc., e para uma compreensão de que “o sujeito é ato e está sempre no devir” (URZÊDA-FREITAS, 2016, p. 99), ou seja, permitiram a

mim e a eles/as compreendermos que a educação linguística crítica é um processo incerto e interminável, porém necessário.

3.2 Um olhar sobre o curso e seus/suas participantes

Esta parte está dividida em três momentos. No primeiro, problematizo as percepções dos/as participantes acerca dos temas discutidos nos encontros, focalizando assuntos como: relevância, extensão e ressalvas dos/as participantes sobre os temas abordados nos encontros; no segundo, focalizo os relatos dos/as participantes sobre o seu processo de educação linguística crítica; e, no terceiro, discuto alguns momentos críticos que marcaram a trajetória dos/as participantes do curso.

3.2.1 Os temas

As fontes de pesquisa utilizadas para problematizar as percepções dos/as participantes acerca dos temas abordados no curso foram: entrevistas semiestruturadas (ES), a roda de conversa (RC) e as narrativas escritas (NE). A primeira percepção a ser problematizada é a de Don Perignon, para quem os temas foram divertidos e voltados para a sua realidade. Ela diz ainda que o fato de os/as próprios/as participantes escolherem os temas os/as instigou a pesquisar e a ler sobre os assuntos em língua inglesa, contribuindo, assim, para o seu processo de autonomia:

[30] Don Perignon: [...] E também os temas escolhidos, como eu disse, (os temas) foram sempre voltados para nós, foram temas divertidos pra gente, falar sobre o que a gente falou durante o curso. Então, eu acho que isso fez com que a gente se tornasse mais autônomos, essa é a palavra certa, autonomia. De procurar e pensar, né, não somente em português, mas pensar na língua inglesa, assim, falar inglês e debater em inglês. (ES)

Neste relato, é possível perceber que os temas debatidos “diziam algo” (TILIO, 2015) aos/às participantes do curso, o que pode ser notado no momento em que Don Perignon afirma: *“como eu disse, (os temas) foram sempre voltados para nós, foram temas divertidos pra gente falar sobre o que a gente falou durante o curso”*. A participante acrescenta que a proximidade com os temas permitiu que eles/as se tornassem mais autônomos/as, na medida em que as mediações e as problematizações dos assuntos requeriam dos/as participantes *“procurar e pensar, né, não somente em português, mas pensar na língua inglesa, assim,*

falar inglês e debater em inglês”. Depreende-se, então, que a oferta de temas relevantes aos/às participantes propiciou uma oportunidade real para que eles/elas se engajassem política e sociodiscursivamente em seu processo de aprendizagem de língua inglesa (TILIO, 2015). Ademais, a fala de Don Perignon sobre autonomia parece se aproximar da ideia de agência defendida por Menezes de Souza (2011), que vê os/as nossos/as aprendizes como seres independentes, visto que buscam, selecionam e interagem no processo de construção do conhecimento.

Vani, por outro lado, expõe que estava receosa nos primeiros encontros; entretanto, ao longo do curso e graças às mediações dos/as colegas, ela foi se abrindo para ouvir as opiniões dos/as outros/as colegas e compartilhar as suas:

[31] **Vani:** Confesso que não tinha a menor ideia que os temas seriam parte do nosso cotidiano, de uma forma que nem nos arriscamos a falar em nossa língua nativa, por “medo” das críticas que recaem sobre eles. A princípio senti certo temor e receio, mas como foram expostos brilhantemente, logo fui me abrindo para ouvir e poder me expor. (NE)

O relato de Vani de que não tinha a menor ideia do quanto os temas fariam parte do seu cotidiano me faz questionar se ela, alguma vez em toda a sua vida acadêmica, teve a oportunidade de aprender inglês de uma forma em que ela pudesse, pelo menos, se enxergar no processo de aprendizagem. Afirmando isso porque, em seguida, a participante alega que o debate dos temas em LE/LA inglês lhe permitiam “fugir das críticas” que poderiam recair sobre esses assuntos se eles fossem discutidos em português, o que, a meu ver, indica, ainda, que Vani pode não ter tido, em todo seu processo educativo, a oportunidade de problematizar temas que fizessem sentido para ela, e o que é pior, na sua própria língua materna. Apesar de entender que Vani pode ter sido vítima de uma educação bancária (FREIRE, 2014a) a vida inteira, a sua participação no curso parece ter permitido que ela tivesse contato com e se engajassem na problematização de temas que acarretaram resultados otimistas para a sua educação linguística crítica.

João atesta que os temas, apesar de inusitados, proporcionaram boas reflexões. Além disso, o tema *abortion*, por exemplo, lhe permitiu mudar de opinião sobre o assunto. Nesse segmento, os temas e as discussões o auxiliaram no reposicionamento de suas verdades e, ao mesmo tempo, no reforço de algumas delas, como por exemplo, acerca do tema *professions*:

[32] **João:** A respeito dos temas, posso afirmar que, apesar de inusitados, como o de *virginity*, todos eles proporcionaram boas reflexões. Alguns deles, como, por exemplo, o tema sobre *abortion*, favoreceu reflexões

transformadoras, isto é, mudança de visões. Atesto isso pelo fato de eu mesmo ter tido minha visão modificada, pois, antes, não sabia me posicionar quanto a isso e, após as discussões, pude me colocar diante do tema. Outros temas favoreceram reforços de ideais, como, por exemplo, o tema sobre *professions*, pois eu já tinha uma visão de que havia um tratamento diferenciado e juízos de valores a depender de vários fatores, como, por exemplo, raça, sexo, cor etc. Em suma, como dito anteriormente, de uma forma ou de outra, foi possível proporcionar reflexões importantes para a turma. (NE)

Neste relato, acredito que João faz menção ao viés transformativo do ensino crítico de línguas (BORELLI; PESSOA, 2011; PESSOA; BORELLI, 2011; URZÊDA-FREITAS, 2012a). O participante parece acreditar que a problematização do tema *Abortion* desencadeou mudanças em suas práticas discursivas, já que ele teve a oportunidade de refletir e de se posicionar diante do assunto, algo que, a seu ver, ele não saberia fazer antes do debate. Em contrapartida, considero que João encara o tema *Professions* de maneira um tanto estática, visto que ele compreende que existem mecanismos de opressão e exclusão operantes nas profissões, porém parece enxergar isso como o suficiente, ou seja, não é necessário pensar em alternativas para superar tais mecanismos, basta perceber como eles são operados. Em virtude disso, o relato de João acerca do tema *Professions*, a meu ver, parece se aproximar da noção de crítica como posição modernista emancipatória (PENNYCOOK, 2001), a qual busca fazer uma análise técnica e objetiva da realidade sócio-histórica com o simples objetivo de desmascarar as formas de dominação e exploração que a definem.

Já Msimone faz uma ressalva quanto aos temas discutidos. Para a participante, eles poderiam ter sido mais “afunilados”, isto é, situados em um contexto mais específico. Como exemplo, ela argumenta que o tema *Abortion* poderia ter sido debatido a partir de vários pontos de vista como o da igreja, o da sociedade ou o ponto de vista médico:

[33] Msimone: [...] Eu acho, às vezes, os temas muito amplos para serem discutidos e, talvez, eu penso que poderia ser um pouco mais AFUNILADO para a gente poder aprofundar no assunto em casa e a coisa fluir mais, entendeu?

Ricardo: Umhum. Entendi. Então, afunilar mais os temas? Essa questão de...

Msimone: É. Eu não sei se é afunilar, ou...

Ricardo: Delimitar.

Msimone: É, delimitar mais, entendeu? Por exemplo, *abortion* (um dos temas discutidos no curso). É uma coisa que se você for falar do ponto de vista da igreja, dá assunto para mais de uma aula. Se você for falar do ponto de vista da sociedade, sobre o ponto de vista médico, entendeu? (ES)

Acredito que a ressalva de Msimone é importante para este estudo por dois motivos: primeiro, porque nos permite entender que existem diferentes discursos veiculados sobre um mesmo assunto, como o exemplo do tema *Abortion* dado pela participante, e que, por mais que tentemos compreendê-lo, o nosso conhecimento sempre será parcial e limitado (ELLSWORTH, 1989); segundo, porque o apontamento de Msimone nos permite observar que, ainda que o trabalho do/a professor/a no processo de educação linguística crítica seja necessário, somente o/a aprendiz será capaz de religar os seus saberes e compreender que eles se encontram numa teia movente (FABRÍCIO, 2006). Assim, embora seja importante entender como os discursos operam e se entrecruzam nas diversas esferas sociais, conforme sugere Msimone, mais relevante ainda é questioná-los e reescrevê-los, uma vez que existem discursos hegemônicos que influenciam e por vezes inviabilizam novos modos de ser e de pensar o mundo (URZÊDA-FREITAS, 2012a).

No trecho a seguir, pergunto à Tris se haveria algum tema que nós não discutimos nos encontros e se ela ainda gostaria de sugerir algum. A participante confessa que não havia pensado nisso e acaba não propondo nenhum outro assunto. Entretanto, Tris considera que o tema sobre homossexualidade, na verdade intitulado como *Sexuality in Yaoi manga*, poderia ter sido abordado de uma forma diferente, mais aprofundada. Segundo ela, uma das mediadoras discutiu o assunto somente com base em “gibis”, o *Yaoi*, e o debate girou em torno principalmente da homossexualidade masculina. Assim, a participante finaliza sua fala com alguns questionamentos no intuito de propor outras maneiras de problematizar e aprofundar as discussões acerca do tema *homossexualidade*:

[34] Ricardo: Existe algum tema que a gente ainda não discutiu, mas que você pensou nesse tema e gostaria de sugerir?

Tris: Eu não tinha pensado sobre isso [...], mas eu acho que um aprofundamento maior com relação à homossexualidade.

Ricardo: Por quê?

Tris: Porque no dia quem ficou responsável, que foi no caso a Milla, foi tipo muito o lado do gibi, foi tipo essa coisa, levou pra um lado só, principalmente para o lado masculino e uma coisa mais gibi. Não é a nossa realidade, entendeu? Eu acho que talvez uma coisa mais sobre como (a homossexualidade) afeta a nossa vida? Como os homossexuais são tratados? Porque a gente falou de negro, falou de prostituta, mas e o homossexual?

Ricardo: É um tema que você gostaria de aprofundar?

Tris: Sim, eu gostaria de aprofundar. (ES)

Também Annogle reconhece que o encontro sobre *Sexuality* não foi tão interessante e se estendeu mais do que devia. Apesar de Annogle não ter gostado e ter considerado este

debate um tanto longo, ela afirma que os outros encontros, como os três que tiveram como eixo temático o assunto *Music*, foram extensos, porém necessários:

[35] Ricardo: Em relação ao tempo de duração das discussões, por exemplo, algumas discussões nós nos estendemos por dois encontros. Você acha que isso foi bom, foi ruim? Alguns temas a gente poderia ter aprofundado mais? Como você enxerga isso?

Annogle: Eu acho que *Music* (um dos temas problematizados durante o curso) foram dois encontros? Foram três?

Ricardo: Na verdade, foram três.

Annogle: Eu acho que foi bom por conta dos estilos diversos, né, tem uns (temas) que pedem isso e outros não. Eu acho que a gente se estendeu mais do que devia no *Sexuality* (um dos temas problematizados durante o curso) ou, talvez, foi porque eu não gostei muito desse encontro, né, sobre *Sexuality*. Mas eu acho que não, eu acho que a gente soube dosar quando precisava e quando não. Talvez só esse por eu não ter gostado, eu tenha achado isso. (ES)

Tris (excerto 34) e Annogle (excerto 35) compreendem que os conteúdos das discussões, bem como os/as mediadores/as dos encontros deveriam propiciar problematizações que dissessem algo aos/às participantes do curso, isto é, que fizessem parte do seu cotidiano, o que, conforme depreendo de suas falas, parece não ter ocorrido no debate sobre *Sexuality in Yaoi manga*. Desse modo, as participantes não conseguiram estabelecer uma relação entre a problematização desse conteúdo e as suas realidades sociais. Entretanto, Tris sugere questionamentos, a saber: “*Como (a homossexualidade) afeta a nossa vida? Como os homossexuais são tratados?*”, que poderiam ter tornado o encontro mais crítico e contextualizado. Assim, infiro que Tris contribui para problematizarmos o assunto *homossexualidade* com base em uma perspectiva crítica que acena para a relação entre o ensino de línguas e a realidade social do/a aprendiz (URZÊDA-FREITAS, 2012a). Ademais, entendo que a fala de Tris e a de Annogle corroboram a ideia de que não basta ensinar os conteúdos de uma dada matéria, como parece ter ocorrido no encontro sobre *Sexuality in Yaoi manga*, sendo necessário encorajar os/as alunos/as a refletirem criticamente a respeito desses conteúdos para que possam estar cientes da opressão que sofrem e encontrar maneiras de lutar contra ela (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012a).

3.2.2 Teorizando sobre ser (um/a aprendiz) crítico/a

Nesta parte, o material empírico problematizado foi selecionado com base em três fontes de pesquisa: entrevistas semiestruturadas (ES) realizadas nos dias 27/11/2015,

02/12/2015 e 04/12/2015, roda de conversa (RC) ocorrida no dia 11/12/2015 e narrativas escrita (NE) também entregues no dia 11/12/2015. A escolha dessas três fontes se deu em razão de terem sido utilizados ao término do curso, o que, a meu ver, pressupõe uma maior familiaridade dos/as participantes com as perspectivas críticas que embasaram as nossas ações durante os encontros. Desse modo, ressalto que, apesar de os/as participantes terem problematizado os temas sustentando-se empiricamente em vários dos princípios defendidos pelas perspectivas críticas abordadas neste estudo, o que pode ser notado nas discussões anteriores (ver subseções 3.1.1.; 3.1.2; 3.1.3), o curso não tinha como uma de suas atividades a leitura e a problematização de textos teórico-acadêmicos, ou seja, as percepções dos/as participantes sobre ser (um/uma aprendiz) crítico/a aqui discutidas partem das suas próprias experiências obtidas no curso e em outros momentos de suas vivências acadêmicas.

O primeiro excerto é o de Don Perignon que, ao se referir a um dos temas debatidos no curso – o aborto, afirma que ser crítico/a é saber se posicionar diante das questões que perpassam o nosso dia a dia. A partir dos debates a respeito do tema *Abortion*, a participante aponta algumas características de sua educação linguística crítica como: o seu despertar para ouvir as opiniões de outras pessoas; a problematização de outros pontos de vista; e a aceitação e o respeito às opiniões divergentes das suas:

[36] Don Perignon: Eu acho que ser crítico é saber se posicionar diante dos problemas debatidos do dia a dia, por exemplo, hoje a gente falou sobre aborto, né? A gente reflete sobre isso, abre a nossa mente, escuta opiniões diferentes, e eu acho que isso contribui muito pra gente ser um ser crítico, pra gente entender o lado do outro, ter as nossas ideias e digamos que não ter preconceito com a ideia do outro XXX Nada contra, mas eu sou a favor, mas (mesmo assim) eu entendo o lado dela, mas eu tenho o meu ponto de vista. Então, eu sou um ser crítico e eu posso fazer esse apontamento pra fazer com que a outra pessoa também entenda meu lado, mesmo que isso não signifique MUDAR DE IDEIA, apenas entender e aceitar a opinião do outro. Acho que precisa ser crítico para reconhecer, pesquisar, debater, né, isso é muito importante, problematizar, sempre buscando assim entender, entender e entender. (ES)

hooks (2013, p. 173) considera importante que os/as envolvidos/as no processo educativo se sintam interessados/as e afetados/as pelas histórias uns/umas dos/as outros/as, pois, na medida em que a presença de cada um/uma dentro da sala de aula passa a ser reconhecida por todos/as, este espaço pode se tornar um lugar de entusiasmo e de aprendizagem. Nesse sentido, a opinião de Don Perignon de que ser crítico/a é saber se posicionar diante dos problemas do dia a dia parece coadunar com a afirmação de hooks (2013), uma vez que, para a participante, ser crítico é saber ouvir as histórias que nos são

contadas de modo a entender que não existe uma história única acerca dos fatos e que, por isso, é necessário respeitar as opiniões alheias.

Sandra A. corrobora a afirmação de Don Perignon de que é preciso ouvir as vozes que nos dizem algo diferente. No entanto, ela acredita que, além de ouvir essas vozes, é possível considerá-las num exercício de desconstrução e transformação das nossas próprias opiniões:

[37] Sandra A.: É ter a sua opinião sobre algum assunto. Por mais que outras pessoas tenham uma opinião sobre alguma coisa tipo: Ah, eu penso assim! (A pessoa tem o seu) modo de pensar, o seu ponto de vista e defende aquele ponto de vista. Você tem a sua crítica e você pode MUDAR. Você pode RESPEITAR as críticas de outras pessoas, porque nem todo mundo pensa igual. Algumas pessoas vão ter uma crítica diferente e algumas pessoas podem ter as mesmas críticas que você, mas você pode (pausa) mudar a sua crítica. Você pode (também) deixá-la (a sua ‘crítica’) do modo que ela está; do modo como você pensa: Eu penso dessa maneira e a minha crítica sobre esse assunto é essa e pronto, acabou. Eu penso assim. (ES)

Neste recorte, Sandra A. entende que ser crítico/a é saber ouvir os pontos de vista das pessoas a respeito dos mais variados assuntos e saber se posicionar diante deles, o que, a meu ver, nos permite refletir sobre as nossas próprias opiniões e perceber que outras ‘verdades’ existem e são vivenciadas por outras pessoas. Assim, creio que esse exercício de escuta sensível é capaz de viabilizar transformações em nossas práticas discursivas, uma vez que somos seres do discurso que nos constituímos e nos reconstituímos pela palavra (MOITA LOPES, 2012).

Já Annogle atesta que um dos aspectos da educação linguística crítica 00é a liberdade de escolha e a abertura para a discussão de temas polêmicos, visto que eles geralmente são ignorados em uma perspectiva de ensino tradicional. Ademais, a participante argumenta que ser crítico/a não deve ser entendido no sentido de reclamar; pelo contrário, ser crítico/a implica uma atitude problematizadora:

[38] Annogle: Eu acho que primeiro a liberdade de tema, né, já diz muito (pausa), os temas que as pessoas propõem, os temas que elas aceitam participar já diz muito sobre a própria pessoa. Você ACEITAR falar sobre aborto ou ACEITAR falar sobre virgindade, ACEITAR falar sobre até música em sala de aula. E em segundo (pausa), o fato de a gente quase ser obrigado A NÃO tomar POSIÇÕES (ser a favor ou contra), mas pensar no assunto. Tudo o que esse curso propõe é de certa forma crítico, não no sentido de reclamar, mas de problematizar. Acho que em todos os encontros isso ficou bastante claro. A gente não veio ter aula de conversação, né, a gente vai conversar em inglês sobre temas diversos. (ES)

Tris também entende que o/a aprendiz crítico/a não deve ser visto/a como alguém que visa somente discordar de outros pontos de vista ou reclamar o tempo todo. Ao contrário disso, ele/ela problematiza tais questões sem necessariamente ‘engolir’ a opinião dos outros, apresentando seus posicionamentos de maneira respeitosa e sem a intenção de oprimir as pessoas:

[39] Tris: Eu acho que é você ver a opinião dos outros e ter a sua própria opinião a partir disso. Não engolir tudo, não aceitar tudo, procurar o outro lado da moeda, por exemplo, ver os diversos pontos de vista, porque aqui (no curso de extensão) a gente vê vários pontos de vista, por exemplo, o aborto, um concorda e o outro não concorda, você acaba tendo mais respeito pela palavra do outro. Ser crítico não é no sentido de você ficar criticando o outro o tempo todo, mas no sentido de respeitar a crítica do outro, de você aceitar essa crítica e expor a sua, expor o que você pensa sem ferir o outro, a opinião do outro. (ES)

Annogle e Tris não consideram crítico/a aquele/a que visa somente se contrapor às opiniões das outras pessoas ou maldizê-las. Com efeito, o/a aprendiz crítico/a busca *problematizar as suas práticas* (PENNYCOOK, 2004), ou seja, ele/a coloca em xeque as suas concepções sobre o mundo social para então reinterpretá-lo e reconstruí-lo. No que concerne à sua educação linguística crítica, Annogle parece entender que esta pode ocorrer a partir de temas que permitam aos/às alunos/as pensar sobre eles, sem necessariamente tomar posições binárias e fundamentalistas. Já Tris, apesar de não mencionar explicitamente a palavra *conflito*, parece entender que este é inerente ao diálogo crítico (URZÊDA-FREITAS, 2012a), dado que o/a aprendiz crítico/a, nas palavras de Tris, “*não aceita tudo, não engole tudo*” que lhe é dito. Dessa maneira, considero que a participante não enxerga o *conflito* como momento de hostilidade ou agressão, mas como possibilidade de estabelecer reflexões e negociações de significados regidas pelo respeito ao outro e pelo convite à reflexão e à transformação.

Por sua vez, João⁵⁰ baseia-se em uma autora da LA para afirmar que ser crítico/a é posicionar-se diferentemente no mundo. Dessa forma, ele afirma que o curso o proporcionou outros campos de visão e interpretação dos fenômenos que ocorrem no mundo:

[40] João: É simplesmente você sair do senso comum, né, na verdade, você olhar para o senso comum de uma maneira diferente. Eu gosto muito do que a Elaine Mateus diz que é: ser crítico é um sentido de estar ou posicionar-se diferentemente no mundo. Então eu vejo que o curso mesmo possibilitou isso de nós termos uma visão diferenciada, vimos o senso comum, vimos os

⁵⁰ O participante João, à época da pesquisa, preparava-se teoricamente para a sua admissão em um programa de mestrado e, por isso, a realização de leituras desta ordem.

outros pontos também e foi possível que a gente tomasse as nossas próprias decisões a partir desses posicionamentos [...]. (ES)

João alega que ser crítico/a é olhar para o senso comum e posicionar-se de maneira diferente diante dele. Apesar de asseverar que o curso o auxiliou na sua tomada de decisões acerca dos temas discutidos a partir dos vários posicionamentos dos/as colegas, quando João diz que ser crítico/a é olhar para o senso comum de modo diferente, ele desperta em mim algumas dúvidas: seria esse ‘olhar diferente’ mencionado pelo participante uma negação do senso comum ou uma problematização deste? Por que sempre questionamos o senso comum e nunca os conhecimentos ditos ‘científicos’ para que sejamos entendidos/as como seres críticos? Essas perguntas me instigam a ponto de considerar a ressalva feita por Moita Lopes (2006b) sobre o modo eurocêntrico de produzir conhecimento, que inviabilizou e eximiu outras possibilidades de ser e de atuar no mundo social; isto é, um paradigma que desconsidera o senso comum como uma forma válida de vida social e de construção do conhecimento. Em busca de lançar inteligibilidade a esses questionamentos, acredito ser necessário pensarmos na proposta da coligação anti-hegemônica (MOITA LOPES, 2006b), a qual desafia o conhecimento científico tradicional e propõe outras formas de conhecimento marginais. Esse projeto, segundo o autor, não tem por intenção oferecer uma verdade absoluta, como sempre foi feito pela ciência positivista, mas propor outras possibilidades de conhecer e interpretar os fenômenos que ocorrem no mundo sem que haja a sua categorização em termos de importância para a vida social (MOITA LOPES, 2006b).

Já Vani menciona dois aspectos que foram relevantes para o seu processo de educação linguística crítica: a humildade e a maturidade. Dito isso, a participante ressalta que esses são atributos difíceis de serem incorporados às nossas práticas e que ninguém gosta de ter as suas verdades questionadas:

[41] Vani: Repensar minha postura e crenças, minhas atitudes, meus conceitos e ‘pré-conceitos’, abrir-me para olhar por outro ponto de vista exigiu uma maturidade e humildade que confesso nem sempre é fácil. [Isso] porque é próprio da natureza humana querer que o outro me aceite como sou, que a minha verdade não seja questionada, que a minha vontade seja aceita. (RC)

Nesse relato, acredito que Vani nos apresenta um possível caminho para trilharmos na busca por uma coligação anti-hegemônica (MOITA LOPES, 2006b). Afirmo isso porque, quando a participante diz que foi necessário *ser humilde e ter maturidade* para refletir sobre as suas atitudes, crenças, conceitos e preconceitos durante o curso, ela nos apresenta possíveis

caminhos para aqueles/aquelas que buscam práticas mais justas e menos desiguais. Além de contribuir para a formação de uma coligação anti-hegemônica, penso que o relato de Vani também nos permite pensar sobre os desafios da implementação de uma educação linguística crítica, haja vista que uma das nossas mais prováveis atitudes é a de permanecermos fiéis aos nossos velhos mapas (CELANI, 2004), isto é, ao invés de nos apoiarmos em uma agenda crítica e problematizadora, a qual busca reinventar e reescrever velhos conhecimentos, o que tentamos fazer, por diversas vezes, é explicar contextos irregulares e caóticos “usando modelos mentais centrados na ordem, na estabilidade, na coesão, na consistência e no equilíbrio” (CELANI, 2004, p. 39).

Por último, Msimone acredita que aprender de um modo crítico implica em um despertar para os limites do conhecimento e para uma maior compreensão do “como” e do “porquê” das coisas estarem do modo como elas estão nos dias atuais:

[42] **Msimone:** Learn in a critical way awaken the limits of learning and understanding why and how things happen around us, our society and also around the world. Once learning in a critical way implies that the intellect is developed and the person becomes able to give his/her contribution as a citizen, understanding that this is the only way to change and improve our society and also the world. (NE)

A percepção de Msimone, a meu ver, dialoga com a ideia de Ellsworth (1989) de que o conhecimento é sempre parcial e interessado, o que pode ser percebido quando a participante afirma: “*Learn in a critical way awaken the limits of learning and understanding why and how things happen around us, our society and also around the world*”, demonstrando uma reflexão acerca das limitações que todo e qualquer conhecimento traz em si. Contudo, se aprender de um modo crítico implica o entendimento de que os nossos saberes são sempre incompletos e parciais, conforme afirma Msimone no início do excerto, será que isso desencadearia, portanto, um ‘desenvolvimento’ do intelecto, como atesta a participante, ou uma ‘desconstrução’ dele? Fica a dúvida.

3.2.3 Momentos críticos que marcaram a trajetória dos/as participantes do curso

Baseio-me nos estudos de Pennycook (2004, 2012), Duboc (2007, 2012, 2014) e Urzêda-Freitas (2012a) para apresentar a minha concepção de *momentos críticos*. Nesse sentido, compreendo por *momentos críticos* os comentários e/ou observações feitas pelos/as participantes ou por mim mesmo (no papel de pesquisador) que nos permitiram agir de modo

diferente, tornando possível o surgimento de outros conhecimentos. Os *momentos críticos* aqui analisados foram mencionados pelos/as próprios/as participantes em suas entrevistas (ES) e durante a roda de conversa (RC).

O primeiro exemplo foi retirado de um trecho da entrevista com Annogle em que ela alega que os debates, em especial sobre o aborto, fizeram-na refletir sobre as múltiplas realidades de pessoas que convivem em um mesmo espaço e possibilitaram a ela mudanças em seus posicionamentos discursivos sobre os assuntos discutidos nos encontros:

[43] Annogle: [...] como hoje, uma coisa que eu achei que eu não iria mudar de ideia: sobre o aborto. Eu fiquei mexida com os relatos e a forma como as pessoas estavam cuidadosas e o quão isso é delicado. Porque as pessoas com quem eu convivo são todas a favor (do aborto). É tudo liberal e ninguém se importa com isso. E ver que as pessoas (os/as colegas do curso) realmente se comovem e têm freios, sejam eles religiosos, sejam morais quanto a isso. Você conviver com pessoas que, de verdade, SENTEM isso te FAZ pensar. São realidades diferentes. Então toda vez que eu vinha, eu vinha sabendo que eu ia repensar alguma coisa da minha vida (risos) seja lá o que for. (ES)

Considero o excerto acima um *momento crítico* por entender que o debate sobre aborto proporcionou a Annogle a possibilidade de reconhecer e de se sentir afetada pelas vozes dos/as colegas (hooks, 2013), o que contribuiu para que ela transpusesse barreiras e vislumbrasse possibilidades de mudança, em conformidade com os pressupostos da LAC (PENNYCOOK, 2001). Quando a aluna nota a existência de outras realidades além da sua própria e da dos/as amigos/as que são todos/as a favor do aborto, ela parece entender que “alteridade e contexto são categorias básicas para compreender como o significado é elaborado na sociedade” (MOITA LOPES, 1998, p. 304). Nesse sentido, não acredito ser pertinente refletir se a aprendiz mudou radicalmente a sua concepção sobre a prática do aborto em si, porém penso que os comentários feitos por seus/suas colegas contribuíram para que ela, a partir daquele momento, refletisse sobre as múltiplas identidades sociais expressas *na e pela* linguagem, reconhecesse a existência de outros pontos de vista e abordasse o tema aborto com mais cuidado e respeito às opiniões contrárias à sua.

O segundo *momento crítico* a ser analisado foi compartilhado por Don Perignon, que afirma ter refletido sobre o receio de mudar de opinião após um comentário feito por Annogle durante a roda de conversa:

[44] Don Perignon: Uma frase que marcou foi o que a Annogle falou, que ela não via problemas em mudar de opinião, em mudar a concepção dela de algo. Eu acho que isso é muito importante de não ter certo receio de: “É a minha opinião, a outra (pessoa) pode estar certa, mas pelo meu orgulho, eu

não vou mudar a minha opinião, eu vou continuar com a minha”. Eu acho que é muito interessante a gente aceitar isso. Escutar o outro e aceitar a opinião (do outro) e adotar, assim, SE VOCÊ VER que a pessoa está certa. É, de fato, você aceitar que, talvez, você não está muito certo e escutar o outro. Eu acho que isso é muito importante, sim, cada um (deve) saber mudar de opinião. Não tem nenhum problema nisso. XXX Eu acho que isso me fez refletir. A gente não tem que ter esse (pausa) receio de mudar de opinião. Acho que isso marcou pra mim. (RC)

A partir do excerto acima, considero que o apontamento feito por Annogle possibilitou a reflexão de Don Perignon sobre dois aspectos: primeiro, a ‘ vaidade ’ do ser humano em não querer ter as suas opiniões confrontadas, ao alegar que muitas vezes as pessoas não mudam de opinião por ‘ orgulho ’ e, segundo, o reconhecimento de que é possível e permitido mudar de opinião. No que tange ao primeiro aspecto, acredito que a percepção de Don Perignon sobre o porquê de as pessoas não aceitarem mudar de opinião apresenta um tom um tanto sentimentalista, porém é exatamente essa reflexão que nos permite traçar caminhos e enxergar outras possibilidades de leitura acerca da persistência do ser social em manter certos posicionamentos muitas vezes hegemônicos, preconceituosos e racistas com base em pressupostos de ordem sentimental. A meu ver, a persistência em manter uma opinião ultrapassa a esfera afetiva e está intimamente interligada a questões sociais, éticas, estéticas e políticas, uma vez que as nossas concepções e interpretações dos fenômenos sociais, isto é, os nossos conhecimentos, são sempre interessados e, na maioria das vezes, refletem os interesses da classe dominante (BORELLI; PESSOA, 2011). Nessa perspectiva, o olhar da participante nos permite questionar a insistência das pessoas em manter determinadas posturas com base em princípios que muitas vezes são compreendidos como sendo de natureza subjetiva ou relacionadas à personalidade, mas que, na verdade, não deixam de se basear em ideais religiosos, institucionais, científicos, filosóficos e de tantas outras esferas sociais que inviabilizam, negam, apagam e proíbem outras formas de ser e de experienciar o mundo. No que diz respeito ao segundo aspecto, Don Perignon, sustentando-se nas palavras de Annogle, acena para a possibilidade de mudança de posicionamentos e atitudes com base em uma escuta sensível daqueles/as que nos dizem algo. Assim, entendo o posicionamento discursivo de Annogle como um momento crítico que permitiu que Don Perignon percebesse o processo de reflexão crítica como sendo líquido, incompleto e incerto, voltando-se, assim, para o possível reconhecimento e respeito das diferenças e para possibilidades de mudança em suas práticas (BORELLI; PESSOA, 2011).

O terceiro *momento crítico* que ressaltou foi compartilhado por João durante a sua entrevista. Para o participante, a problematização do tema *profissões* permitiu que ele

refletisse sobre as questões de gênero e de relações desiguais de poder presentes nos livros didáticos, em especial nos de LE/LA inglês. As discussões também o fizeram pensar sobre a sua própria profissão – a de professor – e a afirmar que, a partir daquele momento, buscaria abordar o conteúdo *Professions* de um modo diferente:

[45] **João:** [...] quando nós discutimos sobre as profissões. Eu achei interessante o posicionamento de todos e o material que foi trazido, a questão da distinção entre (identidade de) gênero quando a gente trabalha com a questão de profissões. Tudo isso que despertou e me fez refletir algo que nós já tínhamos uma vez ouvido até em um dos eventos que nós participamos, né, que os livros didáticos colocam, às vezes, o pessoal, os trabalhadores, eles (os/as autores/as do livro didático) colocam geralmente pessoas brancas, homens e pessoas felizes. Isso foi interessante refletir e pensar outra vez na necessidade de nós enquanto professores fazermos algo diferente. Eu acho que, assim, lembrando também da questão da motivação, a gente se sente mais motivado também de pegar e utilizar o que foi trazido aqui em nossas futuras aulas. Eu acho que ISSO SIM para nós enquanto professores é muito relevante (ES).

Vemos, então, que os posicionamentos dos/as colegas auxiliaram João a refletir sobre a forma naturalizada e romantizada que as profissões são retratadas no livro didático, sem que haja qualquer tipo de problematização sobre o porquê de as coisas serem postas dessa maneira ou, ainda, “quase sublinhando a ideia de que é bom que as coisas sejam assim” (MOITA LOPES, 2005, p. 55). Desse modo, quando o participante afirma que os/as autores/as dos livros didáticos, especialmente os de LE/LA, optam por homens brancos e felizes para ilustrar as profissões, ele parece refletir sobre o modo essencializado, pasteurizado e fundamentalista de se enxergar a cultura, as identidades e as relações sociais (MOITA LOPES, 2005; OLIVEIRA, 2007). Além disso, João alega que esse momento permitiu-lhe refletir sobre a necessidade de nós, professores/as de línguas, fazermos algo de ‘diferente’ em nossas práticas. Com base nas percepções de João antes de tal afirmação, entendo que o ‘diferente’ a que ele se refere diz respeito à capacidade do/a professor/a de compreender que os conteúdos contidos no livro didático não devem ser encarados como únicos e encerrados ali e que o papel do/a docente é o de problematizar tais saberes, trazendo-os para as realidades de seus/suas alunos/as e tornando possível a compreensão das práticas multiculturais que eles/elas vivenciam em seu cotidiano.

O próximo *momento crítico* foi retirado de um trecho da entrevista realizada com Msimone. Assim como João, a participante acredita que as discussões sobre o tema *Professions* permitiram-lhe perceber que nós, professores/as de LE/LA inglês, devemos

abordar questões que vão além do ensino de vocabulário, visto que a nossa atuação também influencia a escolha dos/as nossos/as alunos/as na hora de optarem por uma profissão:

[46] Ricardo: Alguma coisa (durante o curso de extensão) te perturbou ou te intrigou?

Msimone: Não, não.

Ricardo: Que intrigou? Algum assunto que você saiu daqui pensando naquilo, entende? Intrigar no sentido de provocar mudanças.

Msimone: De provocar mudanças? EU senti muito naquele momento que estávamos falando das *professions*, sabe? Porque eu sempre, com os meus alunos, eu sempre fiquei muito no ensino de vocabulário mesmo. E aí eu fiquei pensando: [...] A gente TEM que, como professora, aproveitar essas oportunidades de você discutir aquilo com o aluno, porque você está preparando ele para a vida. Você está preparando ele, de ALGUMA FORMA, para ele escolher a carreira dele. Eu já tive uma aluna que ela me falou assim: Professora, eu vou fazer Letras por causa da senhora. Então isso é muito importante e a gente, na maior parte das vezes, não percebe isso. A gente não tem esse senso crítico. A gente não é educada para isso. O nosso sistema não é para isso. (ES)

Entendo este recorte como um *momento crítico* pelo fato de as próprias discussões terem movimentado Msimone a ponto de perceber que o ensino de LE/LA inglês vai além da aquisição de habilidades linguísticas (TILIO, 2015). Nessa linha de raciocínio, a participante revela que a sua própria prática pedagógica era a de ensinar aos/às seus/suas alunos/as o nome das profissões em inglês, sem ao menos problematizá-las. Entretanto, o debate sobre *Professions* e o depoimento de uma de suas discentes: “*Professora, eu vou fazer Letras por causa da senhora*”, parecem ter permitido que Msimone refletisse sobre o papel político de sua profissão (FREIRE, 2014a) e entendesse que a sua atuação como professora também influencia os/as seus/suas alunos/as na hora de optarem por uma profissão. Desse modo, a participante parece ligar as discussões sobre o tema a um contexto mais amplo de natureza social e cultural (PENNYCOOK, 2001) e perceber que, muitas vezes, o que a impede de problematizar essas questões com os/as seus/suas discentes se deve ao fato de que: “*A gente não tem esse senso crítico. A gente não é educada para isso. O nosso sistema não é para isso*”. Portanto, não entendo a fala de Msimone como uma crítica aprisionadora, a qual visa somente apontar os problemas, sem buscar soluções; pelo contrário, acredito que a participante tentou buscar novos modos de pensar e agir sobre a sua prática pedagógica pautada em uma atitude que visa integrar pensamento, desejo e ação, caracterizando, assim, a noção de práxis defendida por Pennycook (2001).

Esse *momento crítico* foi compartilhado por Vani durante a roda de conversa. Para a participante, as discussões sobre altruísmo e egoísmo no decorrer da problematização do tema *I am not my-selfie* contribuíram para que ela repensasse a sua própria vida:

[47] **Vani:** [...] na última aula eu saí daqui com uma pulga atrás da orelha, que eu falei: Gente, eu não tinha pensado sobre isso! Aliás, eu tinha conversado quinta-feira na casa do meu irmão, porque a gente estava falando de família e, entre os nossos assuntos de família, é: Como é difícil você aceitar que o outro vai bem e você não. A Annogle falou... No último texto que ela passou na semana passada que falava de altruísmo, de egoísmo. Eu vi que o amor a si próprio... (pausa) pode correr o risco de você não se amar e odiar o outro porque o outro está bem. Ele se ama e consegue estar BEM com a situação dele, mesmo que não seja aquilo que, talvez, ele escolheu para a vida. Isso me deixou martelando o final de semana todinho. Porque, querendo ou não, às vezes, eu caio nisso: Poxa, mas por que dá tudo certo pro fulano, até mesmo pro meu irmão, e pra mim nada dá certo? Então, sabe, eu me peguei, de fato, no que estava ali (na reflexão proposta por Annogle e seu grupo). Então, não tem como você sentar nessa cadeira e depois você ir embora... O mínimo de tempo que você fica aqui, você sai outra pessoa. Não dá! E isso é bom! (RC)

Interessante notar a proximidade que os debates tiveram das realidades dos/as participantes do curso, visto que eles/elas, por várias vezes, conseguiram estabelecer relações entre os temas problematizados e as suas próprias realidades. Exemplo disso é quando Vani, sustentada nas discussões sobre altruísmo e egoísmo propostas por Annogle, alega que, às vezes, ela quer que o outro aja de acordo com os seus princípios, achando que o seu modo de entender o mundo e vivenciá-lo é melhor, mais interessante do que o do outro. Além disso, compreendo esta afirmação como uma possibilidade de pensarmos que “a leitura e o desenvolvimento da criticidade vão além do material, do verbal, dos sentidos supostamente ‘dados’ nos textos, para a exploração do processo de atribuição de sentidos aos textos, processo entendido como não linear e não apenas racional” (JORDÃO, 2014a, p. 139, grifos no original). Isso porque a percepção de Vani sobre o texto trazido por Annogle não se configurou como uma tentativa da participante de descobrir e interpretar as ‘verdades’ que o/a autor/a trazia ali; pelo contrário, ela se utilizou das discussões e do conteúdo do texto para (re)pensar as suas próprias atitudes e o que elas desencadeavam em outras pessoas. Vejo no relato de Vani, por conseguinte, a possibilidade de entender que a transformação que devemos buscar “é aquela que modifica nossas subjetividades, que nos permite ver, de forma plural e positiva, a multiplicidade de sentidos possíveis e como isso nos coloca agindo, permanentemente, ao pensar” (op. cit.).

O último *momento crítico* trazido à baila foi compartilhado por Tris durante a sua entrevista. Segundo a participante, eu era uma das suas motivações para que ela continuasse participando dos encontros. Nesse sentido, Tris elogia o trabalho desenvolvido durante o curso e alega que este deveria ser expandido, porém, o que mais me chama atenção neste recorte é a sua afirmação de que eu me mantive *neutro* nos debates:

[48] Tris: Você é uma pessoa totalmente aberta e abraçou essa causa XXX. O ambiente que você criou, o ambiente que você cria, a sua NEUTRALIDADE nas coisas tem um jeito diferente e eu acho que deveria ser levado para a sala de aula. Eu acho que devia ser expandido. Eu acho que não devia ficar só aqui nesse grupo. Eu acho q devia ir além, porque é um trabalho muito bom, é um trabalho muito interessante. (ES)

Ao alegar que eu me posicionava como *neutro* nas discussões, eu a questioneei sobre o que ela entendia por ter um mediador neutro. Tris afirma:

[49] Tris: Porque você não IMPÕE nada. Você deixa todo mundo aberto para dar a sua opinião, respeita a opinião do outro, se mantém imparcial, não sendo agressivo nas suas pontuações, como eu vejo em muitos professores, a agressividade. Às vezes, até eu tenho um pouco. Eu admiro isso em você, porque eu tenho ideais muito fortes, opiniões muito fortes sobre vários assuntos e aqui, principalmente com você, eu aprendi que a gente não pode ser tão ‘oito ou oitenta’. (ES)

Olhar para estes excertos (excertos 48 e 49) e não me sentir irrequieto seria um modo descompromissado, apolítico, antiético e totalmente dissonante do que eu venho defendendo no decorrer deste estudo. Desse modo, é importante ressaltar que o relato de Tris não surge do nada e, como qualquer outro posicionamento discursivo, apresenta um contexto e está intimamente entrelaçado com outras vozes (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2010). A meu ver, a fala de Tris foi motivada por um dos meus comentários feitos durante o debate sobre o tema *Abortion*, ocorrido em 02/12/2016. Neste dia, eu havia alegado que a minha opinião diante do assunto era *neutra*, uma vez que eu não me achava no direito de intervir nas escolhas de uma mulher que queira ou não abortar. Apesar de atualmente compreender que não existe neutralidade em qualquer prática permeada pela língua[gem] (PENNYCOOK, 1998), gostaria de argumentar sobre os possíveis desencadeamentos daquele meu posicionamento discursivo. Como pesquisador-mestrando e alguém que, naquele contexto, parecia ter mais poder do que as outras pessoas para ter os seus argumentos validados, entendo que a minha fala sobre neutralidade afetou diretamente os/as que ali estavam presentes. Por outro lado, acredito que o meu posicionamento sobre o aborto permitiu que *eu me lesse lendo* (MENEZES DE SOUZA,

2011) e entendesse que “qualquer atividade que envolva a linguagem, para o malogro de quem pensa o contrário, é totalmente desvinculada de neutralidade” (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2010, p. 203). Com base em tais pressupostos, no último encontro, ocorrido no dia 04/03/2016, eu pude me reposicionar diante de tal afirmação e expor para os/as participantes do curso que aquela suposta neutralidade sobre o aborto foi um tanto equivocada, alegando que “nenhuma forma de discurso é homogênea, pois todos eles são atravessados por outros discursos e, mesmo em um discurso que se quer justo, democrático e/ou igualitário, há o atravessamento de outras posições que podem até mesmo contradizê-lo” (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2010, p. 203).

Tendo situado o/a leitor sobre o possível lugar de onde Tris fala, acredito que o seu relato sobre *neutralidade* se deveu ao comentário descrito por mim anteriormente. Por outro lado, não acho que a *imparcialidade* ou a *neutralidade* devam ser levadas para a sala de aula, conforme sugere a participante em seus relatos; afinal, o próprio termo *educação* já pressupõe tradicionalmente uma tomada de posição do/a professor/a para selecionar e avaliar quais conteúdos deverão ser repassados aos/às alunos/as. Ademais, o/a docente estará sempre imbricado/a em relações de poder que o/a influenciam durante a seleção de materiais didáticos e até mesmo em sua prática docente (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2010). Por esses motivos, corroboro a ideia das autoras de que a neutralidade e a imparcialidade são conceitos ilusórios, ao passo que o próprio conteúdo apresentado aos/às alunos/as parte de posições discursivas carregadas de valores e de ideologias. Dessa maneira, compreendo o conflito e o dissenso como necessários em qualquer prática educativa, haja vista que é “impossível harmonizar as atividades humanas, de forma a neutralizar a conduta dos sujeitos, fazê-los calar” (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2010, p. 207). Todavia, corroboro a afirmação de Tris de que o diálogo e o respeito à diferença, que, segundo ela, perpassaram as minhas práticas discursivas durante o curso de extensão são elementos vitais para aqueles/as que visam à educação linguística crítica de seus/suas alunos/as.

Discutidas as percepções dos/as participantes sobre os temas dos encontros e sobre o seu processo de educação linguística crítica e problematizados os momentos críticos que marcaram as suas trajetórias durante o curso de extensão, na sequência, apresento algumas considerações a respeito deste estudo.

É CHEGADO O FIM? CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Como o título sugere, não sei se este é o ponto final desta jornada, porém aproveito o momento para fazer algumas considerações, por mais provisórias e passageiras que estas sejam, sobre o início desta viagem e tentar responder às perguntas de pesquisa que me instigaram e me moveram até aqui. Apesar de ter sido uma caminhada longa e singular para cada um/uma daqueles/as que embarcaram nesta viagem, estou certo de que isso não descarta a possibilidade de outras pessoas chegarem até este ponto através de outros meios, ou ainda, por outros caminhos. Entretanto, vale ressaltar que o percurso trilhado pelos/as envolvidos/as neste estudo, mesmo que seja idêntico ao percorrido por outras pessoas antes ou depois de nós, ainda permite que mais histórias se interseccionem com as nossas e contribuam para que a rota seja sempre reescrita, refeita, redescoberta, revisitada, reencontrada, enfim, revivida por outros/as viajantes que se arrisquem nessa aventura.

É chegado o momento, então, de responder às perguntas de pesquisa lançadas no início deste estudo. A primeira delas foi:

- Quais as implicações de um curso de extensão voltado para a educação linguística crítica de seus/suas participantes?

No tentame de apresentar uma possível resposta para esta pergunta, retomo as interações ocorridas durante os seis encontros problematizados no Capítulo 3 e parte da discussão a respeito do olhar dos/as participantes sobre o curso de extensão.

A primeira implicação do curso que emergiu do nosso material empírico se refere à possibilidade de desaprendizagem e de redescrição dos saberes, uma vez que, conforme depreendo de alguns trechos de interação problematizados neste estudo, os/as participantes puderam perceber a teia movente e instável que fundamentava as suas argumentações e os seus regimes de verdade. Para ilustrar isso, recorro aos três primeiros encontros sobre *Music*, pois acredito que o debate a respeito do assunto permitiu que os/as participantes entendessem que nenhum gênero musical nem a língua[gem] são estáticos, prontos e acabados; pelo contrário, música e língua[gem] se misturam e se transformam em um amálgama que vai muito além dos rótulos que nós lhes damos, elas nos permitem debruçar sobre questões complexas que abarcam as mais variadas formas de atuar e de compreender o mundo e a nós mesmos/as. Nesse segmento, considero que os/as participantes puderam perceber que a música não somente influencia suas vidas como também pode ser muito mais do que

entretenimento, ela nos afeta, nos motiva e atua na des/re/construção de nossas identidades. Assim, argumento que a problematização de estilos como o funk, o rap e o rock foi relevante para que eles/elas pudessem questionar e desestabilizar as ideias pré-concebidas acerca dos modos como compreendemos os fenômenos sociais, o que, trazendo para as discussões sobre *Music*, abarca o entendimento de que as pessoas podem se tornar alvo de preconceito, exclusão, opressão e silenciamento simplesmente por demonstrar abertamente os seus gostos musicais.

Ainda sobre a tensão e a desestabilização de seus regimes de verdade, creio que os relatos dos/as participantes também apontaram para a existência de mecanismos (muitas vezes coloniais, patriarcais e hegemônicos) responsáveis por nos fazer acreditar que as coisas desde sempre são assim e, por isso, desmerecem problematizações e possíveis mudanças. Nesse viés, acredito que as percepções dos/as participantes e as minhas sobre o tema *Professions* convergiram no sentido de que o trabalho e o acesso a ele não ocorrem de forma simples, pacífica ou somente de acordo com as nossas afinidades pessoais. Assim, outra implicação do curso, a meu ver, refere-se à possibilidade que os/as participantes tiveram de relacionar contextos micros a domínios sociais, culturais e políticos mais amplos de uma forma que eles/elas puderam perceber como a língua[gem] também pode atuar na perpetuação de relações desiguais, racistas, sexistas, opressoras e excludentes.

O exercício de escuta atenta dos/as participantes às histórias, às experiências e às vivências uns/umas dos/as outros/as também autorizou que várias limitações (linguísticas ou não) e barreiras fossem derrubadas, cedendo espaço para atitudes transformadoras. Nessa perspectiva, defendo que o agenciamento dos/as participantes e o respeito à diferença naquele grupo contribuiriam não somente para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, mas para a valorização das experiências compartilhadas pelos/as colegas, o que pôde ser notado nas problematizações a respeito do tema *I'm not my-selfie*. Portanto, saliento que a autorreflexão, a negociação e o conflito aberto foram elementos imprescindíveis para que eles/elas pudessem vivenciar a incompletude e a parcialidade do conhecimento e aprender com as histórias compartilhadas pelos/as colegas ou por mim.

Volto agora o meu olhar para as percepções dos/as participantes sobre as suas intervenções nas escolhas dos temas e dos materiais utilizados durante os debates para tentar compreender as implicações dessas ações na educação linguística crítica daqueles/as que se juntaram a nós no curso de extensão. Conforme interpreto de seus relatos, a possibilidade de atuar na escolha dos temas e dos materiais problematizados foram atitudes que contribuiriam para a sua educação linguística crítica, na medida em que as discussões se aproximaram das

realidades dos/as participantes a ponto de propiciar tensões e desestabilizações em seus regimes de verdade. Apesar de acreditar na relevância de se problematizar temas que sejam próximos das vivências dos/as aprendizes, ressalto que os assuntos discutidos no curso foram relevantes naquele momento, naquele contexto e para aquelas pessoas, e que as mesmas discussões, se ocorridas hoje, poderiam não ser tão interessantes e nem ter os mesmos desencadeamentos que tiveram àquela época, pois, como Freire (2014a, p. 137) ressalta, “os temas, em verdade, existem nos homens [sic], em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar numa subunidade epocal, um conjunto de temas geradores e, noutra, não os mesmos, necessariamente”.

No que tange à aprendizagem da LE/LA inglês, argumento que as investigações dos temas, as leituras feitas durante a seleção dos materiais, o preparo para mediar os encontros, os textos discutidos, o exercício de escuta sensível e o debate de ideias auxiliaram os/as participantes no desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas habilidades linguísticas. Nesse sentido, infiro que os/as participantes não ignoraram o trabalho com as habilidades de ler, falar, escutar e escrever durante as suas mediações e problematizações, porém o estenderam à interpretação e à transposição social, de modo que tornaram o seu processo de educação linguística realmente uma prática social.

Em suma, os recortes de interação e os relatos dos/as participantes demonstraram que a forma de organização, planejamento e execução do curso de extensão viabilizou o processo de educação linguística crítica naquele espaço, contudo, vale ressaltar que, sem o agenciamento e a disposição dos/as participantes de terem as suas verdades confrontadas a todo momento, nada disso teria sido possível.

Passo, então, para a próxima pergunta que norteou a nossa busca investigativa:

- Que concepções sobre o processo de educação linguística crítica emergem das percepções dos/as participantes do curso?

O material empírico problematizado nas seções 3.2.2 (a educação linguística crítica sob a ótica dos/as participantes) e 3.2.3 (momentos críticos que marcaram a trajetória dos/as participantes do curso) será retomado no intuito de apresentar uma possível resposta a esse questionamento.

No que diz respeito ao modo como os/as participantes encararam o seu processo de educação linguística, interpreto que, embora a realização de leituras teórico-acadêmicas não tenha sido parte da agenda do curso, as percepções dos/as participantes, em sua maioria,

convergir para as perspectivas críticas defendidas neste estudo. Nesse sentido, não se trata de afirmar que o contato com teorias acadêmicas não seja importante para o processo de educação linguística crítica; pelo contrário, acredito que os/as próprios/as participantes notaram a incompletude e a parcialidade de suas teorias pessoais e atuaram em busca de outras teorizações (acadêmicas ou não) que lhes permitissem problematizar os fenômenos ocorridos no mundo social a partir de outras maneiras, perspectivas, ângulos, enfim, de outros olhares.

Outra concepção presente nos relatos dos/as participantes diz respeito à prática problematizadora defendida por Pennycook (2001, 2004, 2012). Conforme infiro de suas falas, problematizar não se trata de reclamar ou de instaurar novos paradigmas substituindo paradigmas antigos. Em vias opostas, eles/as parecem compreender que a problematização condiz com uma atitude que estranha e coloca em xeque as concepções estáveis, solidificadas e homogêneas sobre o mundo social para, então, reinterpretá-las e reconstruí-las de acordo com a instabilidade, a incerteza, a complexidade, a incompletude, a liquidez e até mesmo a contradição responsáveis por atravessar os nossos corpos, as nossas identidades, as nossas opiniões, enfim, a nossa vida.

Embora o conflito e o dissenso tenham estado presentes em todos os encontros, o que, a meu ver, representam dois dos aspectos que perpassam toda e qualquer prática que envolva língua[gem] e seres humanos, o respeito e a negociação de significados parecem ter se sobressaído nas percepções dos/as participantes sobre sua educação linguística crítica. Nesse sentido, creio que os/as envolvidos/as neste estudo tinham ou tomaram conhecimento da existência do conflito e do dissenso em qualquer prática discursiva, porém acredito que eles/as tentaram fazer dessa luta de ideias e de argumentações uma possibilidade de atuarem em favor daqueles/as que sofrem, visto que, conforme depreendo de alguns relatos dos/as participantes, a nossa sociedade é desigual e está alicerçada em modelos racionais, colonialistas, patriarcais e heteronormativos de compreender as pessoas, as suas identidades e o mundo no qual elas vivem.

O nosso material empírico demonstrou, ainda, que as falas, os conflitos, os dissensos, os elogios, os risos, as opiniões e as problematizações não se encerravam nos encontros, visto que, por várias vezes, os/as participantes, em suas entrevistas, narrativas ou durante a roda de conversa, faziam menção a momentos em que eles/as não estavam no curso, mas se viam a refletir sobre os temas discutidos. Nesse sentido, os seus relatos sugerem que as problematizações transpuseram os muros daquela universidade e fizeram parte, mesmo que por instantes, de suas vidas fora dali. Contudo, não acredito ser da minha alçada e nem era um

dos objetivos do curso buscar evidências de que as desestabilizações provocadas durante o curso foram transferidas para o cotidiano dos/as participantes ou que eles/elas foram empoderados/as para lidar e superar situações de opressão, exclusão e preconceito, pois, conforme afirmado anteriormente, “o sujeito é ato e está sempre no devir” (URZÊDA-FREITAS, 2016, p. 99).

Essas foram, então, as principais concepções dos/as participantes a respeito do seu processo de educação linguística crítica que emergiram do nosso material empírico. Acredito que salientar o que os/as participantes pensam sobre a sua educação linguística é de grande valia para este estudo, uma vez que, ao refletirem sobre tal questão, eles/elas se sentem e se veem parte do processo educativo. Ademais, considero que as percepções dos/as participantes acerca do seu processo de educação linguística também nos permitem refletir e compreender as implicações e as limitações do curso de extensão.

A respeito do meu papel como pesquisador-mestrando no curso de extensão, considero que o contato com aquelas pessoas e as problematizações realizadas junto a elas e a partir de suas realidades me fizeram perceber o quão relevante é estabelecermos redes de colaboração e de confiança com os/as participantes de nossas pesquisas. Acredito, ainda, que ter trazido os seus conhecimentos para o cerne do debate me possibilitou enxergar que, muitas vezes, os seus saberes não são valorizados na/pela academia. Prova disso é que, como grande parte dos/as participantes eram ou estavam se formando no curso de Letras – Português/Inglês, eu pude ler e ouvir de seus relatos uma denúncia bastante preocupante, como foi exposto pela participante Msimone em uma de suas falas aqui problematizadas: *A gente não tem esse senso crítico. A gente não é educada para isso. O nosso sistema não é para isso.*

Deste modo, não se trata de afirmar que eu era a pessoa responsável por desvelar as ideologias perniciosas existentes por trás dos textos problematizados ou o encarregado de mostrar aos/às participantes a suposta “verdade” aparentemente oculta por mecanismos de controle e de regulamentação presentes no modo ocidentalista de produzir conhecimento; pelo contrário, penso que busquei desenvolver uma agenda ética e política que teve como um de seus principais compromissos o trabalho colaborativo, respeitoso e sério com os/as participantes do curso na busca por vias subalternas, fronteiriças, híbridas e marginalizadas de desarticular hegemonias e desestabilizar o pensamento colonialista, patriarcal e heteronormativo que assola e apaga as diferenças que compõem os nossos corpos e, conseqüentemente, as nossas identidades. Comungando do pensamento de Fabrício (2006), creio que podemos e devemos orientar as nossas ações por valores e juízos éticos, desde que

esses não sejam pautados em valores estáticos e universais, mas, sim, em valores democraticamente deliberados na esfera pública e no diálogo aberto.

Em contrapartida, conforme apontado na introdução, por mais que eu e os/as participantes deste estudo tenhamos problematizado e lançado outros olhares sobre os assuntos discutidos no curso, nós nos vimos, por inúmeras vezes, presos/as em nossas próprias “certezas” ou buscando solo firme para sustentá-las. Nesse sentido, este estudo não somente me permitiu problematizar as percepções dos/as participantes sobre os temas discutidos, ou ainda, sobre o curso de extensão, mas compreender que as limitações, as incoerências e as incompletudes são partes de todo e qualquer trabalho de natureza crítica. Afinal, são essas características que nos permitem recolocar as perguntas, revisitando as dúvidas e mobilizando as nossas inquietudes (RODRIGUES, 2006 *apud* URZÊDA-FREITAS, 2016).

Diante da incerteza, da liquidez, da falta de fronteiras sólidas e delimitadas (por mais que alguns insistam em querer construí-las) e da minha imperfeição como pesquisador e ser humano, venho ressaltar que a nossa busca investigativa não se encerra aqui, visto que deixamos várias arestas para que outras pessoas, pesquisadores/as ou não, possam contribuir com olhares, saberes, vivências e experiências que nos instiguem e nos movam a repensar, a desestabilizar, a desaprender e a redescrever não somente as interpretações que lançamos ao material empírico deste estudo, mas o que compreendemos por educação linguística crítica neste momento.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. *The danger of a single story*. TED Global talks, Jul 2009. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg> > Acesso em 20 jan. 2017.

ALMEIDA, R. R. Rompendo barreiras e fronteiras no processo de aprendizagem de língua inglesa: leituras sobre cultura e preconceito presentes na animação Mary and Max. In: SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (Org.) *Pesquisa Formação: Convergências no estágio supervisionado de língua inglesa*. Anápolis: Editora UEG, 2017, p. 183-197.

ALMEIDA, R. R.; CURADO, M. E.; SABOTA, B. R. A lingua[gem] como proposta de mudança epistemológica na Linguística Aplicada Contemporânea. *Revista Educere et Educare*, v. 11, n. 21, 2016, p. 85-97.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1975 [1962].

AZEVEDO, A. S. A sala de aula de língua estrangeira como fórum de discussão sobre as identidades de raça: compartilhando uma experiência intervencionista. In: FERREIRA, A. J. (Org.) *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 51-76.

BARBOSA, A. S.; CORRALES, C. M.; SILBERMANN, M. Controvérsias sobre a revisão ética de pesquisas em ciências humanas e sociais pelo Sistema CEP/Conep. *Rev Bioét*, v. 22, n. 3, 2014, p. 482-492.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. (Org.). *Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011, p. 15-30.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1977, p. 23-52.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico*. Linguagem e Reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 37-56.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2012.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2012 [1999].

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2012.

DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Novos letramentos em terra de Paulo Freire*. 1ed. São Paulo: Pontes, 2014, v.1, p. 209-229.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In: LUKE, C.; GORE, H. (Org.) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge, 1989, p. 297-324.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. Macmillan, 1986, p. 119-161.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. In: FLICK, Uwe. *Métodos de pesquisa – Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009, p. 20-38.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2003 [1967].

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a [1970].

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

hooks, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013 [1994].

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

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.). *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico-Methodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014a, p. 121-143.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Novos letramentos em terra de Paulo Freire*. 1ed. São Paulo: Pontes, 2014b, v.1, p. 195-207.

KNOBLAUCH, H. Qualitative Methods at the Crossroads: Recent Developments in Interpretive Social Research. *Forum: qualitative social research*, v. 14, n. 3, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 [2004].

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *São Paulo: EPU*, p. 11-24, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico*. Linguagem e Reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.). *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico-Metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 17-47.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MELLO, D. M. Pesquisa Narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: Tania Regina de Souza Romero. (Org.). *Autobiografias na (Re)Construção de Identidades de Professores de Línguas: o olhar crítico-reflexivo*. 1ed. São Paulo: Pontes, 2010, v. 1, p. 171-187.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, v.4, n.2, 2014, p. 31-39.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO *et al.* (Org.). *Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 279-303.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-338.

MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como aspecto de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T. *et al. Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49-68.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. Prefácio: Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 9-12.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. Parábola, São Paulo, 2013a, p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. Parábola, São Paulo, 2013b, p. 227-247.

NETO, J. S. *Ficar nu*. Carta Maior. Disponível em <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia/Ficar-nu/12/12874>> Acesso em 02 fev. 2017.

OKAZAKI, T. Critical consciousness and critical language teaching. *Second language studies*, v.23, n. 2, 2005, p. 174-202.

PENNYCOOK, A. *A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998 [1990]. p. 23-49.

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

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Org.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PENNYCOOK, A. *Language and mobility*. Unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PEREIRA, A. L. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2007.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. (Org.). *Reflexão e crítica na formação do professor de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011, p. 59-80.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Challenges in critical language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 46, n. 4, 2012a, p. 753-776.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: Francisco José Quaresma de Figueiredo. (Org.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas*. 1ed. Goiânia-GO: Editora da UFG, 2012b, v. 1, p. 57-80.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 2, 2014, p. 353-372.

PESSOA, R. R. Tensões políticas e teóricas na formação de professoras/es de língua inglesa. In: PESSOA, R. R.; OLIVEIRA, E. C. (Org.). *Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês*. 1ed. Goiânia: Editora UFG, 2016, p. 19-42.

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

RODRIGUES, S. N.; OLIVEIRA, D. S. O discurso na/sobre a escola: cidadania ou neutralidade como dever? In: BARROS, S. M; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 193-213.

SABOTA, B. R. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2002.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. How professionals think in action, Londres: Temple Smith, 1983.

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1986].

SILVESTRE, V. P. V. *A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2008.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2014, p. 61-84.

TILIO, R. Repensando a abordagem comunicativa: multilínguas em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. 2ed. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 51-67.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Sobre a PrE*. Anápolis, 2016. Disponível em: <http://www.pre.ueg.br/conteudo/1806_apresentacao>. Acesso em: 12/03/2016.

URZÊDA-FREITAS, M. T. "*Pedagogia como transgressão*": problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012a.

URZÊDA-FREITAS, M. T. "Educando para transgredir": reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 51, p. 77-97, 2012b.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Discursos de identidades, ensino crítico de línguas e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Orgs.). *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: Contribuições Teórico-Methodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 365-395.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Letramento crítico de professoras/es de inglês da rede pública: uma experiência de desestabilizações. In: PESSOA, R. R.; OLIVEIRA, E. C. (Org.). *Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês*. 1ed. Goiânia: Editora UFG, 2016, p. 73-104.

ANEXOS

Anexo A: Questionário de identificação dos/as participantes do curso de extensão Speak up – Write down! Critical speaking and writing

Prezado (a) participante,

este questionário é parte integrante da pesquisa. Por gentileza, responda às questões e, caso tenha alguma dúvida, solicite ajuda. Sua contribuição será muito importante!

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Pseudônimo (escolhido por você): _____

Idade: _____ Sexo: () F () M

E-mail: _____

Número de telefone e/ou celular: _____

DADOS ACADÊMICOS

Graduação: _____ Período _____ Instituição: _____

DADOS PROFISSIONAIS

Tempo de experiência/profissão docente na área de língua estrangeira/inglês: _____

Ênfase de experiência em que nível de ensino? _____

Ênfase de experiência em instituição pública ou privada? _____

Assinale o seu nível de proficiência em língua inglesa de acordo com o quadro abaixo:

A Falante básico

A1 Iniciante

A2 Básico

B Falante independente

B1 Intermediário

B2 Usuário independente

C Falante proficiente

C1 Proficiência operativa eficaz

C2 Domínio pleno

A Falante básico

A1 Iniciante

A2 Básico

C Falante proficiente

C1 Proficiência operativa eficaz

C2 Domínio pleno

B Falante independente

B1 Intermediário

B2 Usuário independente

Nível	Descrição
A1 ()	Pode entender e utilizar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas. Pode, ainda, interagir de maneira simples com nativos desde que estes falem pausadamente, de maneira clara e que estejam dispostos a ajudar.
A2 ()	Pode entender frases e expressões relacionadas a áreas familiares ao usuário, como informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local, emprego. Pode se comunicar de maneira simples em situações familiares que requerem troca de informações curtas e precisas.
B1 ()	Pode entender os pontos principais sobre assuntos do dia a dia como trabalho, escola e lazer. Pode lidar com situações cotidianas no país onde a língua é falada (viagem de turismo). Pode produzir textos simples sobre áreas familiares e de interesse. Pode, ainda, descrever experiências, eventos, sonhos, desejos e ambições.
B2 ()	Pode interagir com falantes nativos com um grau suficiente de fluência e naturalidade de forma que a comunicação ocorra sem esforço por parte de nenhum dos interlocutores. Pode produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos, assim como defender um ponto de vista sobre temas gerais, indicando vantagens e desvantagens das várias opções.
C1 ()	É capaz de compreender uma ampla variedade de textos extensos e com certo nível de exigência, assim como reconhecer nestes, sentidos e ideias implícitas. Sabe expressar-se de forma fluente e espontânea sem demonstrar muitos esforços para encontrar uma palavra ou expressão adequada. Pode fazer uso efetivo do idioma para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre temas de certa complexidade, mostrando uso correto dos mecanismos de organização, articulação e coesão do texto. Capaz de entender por completo um filme sem legendas.
C2 ()	É capaz de compreender com facilidade praticamente tudo que ouve e lê. Sabe reconstruir a informação e os argumentos procedentes de diversas fontes, seja em língua falada ou escrita, e apresentá-los de maneira coerente e resumida. Pode expressar-se espontaneamente com grande fluência e com um grau de precisão que lhe permita diferenciar pequenos matizes de significado, inclusive em situações de maior complexidade.

Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro_Europeu_Comum_de_Refer%C3%A2ncia_para_L%C3%ADnguas > Acesso em: 21 ago. 2015.

Qual a sua opinião sobre o que é ser um professor? Escreva um pequeno parágrafo em Língua Inglesa expondo as principais características desse profissional.

Obrigado pela atenção!

Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido

CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva
 Mestrando: Ricardo Regis de Almeida

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, portador do CPF: _____ e inscrito no Registro Geral sob o número: _____, na condição de participante regular do curso de extensão *Speak up – Write down! Critical speaking and writing*, afirmo que estou esclarecido e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa de Mestrado intitulada, provisoriamente, O LETRAMENTO MULTISSEMIÓTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/INGLÊS: A FORMAÇÃO DO APRENDENTE CRÍTICO-REFLEXIVO, do Professor Ricardo Regis de Almeida - mestrando regularmente matriculado no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Goiás - Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia. Autorizo o registro de campo, a gravação em áudio e vídeo dos encontros, no segundo semestre de 2015, bem como a publicação das informações fornecidas em congressos e/ou publicações científicas. Fui esclarecido (a) sobre o compromisso ético de manter os dados pessoais totalmente identificados por pseudônimos. Atesto também que fui esclarecido (a) que posso revogar esta autorização a qualquer momento sem sofrer nenhum dano ou prejuízo em relação ao recebimento do certificado de participação oferecido no final do curso. Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi do mestrando sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre os instrumentos que serão utilizados durante a coleta dos dados, a saber: questionários, entrevistas, narrativas e gravação em áudio e vídeo das aulas. O termo de consentimento foi lido para mim, que, de forma livre e esclarecida, por ter entendido os desafios e/ou benefícios que essa pesquisa pode trazer, decidi participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2015

Assinatura do/a Participante

Anexo C: Exemplo de entrevista realizada com os/as participantes do curso (E)

Data: 27/11/2015

Participante: Don Perignon

Ricardo: [...] A primeira pergunta é: Você acha que esse curso tem influenciado as suas habilidades oral e escrita?

Don Perignon: [...] Eu comecei o curso, primeiramente, porque desde que eu entrei na faculdade eu fiz proficiência em inglês e me desleixei um pouco. Não tenho mais lido tanto quanto eu lia em inglês, eu sempre assistia filmes e seriados em inglês. Aí sempre quando eu tenho oportunidades de fazer algo assim, que envolva o inglês, eu sempre estou interessada. Então, eu comecei a fazer o curso justamente para me incentivar a querer estudar mais, a ler mais, pesquisar mais, utilizar mais o inglês no meu dia a dia, né, porque a gente precisa disso, de um incentivo. Desde que eu comecei o curso, eu acredito que eu tenho procurado mais, não só sobre as aulas daqui, mas fora também. Assim, eu tenho pesquisado mais textos em inglês, eu tenho assistido os ‘**TedTalks**’ que eu gosto muito e inclusive eu sinto falta, mas eu assisti uns (palestras presentes no site **TedTalks**) durante o curso, porque que eu gosto MUITO MESMO, porque além de estudar o inglês, né, o **listen** (a habilidade do **listening**), (as palestras) me fazem refletir e também eu pesquiso os textos que têm lá (a aluna refere-se às transcrições das palestras) e os debates. Então, eu acho que sim, desde que eu comecei o curso eu tenho interagido (estado em contato) mais com a língua (língua inglesa).

Ricardo: Em relação à sua oralidade: você acha que houve um avanço, um regresso ou você continua da mesma forma?

Don Perignon: Então, eu acho que eu tive um avanço, mas não muito. Eu acho que, tipo assim, isso é questão de tempo também. Eu queria ter tido mais tempo, mas eu não vou desistir. Eu vou ler mais, porque eu acho que eu preciso melhorar meu vocabulário. Assim, eu estudo inglês e tudo mais, só que eu acho que está um pouco empobrecido por conta desse meu desinteresse, mas eu acho que sim, durante a experiência aqui, eu tentei me posicionar bem, me especificar bem, meu vocabulário, estruturar as frases.

Ricardo: Você acha que seus amigos de alguma forma te ajudam nisso, ou o professor?

Don Perignon: Do curso?

Ricardo: Aqui, Aham.

Don Perignon: Com certeza. Sempre quando eu tenho alguma dúvida sobre uma palavra que eu não sei como escreve (a aluna pede ajuda aos colegas). As meninas, o Abraham me ajudou durante o curso. Eu uso também os ‘dicionariozinhos’, mas quando eu não encontro (a palavra), eu prefiro perguntar assim mesmo e aí eles (os/as colegas da aluna) me respondem. Quando eles (os/as colegas) me perguntam e eu sei (a palavra), eu também os respondo. Isso acontece no curso (a colaboração entre os/as alunos/as) ‘Como é que escreve isso?’, ‘Como é que pronuncia?’.

Ricardo: Em relação à escrita: Como você se sente? O curso influenciou de alguma forma na sua escrita?

Don Perignon: Com certeza, porque DURANTE os debates aqui a gente sempre vai aprendendo novas palavras e, com essas novas palavras, eu pude utilizá-las no meu contexto, ou no meu texto (a aluna refere-se às **reflections**). Por exemplo: ‘estereótipo’, sexualidade. Tudo isso me ajudou a escrever os textos e não só um texto, porque a cada debate dá pra associar com sexualidade, religião e tudo mais. Então, eu acho que esse curso me ajudou muito em relação a isso. Eu acho que eu enriqueci meu vocabulário dentro do curso mesmo. E também eu acho que eu sou melhor na escrita. Eu me sinto mais à vontade escrevendo, talvez

eu seja um pouco assim acanhada em falar, né, porque eu sou mais de escutar. Eu não sei se você percebeu, mas eu sou mais de escutar, de refletir. Eu participo, mas só que da minha forma. Eu interajo também, mas em questão da escrita, eu me sinto mais tranquila. Eu prefiro realmente escrever, eu acho que eu sou melhor na escrita. Sim, tem me ajudado muito estar aqui.

Ricardo: Ok. A gente parte dessa perspectiva, de ser crítico, né? É a proposta do curso. Eu queria ouvir de você: O que você considera como um ser crítico, como um aprendiz crítico?

Don Perignon: Eu acho que o ser crítico é saber se posicionar diante dos problemas debatidos do dia a dia, por exemplo, hoje a gente falou sobre aborto, né? A gente reflete sobre isso, abre a nossa mente, escuta opiniões diferentes, e eu acho que isso contribui muito pra gente ser um ser crítico, pra gente entender o lado do outro, ter as nossas ideias e ‘digamos que não ter preconceito com a ideia do outro’ XXX ‘Nada contra, mas eu sou a favor, mas (mesmo assim) eu entendo o lado dela, mas eu tenho o meu ponto de vista’. Então, eu sou um ser crítico e eu posso fazer esse apontamento pra fazer com que a outra pessoa também entenda meu lado, mesmo que isso não signifique MUDAR DE IDEIA, apenas entender e aceitar a opinião do outro. Acho que precisa ser crítico para reconhecer, pesquisar, debater, né, isso é muito importante, problematizar, sempre buscando assim entender, entender e entender.

Ricardo: Ok. Em relação ao formato do curso, o que você acha sobre o encaminhamento do curso?

Don Perignon: Formato? Como assim?

Ricardo: É. Aos encontros, às discussões, ao material. Como está o curso na sua opinião?

Don Perignon: Eu acho que esse curso é bem assim relaxado, porque a gente vê vídeos, descontrai, a gente conversa muito, tem matérias e os temas também foram ótimos, porque não foram aquelas coisas assim, digamos que chatas, que fica meio pesado e difícil debater e longo. Aqui a gente debateu sobre coisas do nosso dia a dia social, né, redes sociais, adolescência, sexualidade, religião. Então, eu acho que os assuntos que a gente discutiu aqui estão de acordo com a nossa realidade mesmo da faculdade, porque jovens estudam aqui (no curso de extensão), né, eles têm algo a ensinar e outros pontos de vista. Então, eu acho que os assuntos foram mais interdisciplinares nessa questão assim voltados para nós.

Ricardo: Qual a sua opinião em relação aos participantes escolherem os temas e eles serem responsáveis pela mediação? Qual é a sua opinião sobre isso?

Don Perignon: Eu acho que isso faz com que a gente pesquise e leia sobre o assunto, conheça mesmo e se aprofunde nesse tema; e também saber, não só conhecer o tema na nossa língua, mas sim na língua inglesa. Saber pensar, pesquisar e se eu não conhecer uma palavra, eu vou pesquisar, eu vou imaginar como eu vou construir essa frase, como é que eu vou construir essa pergunta. E também os temas escolhidos, como eu disse, foram sempre voltados para nós, foram temas divertidos pra gente, falar sobre o que a gente falou durante o curso. Então, eu acho que isso fez com que a gente se tornasse mais autônomos, essa é a palavra certa, autonomia. De procurar e pensar, né, não somente em português, mas pensar na língua inglesa, assim, falar inglês e debater em inglês.

Ricardo: Então, eu queria ouvir de você sobre a sua experiência ao planejar, ao escolher os temas e a sua mediação aqui no curso. Como foi para você essas etapas, esse processo?

Don Perignon: Eu não lembro direito. Qual foi o que eu apresentei com a Annogle? Você lembra?

Ricardo: Com a Annogle foi sobre música, lembra? O pancadão e o funk. Não foi esse?

Don Perignon: Não, não foi esse. Não me lembro qual foi.

Ricardo: Se você lembrar da discussão, talvez, eu lembre.

Don Perignon: Sim. Eu não lembro. De início foi um pouco difícil procurar os textos em inglês sobre o assunto. Eu acho que isso ficou um pouco ruim, porque eu acho que eu gostaria de ter tido mais mecanismos de pesquisa. Assim, eu encontrei, mas eu acho que o que eu

queria mesmo era encontrar um site com matérias não tão pesadas (com vocabulário mais específico em LI), porque geralmente as que eu encontrei eram mais pesadas ou simples demais. Digamos que uma reportagem da (revista) superinteressante, uma coisa assim mais relaxada pra falar sobre. Isso em inglês! Em português, assim, a gente vai pesquisando uma coisa simples, outra mais complexa e vai adaptando. Eu acho que nessa questão de inglês, eu acho que os meios (os mecanismos de pesquisa) não estavam bons o suficiente para encontrar textos realmente bons, entende?

Ricardo: Uhum. Mas e o processo de planejar e de vir aqui apresentar, como você se sentiu ao mediar esse conhecimento?

Don Perignon: Nervosa (risos). Eu fico nervosa, por mais que eu tenha estudado e lido e tenho a minha opinião. Eu acho que eu me sinto um pouco nervosa com esse tipo de apresentação, não só por ser em inglês, mas até que eu me sinto confortável. Antigamente, antes da faculdade, eu era mais vergonhosa em falar em inglês, mas eu acho que aqui me ajudou a me abrir mais, porque são pessoas do meu convívio, sabe? São meus amigos: Annogle, Abraham e Tris são pessoas que eu já sou mais amiga. São pessoas que eu me sinto mais confortável em falar sem que haja algum problema com isso.

Ricardo: Na aula passada, você e a Msimone ficaram responsáveis pela mediação. E aí, o que você achou do encontro passado?

Don Perignon: Nesse encontro, a gente tinha conversado a gente estava um pouco perdida, que era sobre profissões só que em questão do livro didático. Aí ela quem fez a parte do livro didático e eu formulei mais as questões voltadas para os meus interesses, como o fato de que as pessoas (ultimamente) estão procurando emprego. Essa questão do livro didático, ela (Msimone) que fez essa parte de pesquisar, e eu fiz meio que uma revisão da aula passada (o tema da aula passada também havia sido **professions**). Eu descobri que as pessoas estão mais interessadas em dinheiro e quais são os problemas que isso acarreta [...].

Ricardo: E o contato? Você acha que, de fato, você e ela conseguiram se comunicar e fazer algo que vocês consideram bom?

Don Perignon: Ela fez um slide, eu fiz outro. Ela mandou o dela pro meu e-mail e eu dei uma olhadinha e eu mandei o meu. Aí ela adaptou o meu com o dela. Eu também estava com o meu slide assim (com mais conteúdo). Caso eu quisesse mostrar alguma coisa que eu não mostrei (durante o encontro). A gente também tinha outros vídeos (para mostrar) caso houvesse tempo, porque a gente nunca sabe como vai acontecer, né, o debate. Então é sempre bom a gente ter muito material: vídeo e texto. Porque se não der tempo, né, se ficar uma coisa assim, um assunto sem continuidade, eu posso mostrar um vídeo ou fazer as pessoas pensarem por outro ponto de vista. Em relação a minha comunicação com a Msimone, eu acho que foi um pouco ‘ruinzinha’, porque a gente trocou e-mails na verdade. Ela me passou o número dela errado. Aí eu mandei mensagem pra ela (para o número que foi passado por Msimone) e a pessoa: ‘Você não está me confundindo, não?’, e eu: ‘Não, me manda o e-mail’. E a pessoa: ‘Quem você está achando que eu sou?’, e eu: ‘Você não é a menina que faz o curso de extensão da UEG?’. E a pessoa: ‘Não’, e eu: ‘Ah, desculpa’. Aí depois ela (Msimone) me mandou um e-mail perguntando: ‘Ah, e aí? Como é que tá o trabalho?’ e eu: ‘Você me passou o número errado’ e ela: ‘Ah, desculpa’. Aí ela me passou o WhatsApp dela e aí ficou melhor a comunicação.

Ricardo: Mas e aqui na hora? Como é que foi aqui durante o encontro?

Don Perignon: A gente se comunicou bem, assim, ela me perguntou: ‘Você quer mais alguma coisa?’, ‘Eu vou mostrar o vídeo agora. O que você acha de a gente mostrar esse vídeo?’. Então foi legal a comunicação.

Ricardo: Ok. Qual a sua opinião em relação aos temas escolhidos pelos seus colegas e por você até então?

Don Perignon: Eu achei aquele assunto do pornô gay (a aluna faz referência à discussão sobre **sexuality**, que foi discutida a partir de mangás japoneses) bem estranho, mas interessante, porque no dia a dia a gente não fala sobre isso, né! É um exemplo assim cômico, né, que eu achei, falar sobre pornô gay. ‘Ah, vamos falar sobre pornô gay?’. ‘Não, eu acho que a gente tem que falar sobre aborto, preconceito, religião’. ‘Por que nós temos que falar sobre pornô gay, né, e a construção dos personagens?’. Como eu perdi os três primeiros encontros, eu vi que cada debate meio que interliga um ao outro. A gente sempre fala sobre preconceito, sobre essa construção do ser humano, enfim. Qual foi o restante da pergunta?

Ricardo: Sobre os temas, o que você acha deles? Você os mudaria, você sugeriria algum outro?

Don Perignon: Não, eu acho que assim os temas discutidos no início foram mais relaxados (tranquilos). Já os últimos - de profissão - eu acho que foi mais assim uma questão profissional, né, formar um pensante, como aluno e como professor. Estamos aqui no curso, né, pra gente refletir como alunos e ver a construção do professor e pensar no futuro. Eu acho que todos os temas foram legais.

Ricardo: Teve alguma discussão que te chamou a atenção? Qual momento que ficou gravado assim pra você?

Don Perignon: Eu gostei daquele das redes sociais. Bem, eu acho que foi esse. Será que foi esse? Ah, não sei. Eu gostei dele.

Ricardo: Por quê?

Don Perignon: Eu gostei muito daquele vídeo que ela (uma das mediadoras) mostrou do Felipe Neto, sabe? Ele fala sobre a vida e a diferença entre ser uma celebridade e ser um (pausa) artista da Internet, sobre como a gente vê as coisas. A gente não para pra refletir, né, tipo aquela menina que ela trouxe (Essena O’Neill – celebridade no Instagram), aquela menina que ela mostrou, ela fala: ‘gastei duas horas com isso’ (a aluna refere-se ao tempo que Essena O’Neill gasta para tirar a ‘foto perfeita’ e postá-la nas redes sociais). A gente tenta mostrar na Internet algo que a gente não é! Eu acho que foi bem legal falar sobre isso, porque acontece, né. Isso é o que mais acontece, né, é gente difamando o outro, é gente perdendo tempo com isso, e dando bola, é fofoca que inventam. Então, eu acho que a gente não pode acreditar em tudo que a gente lê na Internet. Essa questão de celebridade, né, as pessoas. Nada é perfeito, né, na rede social, no Facebook. Então, eu acho que foi muito legal falar sobre isso.

Ricardo: Ok. Como você avalia a sua experiência até agora aqui no curso?

Don Perignon: Que eu avalio? (risos) Como se eu fosse dar uma nota?

Ricardo: Não uma nota. Mas você tem gostado, não tem gostado? O que te faz vir pro curso?

Don Perignon: Ah, o que me faz vir (pausa) é que eu gosto muito dos seus cursos, inclusive até XXX muito legal esse curso. Falar inglês, as piadinhas em inglês, interagir, eu acho que deveria ter isso mais na faculdade. Eu gostei muito da sua ideia, de escolher isso mesmo e falar: ‘Vai dar certo, vai dar certo’. E precisa disso, né? Porque, muitas vezes, nós, alunos, não pensamos nisso, né, em interagir mais. Em relação ao curso, eu gostei muito. Eu faltei os dois primeiros (encontros) infelizmente porque eu realmente não estava sabendo. A Annogle chegou em mim e falou: ‘Por que você não está indo ao curso?’, e eu ‘Ah, eu nem sabia!’. Você foi lá na sala de aula falando sobre o seu curso e eu fiquei interessada imediatamente e falei: ‘Ah, eu vou fazer. Inglês! Vamos lá, vamos falar inglês’ (risos).

Ricardo: Então, eu queria que você apontasse os aspectos positivos e negativos em relação ao curso.

Don Perignon: Em geral?

Ricardo: Isso. O que fica pra você de positivo e de negativo?

Don Perignon: Ah, de positivo, eu acho que a interação foi muito boa entre todos. Assim, você mesmo, se alguém não falasse a opinião, você perguntava: ‘Mas o que você acha sobre isso?’. Você sempre tentou interagir, né, aquela interação professor-aluno e também aluno-

aluno. Então, eu acho que a interação foi ótima. Os temas foram ótimos, o aprendizado. A ideia também de não só debater, mas sim de escrever, o que faz com que a gente reflita sobre o que a gente aprendeu. Então, eu acho que isso fixa muito, eu acho que isso foi muito bom. Não só a gente falar durante o encontro e depois ir embora e esquecer. Acho que essa questão de escrever foi ótima pra gente refletir XXX, de questionar, de colocar na escrita e em inglês. Então, eu achei isso ótimo. Já os pontos negativos, eu acho que talvez a câmera ‘deixa’ a gente um pouco retraído no começo. No começo eu fiquei assim: ‘Tá gravando, tipo aquela ideia, sabe? Eu vou cagar aqui (risos). Eu vou cagar aqui. Eu vou falar um tanto de coisa errada e vai estar gravado (risos), né, vai tá gravado nos erros (risos)’. Mas ok, no começo eu acho que é um pouco DESCONFORTANTE saber que você está sendo observado e que vai ser observado depois e vai ser estudado, entendeu?

Ricardo: Sim, mas em relação ao curso, isso é algo que te incomoda pessoalmente.

Don Perignon: Eu não sei os outros, talvez, né. Não sei.

Ricardo: Teria alguma ressalva?

Don Perignon: Ao curso? Negativo? Deixa eu ver.

Ricardo: Pode falar à vontade.

Don Perignon: Ao curso, no total, não. Mas, tipo assim, o ‘lado pessoal’. Eu acho que o curso tem uma ideia também de fazer abrir a mente da pessoa, entende? E eu meio que via algumas opiniões, um pouco assim, de (pessoas de) mente fechada. Eu acho que é um ponto positivo para a pessoa, pois ela mostra o seu ponto de vista. Mas negativo em relação a ver que a pessoa talvez não esteja refletindo, talvez ela não esteja ‘andando conforme a música vai’ [...].

Ricardo: Então, você acha que mesmo com essa proposta crítica que você mencionou de entender o outro, de estar aberto para a conversa, para o diálogo ainda há pessoas que parecem não estar (abertas ao diálogo). É isso?

Don Perignon: Eu vi uns apontamentos preconceituosos em relação à religião e sexualidade. Não lembro exatamente como, mas eu percebi isso. Quando você ver (as gravações), você vai encontrar e você vai ver, assim, que eu senti certo tipo de preconceito quando a gente estava debatendo a sexualidade de uma pessoa. Eu fiquei um pouco assim: ‘Nossa, a pessoa falou isso, caramba’. Foi um pouco chato para mim [...].

Ricardo: Okay. Don Perignon, eu gosto muito dessa pergunta. O que te faz querer vir para mais um encontro?

Don Perignon: O que me faz querer vir? Ah, eu acho que é questão do meu interesse mesmo, a questão de eu gostar tanto das pessoas quanto do ambiente. Eu sou uma pessoa que gosta sempre de estar aprendendo, eu não gosto de ficar parada. Também é legal essa interação, é ótimo. O mais importante para mim é essa interação, porque muitas vezes eu tenho o interesse em aprender e conversar em inglês, mas isso não ocorre no dia a dia infelizmente. Mas se tivesse todo dia, eu viria todo dia (risos) fazer um curso aqui de **Speak up** (a aluna faz referência ao próprio curso do qual ela participa) XXX com o Ricardo. Eu acho que o que me faz querer vir é tanto as pessoas quanto os assuntos que são ótimos. A relação com a língua. É legal! Não é uma coisa chata, eu não achei o curso maçante, aquela coisa que fica: ‘Ai, eu quero ir embora’. Não, a hora passa assim (a aluna estala os dedos) e você fica: ‘Uai, já acabou?’. O último curso (mediação) da Tris, eu ainda falei: ‘Depois você me passa o vídeo que eu quero ver, viu?’, (a aluna explica qual vídeo) o vídeo da prostituição que a gente começou e não deu tempo. A gente está aqui, a gente passa o tempo e a gente nem vê. Eu acho que é legal para todo mundo. A não ser quando alguém tem alguma coisa para fazer e (a pessoa) fica preocupada com isso.

Ricardo: Então, você acha que, de alguma forma, o tempo tem nos prejudicado?

Don Perignon: Ah, uma coisa negativa. Em relação a ser muito cedo. Meio dia. Tipo assim, por exemplo, eu que estudo aqui - onze horas (o horário que as aulas da aluna terminam).

Ainda bem que eu moro perto, mas já pensou se eu morasse longe? Eu teria que sair daqui e almoçar fora todo dia de encontro, como as meninas faziam. Eu tenho uma bicicleta e eu moro aqui pertinho então dá tempo de ir em casa correndo, almoçar e voltar. Mas nem sempre deu tempo de tomar um banho, de fazer as coisas com mais calma. Talvez, eu acho que se fosse às 13:30 ou às 14:00, eu acho que teria sido uma aula mais relaxante, porque alguns de nós já estudamos, né, aí saímos às 11:00 e ainda 12:00 temos que estar aqui? Então, teve alguns dias que eu fiquei aqui assim: ‘Ah, vou pra casa não, vou ficar aqui esperando’. Então, eu acho que isso (o tempo) foi um pouco negativo.

Ricardo: Tem alguma coisa sobre o curso, algum momento que você gostaria de comentar que te marcou? Algum episódio?

Don Perignon: (pausa) Ah, eu acho que cada encontro teve uma parte legal, assim, não especificamente. Eu acho que o primeiro que eu vim foi do pornô gay. No primeiro encontro que eu vim foi muito bom, mas foi um pouco assim: ‘Pah, tipo, todo mundo falando inglês, caramba!’. A Milla estava falando muito rápido e (utilizando) novos termos também [...]. Talvez eles já estivessem mais acostumados, mais confortáveis com o curso e eu havia perdido os três primeiros encontros. E também assim logo de primeira PORNÔ GAY. Já pensou? Tipo, ‘Meu deus, como assim? Pornô gay? Que louco!’. Eu nem sabia que existia isso, pornô gay, anime gay. No caso, pornô gay. Hentai, né?

Ricardo: Aham. É o Yaoi.

Don Perignon: É o Hentai Gay. É assim que eles falam.

Ricardo: Umhum. Entendi. Então, o próprio assunto ele já te...

Don Perignon: É. Já foi ‘Pah’

Ricardo: Entendi.

Don Perignon: XXX

Ricardo: Ah, entendi.

Don Perignon: Foi meio assim, pah, chocante!

Ricardo: Umhum. Algo te perturbou durante o curso? Te intrigou no sentido de provocar alguma coisa que te fizesse refletir, pensar sobre algumas atitudes?

Don Perignon: Eu acho que o curso me fez refletir muito sobre a questão da construção social. Infelizmente, religião, os pais, né, a família... Infelizmente, a sociedade ainda impõe tanto preconceito, né? Eu acho que quase todos os encontros, a gente falou um pouco disso, né, dessa construção (de identidades) que a gente tem, né, tanto de profissão, de relacionamento, quanto de convívio. Eu acho que [...] me fez pensar muito em como é o mundo, como as pessoas são. Tanto é que eu estou querendo correr do Brasil pra ver se existem pessoas com a mente mais aberta, né, porque aqui infelizmente as pessoas não têm oportunidade de ter isso que a gente tem aqui na faculdade, de conhecer e de se interessar e procurar entender o que acontece XXX. Eu acho que isso me deixou bastante reflexiva na minha vida mesmo. Em observar mais como as pessoas pensam, como elas constroem esses pensamentos que são tão chatos, sabe? Preconceito, tanto de... Preconceito em geral, né, de profissão, de MULHER: ‘Que mulher não sabe dirigir ou que mulher não pode dirigir’ [...]. Eu até andei percebendo no meu dia a dia como uma mãe tem essa influência, sabe? Como ela ajuda nisso, e mesmo que assim, a mãe ame, às vezes, ela não tem uma mente aberta ou ela não PENSA exatamente o que ela está fazendo. Ela não pensa como funciona a construção do cérebro da criança como a gente entende. XXX A criança aprende muito rápido nas primeiras fases, que a gente tem uma forte influência no convívio. Então, eu acho que isso foi o que mais pegou em mim foi essa reflexão do mundo. Nós mesmos criamos essa guerra que existe.

Ricardo: Quando você fala: ‘Eu penso em sair do Brasil porque talvez em outros lugares isso seja diferente’.

Don Perignon: Eu não sei, assim, eu sei que sempre vai existir isso, mas é porque aqui no Brasil eu vejo MUITO isso.

Ricardo: Você acha que aqui é mais aguçado?

Don Perignon: Ultimamente eu tenho visto muito isso, como é a mente fechada de um brasileiro, sabe. Tanto que na faculdade eu encontro pessoas que são preconceituosas. Eu acho que isso é muito da construção também do brasileiro. NÓS mesmos, um país miscigenado [...]. A gente mesmo falando mal de negro, de homossexualismo. Não que exista lugar perfeito. Eu sei que não existe! Mas talvez um lugar onde as pessoas entendessem mais, sabe? Não necessariamente fora do Brasil, pode ser XXX, mas é difícil encontrar isso. A faculdade é legal por isso, porque eu posso me abrir para as pessoas, a gente pode pensar sem preconceito, pode refletir sobre as nossas atitudes e sobre as atitudes dos outros - ‘Não faz isso não!’, ‘O que você está fazendo com essa criança?’, ‘Por que você tá pensando assim?’, ‘Por que você tá falando isso?’. Eu acho que esse foi um ponto que me fez refletir, que eu ando refletindo e que eu nunca vou parar de refletir. Eu sempre vi isso, mas o curso me ajudou a abrir esse horizonte, a pensar mais nisso, né, na forte influência no meio que nós temos na construção do nosso país.

Ricardo: Alguma coisa te deixou satisfeita?

Don Perignon: Meu desenvolvimento. Eu acho que foi muito bom. Meu interesse, a minha força de vontade. Eu fiquei feliz por estar sempre aqui, vindo. Mesmo com o tempo corrido: ‘Ah, hoje eu tenho curso!’, ‘Sexta-feira, hoje, né?’.

Ricardo: Eu agradeço muito a vocês por serem tão maleáveis, entende? ‘Olha, essa semana não dá (para eu comparecer ao encontro), eu estou numa viagem. A gente vai repor (o encontro) numa sexta’. (E os/as alunos/as) ‘Sem problema! Sexta-feira a gente está aí, **teacher**’. E vocês vêm, vocês estão sempre dispostos. Eu só tenho a agradecer. Muito obrigado. Tem alguma coisa a mais que você gostaria de deixar?

Don Perignon: Eu queria te agradecer pela oportunidade e dizer que se não fosse você também, não seria tão bom quanto foi. Pode ser que outra pessoa teria a sua ideia, mas que não seria tão legal quanto você, porque você é uma pessoa divertida, você interage com a gente. Você é tipo, a nossa família, entende? De falar, de mente aberta, de fazer piadinha e de entender o outro. Então, eu acho que MUITO OBRIGADO!

Ricardo: Obrigado (risos).

Anexo D: Transcrição da Roda de Conversa

Data: 11/12/15

Ricardo: Então, hoje é o nosso último dia, o último encontro deste semestre. Pra começar, hoje eu queria fazer uma roda de conversa com vocês, pra gente falar sobre o curso e sobre o que vocês escreveram nessas narrativas, né? E alguma coisa que ficou da nossa última entrevista. Então, eu e a Barbra havíamos conversado sobre o curso e os resultados que foram, de fato, alcançados, e o que a gente pensou é que o curso não pode parar. É uma iniciativa legal e, se houver alguém disposto a dar continuidade a essas ações, ela vai estar disposta a auxiliar essa pessoa no próximo semestre. Eu, infelizmente, não poderei tomar a frente disso – estarei escrevendo a minha dissertação. Mas se houver alguém interessado, ela falou que é pra entrar em contato com ela pra gente tentar dar sequência nisso; porque de fato houve muitos resultados positivos, né. Então, pra começar, eu queria agradecê-los novamente por tudo. Pela presença, pelo esforço, pelas mediações, e principalmente pelo APRENDIZADO. A cada encontro em que eu estive aqui - vou repetir a fala de alguém - eu nunca saía eu mesmo. Eu chegava de uma forma e a partir das discussões e comentários eu saía outra pessoa. Então, isso de uma forma geral foi muito positivo pra mim, porque eu aprendi com vocês. Então, eu queria que vocês me ajudassem a lembrar, mencionar mesmo, alguns momentos ou algumas falas dos colegas, ou minhas, que marcaram que alguma forma. Houve, não houve? Podem falar...

Sandra A.: Eu vou falar a minha última, né, *there's no right age for selfies*. (risos)

Abraham: *What?*

Sandra A.: *There is no right age for selfies. Anyone can take selfies.*

Ricardo: O que mais? Algum momento, alguma fala? De fato, isso marcou, Joss! (risos)

Don Perignon: Uma frase que marcou foi o que a Annogle falou; que ela não via problemas em mudar de opinião, em mudar a concepção dela de algo. Eu acho que isso é muito importante de não ter certo receio de: “É a minha opinião, a outra (pessoa) pode estar certa, mas pelo meu orgulho eu não vou mudar a minha opinião, eu vou continuar com a minha (opinião)”. Eu acho que é muito interessante a gente ACEITAR isso. Escutar o outro e aceitar a opinião (do outro) e adotar, assim, se você ver que a pessoa está certa. É, de fato, você ACEITAR que talvez você não está muito CERTO e escutar o outro. Eu acho que isso é muito importante, sim. Cada um saber mudar de opinião. Não tem nenhum problema nisso. XXX Eu acho que isso me fez refletir. A gente não tem que ter esse (pausa) receio de mudar de opinião. Acho que isso marcou pra mim.

Annogle: Lembrando também, é... Eu me lembro bastante que cada vez que alguém ia ARGUMENTAR, em favor ou contra algo, a pessoa sabia exatamente os MOTIVOS pelos quais ela estava argumentando daquela maneira. Por exemplo, no (tema) aborto, a gente viu bastante a presença da religião: “Não, eu sei, eu tenho consciência de que eu penso assim, porque os valores da minha religião indicam pra que eu faça assim”. Por exemplo, no meu caso, que eu não sou religiosa, eu tenho consciência de que eu não tenho esse freio que parte da religião. Então, as pessoas que argumentaram têm noção de onde vêm esses argumentos. Então, elas sabem se situar eu sou uma pessoa, eu moro na cidade, eu tenho essa profissão e essa cabeça. Então, elas sabem se situar, socialmente falando, pra falar. Eu notei isso bastante em todo mundo. Saber de onde, de que discurso, o que elas falam.

Sandra A.: Uma coisa que eu nunca vou esquecer, que você falou, é: “Vamos problematizar!” (risos).

Ricardo: E é uma palavra-chave, acredite. Problematizar. Nunca existe certo ou errado acerca de alguma coisa, mas várias leituras sobre aquilo. É isso que é problematização: é entender que o “certo” pode vir a cair por terra.

Sandra A.: Eu nunca me esqueço disso. Toda vez que eu venho aqui, eu me lembro do Ricardo: “Vamos problematizar!”. (risos)

Ricardo: Muito bom.

Abraham: Algo sobre mim mesmo. Inclusive fomos a Bianca e eu que apresentamos sobre o funk. Eu tinha um certo preconceito, não vou mentir mesmo não. Eu gostava assim, mas na intenção mesmo de achar engraçado XXX. Eu acho que eu tinha um certo preconceito mesmo, mas com as pesquisas que eu fiz pra apresentação, eu vi que (o aluno não conclui). Inclusive na entrevista eu citei bastante sobre o funk, porque foi um tema que eu achei que me mudou completamente mesmo na questão de enxergar o funkeiro, as pessoas que escutam funk de um jeito diferente. Isso me mudou bastante mesmo. Ver (essas pessoas) com outros olhos.

Ricardo: Interessante quando ela trouxe aquela discussão sobre o rolezinho e mostrou que o funk, muito além da música, é uma representação mesmo, né. Pra você ouvir aquele tipo de música, você tem que ter uma certa vestimenta, você tem que agir de alguma forma (de acordo com os padrões do grupo). E, por mais que pra gente isso possa não parecer o “ideal”, é comum pra eles, faz parte da cultura deles. Então assim, eu acho que a questão não está em muda-los, mas entender e mostrar pra eles (os/as funkeiros/as) que existem outras formas de representação musical e tentar expandir isso. Não criticando ou rebaixando, da forma que a gente sempre faz, mas buscar formas de trazer essas outras visões como a gente tem feito aqui, né. Sempre tentar acrescentar, nunca rebaixando.

Annogle: É interessante lembrar que esse grupo, no caso do funk, está tão bem estruturado que eles também têm preconceito com o que a gente pensa.

Ricardo: Sim. Assim, qualquer grupo, né.

Annogle: Assim: “Você não tá encaixado nesse grupo, você não é que nem nós, então você está fora”, pois eles existem e eles estão estruturados no mundo deles, até geograficamente falando, nas favelas, né.

Ricardo: Interessante o que você acabou de contar, porque assim, TODOS os grupos sociais têm isso, né. Em relação à homossexualidade EXISTE preconceito DENTRO dessa comunidade gay. Em relação aos heterossexuais, isso tá mais que ÓBVIO, né. Então DENTRO desses GUETOS existe o preconceito e a gente precisa problematizar isso também.

Sandra A.: Tá vendo, eu nunca vou esquecer: “Vamos problematizar!”.

Tris: Falando de preconceito, tem o ‘preconceito profissional’: o preconceito com as profissões. E a gente viu aqui o quanto isso tá enraizado na gente. Igual você (Ricardo) falou do *garbage man*: “a pessoa LIXO”, de associar a pessoa com algo sujo dependendo da profissão que ela faz; de não ver o ser humano por trás da profissão que ele leva, e achar que uma profissão é superior à outra por questão de status, e não por questão de GOSTO. Não RESPEITAR a profissão do outro, não RESPEITAR o outro.

Ricardo: Outra coisa: a questão linguística, né. Quantas e quantas vezes a gente pôde enxergar essa supremacia do inglês, né? Essa ‘superioridade’, né. E também poder analisar linguisticamente esses fatores. Pensem no quanto é forte: *garbage man*, *housewife*, *policeman*. Então, olhem aí, né, a própria palavra já traz algo em si. Isso me faz lembrar até a história de Esaú e Jacó, né, João, essa história bíblica. O próprio nome já define o que a pessoa vai ser, né?

João: Jacó é “o usurpador” né.

Ricardo: Entende? Então, é interessante a gente fazer esse tipo de análise também partindo da própria palavra, pensando, né, como você (Tris) falou, no tanto que isso tá enraizado, né, e a gente não para pra pensar. A língua inglesa tem tentado subverter isso como aquele exemplo que eu disse de *househusband*. Vocês sabiam que existe essa palavra? Existe a *housewife* e o *househusband*. Seria o “dono-de-casa”. Outra coisa: hoje em dia “você não fala” mais *policeman* ou *fireman*. É *fire fighter*, é *police officer*.

Tris: Como a gente falou do *garbage person*. Só que mesmo assim ainda é *garbage person*. A “pessoa lixo” a “pessoa do lixo”. Ainda assim, não fica legal. Só tirou a questão do homem, que agora pode ser mulher, mas ainda ficou...

Sandra A.: Vamos problematizar! (risos)

Ricardo: Algo mais?

João: Eu acho que a questão da parceria que nós estabelecemos durante o curso. Às vezes, um não sabia como falava algo, né, e o outro sempre ajudou. Isso foi fantástico, eu acho que isso deve ser ressaltado [...] E o respeito, também, né, pela fala do outro.

Ricardo: Umhum. De fato, essa parceria...

Sandra A.: Sempre que eu esquecia uma palavra...

AAA

Ricardo: Msimone, você poderia dar sequência no que você começou? Nessa questão do respeito, da maturidade...

Msimone: É, porque é muito difícil a gente ver isso na sala de aula, né; principalmente quem é professor. O professor sabe disso, né. E a gente aqui estudando, né, tentando estudar mais, né, pra passar pro nosso aluno a gente aprende, né. Então, o respeito é muito importante, você TER maturidade né, pras coisas. Você como profissional, né.

AAA

Msimone: E assim, só pra fechar, eu acho que a gente só tem a agradecer mesmo pela iniciativa, pela sua determinação de fazer isso. Porque é igual você falou, né, eu acho que nenhum de nós vai sair daqui da mesma forma que entrou. Eu observei o tanto que as pessoas, NÓS todos, né, me colocando também; como a gente falava no início, né, nas primeiras aulas, e aí foi desenvolvendo e desenvolvendo, né, e como a gente está falando agora, né? A gente melhorou, né? Na escrita também, por exemplo, eu não tenho o hábito de escrever, né? Então, eu já melhorei muito nisso também. Então, é uma coisa que só vai ajudando a gente.

Sandra A.: A vergonha, né, que a gente começou (o curso) todo mundo TÍMIDO. Eu me lembro disso até hoje [...].

Vani: [...] Primeiro, o fato de eu não ser da área da educação (não possuir formação em qualquer Licenciatura) e trabalhar em uma escola – mas não estar envolvida diretamente com o ensino é desafiador, porque eu poderia muito bem **não me sentir aceita pelo grupo**. Muito pelo contrário, em momento nenhum, pelo meu inglês ser iniciante e eu ter uma certa dificuldade com o inglês – eu não vou nem falar (em tom irônico). Então, eu NUNCA pensei em não vir porque meu nível é iniciante, porque eu tenho certa dificuldade com as coisas ou porque eu não tinha tido tempo de ter visto o que era o assunto antes, né. E isso me ajudou muito, MUITO mesmo. Talvez eu ainda não consiga ter uma fluência legal; mas a questão de já colocar os meus pensamentos em ordem, né, de já CONSEGUIR amadurecer nisso, né, é muito bom.

Ricardo: Nessa questão do *listening*, você consegue perceber que houve melhoras?

Vani: Demais. E sem falar que na última aula eu saí daqui com uma pulga atrás da orelha, que eu falei: “Gente, eu não tinha pensado sobre isso!”. Aliás, eu tinha conversado quinta-feira na casa do meu irmão, porque a gente estava falando de família e, entre os nossos assuntos de família, né, (a gente discutiu) é: “Como é difícil você aceitar que o outro está bem e você não”. A Annogle falou... No último texto que ela passou na semana passada que falava de altruísmo, de egoísmo. Eu vi que o amor a si próprio pode correr o risco de você não se amar e odiar o outro porque o outro está bem. Ele se ama e consegue estar BEM com a situação dele, mesmo que não seja aquilo que, talvez, ele escolheu para a vida. Isso me deixou martelando o final de semana todinho. Porque, querendo ou não, às vezes, eu caio nisso: “Poxa, mas por que dá tudo certo pro fulano, até mesmo para o meu irmão, e pra mim nada dá certo?”. Então, sabe, eu me peguei, de fato, no que estava ali (na reflexão proposta por Annogle e seu grupo). Então, não tem como você sentar nessa cadeira e depois você ir

embora... O mínimo de tempo que você fica aqui, você sai outra pessoa. Não dá! E isso é bom!

Ricardo: A nossa última discussão realmente foi muito grandiosa, na minha opinião. Poder entender isso que você falou, né, às vezes você não ama a si próprio, mas você ama que os OUTROS te vejam daquela forma: perfeita XXX. E isso me fez refletir muito também. Eu agradeço muito aos mediadores dessa última discussão, aos textos e a história (sobre o narcisismo). Trazer esse livro e a gente poder ler e entender de onde (a história sobre o narcisismo surgiu) acrescentou muito. Não só essa discussão, mas uma outra discussão que ficou gravada e que toda vez eu vou lembrar é o texto de quando nós estávamos falando sobre Rock e falou da questão de alteridade. O quanto a gente se sente TOCADO pelo que a mídia nos mostra, né? Quando você tá assistindo Criança Esperança você tá lá chorando, né; “Olha que lindo...”. Mas quando você vê uma criança na sua frente...

Vani: Você já protege o rosto...

Ricardo: EXATAMENTE. A reação é totalmente contrária. Então, aquilo me tocou, assim, no FUNDO da alma porque eu me VI naquilo. Então, eu vejo que as nossas REFLEXÕES, os nossos PENSAMENTOS, eles não ficaram SÓ na fala. Até porque falar é AGIR no mundo. Quando eu falo eu estou de certa forma agindo NO e COM o mundo. Mas, assim, eu POSSO ver que muitas ações minhas MUDARAM depois que eu entrei aqui. Eu só devo agradecer a todos vocês.

Sandra A.: É igual eu falei na entrevista. Eu não me sinto em uma sala de aula como muitas pessoas. Eu me sinto naquelas conversas de... Como é que fala? Naquelas conversas de...? De pessoas que estão...?

Ricardo: AA

(todos riem)

Sandra A.: Desabafo! (risos)

Ricardo: E uma coisa que eu pude perceber com as minhas leituras aqui, né, sempre quando se fala nesse ensino crítico na língua estrangeira, né, sempre o que os autores ressaltam é que para ser crítico você tem que abordar os assuntos com seriedade e essa seriedade não permite risos. Eu já li isso em vários artigos e isso ME incomoda, porque eu não consigo enxergar dessa forma. Eu não preciso ser crítico sem RIR, sem achar graça dos... Não dos assuntos, mas dos momentos, das pessoas... E entender que o riso, também, não é sinônimo de CHACOTA. Eu não estou criticando aquilo de uma forma pejorativa. Então, eu pude perceber que a gente discutiu assuntos sérios com seriedade, mas também com alegria.

Vani: Leveza.

Ricardo: Com LEVEZA. Eu pude notar isso nas últimas entrevistas. (Alguns/algumas alunos/as afirmaram): “Uma parte boa do curso foi porque eu vinha pra cá pra me sentir FELIZ, pra PODER discutir alguma coisa que eu nunca tinha PENSADO sobre”. Então, entender que o RISO, na minha opinião, não é algo NEGATIVO também acrescentou muito e eu vou ressaltar isso na minha dissertação com certeza.

Annogle: Dizem, eu não sei que autor fala isso, mas dizem que o riso é sinônimo de entendimento. Você só ri de algo que você entende. Então, pode ter a ver com isso. Eu vou achar (o/a autor/a). É uma tese de doutorado de uma moça da UFG. E também a gente ri das contradições, né, das próprias argumentações e das ironias. Então, o riso nem sempre é uma questão de FELICIDADE, mas de entendimento da situação também.

Vani: XXX tem um religioso franciscano que eu tive o prazer de conhecer, mas já faleceu. Ele sempre falava o seguinte: “Sabedoria e conhecimento provém da humildade e humildade é saber rir de si mesmo”. O quão você acerta, o quão você erra... o riso vem disso. Então, “Por que eu vou levar uma coisa ao extremo da seriedade se aquilo não vai me acrescentar nada?”. Então, eu sempre lembro: “Humildade é saber rir de si mesmo”.

Ricardo: Interessante.

Sandra A.: Deixa eu copiar (risos).

[...]

Ricardo: Tem algum momento da entrevista que vocês gostariam de mencionar, de fazer alguma ressalva? Como “Ah, eu poderia ter DITO isso”.

João: Eu acho que não. E se tiver alguma coisa, eu acho que ficou na narrativa (risos).

Annogle: Eu queria te agradecer por VOCÊ ter proporcionado esse espaço. Porque até então não TINHA isso aqui na Universidade. Um ESPAÇO pra gente sentar e DISCUTIR assuntos variados em outra língua. Então, tipo, eu nunca TIVE isso aqui na Universidade – no curso de Letras. Porque é essencial. Passando por isso agora eu vejo que é essencial. Deveria ter pra todos os anos, eu acho.

Sandra A.: Gente, eu estou tendo isso no primeiro ano! (risos)

Tris: Eu e o Ricardo estávamos falando sobre... Os professores falaram pra ele que ele não ia encontrar alunos que falassem inglês no curso de Letras pra discutir assuntos críticos. Então, eu vejo, como até eu comentei na entrevista, eu vejo uma certa subestimação dos PRÓPRIOS alunos, dos próprios graduandos. Eles (os/as professores/as da graduação) não sabem o nível dos alunos, porque eles não prestam atenção e estão acostumados na zona de conforto deles.

Abraham: Eu vejo isso que a Tris acabou de falar na minha própria sala. A pessoa se INSCREVEU pra participar aqui (do curso de extensão), mas ficou receosa de vir. “Ah, mas eu não consigo falar inglês”. Mas na sala de aula você vê que ela TENTA. Ela tem um inglês assim, básico, mas ela consegue e ENTEDE o que as pessoas estão falando. Mas ela não VEIO por conta disso, por VERGONHA de não saber falar. Mas ela participa MUITO das aulas, ela conversa inglês super bem, mas ela tem MEDO de não acompanhar.

Ricardo: Inclusive eu vou entrevistar essas pessoas pra entender, né, porque, assim, a princípio – não que as discussões tenham sido menos profundas –, mas assim, havia essa questão da vergonha, tipo “Pera aí, eu tô me EXPONDO demais...”. Mas com o tempo a gente conseguiu construir esse ambiente aqui, colaborativo principalmente, e a gente se sente mais à vontade pra falar sobre esses assuntos. Então, será que isso em algum momento afetou essas pessoas? SAIR da zona de conforto? Porque nem todo mundo quer sair, né, gente? Nem todo mundo tá DISPOSTO a enxergar o mundo de uma outra forma, né.

Sandra A.: E não foi pessoa só da sala do Abraham, foi da minha sala TAMBÉM. São pessoas que tem potencial sim para falar, mas porque tem uma certa vergonha (pausa), um certo bloqueio e parece que travou, sabe? E ela TEM potencial, a gente SABE que ela fala, que ela tem um certo nível pra conversar.

Ricardo: Eu me lembro que no primeiro encontro eu disse: “Gente, não se sintam acanhados pela Sandra A.” Eu não sei até que ponto ter dito isso foi legal. Eu fiquei refletindo depois. Talvez algumas pessoas ficaram: “Quem é essa menina, de onde ela veio?”. Então, eu acho que eu podia ter pensado um pouco mais antes de ter feito esse comentário. Eu não sei se isso de alguma forma afetou (negativamente as pessoas ali presente), mas na minha consciência ficou martelando.

Annogle: Mas eu acho que depende da pessoa, porque tem muita gente que não quer estar em ambientes em que vai ser confrontado. A gente vem com uma ideia fixa e a gente quer estar em um contexto em que as pessoas concordem com as outras. Aqui a gente teve muitas divergências, mas como todo mundo está aqui ainda até HOJE. (Essas pessoas) vieram pra isso! Não pra serem testadas, mas para compartilhar e ouvir os outros.

Ricardo: SIM, e muitas vezes TESTADO mesmo.

Annogle: Sim, sim. E talvez sejam esses os motivos pra essas pessoas não terem vindo mais. Eu não sei os motivos de quem não está aqui.

Ricardo: É... A gente tem... EU tenho vários professores que, assim, que o que eles dizem, de FATO, me afeta. (Eles relatam que) encontram alunos que terminaram a graduação nos corredores falando que não foram o mínimo afetados pela graduação. Isso, de fato, machuca,

né. Já ouvi falar de professores MEUS, de encontrar ex-aluno nos corredores e (ele/ela) falar: “Nossa, meu curso foi ótimo, mas graças a Deus eu não fui corrompido”.

Annogle: Nossa! Graças a Deus que eu fui corrompida.

Ricardo: O que será esse corrompido? Muitas vezes é o que a Annogle falou. Muitas vezes as pessoas não estão abertas a mudanças. Não a mudanças, mas a pensar diferente, né, a ter pelo menos essa vontade de enxergar o outro.

Msimone: Se a gente fosse considerar o grau de proficiência dela (a aluna refere-se à Sandra A.), ninguém estaria aqui (risos).

Ricardo: Nem eu! (risos)

Msimone: Porque a proficiência na língua, eu entendo que você adquire não é só estudando, você só adquire se você for morar fora. Caso contrário, a gente não consegue. Nós não temos ela (a língua inglesa) como segunda língua. Então, é diferente do mexicano lá (nos Estados Unidos) que estuda na escola, em sala de aula eles praticam (a oralidade). É comum também em outros países. Nunca vai acontecer isso com a gente, ao menos que você vá estudar ou vá morar lá. Eu acredito nisso, até pela minha experiência, eu acredito nisso.

AAA

Msimone: [...] Eu acredito que a fluência é a gente conseguir se comunicar. E aqui a gente conseguiu se comunicar. Então, a PROFICIÊNCIA é diferente da fluência, no meu entender.

Sandra A.: Pensa se eu for pra uma sala de aula de francês, eu ia ficar lá, tipo: “Hã? Hã?” sem saber falar (risos).

Sandra A.: Então vocês gostam de desafio.

Ricardo: Com certeza. O convite que eu fiz no início da minha fala fica em aberto, quem tiver interesse em dar sequência a esse projeto, por favor, falem...

Anexo E: Exemplo de narrativa escrita pelos/as participantes no final do curso.

Data: 11/12/2015

Participante: Vani

Quando há alguns meses atrás recebi o convite para participar desse curso, sabia que mesmo sendo puxado na questão de ficar sem tempo para almoçar e que para uma iniciante nos estudos de língua inglesa, seria desafiador e uma oportunidade única de conhecer outros pontos de vista, pessoa, histórias, enfim.

De fato, a cada encontro participado a certeza de que nada sabia e uma longa discussão interna ao longo do dia com minhas certezas destruídas e outros tantos “porque não?” ou “será?”

Somos produtos de um meio e culturas muito diferentes que perdem a identidade e a convicção facilmente, influenciados por modismos, opiniões e pela mídia que nos manipula com a maior facilidade do que a uma criança.

Repensar minha postura e crenças, minhas atitudes, meus conceitos e “pré-conceitos”, abrir-me para olhar por outro ponto de vista, exigiu uma maturidade e humildade que, confesso, nem sempre é fácil. Porque é próprio da natureza humana querer que o outro me aceite como sou, que minha verdade não seja questionada, que minha vontade seja aceita.

Os temas com sua polemicidade, um não menos que o outro, primeiro me calam diante do que não imaginei ou pensei, fazendo-me refletir o dia todo, quando não a semana, até o próximo encontro.

Confesso que não tinha a menor ideia que os temas seriam parte do nosso cotidiano, de uma forma que nem nos arriscamos a falar em nossa língua nativa, por “medo” das críticas que recaem sobre eles. A princípio senti certo temor e receio, mas como foram expostos brilhantemente, logo fui me abrindo para ouvir e poder me expor.

Agradeço a grande oportunidade pelo aprendizado de vida e pela melhora significativa da minha compreensão do inglês. Sei que o aprendizado apenas começou, talvez eu não tenha a chance de atingir a tantos por não ser uma educadora de profissão, mas como formadora de opinião, levarei essa centelha acesa no coração, com a esperança de poder ser e construir seres humanos melhores.

Termino com uma frase de um grande pensador que sempre foi referência em minha vida e estudos: “Para ganhar conhecimento adicione coisas todos os dias, para ganhar sabedoria elimine todos os dias” Lao-Tsé.

