



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Gabriel Jean Sanches

**Socialização da linguagem e os discursos sobre formação docente:** Etnografia  
sobre as ideologias linguísticas na formação inicial e continuada de professores de  
língua inglesa da Unespar

Florianópolis

2023

Gabriel Jean Sanches

**Socialização da linguagem e os discursos sobre formação docente:** Etnografia sobre as ideologias linguísticas na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa da Unespar

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientador: Prof. Daniel do Nascimento Silva, Dr.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sanches, Gabriel Jean

Socialização da linguagem e os discursos sobre formação docente: : Etnografia sobre as ideologias linguísticas na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa da Unespar / Gabriel Jean Sanches ; orientador, Daniel do Nascimento e Silva, 2023.  
149 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Decolonialidade. 3. Formação de professores. 4. Formação inicial. 5. Formação continuada. I. Silva, Daniel do Nascimento e. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Gabriel Jean Sanches

**Socialização da linguagem e os discursos sobre formação docente: Etnografia sobre as ideologias linguísticas na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa da Unespar**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 15 de março de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Cristine Gorski Severo, Dr.(a)  
UFSC

Prof.(a) Maria Inez Probst Lucena, Dr.(a)  
UFSC

Prof.(a) Kleber Aparecido Silva, Dr.(a)  
UNB

Prof.(a) Daniela Zimmerman Machado, Dr.(a)  
UNESPAR

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Linguística atribuído pelo Programa de Pós-Graduação.



Prof. Dr. Valter Pereira Romano  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.(a) Daniel do Nascimento e Silva Dr.(a)  
Orientador(a)

Florianópolis, 2023

**Para meus avós, Adão e Eunice (*in memoriam*), que me ensinaram sobre a vida e sobre o valor da educação. Aos meus alunos e alunas que me inspiram e me ensinam cada dia a ser quem sou.**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo da escrita deste trabalho pensei em como seria quando chegasse o momento de agradecer a todas as pessoas que contribuíram para minha formação. Chega a hora de agradecer e não sei por onde começar. Digo isso, pois, foram muitas as pessoas, eventos e circunstâncias que me trouxeram até a conclusão deste doutorado e me motivam a seguir em frente com novos desafios. Então, reconheço minha gratidão por cada segundo vivenciado nessa trajetória acadêmica, certo de que, estou em um caminho que me faz reconhecer que a vida vale a pena do modo como foi conduzida até aqui. Posso dizer com toda certeza e alegria que sinto gratidão por cada pessoa que me acompanhou e me formou nesse percurso.

Então, primeiramente, registro aqui os agradecimentos ao meu orientador, presente que ganhei do PPGL - UFSC, o professor Dr. Daniel Nascimento Silva. Minha gratidão por acreditar que eu poderia desenvolver esta pesquisa e por ter me ajudado a amadurecer os frutos de minhas trajetórias. Se hoje sirvo este suco de práticas docentes e seus desdobramentos, certamente foi por ter feito a colheita desses frutos no tempo certo. A você, toda minha admiração, respeito e carinho.

À Carol, sincera interlocutora, colega de pós-graduação desde o mestrado, mas no doutorado foi uma fada madrinha que não desamparou, com suas sugestões de leituras mágicas, me ajudou a escrever.

À Grazi, amiga que ganhei no doutorado, mais um presente que a UFSC me deu, agradeço pela parceria nas disciplinas, nas diversas trocas que tivemos neste percurso. Certamente levo para a vida todas as contribuições.

Ao nosso grupo de orientação, o “bonde da pragmática”, que foi um espaço onde diversos autores me foram apresentados pela primeira vez e com eles pude construir novos sentidos para minhas visões de mundo e principalmente para o amadurecimento da tese.

Aos professores/as e licenciandos/as que participaram do projeto de extensão “Ficel” e compartilharam seus saberes comigo possibilitando a construção deste estudo. Meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de pensar a formação docente junto com vocês.

Ao Der, amigo e companheiro de longa data, por todo o apoio sempre, me ajudou a seguir com os estudos, estando ao meu lado principalmente nos dias em que precisei de um abraço.

A todos os meus familiares, em especial minha mãe, Mari, e minhas irmãs Lina e Maria Eunice, por estarem do meu lado e, mesmo sem entender muito bem a minha correria, sempre me apoiaram nos meus projetos de vida e, portanto, na construção desta tese.

A minha madrinha, Irmã Lina, por me ligar quase diariamente para saber como estava o doutorado, sempre me oferecendo uma palavra de apoio e afeto para que eu fosse em frente com os estudos e sempre acreditando no meu potencial como professor.

Aos professores e às professoras da Área de Letras do *Campus* de Paranaguá da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, que me mostraram o caminho da docência e me ensinaram a fazer o que faço com tanto prazer e motivação. Neste mesmo espaço, agradeço também aos professores e professoras que hoje são meus colegas e com os quais aprendo sempre.

Aos professores Dr. Kleber Aparecido da Silva e Dr<sup>a</sup>. Daniela Zimmermann Machado, pelas valiosas contribuições dadas a este trabalho na ocasião do exame de qualificação e também na defesa de tese.

Às professoras Dra. Cristine Severo Gorski e Dra. Maria Inez Probst Lucena por aceitarem participar como membros da banca de defesa, pela leitura do texto e por contribuírem com considerações valiosas.

Ao coordenador do programa de pós-graduação, Prof. Dr. Valter Pereira Romano, e a toda equipe da secretaria, por sempre resolverem minhas dúvidas e me ajudarem enquanto estive na pós-graduação.

Aos meus estudantes, desde a minha primeira turma de inglês em escolas de idiomas e com quem pude estar nesses últimos anos exercendo meu papel de formador, força gerada para querer sempre seguir em frente. Eles me motivam a ir em frente, buscando novas formas de aprender e reaprender junto com eles.

**A sala de aula nos torna mais fortes. Sigamos em frente, agradecendo por cada oportunidade!**

*“La posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos, y de la lengua con que nombramos el mundo. El retomar el bilingüismo como una práctica descolonizadora permitirá crear un “nosotros” de interlocutores/as y productores/as de conocimiento, que puede posteriormente dialogar, de igual a igual, con otros focos de pensamiento y corrientes en la academia de nuestra región y del mundo”.*

*(CUSICANQUI, 2010, p.71)*



## RESUMO

Esta pesquisa situa-se na área da Linguística Aplicada (LA), no campo da formação docente, e se configura como uma pesquisa etnográfica desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2020, investigando os discursos (re)produzidos por licenciandos/as de um curso de Letras-Inglês e professores da rede pública (SEED) que participaram do projeto de extensão “Formação inicial e continuada no ensino de línguas” (FICEL) envolvendo a formação inicial e continuada de professores no ensino de línguas ofertado em um dos *campi* da Universidade pública do Estado do Paraná (UNESPAR). Foi realizada uma investigação das trajetórias de socialização desses participantes sob uma perspectiva decolonial. Esse conceito adotado é também uma proposta para enfrentar os efeitos da colonialidade e do pensamento moderno. Pois, ao assumirmos essa visão, oferecemos uma alternativa para escutar e criar mecanismos de percepção dos povos subalternizados e oprimidos e por tanto tempo silenciados. Desse modo, a investigação reflete diretamente acerca das relações estabelecidas no processo de formação inicial demonstrando de que maneira o pensamento decolonial contribui para a construção de identidades do professor de língua inglesa em formação. Em diálogo com pesquisadores da Linguística Aplicada, Sociolinguística, Antropologia da Linguagem e Educação, este trabalho traz para o centro do debate ideologias de linguagem, socialização da linguagem e decolonialidade, com o objetivo de compreender como tais noções são orientadas e atravessam as relações sociais, estruturando os discursos que formam as identidades de professores. A escolha do tema deve-se ao reconhecimento de que as colonialidades, no que tange ao ensino de línguas, especificamente de língua inglesa, precisam ser problematizadas na formação inicial de modo a ressignificar o papel do professor que atuará na educação básica. As conclusões indicam que os processos formativos que acontecem por meio da linguagem, apesar de sustentarem ideologias linguísticas com resquícios de colonialidade, podem também se apresentar como espaços de resistência e de decolonialidade. Alinhado com uma visão crítica da Linguística Aplicada, este trabalho traz encaminhamentos sobre o que e como podemos ensinar língua inglesa através do (des)aprender e se (re)constituir em um processo de reconhecer, levando-se crucialmente em conta a realidade em que cada indivíduo está inserido, seja de raça, classe ou gênero, de forma que ele/a possa colaborar para a formação docente.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; formação de professores; formação inicial; ensino de línguas.

## ABSTRACT

This research is located in the area of Applied Linguistics (AL), in the field of teacher training and is configured as an ethnographic research developed throughout the second half of 2020, investigating the discourses (re)produced by graduates of a course in Letters-English and public school teachers from *Secretaria Estadual de Educação do Paraná* (SEED) who participated in the extension project “Initial and continuing training in language teaching” (*Formação Inicial e Continuada no Ensino de Línguas - FICEL*) involving the initial and continuing training of teachers in language teaching offered on one of the campuses of the public university of the State of Paraná (UNESPAR). An investigation of the language socialization trajectories of these participants was carried out from a decolonial perspective. This adopted concept is also a proposal to face the effects of coloniality and modern perspectives. For, by assuming this vision, we offer an alternative to listen and create perception mechanisms to subaltern and oppressed peoples who have been silenced for so long. for the construction of identities of English language teachers in training. In dialogue with a researcher from Applied Linguistics, Sociolinguistics, Language Anthropology and Education, this work brings language ideologies, language socialization and decoloniality to the center of the debate, with the aim of understanding how such notions are oriented and cross social relations, structuring the discourses that form teachers' identities. The choice of theme is due to the recognition that colonialities, with regard to language teaching, specifically English, need to be problematized in initial training in order to re-signify the role of the teacher who will work in basic education. What seems to show that the formative processes that happen through language, despite sustaining linguistic ideologies with traces of coloniality, can also present themselves as spaces of resistance and decoloniality. Aligned with a critical view of Applied Linguistics, this work presents guidelines on what and how we can teach English through (un)learning and (re)constituting ourselves in a recognition process, taking crucially into account the reality in which each individual is included, whether by race, class or gender, so that he/she can collaborate in teacher training.

**Keywords:** decoloniality, teacher training, initial training, language teaching;

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                     |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Figura 1 - Slide com imagens para discussão sobre ensino de língua e gramática. .57 |  |
| Figura 2 - A imagem do dado como primeira discussão .....75                         |  |
| Figura 3 – Slide com atividade .....99                                              |  |
| Figura 4 - Proposta de atividade ..... 100                                          |  |
| Figura 5 - Apresentação da segunda equipe - "notícias online" ..... 105             |  |
| Figura 6 - Você sabe quais são as notícias reais e as falsas? ..... 107             |  |
| Figura 7 - Infográfico - How to spot fake news ..... 112                            |  |
| Figura 8 - Atividade multimídia " <i>House Hippo</i> " ..... 113                    |  |
| Figura 9 - Apresentação de Slides do grupo 4: contextualização..... 113             |  |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Informações sobre os participantes da pesquisa .....     | 28 |
| Quadro 2 – Descrição da divisão dos grupos do projeto por tema..... | 98 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|         |                                                               |
|---------|---------------------------------------------------------------|
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                |
| CEP     | Comitê de Ética e Pesquisa                                    |
| CRES    | Contrato de Trabalho em Regime Especial                       |
| DCE-LEM | Diretrizes Curriculares da Educação – Ensino Médio            |
| ELF     | Inglês como Língua Franca                                     |
| FICEL   | Projeto de Formação Inicial e Continuada no Ensino de Línguas |
| ILE     | Inglês como Língua Estrangeira                                |
| ILI     | Inglês como Língua Internacional                              |
| LA      | Linguística Aplicada                                          |
| LI      | Língua Inglesa                                                |
| NRE     | Núcleo Regional de Educação                                   |
| OCEM    | Orientações Curriculares para o Ensino Médio                  |
| PIBID   | Programa de Iniciação à Docência                              |
| SEED    | Secretaria Estadual de Educação                               |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre Esclarecido                      |
| UFPR    | Universidade Federal do Paraná                                |
| UFSC    | Universidade Federal de Santa Catarina                        |
| UNESPAR | Universidade Estadual do Paraná                               |

## SUMÁRIO

|                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. PREFÁCIO .....</b>                                                             | <b>15</b>  |
| <b>DAS INSCRIÇÕES AFETIVAS, EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS DA PESQUISA.....</b>         | <b>15</b>  |
| <b>2. INTRODUÇÃO .....</b>                                                           | <b>9</b>   |
| <b>SOBRE SER PROFESSOR E OS CAMINHOS DESTE ESTUDO .....</b>                          | <b>9</b>   |
| 1.1. CONTEXTUALIZANDO A CONSTRUÇÃO DA TESE .....                                     | 20         |
| 1.2. OS PRIMEIROS PASSOS PARA A REALIZAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO .....              | 23         |
| 1.3. CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA TESE: PARTICIPAR E AGIR .....             | 28         |
| 1.4. A ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL QUE COMPÕE O ESTUDO: O DESAFIO ETNOGRÁFICO .....      | 30         |
| 1.5. A EMERGÊNCIA DAS TEORIAS QUE EMBASAM O ESTUDO .....                             | 31         |
| <b>2. IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: DE QUEM É A LÍNGUA</b>            |            |
| <b>INGLESA, AFINAL? .....</b>                                                        | <b>41</b>  |
| 2.1. REFLETINDO SOBRE IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA .....      | 52         |
| 2.2. TECENDO ENTENDIMENTOS SOBRE O QUE É LÍNGUA: IDEOLOGIAS EMERGEM .....            | 56         |
| <b>3.TORNANDO-SE PROFESSOR: AS TRAJETÓRIAS DE SOCIALIZAÇÃO DE SABERES .....</b>      | <b>61</b>  |
| 3.1 SOCIALIZANDO EXPERIÊNCIAS DOCENTES A PARTIR DE UMA CENA DO ENCONTRO SOBRE        |            |
| LETRAMENTO CRÍTICO .....                                                             | 69         |
| <b>4. REFLETINDO SOBRE A DECOLONIALIDADE: RESISTÊNCIA COMO PRINCÍPIO</b>             |            |
| <b>FORMADOR .....</b>                                                                | <b>77</b>  |
| 4.1. ASSUMINDO UMA POSTURA DECOLONIAL NA LA.....                                     | 79         |
| 4.2. COLONIALIDADES: DESAFIOS NO ENSINO DE LI.....                                   | 80         |
| 4.3. DECOLONIALIDADE: UMA PROPOSTA FORMATIVA.....                                    | 84         |
| 4.4. SOCIALIZANDO PRÁTICAS DECOLONIAIS .....                                         | 88         |
| <b>5. MANDALA DOCENTE: CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE CRITICIDADE</b>                    |            |
| <b>COLABORATIVAMENTE .....</b>                                                       | <b>94</b>  |
| 5.1 PRÁTICAS SOCIAIS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E DECOLONIALIDADE .....                  | 97         |
| 5.2. PERFORMANCES ILUSTRADAS DE SABERES COMPARTILHADOS: COSTURANDO AS TRAJETÓRIAS DE |            |
| SOCIALIZAÇÃO .....                                                                   | 99         |
| <b>6. AS IMPLICAÇÕES DE SE REFLETIR SOBRE PRÁXIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA:</b>         |            |
| <b>PALAVRAS FINAIS OU INICIAIS? .....</b>                                            | <b>119</b> |
| <b>PALAVRAS FINAIS .....</b>                                                         | <b>128</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                             | <b>130</b> |
| <b>ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP .....</b>                                | <b>135</b> |

## 1. PREFÁCIO

### DAS INSCRIÇÕES AFETIVAS, EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS DA PESQUISA

Ser professor parecia estar “no sangue”. Cresci nos anos 1990, na casa de minha avó, costureira e instrutora de datilografia. Sempre tinha café fresco, música, barulho de máquina de costura e mesa cheia de lápis e cadernos com moldes para tapetes. Enquanto minha mãe trabalhava, pude crescer ao lado de minha avó que cuidava de mim. Passávamos tardes ouvindo *Ray Connif* enquanto estudava com uma cartilha que ela tinha guardada em casa e me emprestava. Mandava-me “fazer cópia” dos textos da cartilha e, quando terminava de copiar no caderno, ela pedia que lesse em voz alta para treinar a leitura. Algum tempo depois, ela também passou a oferecer essas aulas de reforço para outras crianças da vizinhança e, às vezes, eu a ajudava corrigindo os cadernos.

Sempre gostei de estudar, mas tornar-me professor já era outra história. Como desde cedo tive a oportunidade de fazer aulas de inglês em cursinho particular, quando tínhamos aula de inglês no colégio, sempre era eu quem ajudava os colegas a fazerem as atividades e via que aquilo me dava satisfação. Quando entrei no ensino médio, quis realizar o sonho de todo adolescente daqui da cidade, trabalhar em algum escritório da região portuária. Diziam ainda que quem sabia inglês tinha mais chances. Por alguma razão, não trabalhei nessa área e nem consegui o tão sonhado estágio.

Quando terminei o ensino médio, fui trabalhar em uma loja de roupas e foi ali que comecei a atender turistas e outros trabalhadores da região portuária que falavam inglês e precisavam de ajuda no atendimento. Nesse mesmo período, após ser aprovado no vestibular, comecei a graduação no curso de Letras. Também escolhi cursar Letras Português-Inglês por conta das minhas aspirações e relações com a língua inglesa. No início do curso foi um choque. Não era nada do que eu pensava e não via motivação para continuar. Certo dia, quando ainda estava no primeiro ano, uma professora da disciplina de linguística fez uma atividade em que os colegas de sala precisavam escrever uns para os outros motivando-os a continuarem o curso. Isso se deu, pois, muitos estavam desistindo no primeiro semestre e eu estava quase entrando nessa estatística. Na ocasião desta atividade, recebi cartinhas, no total quatro colegas escreveram palavras motivando-me a continuar com o curso. Como

eu tinha acabado de começar estágio como professor de inglês em um curso de idiomas da cidade, resolvi seguir com a licenciatura.

Apesar de não ter desistido, foram vários os desafios que enfrentei, no entanto, foi no final da graduação que me vi interessado em falar sobre sala de aula, sobre o que vinha enfrentando com essa experiência e senti que era necessário haver um espaço para que pudesse compartilhar aqueles questionamentos com colegas. O contato com o ensino-aprendizagem de língua inglesa e as novas chances de atuar em sala de aula que foram surgindo me estimularam a fazer pesquisa sobre minha prática, e, desde então, venho pesquisando e desenvolvendo reflexões sobre o ensino de língua inglesa, nossas identidades e formações discursivas. Essa trajetória me trouxe até o doutorado, onde tenho buscado contribuir para entender as relações entre usos situados da língua, assim como as condições contextuais que regulam esses usos, sejam eles metapragmáticos, políticos ou ideológicos.

Vejo na docência um caminho sem volta. É onde quero estar e fazer a diferença. A partir das construções que vivenciei nesse caminho iniciado lá atrás, no chão da sala de aula, apresento este trabalho, que a partir desta página será recebida a tese para leitura, proporcionando um encontro, por meio de uma pesquisa científica, fruto das minhas trajetórias de socialização entre diferentes momentos e espaços formativos em que a língua inglesa foi objeto de ensino e/ou pesquisa dentro e fora dos espaços acadêmicos e como venho entendendo e dialogando com essas realidades que me atravessam.

Minhas inscrições afetivas também se desenvolvem no âmbito acadêmico a partir da minha atuação como professor formador em uma universidade pública do estado do Paraná, o que de certa forma tem me motivado a pensar maneiras de construir sentidos com futuros professores que possam desenvolver suas abordagens de ensino a partir das suas próprias práticas. Com isso, anseio contribuir para a formação de futuros/as docentes engajados com uma formação afetiva e humanizadora no trabalho com a linguagem. Para isso, é preciso estar constantemente engajado com práticas não só que desafiem os termos que estamos confortavelmente acostumados/as, mas também que promovam uma libertação da necessidade de precisar dos termos.

Nesse percurso de professor pesquisador, pude vivenciar um engajamento em práticas sociais críticas/decoloniais que me fizeram perceber a necessidade de



um olhar atento às crenças linguísticas que orientam nossas interpretações sobre as formas e os usos da língua e nossos modos de acionar resistência política (OLIVEIRA e FABRICIO, 2022). Nesse sentido, vejo na sala de aula as performances discursivas e os recursos linguísticos como elementos chave para uma análise do modo como operacionalizamos as “linguagens formativas docentes”. De modo a compreender melhor o caráter situado e estratégico da língua em uso nos contextos focalizados, tenho buscado entender como essas relações se constroem e formam nossos discursos.

A experiência que vivencio hoje me permitiu observar essas relações e, como devolutiva desta oportunidade, escrevo sobre essas vivências e costuro com teorias que as complementam. Na tentativa de ressignificar essas trajetórias, estou ciente de que o percurso do trabalho pode também gerar incertezas, já que, aqui, a perspectiva que adoto busca fugir dos padrões de procedimentos metodológicos positivistas. Proponho, então, seguir uma visão que representa a busca e a necessidade de alternativas para pesquisas em um mundo pós-moderno que busca se constituir de um pensamento decolonial.

## 2. INTRODUÇÃO

### **SOBRE SER PROFESSOR E OS CAMINHOS DESTE ESTUDO**

*A linguagem constitui o “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”*  
(Gnerre, 1992, p. 22)

O presente trabalho de pesquisa, intitulado: *Socialização da linguagem e os discursos sobre formação docente: Etnografia sobre as ideologias linguísticas na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa da Universidade Estadual do Paraná*, resulta de inquietações sobre o período de formação inicial docente e está entrelaçado com minha trajetória como professor pesquisador. Trago como objetivo principal compreender como se (re)constroem os discursos de licenciandos/as participantes do projeto de extensão voltado para formação inicial e continuada, em que licenciandos/as juntamente com os professores da rede pública e formadores da universidade tiveram a oportunidade de construir sentidos colaborativamente. Com isso, este estudo se fez necessário a fim de constatar o modo como ideologias linguísticas sobre o ensino de língua inglesa circulam nesses espaços e pensar sobre como socializar saberes num viés decolonial, analisando como isso pode contribuir para uma formação docente crítica.

Os dados gerados indicam que os processos formativos ocorrem por meio da linguagem e que, apesar de sustentarem ideologias linguísticas modernas/coloniais, também se apresentam como espaços de resistência e decolonialidade. Desse modo, alinhado com uma visão crítica da Linguística Aplicada, assumo uma postura de questionamento e reflexão sobre esses discursos e sobre como eles são socializados. Considero essa empreitada um exercício de reconhecimento, tanto do meu papel como professor formador (quanto) das relações de poder que constituem o meu agir docente. Parto do interesse que me acompanha desde a formação inicial, período em que fui constantemente instigado a buscar contribuir para o ensino de língua inglesa reconhecendo que nossos posicionamentos são sempre ideológicos e socialmente situados.

Desde o início de minha graduação em Letras Português-Inglês, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, *campus* de Paranaguá), em 2010, as

questões que envolvem perspectivas para o ensino aprendizagem de línguas, especificamente os estudos da Linguística Aplicada voltados para a formação docente do professor de línguas, seja no que tange à prática ou à teoria estudadas neste período, vêm chamando minha atenção de maneira substancial, o que me impulsionou a continuar os estudos e a seguir na pós-graduação desenvolvendo pesquisas que me ajudassem a entender e a ressignificar minhas próprias práticas.

Fui o tipo de estudante que inicialmente havia escolhido o curso de Letras por achar que tinha desde sempre uma certa familiaridade com a língua inglesa e que participar de quatro anos de formação me ajudaria a melhorar o meu inglês para então poder lecionar. Apesar de ter estudado em escola de idiomas na adolescência, oportunidade que tive com ajuda de familiares, aprendi o necessário, mas sempre achava que o inglês que aprendi ali não estava a altura para me comunicar com outras pessoas de fora da sala de aula, parecia que estava “aprendendo outra língua, que não a língua inglesa”.

Quando estava no primeiro ano do curso de graduação, percebi que alguns dos meus colegas possuíam mais dificuldades que eu nas aulas de língua inglesa, o que fazia com que muitos desistissem antes mesmo de concluir essa etapa. Na época, as justificativas eram muito semelhantes: “achei que ia aprender inglês, mas o modo como ensinam aqui você já precisa ter uma base”, “não entendo o modo como o professor ensina, é muito difícil, preciso estudar em um curso antes de voltar para as aulas de inglês”. Todas essas justificativas me deixavam inquieto e, naquela época, tínhamos apenas a disciplina de língua inglesa, pois as demais disciplinas envolvendo ensino e aprendizagem, metodologias e práticas, viriam nos anos seguintes. Quando estava no final da graduação, fiquei surpreendido com as aulas de metodologia e estágio supervisionado; vi ali a oportunidade de que precisava para esclarecer diversas dúvidas que tinha sobre como era o agir do professor em sala de aula e sobre como se dariam as práticas de ensino naquele contexto.

Posso dizer que o que facilitou meu processo foi ter lecionado durante a graduação, já trabalhava como professor de inglês nos cursos de idiomas da minha cidade e, também, dava algumas aulas em colégios particulares, o que me permitia verificar o modo como aliava as teorias que estudava com minha prática em sala de aula. Nesse período, deparei-me com diversas questões incômodas por parte dos/as alunos/as, tais como: “Você já viajou para o exterior?”, “Ter aulas com professor nativo

é melhor, pois aprendemos mais coisas da cultura dele”, “Teu inglês é americano ou britânico?” e, diante de todas essas questões, via-me em conflito, pois parecia que nunca estaria à altura de executar um bom trabalho, já que eu não falo nem inglês britânico, tampouco o americano; não sou nativo de algum país cuja a primeira língua seja o inglês etc. Exigências que hoje vejo como parte do senso comum e que foram aos poucos sendo desconstruídas da minha identidade docente.

Foi no mestrado em linguística na UFPR, em 2017, que vivenciei um longo processo de desconstrução de todas essas crenças e ideologias que permeavam o ensino de línguas. Nessa época, trabalhei como professor bolsista no programa “Paraná fala Idiomas” da Unespar, mesma universidade em que me formei na graduação e, concomitante a esse trabalho, produzi uma pesquisa sobre internacionalização por meio de uma autoetnografia sobre concepção de língua do professor e do material didático. Após ser permeado por diversas propostas com viés pós-estruturalista, sentia-me preparado para responder às questões que constantemente ouvia dos alunos com os quais tive contato no passado. Percebi que era importante desconstruir essas ideias com os colegas de formação de modo que eles também percebessem que não podíamos nos colocar em uma situação de inferioridade, pelo simples fato de ainda não termos visitado a “Disney” ou qualquer outro lugar nos Estados Unidos ou na Inglaterra para legitimar nossas habilidades na língua inglesa. Era necessário aceitar o modo como falamos inglês e que essa língua é também nossa. Dessa forma, esses discursos tradicionais foram aos poucos perdendo sentido na minha trajetória e propostas mais democráticas e críticas foram semeadas e começaram a lançar seus brotos, transformando minha concepção de língua e ensino.

Desde então, venho participando de grupos de estudos e pesquisa, nos quais tive a oportunidade de me relacionar com diferentes professores pesquisadores que contribuíram para a ampliação de repertórios a partir de diferentes entendimentos sobre o que pode significar ensinar línguas no século XXI. Antes de mais nada, é importante ressaltar que entendo não existir uma receita pronta a ser aplicada nos contextos educacionais de forma generalizada, mas, sim, um processo contínuo de resignificação e desinvenção (PENNYCOOK, 2005) do que concebemos como língua e ensino, através da ação-reflexão, o que me motivou a construir esta tese, um estudo etnográfico em contexto educacional (GARCEZ, 2012) que possibilitasse

observar os discursos dos licenciandos do curso de licenciatura de Letras Português – Inglês da Universidade em que me formei. Após esse período de formação inicial, no ano de 2019, também pude voltar para o contexto acadêmico e atuar como professor colaborador nas disciplinas de estágio supervisionado na mesma universidade. Portanto, pesquisar sobre meu campo de atuação não se trata simplesmente de investigar e dar um retorno à comunidade pesquisada, mas, sobretudo, trabalhar utilizando as “próprias mãos” nesse processo de construção como professor e pesquisador em formação. Por meio dessas vivências, pude manter um contato prolongado com os/as envolvidos/as, observando aspectos mais importantes da formação docente, tais como, concepção de língua, ideologias linguísticas e socialização da linguagem, culminando na construção desta tese.

Foram essas experiências e também as insatisfações, inquietações, que me fizeram perceber que poderia contribuir para compreender o que é desenvolvido nesses espaços e os discursos existentes e adquiridos durante esse percurso de formação docente, no que tange ao ensino de línguas e ao modo como os discursos presentes nesses espaços refletem diretamente na prática dos futuros professores em sala de aula. Percebi em minha trajetória que o professor sempre anseia desempenhar um bom trabalho junto com seus alunos/as e que dedicar à pesquisa pode ser um caminho propício para mergulhar nesse processo. Parte dessas constatações se deram no decorrer deste estudo em conversa informal com uma colega do grupo de pesquisa do qual faço parte, em que discutíamos sobre o andamento de nossas pesquisas. Em tal fase, necessitamos de uma interlocução com quem está passando pelo mesmo desafio, isso pode ajudar a propor caminhos. Nessa interação, pude constatar que minha trajetória já se mostrava diretamente relacionada com minha tese:

(Excerto nº 1) Oi, Nossa que bom te ouvir, viu? Esse seu retorno é aquela interlocução que a gente precisa nessa fase mesmo... enquanto você fala e eu tô pensando, né, quem sou eu diante do que eu tô pesquisando? Isso tudo lembra muito a minha formação. [...] eu sempre senti muita insegurança em relação a minha pronúncia, ao modo de falar, que a qualquer momento alguém ia intervir dizer que o que eu falo o jeito que eu falo a língua inglesa não era bom, né, ainda mais isso diante do fato de que eu me tornaria professor de inglês... quer ver então se aparecesse um falante nativo na roda... me inferiorizava ao extremo antes de ter acesso às teorias, sabe, que problematizam essa postura de ter o falante nativo como modelo. (Conversa WhatsApp com Carlota, 10/11/2022)

Essa sensação de que, por não sermos nativos, e, portanto, a língua inglesa não ser a nossa primeira língua, e que, enquanto professores, não estaríamos autorizados a ensiná-la, é uma sensação que não compartilho sozinho. Diversos professores de inglês que encontrei ao longo de minha trajetória, assim como meus próprios alunos da graduação, de alguma forma, relatam essa inquietação, uma sensação de inferioridade que nos leva a uma subalternização que só pode ser entendida como um resquício de colonialidade. Penso que se lá atrás eu tivesse desconstruído essas ideias com meus professores como aqui proponho fazer com os licenciandos/as do curso de Letras Inglês que hoje são meus alunos, talvez meu processo de formação inicial tivesse ocorrido de outra forma, talvez menos colonizador e impositivo.

É nessa direção que o presente estudo se desenvolve, como um tratado diante dos desafios encontrados para entender o modo como os discursos emergem nessas práticas. Um dos principais questionamentos é a ênfase nas disciplinas que envolvem metodologias e as supostas habilidades que o futuro professor deveria colocar “em prática” quando chegasse a hora de lecionar. Nessa mesma linha, durante a graduação, também nos deparamos com discussões e debates que parecem fazer com que os estudantes visualizem uma desconexão entre o que aprende na graduação e o que acontece no chão da escola.

Certo dia, antes de iniciar uma aula, enquanto arrumava os equipamentos, ouvi o trecho de uma conversa entre os estudantes: “- *aqui aprendemos muita teoria, mas lá na escola tem que fazer o que dá certo*”. Além da crença na distância entre teoria X prática, podemos reconhecer que ainda circula, principalmente nos anos iniciais da graduação, a prática de um ensino tecnicista, permitindo que aconteça com maior frequência a reprodução de ideologias linguísticas calcadas em perspectivas modernas e coloniais. No que tange ao ensino de língua inglesa, somos desde cedo incentivados a fazer cursos, pois aprender essa língua garante “um futuro melhor” ou para viajar ao exterior, e que são aprendidas desde a educação básica. Essas visões tão difundidas em nossa sociedade fazem com que o estudante veja no professor de línguas alguém que é o guardião dessa língua “prestigiada”.

Essas visões reverberam nas salas de aula e legitimam práticas baseadas em um ensino calcado em perspectivas tradicionais de ensino de estrutura e gramática da língua, ainda em uma visão de inglês como língua estrangeira, ignorando um vasto

escopo de habilidades e temas que poderiam ser integradas em suas práticas, haja vista que hoje temos as tecnologias digitais à disposição para o trabalho em sala de aula, assim como questões que envolvem raça, cor, sexualidade e gênero que podem e devem ser pontos de partida para uma formação mais humanizadora. No entanto, o que vemos ainda hoje, principalmente nos livros didáticos, é uma monocultura, em que se privilegia os saberes da cultura ocidental e realiza o apagamento de culturas de povos que hoje aprendem a língua inglesa e não se sentem representados pelos conteúdos propostos. Nessa direção, o professor passa a ter um papel crucial no sentido de reproduzir esses ideais ou propor alternativas.

A esse ponto, considero importante esclarecer que, embora este estudo tenha a formação do docente de língua inglesa como foco, o professor não é, em nenhuma hipótese, entendido como vítima, algoz, ou ainda, o principal responsável por quaisquer que sejam os sucessos e fracassos da escola ou do sistema educacional, ou sequer das editoras de livros didáticos para ensino de língua inglesa que ainda reproduzem desigualdades. Gatti (2010) já enfatiza que são diversos os fatores que influenciam o desempenho do ensino no Brasil, sendo a carga horária, a formação inicial e continuada, os planos de carreira e até mesmo os salários apenas alguns exemplos dele.

No que tange aos nossos desafios neste percurso, o período pandêmico de covid-19 revelou a possibilidade de um trabalho colaborativo entre professores e estudantes, mesmo que nem todos estivessem familiarizados com as tecnologias digitais, que foram essenciais para o desenvolvimento das atividades nesse período. Nesse sentido, vejo na formação docente o ponto de partida para repensarmos qual o nosso papel diante de tal cenário e de que modo podemos contribuir com a formação de futuros professores que estejam dispostos a assumir uma postura crítica quando estiverem atuando em sala de aula.

Ministrando as disciplinas de estágio supervisionado para licenciandos/as atuarem no ensino fundamental e médio, cujos conteúdos e discussões exigem uma relação constante com as disciplinas linguísticas e literárias, pude perceber as dificuldades dos estudantes em sobre como conectar esses saberes e aplicá-los na sala de aula da Educação Básica. Para muitos estudantes, as disciplinas de estágio representam um desafio a ser transposto, sobretudo porque, para muitos, concluir a disciplina de estágio não significa a segurança necessária que precisam para se

sentirem de fato “professores”. Além disso, muitos acham que nessas disciplinas receberão instruções e receitas acerca de como conduzir uma boa aula, como constantemente observamos em diversos guias e manuais cujos objetivos imprimem uma visão positivista de fazer ciência. Então, nesse sentido, passei a questionar se haveria um momento em que de fato ao concluirmos a graduação nos sentimos preparados para desempenhar tal função e atender a todas as demandas de ensino e também àquelas do âmbito social que estão intrinsecamente dispostas.

Foi nesse percurso, o qual trilhei e também vivenciei diversos questionamentos, e me vi “formado”, com a mesma dúvida que ainda vejo meus alunos da graduação se perguntando: “Quando me formar, estarei pronto para a sala de aula?”. Questionamentos como esse permearam as práticas e os encontros da disciplina de Estágio no período em que lecionei. Essas experiências e questionamentos me fizeram pensar sobre o grande desafio que nós, professores, que trabalhamos com as disciplinas de formação docente em cursos de licenciatura temos nas mãos: a pouca familiaridade de nossos estudantes com as vivências e com as práticas escolares que são desenvolvidas na educação básica, e a insegurança de ir a campo e conhecer a realidade, pois, para muitos, é visível a desconexão entre o que acontece na universidade e o que acontece nas escolas. Além disso, existe também, nos professores que atuam na educação básica, a insegurança de que nós da universidade temos como único objetivo criticar o trabalho que vem sendo realizado nas escolas.

Tendo essas questões em vista, esta pesquisa se desenvolve a partir das experiências e vivências de professores e estudantes que voluntariamente estiveram envolvidos em um projeto de extensão no Curso de Letras na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), mais especificamente no *Campus* Paranaguá, cujo principal foco foi disponibilizar um espaço democrático para os envolvidos discutirem seus anseios, suas dificuldades e suas inquietações acerca das práticas sociais desenvolvidas em sala de aula contribuindo assim com a formação dos licenciandos e também com os professores da rede pública que participaram dos encontros e puderam contribuir com os saberes que constroem diariamente em sala de aula.

Por si só, considero o projeto de extensão desenvolvido como uma proposta decolonial, sobretudo porque a proposta do projeto se pautou da tentativa de “desformatar” o modo como estamos habituados a desenvolver nossas atividades



formativas na licenciatura, colocando os atores dessa etapa frente a frente para construir e compartilharem saberes que circulam tanto na escola quanto na universidade, concebendo que essa parceria é frutífera no sentido de possibilitar uma interação em que se revelam os discursos e as ideologias linguísticas que adotamos para o nosso exercício e por que não na constituição de nossas identidades.

Decolonialidade, aqui entendida como um modo de enfrentar as desigualdades impostas pelas verdades naturalizadas e como caminho para resistir aos padrões que nos são impostos e os adotamos muitas vezes sem o questionamento necessário. Para essa empreitada, o principal procedimento analítico que mobilizo, então, é a análise de interações ocorridas nos encontros do projeto numa perspectiva discursiva, interacional e aplicada. O aporte teórico encontra fundamentação nas perspectivas dos estudos da linguística aplicada sobre ideologias linguísticas (SILVERSTEIN, 1979; KROSKRITY, 2004; IRVINE e GAL, 2000; SPOLSKY, 2017; MOITA LOPES, 2013), socialização da linguagem (BAQUEDANO-LOPEZ, 2002 e OCHS e SCHIEFFLEIN 2018) e decolonialidade (GROSFOGUEL, 2010; WALSH, 2013; MIGNOLO, 2012; SOUSA SANTOS, 2016; KLEIMAN, 2013) em uma abordagem etnográfica (FABIAN, 2006; SANTOS; JUNG; SILVA, 2019; PEIRANO, 2014; PIRES-SANTOS *et al.*, 2015; LOPES, 2011), que aqui assumo como também etnografia performativa (LOPES, 2011).

O tema da pesquisa envolve a escuta de profissionais da educação, ou seja, professores/as de língua inglesa e licenciandos de um curso de letras. O público investigado foi definido a partir da identificação de um problema no campo estudado: sobretudo no Brasil, vivemos em uma sociedade com heranças do pensamento colonial, e, conseqüentemente, os discursos coloniais que circulam hoje têm uma força que se reflete de diferentes modos em nossas performances e identidades, sobretudo na formação docente, espaço onde diversos pesquisadores vêm discutindo sobre perspectivas críticas e onde se problematiza acerca de uma série de visões sobre linguagem. No entanto, há também ideologias tradicionais que passam a ser reproduzidas muitas vezes sem o devido questionamento através de procedimentos que determinam o modo como o professor, especificamente o professor de línguas, atuará em sala de aula muitas vezes munido de concepções e ideologias que estão aliadas a princípios nacionalistas e coloniais.

Quanto à estrutura do estágio, aqui entendida como uma prática que deve ser problematizada, destaco a principal crença que circula nos espaços formativos quando se trata da relação escola-campo, professor e estagiário: a universidade vai até a escola para observar e criticar o trabalho em andamento. Quando, na verdade, o que está em jogo é a experiência ofertada ao estagiário que muitas vezes está bastante apreensivo com sua primeira experiência docente sem saber o que esperar do trabalho em sala de aula. Portanto, entendo que é necessário constituir novos espaços para que professores atuantes da educação básica e licenciandos/as possam ter a liberdade para constituir uma importante rede colaborativa que contribui para os dois lados.

Na mesma direção, pensando em alternativas para essas questões, constatei que há propostas decoloniais e críticas que corroboram o questionamento e a ressignificação de práticas reconhecidas como “resquícios de colonialidade”, fortemente reproduzidas em nossos contextos educacionais. Tais práticas produzem discursos que se refletem/refratam em sala de aula mediante nossos posicionamentos, por exemplo, por meio de ideologias linguísticas, modernistas/descontextualizadas/racistas ou também decoloniais/críticas/performativas.

Nesse sentido, com o projeto de formação inicial e continuada, a proposta era ressignificar a relação entre os professores da escola, os professores formadores da universidade responsáveis pelas atividades de estágio e os licenciandos/as que as coloca em prática de modo que a vivência fosse profícua e aliasse os saberes, sobretudo, aqueles construídos na escola. Desse modo, colocamos o professor da rede básica como quem nos ensina dentro da universidade, invertendo a lógica imposta em que o professor formador é quem diria o que levar para a escola. Aliado a isso, ressignificar também as visões sobre o ensino de língua inglesa em um compromisso com a decolonialidade, ou seja, olhar por outros ângulos, propondo alternativas para uma formação mais “desformatada”.

Nessa direção, elegi como recorte de investigação o seguinte objeto de estudo: a emergência de ideologias decoloniais de linguagem em um projeto de formação de professores, espaço em que ainda se reverberam discursos permeados por colonialidade e o modo como esses discursos se (re)constroem constantemente por meio de nossas interações e se revelam pelo posicionamento dos licenciandos/as.

No meu entendimento, uma pesquisa talhada assim apresenta a relevância social de promover a resignificação de discursos sobre o ensino de línguas e a elevação da qualidade das práticas sociais que envolvem a formação docente no contexto brasileiro, pois como nos adverte Hodges (2020), ser informado/a sobre questões políticas requer consciência sobre os modos como a linguagem age em nossas vidas. Ademais, como apresentarei na revisão de literatura disposta neste capítulo, na seção 1.5, que trata da construção do percurso metodológico deste trabalho, apesar de haver algumas pesquisas qualitativas sobre a temática, ainda são poucos os trabalhos que se dedicaram a observar a socialização da linguagem e o modo como as ideologias linguísticas emergem nas interações dos indivíduos participantes de um projeto de formação docente. Além disso, o projeto se deu também no âmbito da extensão, permitindo que este estudo fosse desenvolvido no tripé formativo, uma vez que as atividades se deram na universidade com a disciplina de estágio e ali refletimos sobre ensino. O projeto Fícel constitui, assim, o eixo de extensão, pois vivenciei todas as etapas da elaboração de um projeto extensionista, já que neste espaço podemos abrir as portas da universidade para a comunidade externa e, portanto, para os professores da rede básica de ensino. Por último, a pesquisa em que voltei minha atenção para os dados gerados após todo o trabalho empreendido, o que culminou na construção desta tese. Em vista da relevância do contexto descrito e meu compromisso com todos aqueles que me envolvi nesse tripé, proponho a seguinte pergunta de pesquisa: Como as interações entre professor formador, professor participante e licenciandos/as são estruturadas e como a negociação de sentidos, identidades e compreensão a respeito do que é ser professor de línguas se desenrolam nessas interações?

Constitui como objetivo geral desta pesquisa a investigação sobre as visões sobre ensino de língua, de formação docente presentes nos discursos de licenciandos/as participantes do projeto de extensão juntamente com os professores da rede pública e formadores da universidade, a fim de constatar de que modo ideologias linguísticas sobre o ensino de língua inglesa circulam nesses espaços e como a socialização desses saberes pode contribuir para uma formação docente crítica/decolonial.

Para perseguir esse objetivo geral, apresento os objetivos específicos. São estes:

a. Observar de que modo essas/es estudantes e professores/as percebem e narram suas trajetórias de formação docente e as inquietações que surgem nesse percurso;

b. Caracterizar os discursos produzidos acerca da formação docente, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa na escola pública, uma vez que a experiência dos professores participantes pode contribuir no sentido de construir sentidos sobre essa prática social local;

c. Identificar quais alterações são provocadas (ou não) em suas percepções sobre a língua e sobre si a partir dos debates, questionamentos e reflexões provocados ao longo dos encontros que foram realizados.

Nos capítulos seguintes, apresento as teorias que dialogam com a proposta etnográfica que me proponho a desenvolver nesta tese. Entendo o presente texto como uma história fluida que será costurada por teorias, transcrições de encontros de formação e entrevistas com licenciandos/as e professores/as que aceitaram fazer parte da pesquisa. Aqui reconheço que todos são colaboradores para o desenvolvimento deste estudo, pois foram protagonistas em suas práticas ao longo das atividades da disciplina, assim como no projeto de extensão. A etnografia aqui é entendida como um trabalho que não se finda ao concluir a geração de dados em que eu, enquanto pesquisador, sou um mero extrator de informações do campo, ao contrário disso, espero que, a partir das reflexões geradas, as contribuições cheguem até o campo e gerem melhorias nas práticas sociais ali desenvolvidas mediante políticas públicas que garantam a possibilidade de novos projetos de formação em que universidade e escola possam trabalhar juntas a formação discursiva do/a professor/a de línguas.

No decorrer deste capítulo, na seção 1.1. “Contextualizando a construção da tese”, apresento detalhes sobre a construção deste estudo com informações sobre o campo e os participantes envolvidos, assim como o projeto de extensão que serviu de suporte para a geração de dados e a realização deste trabalho etnográfico. Na sequência, descrevo o modo como os dados foram gerados para a realização do estudo. Além desses itens, também situo o leitor quanto ao eixo da Linguística Aplicada, os estudos da linguagem e discurso que norteiam as discussões aqui propostas e o modo como localmente foi possível construir sentidos e em que medida

as teorias aliadas aos dados também contribuem tanto para o trabalho de campo quanto para a área de conhecimento da LA.

### 1.1. Contextualizando a construção da tese

Para desenvolver as reflexões que fazem parte deste estudo, contei com a participação e o engajamento de professores/as formadores/as do Curso de Letras Português - Inglês da Universidade pública do estado do Paraná (UNESPAR, *campus* de Paranaguá), que atuam no estágio supervisionado; professores/as de língua portuguesa e inglesa, atuantes na rede básica de ensino do estado do Paraná (SEED), que participaram do projeto de extensão “Formação Inicial e Continuada no Ensino de Línguas”, doravante FICEL, se inscrevendo por meio de formulário de inscrição e que posteriormente acompanharam os encontros de forma voluntária buscando contribuir com as discussões do projeto, assim como estudantes dos terceiros e quartos anos dos cursos de Letras Português e Letras- Inglês da mesma universidade. Ao final do projeto, os/as participantes que concluíram todas as etapas receberam certificado de 40h. Na tese, os participantes serão identificados por nomes fictícios de modo a preservar a identidade, conforme previsto pelo Comitê de ética da UFSC (CEP).

O projeto de extensão foi ofertado no segundo semestre de 2020, na modalidade remota, em virtude da pandemia de covid-19 que instaurou o trabalho remoto emergencial em todo o país. Portanto, todos os encontros foram gravados e transcritos após aprovação pelo CEP. Ao todo, são participantes da pesquisa:

- 10 professores da rede básica;
- 10 estudantes dos cursos de graduação;
- 2 professores formadores da universidade.

A construção do material que constitui este trabalho foi dividida em duas etapas: a primeira, por meio da observação e desenvolvimento das transcrições dos encontros, e, a segunda, por meio de entrevistas realizadas em 2022 com alguns participantes, de modo a verificar os sentidos construídos durante e após o período em que se desenvolveu o projeto de extensão, verificando quais são os discursos (re)produzidos e em que medida houve uma mudança de perspectiva adotada para conceber o ensino de línguas por parte dos participantes após as discussões realizadas.

Mediante socialização da linguagem (BAQUEDANO-LOPEZ, 2002 e OCHS E SCHIEFFLEIN 2018), perspectiva teórica que dialoga com as propostas da pesquisa e a partir das interações em campo, com base nos procedimentos de observação dos encontros do projeto, foi possível perceber a emergência de discursos decoloniais de linguagem na interação entre os participantes em que esses indivíduos desconstróem visões essencialistas sobre ensino de línguas. Dentre essas visões, o ensino calcado em metodologias que visam apenas ao trabalho com a leitura e/ou a escrita. Também destaco a emergência de discursos que demonstram o anseio por desenvolver uma prática voltada para questões complexas da sala de aula. Questões de raça, gênero, etnia e classe e outras que envolvem os desafios que enfrentamos em sala de aula, assim como outros acontecimentos do cotidiano escolar. De modo que possamos levar em conta a multiplicidade de sentidos que podem ser construídos socialmente, vejo que a decolonialidade pode ser um meio de acrescentar novos entendimentos aos construtos que adotamos e como passamos a rever nossas atitudes por meio de nossas narrativas. Neste estudo, busco entender de que modo houve mudança (ou não) nos discursos dos participantes a partir da luta pela contextualização que foi possível observar ao longo dos encontros na emergência de significados mais críticos dos processos de construção da identidade do professor em todo o material resultado das interações durante o projeto.

Concomitante aos entendimentos construídos pela socialização da linguagem, busquei investigar quais ideologias sustentam as percepções de alunas/os do curso de Letras e de professores/as da Educação Básica sobre suas práticas linguísticas e sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa a partir de seus relatos e vivências durante os encontros do projeto, assim como por meio de suas respostas durante as entrevistas. Foi possível identificar que, apesar de ainda existir um posicionamento conservador frente a algumas crenças presentes nos discursos que emergiram ao longo das observações, houve também uma fricção por parte de alguns participantes em que se percebeu uma mudança em seus modos de recepção ao longo das discussões ocasionadas nos encontros do projeto, como será demonstrado pelas vinhetas nos próximos capítulos e ao longo desta pesquisa costurando com as teorias que dialogam com esses eventos.

Dessa forma, as discussões e interpretações dos saberes que compõem este estudo se apoiam em princípios da pesquisa etnográfica (FABIAN, 2006; SANTOS;

JUNG; SILVA, 2019; PEIRANO, 2014; PIRES-SANTOS *et al.*, 2015). Para os autores, as subjetividades das pessoas participantes são tidas como centrais para a pesquisa, e esse movimento resultou em pressupostos teóricos construídos e reformulados durante o estudo, o que é característico da pesquisa etnográfica ao tornar o mundo visível por meio de práticas interpretativas, abrindo possibilidades para que possamos mudá-lo. Havendo essa possibilidade, precisamos, no entanto, considerar se esse desejo de mudança é compartilhado pelas outras pessoas envolvidas.

Além dos autores acima mencionados, destaco que esta é uma etnografia performativa (LOPES, 2011). Nesse tipo de etnografia, buscamos performatizar as diferentes vozes que aprendemos a ouvir ao longo de nossas pesquisas de campo. Nesse sentido, essa interpretação permite que eu possa mostrar os termos dos envolvidos com a formação docente, destacando que essas manifestações podem ser entendidas como um tipo de engajamento político com esses indivíduos de modo situado histórica e socialmente. Além disso, uma das motivações para desenvolver pesquisas é a possibilidade de fazermos alguma diferença no sentido de contribuir para o espaço investigado. Contudo, Borelli (2018) afirma que essas ações precisam ser negociadas e não impostas a um contexto que, por vezes, sequer reconhece a necessidade de mudança.

Por acreditar na multiplicidade de práticas propiciadas pela construção de sentidos numa visão contingencial, este estudo objetivou, paralelamente, observar e investigar as práticas de estágio supervisionado desenvolvidas em uma universidade pública do estado do Paraná. A escolha pelo campo justifica-se pelo fato de que é a instituição na qual iniciei meus primeiros passos como professor de línguas e como pesquisador. Atuei em diversos projetos de extensão, eventos científicos e residência pedagógica em programas como o Pibid.

Algum tempo depois de concluir a graduação e de obter o título de mestre, após aprovação em concurso público para professor colaborador em regime especial (CRES), atuei também como professor colaborador nessa universidade. Portanto, realizar pesquisas nesse espaço é também um modo de contribuir com a comunidade que me formou. Além disso, entendo que são poucas as pesquisas em nível de doutorado que se debruçam para estudar as práticas da referida região, o que a coloca às margens, tornando-se um espaço propício para produção de estudos, contribuindo

para a formação docente e, portanto, uma lacuna a ser preenchida no campo de pesquisa de estudos do discurso.

Investigar os sentidos que estão sendo construídos acerca do estágio e da formação inicial nesta região, assim como observar as dificuldades, anseios e inquietações dos indivíduos envolvidos, o modo como nos identificamos com esses questionamentos, fortalece-nos na busca por novas práticas que atendam nossas necessidades localmente.

Adianto que não é objetivo deste estudo definir as práticas aqui observadas e investigadas como um modelo de práticas outras que são realizadas em espaços semelhantes. No entanto, tais práticas observadas podem fazer sentido para outros indivíduos de diferentes locais, podendo, assim, por meio deste estudo, ressignificar suas próprias ações e passar a pensar sobre as formações discursivas dos sujeitos que fazem parte de determinado contexto. As problematizações aqui suscitadas podem também ajudar no sentido de desestabilizar práticas tidas como naturalizadas em nossos espaços, os discursos que as sustentam e que talvez nem sequer sejam questionadas.

## 1.2. Os primeiros passos para a realização do projeto de extensão

Em março de 2020, ao ser informado que trabalharia com as disciplinas de estágio supervisionado de forma remota, por conta da impossibilidade de desenvolver as atividades tradicionais da referida disciplina, ou seja, as etapas de entrevista aos membros da comunidade escolar, aliadas às discussões teóricas dos documentos oficiais, houve a necessidade de realizar o contato com os professores para que realizássemos as atividades de observação e regência de forma remota, isso porque, naquele ano, os/as estudantes deveriam fazer visitas às plataformas utilizadas pelos professores da rede e analisar as atividades desenvolvidas, sendo esse um movimento de ruptura com o que é tido como tradicional pelas práticas de estágio uma oportunidade de propor práticas outras. Dessa forma, não haveria um contato prolongado com os/as professores/as e, assim, o projeto de extensão surgiu como uma possibilidade de aliar ensino, pesquisa e extensão com as atividades obrigatórias de estágio. Portanto, entendo a implementação de um projeto como este envolvendo



professores/as da rede pública e licenciandos como uma atitude que desestabiliza as atividades tidas como naturalizadas nestes espaços.

Após diversas reuniões acerca do planejamento das atividades do projeto, eu e mais uma professora formadora do curso de Letras-Inglês, elaboramos a proposta do Ficel, que foi aprovada em reunião de colegiado e posteriormente pelo Centro de Área. Foram elaborados *banners* de divulgação, grupo no *Google Classroom*, para compartilhamento de materiais e *e-mail* institucional para contato com os participantes inscritos no projeto. Decidimos então entrar em contato com o Núcleo Regional de Educação (NRE) da cidade de Paranaguá para apresentar a proposta ao tutor responsável pelos professores de inglês que atuavam nas escolas naquele ano, convidando-os para participarem das atividades extensionistas que seriam desenvolvidas no segundo semestre. Isso se deu após a primeira etapa da disciplina envolvendo teorias que ajudariam os estudantes a compreenderem melhor a comunidade escolar e as práticas sociais ali desenvolvidas.

Após diversas reuniões e aprovação da proposta via NRE, os professores da rede pública se inscreveram para participar das atividades. No total, 25 professores realizaram a inscrição, 12 participaram dos primeiros encontros e apenas 10 efetivamente concluíram as atividades desenvolvidas no projeto. A justificativa para a evasão de professores no projeto se deu pela incompatibilidade de horários, já que os encontros ocorreram aos sábados e, mesmo de forma remota, para muitos, era inviável, uma vez que havia reposições e conselhos de classe agendados para o mesmo dia em algumas das escolas.

Como a disciplina fazia parte da carga horária do estágio supervisionado, duas turmas participaram do projeto para cumprir as atividades propostas pelo plano de ensino. No total, tivemos 25 estudantes que participaram e efetivamente concluíram as atividades propostas ao longo dos encontros. O projeto foi dividido em duas partes: a primeira, teórica, envolvendo os estudos de letramento(s), letramento crítico e concepção de língua, teorias que também serão abordadas neste estudo nos capítulos 2, 3 e 4. Enquanto a segunda parte envolveu o desenvolvimento de uma atividade coletiva de elaboração de planos de aula que foram apresentados em conjunto por professores e licenciando/as participantes e serão abordados nos capítulos 5 e 6. Dessa forma, considero que a prática de estágio se deu de maneira

diferente do que era esperado, propiciando um espaço de discussão e trocas com os professores das escolas em que os estágios seriam realizados.

Os encontros foram divididos em discussões teóricas e apresentações com base nas reflexões que foram surgindo a cada encontro, ou seja, após a discussão das teorias, os participantes eram divididos em grupos menores e realizavam discussões para então relatar ao grupo abertamente. Dessa forma, todos e todas podiam contribuir com as discussões, imprimindo assim diversos detalhes que considero importantes na costura desta tese. Tivemos um total de 7 encontros quinzenais em que estudantes e professores acompanharam cada etapa e participaram trazendo experiências pessoais, seja do chão da escola ou de suas angústias pessoais acerca de sua caminhada profissional. Na mesma direção, estudantes compartilharam seus anseios, inseguranças e inquietações acerca do que imaginam que os espera ao adentrar em sala de aula. Além desse período intenso de discussões, alguns participantes do projeto também foram entrevistados de modo a ampliar os dados gerados com perguntas e respostas que pudessem contribuir para compreender a concepção de língua subjacente aos discursos produzidos por esses participantes e a mudança (ou não) propiciada pelas interações.

O foco temático dos encontros do projeto foi voltado para teorias pós-estruturalistas envolvendo concepções de língua e letramentos com o tema *fake news* como princípio norteador da atividade final de didatização do ensino que os grupos deveriam apresentar como parte avaliativa de suas respectivas participações no projeto.

Destaco os principais textos acadêmicos, visuais, multimodais que subsidiaram as discussões, escolhidos pontualmente como um modo de nortear as questões que consideramos importantes para debater com os participantes:

- 1) “Ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso”, de Clarissa Menezes Jordão;
- 2) “Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação”, Lynn Mario T. Menezes de Souza;
- 3) “ILA, ILF, ILE, ILG: Quem dá conta?”, de Clarissa Menezes Jordão;
- 4) “Ensino de avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso”, de Ana Paula Duboc;
- 5) Documentário “A primeira pedra”, dirigido por Vladimir Seixas.

Embora reconheça a relevância e importância dos textos para a formação acadêmica dos licenciandos/as, as narrativas dos/as professores/as foram fundamentais no processo de construção de sentidos e saberes no decorrer dos encontros do projeto.

Na ocasião da aplicação do projeto, que se iniciou no segundo semestre, mais especificamente no início de setembro de 2020, eu e a outra professora formadora, que fez parceria no planejamento do projeto, apresentamos um plano de aula e explicamos o modo como os conteúdos seriam discutidos e que, após isso, por meio do tema *fake news*, os participantes teriam que elaborar uma proposta didática com o intuito de gerar novas discussões sobre as adoções de termos e discursos que apontassem um viés decolonial acerca do discurso desses participantes. Além de dar a oportunidade aos participantes para dialogarem sobre os sentidos construídos por meio das interações, serviu também como um meio para refletir sobre a criticidade no ensino de línguas.

A justificativa para a escolha do tema norteador das atividades do projeto se deu por dois motivos: o primeiro, por se tratar de um assunto relevante e presente nos documentos oficiais do estado: as OCEM (Orientações curriculares para o Ensino Médio). O segundo, e que considero mais importante, como um fator de contextualização, refere-se ao fato de que, no mesmo ano, ocorreu o assassinato do norte-americano George Floyd, um homem negro, que gerou comoção mundial pela forma brutal com que o crime ocorreu, sendo praticado por policiais que supostamente deveriam estar ali para proteger a sociedade, escancarando o racismo que ainda é forte na sociedade e que tem ganhado proporções alarmantes no Brasil.

Um dos lemas importantes que viralizou nas redes na ocasião do assassinato para a conscientização da violência brutal foi o *“Black lives matter”*. Para tanto, em um dos encontros, foi apresentado aos participantes o documentário *“A última pedrada”*, produzido no Brasil, disponível nas plataformas digitais, e que será abordado com mais detalhes no capítulo 5. O documentário aborda a violência no Brasil e, para tanto, tomamos um dos trechos do documentário que revela os motivos de um crime brutal capitaneado por populares: uma jovem casada, mãe, que foi confundida por populares com uma suposta sequestradora de crianças e assassinada a pedradas e todo tipo de crueldade possível praticada pela comunidade em uma rua percorrida em seu caminho diário para o trabalho.

A discussão gerou comoção e diversas reflexões profícuas a respeito do tema. Apesar de tratar-se de um documentário com cenas fortes, que para alguns gerou uma sensação de impotência enquanto assistiam, pensamos juntos, no coletivo, as consequências negativas que a divulgação de *fake news* propiciam para a sociedade, colocando em risco pessoas que muitas vezes por ingenuidade, inocência ou até má fé se rendem a este tipo de notícia. Considerando que nossos estudantes da educação básica vivenciam diversas experiências em diferentes grupos sociais tais como a família, igreja, escolinha de futebol, aulas de dança etc., capacitá-los para estarem preparados para alertarem seus pares é de extrema importância.

Os participantes, então, refletindo sobre as teorias estudadas nos primeiros três encontros, deveriam formar grupos para elaborar o que foi considerado como “didatização do ensino”, trazendo à baila tópicos a serem trabalhados nas aulas que dariam envolvendo *fake news* e um modo de conscientizar de forma crítica os estudantes que teriam a oportunidade de assistir àquelas aulas. Esse foi o modo que encontramos de possibilitar que um maior número de participantes pudesse se engajar em atividades docentes e planejar juntamente propostas que tivessem sido construídas a partir de uma discussão prévia advinda de teorias críticas/decoloniais.

De modo geral, a repercussão do trabalho ao longo dos encontros do projeto foi bastante positiva, apesar de, naquele ano, os estudantes não terem ido a campo de forma presencial em virtude do distanciamento social ocasionado pela covid-19. Nesse sentido, acompanhar os encontros com os professores da rede permitiu que os/as licenciandos/as ouvissem também o que pensam os professores a respeito das teorias desenvolvidas por linguistas aplicados, brasileiros e de outras nacionalidades que se fazem presentes no currículo dos cursos de Letras na universidade atualmente e quais as implicações de aplicar perspectivas pós-estruturalistas para o ensino de línguas na educação básica.

Via de regra, foi recorrente, especialmente nos primeiros encontros, um silêncio diante das propostas e discussões. Aos poucos, questionando os envolvidos fora do horário dos encontros, alguns relataram que não se sentiam capazes de discutir e que havia uma certa insegurança de que sua reflexão não fosse válida para aquela discussão. Ao saber disso, enquanto professor formador, conversei com minha colega de trabalho para que pudéssemos repensar o formato dos encontros, propiciando um espaço maior de discussão, viabilizando momentos específicos para

gerar reflexões em grupos menores, para que todos de alguma forma pudessem se expressar. Após esses ajustes, foi possível identificar uma maior interação dos participantes nos subgrupos de discussão. Concluímos que os ajustes deveriam ser feitos na medida em que observávamos o comportamento dos grupos.

### 1.3. Construção e organização dos dados da tese: participar e agir

Para que efetivamente pudesse iniciar o desenvolvimento deste estudo, o projeto foi primeiramente submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (CEP-UFSC). Após avaliação, o projeto foi aprovado pelo Comitê, conforme parecer nº 5.261.317, divulgado no dia 24 de março de 2022 (Anexo I). Como parte dos documentos submetidos a esse órgão, consta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi entregue, lido e assinado por cada participante. Além disso, também fui autorizado pela direção de *campus* a realizar a pesquisa na Universidade. Tendo cumprido essas exigências, dei início ao período de construção do material que compõe este estudo.

O material desta tese foi construído por meio de transcrições das gravações dos encontros do projeto de extensão, formulário de perfil pessoal, conversas individuais com professores/as da universidade e professores/as da escola, e conversas coletivas antes, durante e após os encontros do projeto. Após o término das atividades desenvolvidas, também realizei entrevistas semiestruturadas com alguns participantes.

Os formulários de perfil pessoal foram respondidos por todos os/as envolvidos/as para obter as informações pessoais, profissionais e acadêmicas dos/as participantes. Houve um formulário de perfil pessoal específico para cada grupo de participantes - Professores/as da escola, Professores/as da universidade e licenciandos/as. Com as informações obtidas nesses formulários, foram elaborados quadros que apresentam o perfil desses participantes no quadro 1.

A seguir, apresento quadro com informações (PARCIAIS) sobre os participantes que colaboraram para a pesquisa, seja por meio de entrevistas, seja por contribuições durante os encontros que foram transcritas para o presente trabalho:

#### Quadro 1 - Informações sobre os participantes da pesquisa

| PARTICIPANTES | ATIVIDADE                       | CURSO/FORMAÇÃO                                     | TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE |
|---------------|---------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------|
| Analice       | Licencianda                     | Letras Português - Inglês                          | apenas obrigatório estágio    |
| Julieta       | Professora formadora            | Letras - Inglês<br>Possui doutorado                | 27 anos                       |
| Jarbas        | Professor de inglês             | Letras Português e Inglês<br>Possui especialização | 30 anos                       |
| John          | Professor de inglês e português | Letras Português e Inglês<br>Graduado              | 4 anos                        |
| Joel          | Professor de Inglês             | Letras Português e Inglês                          | 15 anos                       |
| Doralice      | Professora de Inglês            | Letras Português e Inglês                          | 20 anos (aprox.)              |
| Carlos        | Professor de Inglês             | Letras Português e Inglês                          | 10 anos                       |
| Michel        | Licenciando                     | Letras Português e Inglês                          | 23 anos                       |
| Clara         | Licencianda                     | Letras Português e Inglês                          | apenas obrigatório estágio    |
| Thabata       | Licencianda                     | Letras Português e Inglês                          | apenas obrigatório estágio    |
| Petra         | Licencianda                     | Letras Português e Inglês                          | apenas obrigatório estágio    |

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Os/as primeiros/as participantes com quem conversei foram os licenciandos/as, uma vez que as atividades desenvolvidas fariam parte do plano de ensino da disciplina de estágio supervisionado. Por essa razão, desde que iniciou o ano letivo em 2020, na apresentação do plano de ensino, eles haviam sido informados da possibilidade de se realizar um trabalho nesse formato compondo a carga horária da disciplina de estágio supervisionado.

As conversas aconteceram no formato virtual e tinham como objetivo conhecer os diferentes sentidos construídos por cada participante em suas vivências no estágio. Ainda que de forma espontânea, as conversas seguiram um roteiro pré-estabelecido que tinha por objetivo motivar as discussões do assunto proposto, sem limitar os modos de expressão dos participantes envolvidos, permitindo que ficassem à vontade para se expressassem da forma que preferissem. O roteiro contemplou alguns pontos, tais como, a experiência com o ensino de línguas, uso da norma padrão, práticas

sociais envolvendo a língua inglesa e as dificuldades encontradas pelo entrevistado na realização de suas atividades docentes.

Os professores das escolas também participaram de conversas, seguindo o mesmo formato e roteiro. Por conta do pouco tempo disponível para uma conversa mais espontânea, aos professores, foi encaminhado o formulário por e-mail e também por WhatsApp. Assim, responderam as questões por escrito e, após o término, as respostas foram encaminhadas por e-mail juntamente ao TCLE devidamente assinado.

#### 1.4. A Organização do material que compõe o estudo: o desafio etnográfico

Todas as conversas, entrevistas e encontros foram gravados em áudio. Os vídeos gravados contam com aproximadamente 13 horas de duração, equivalentes a 200 páginas de transcrição. Nesses trechos transcritos, busquei interferir o mínimo possível para preservar as falas dos participantes. Apenas uma adequação ou outra foi realizada por conta de a transcrição não ter sido fiel ao que foi dito pelos participantes no áudio já que inicialmente utilizei a ferramenta do *Google Docs*. para transcrição automática da fala para a escrita.

As questões presentes nas conversas envolvem os assuntos que busco observar e problematizar no trabalho nos próximos capítulos. Sendo assim, para a seleção do material que poderia compor cada capítulo, assisti a todos os encontros, repetidas vezes e realizei leituras das transcrições buscando os principais temas que emergiram nessa etapa. O mesmo ocorreu por meio das entrevistas realizadas com alguns participantes. Após identificação dos temas, busquei os mais recorrentes, e as regularidades foram separadas em grupos para fins da construção dos temas para estudo e interpretação. Os temas destacados das falas dos participantes envolvem teorias que serão desenvolvidas neste estudo, tais como: ideologias linguísticas, no capítulo 1; socialização da linguagem, no capítulo 2; e concepção de língua e de ensino de inglês em uma perspectiva decolonial, no capítulo 4. Nos capítulos 5 e 6, coloco os dados em diálogo com essas teorias e argumento sobre o papel das atividades docentes como um dispositivo formador de discursos e como a decolonialidade pode nos fazer refletir sobre esses discursos em uma epistemologia do diálogo.

O texto da tese está desenvolvido a partir das teorias que surgiram como um modo de construir o texto dialogando com o que foi observado e experienciado no projeto de extensão. Considero a etnografia performativa uma abordagem metodológica que possibilitou essas observações em campo e descrevê-las na medida em que a construção com os excertos avança, descreve também os discursos dos participantes. Dessa forma, partes dos encontros do projeto de extensão serão trazidas por meio de narrativas em excertos que descrevem o conteúdo dos encontros e a participação dos envolvidos de modo que as teorias revelam cada aspecto da complexa camada identitária que constitui os entendimentos sobre como é ser professor de línguas e como a socialização da linguagem contribui para a entextualização<sup>1</sup> dos discursos que circulam dentro e fora do espaço acadêmico.

Nos documentos com transcrição, os temas foram destacados com cores diferentes ao longo do texto mais amplo. Aqui nesta tese, esses destaques foram trazidos em forma de excertos classificados numericamente. A quantidade considerável de material fez com que fosse possível separar e trazer para as análises apenas os temas mais recorrentes que definiram os caminhos para o desenvolvimento deste estudo.

Após a apresentação geral da organização deste trabalho, na próxima seção, abordarei as teorias que embasam o estudo, a começar pelo meu entendimento sobre as práticas de linguagem, as contribuições da Linguística Aplicada para a realização da pesquisa e, no capítulo 2, apresento as ideologias linguísticas que emergiram e deram sentido às teorias que embasam a discussão desenvolvida na tese. Ao mesmo tempo que apresento as teorias, alguns excertos das transcrições de encontros do projeto com a fala de alguns participantes irão emergir em forma de vinhetas de modo a corroborar a relação presente entre as vivências e saberes docentes e como as teorias deste estudo se costuram, revelando assim os discursos que são adotados pelos envolvidos no projeto.

### 1.5. A emergência das teorias que embasam o estudo

---

<sup>1</sup> Para Blommaert (2005), signos, textos e discursos são mobilizados em práticas de construção de significados, em uma dinâmica frequente de alteração e repetição. Tal processo é conhecido como entextualização (BLOMMAERT, 2005).



A formação de professores de línguas faz parte das discussões recentes na Linguística Aplicada. Este campo de estudos se dedica à construção de entendimentos sobre a relação entre linguagem e sujeito, aliando teorias que atravessam as áreas das ciências humanas e sociais, abrindo espaço para resolver questões complexas trazendo o sujeito para o foco de nossos olhares (MOITA LOPES, 2013). De acordo com Moita Lopes, essa proposta de diálogo com os conhecimentos de outras disciplinas é uma característica forte da área no Brasil. Sendo assim, a linguagem deixa de ser o espaço das certezas e passa a ser vista como um meio de (ou para) questionar as grandes verdades que contribuem para a manutenção de desigualdades.

Nesta pesquisa, discuto questões que envolvem a Linguística Aplicada (LA) em uma perspectiva indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Tal entendimento permite que o sujeito em sua esfera social possa ser trazido para o foco de nossos olhares (MOITA LOPES, 2013). Assim sendo, observar a formação docente e os construtos que subjazem as práticas torna-se um princípio relevante e possível dentro da LA, uma vez que interessa saber com profundidade como os sujeitos, entendidos como sócio-históricos, se resignificam identitariamente e modificam seu meio pelo engajamento em suas práticas sociais.

Entendo que toda prática de linguagem é uma prática social (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2013) e performática (PENNYCOOK, 2010; BAUMAN; BRIGGS, 1990) sendo regulada e produzida por meio da socialização da linguagem (BAQUEDANO-LOPES, 2002), isso porque a linguagem possui um caráter dinâmico e indissociável do contexto social em que ocorre. Entendo que essas práticas são reguladas por meio dos posicionamentos discursivos, ideológicos e sociais dos falantes envolvidos nas práticas sociais. Nesse entendimento, nosso papel enquanto participantes de um evento comunicativo passa a ser “aceito” quando participamos efetivamente adotando posicionamentos e postura regulada pelo contexto. Nossa ação estaria então condicionada aos rituais pré-dispostos pelos dispositivos que controlam essas práticas nas quais estamos envolvidos/as.

Neste estudo, concebo a língua como discurso (JORDÃO, 2010), construção de sentidos em que os sujeitos fazem uso de suas interações, sendo as mais comumente conhecidas o falar e o escrever. Mas entendo também que a linguagem transcende esses limites, sendo as artes, os gestos, a dança, a música, assim como

o próprio ato de silenciar-se uma prática de linguagem. Para Ian Bloomaert (2013) e Spolsky (2017), essas construções de sentido são entendidas como repertórios linguísticos em que os falantes lançam mão e utilizam esses repertórios de acordo com suas necessidades e se adequando de acordo com cada contexto. Essa adequação ocorreria então por meio de práticas que se consolidam em nossas interações, e a partir delas adotamos discursos mais ou menos alinhados com a esfera de comunicação a que estamos interessados em acessar.

Na formação docente, esses repertórios possuem características particulares, assim como em qualquer outro contexto, ou seja, nesta pesquisa, procurei entender que repertórios são esses, assim como os discursos que se fazem presentes na formação inicial e continuada e circulam nos cursos de licenciatura reunidos e entextualizados nos encontros do projeto de extensão. Para Bloomaert e Backus (2013), ao lançar mão de um repertório linguístico, o falante não fica restrito apenas a uma comunidade linguística, sendo sua interação tida como algo “híbrido”, desenvolvido em processos sociais contingencializados, dependendo de questões como idade, experiências formais e informais, assim como de vivências compartilhadas por comunidades interpretativas de diversos grupos sociais dos quais faz parte. Entendo, então, que quanto mais estivermos expostos a determinados contextos, aos poucos podemos adquirir esses repertórios e de fato, estarmos inseridos por meio da linguagem.

Desse modo, a complexidade em que a linguagem está envolvida e se faz presente, da mesma forma que pensar na formação docente sem considerar esses aspectos é insuficiente para desenvolver novas habilidades permitindo que os sujeitos circulem e acessem diferentes espaços de construção de sentidos. Um trabalho que não prevê a manutenção desses repertórios acaba limitando o acesso aos espaços já conhecidos de prática. Os docentes e licenciandos que fazem parte de grupos de formação continuada em espaços acadêmicos têm a oportunidade de ampliar seus repertórios, sejam eles teóricos ou práticos a partir de vivências, ao ouvir o outro, podendo ler a si mesmo e o mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011) e o modo como reagem diante de diferentes conhecimentos com os quais têm acesso nos espaços em que circula. Para exemplificar essa leitura sobre linguagem, trago um trecho do texto que foi utilizado na apresentação de slides em um dos primeiros encontros para

discussões teóricas do projeto em que a autora Clarissa Menezes Jordão (2010) é trazida para definir o conceito de língua que subjaz as atividades do projeto:

(slide de apresentação primeiro encontro do projeto) “conceber língua como discurso significa perceber as estruturas de poder que permeiam a língua, significa conceber o conhecimento como determinado social e linguisticamente, significa entender língua e cultura como indissociáveis, ou seja, inseparáveis, não apenas por que sua união desejável ou mesmo altamente recomendável, mas porque mesmo que quiséssemos não as poderíamos separar” (JORDÃO, 2010, p.1)

Essa indissociabilidade entre língua e sociedade foi um dos aspectos abordados nos encontros do projeto, e a interação dos participantes reflete essa postura, como é o caso de Joel, professor da rede pública e participante ativo do projeto. Sempre que possível, ele pedia a palavra para que pudesse se manifestar e deixar sua contribuição:

(Excerto nº 1): falei primeiro no grupo sobre relação aos dois trechos que vocês passaram anteriormente, e eu fiz umas anotações e concluí como que o grupo falou, né, então assim, a questão do trecho 1 que eu fiz algumas anotações sobre a questão do poder que a língua tem, né, A gente vê isso muito principalmente eu vejo uma questão gritante no inglês, essa questão de exclusão do aluno achar que não fala que não entende, que o inglês não tem nada a ver com a vida dele, Aquela famosa frase: “- se eu não sei português para que eu vou aprender inglês?” e essa questão do conhecimento que daí gera essa exclusão linguística e mais para frente e consequentemente a questão social e isso juntando com o português, né, que eles também não se acham capazes de usar “corretamente”. (transcrição da fala de Joel – participante do projeto – 1º encontro, 10/09/2020)

Conforme exposto pelo professor no Excerto 01, é necessário problematizar a ideia de que os aprendizes muitas vezes ingenuamente adotam do fato de não saber falar uma língua simplesmente por não dominar a norma padrão, pois isso só representa uma parte da linguagem, já que a maioria dos falantes circula em diferentes comunidades discursivas, ainda que inconscientemente lançando mão de seus repertórios adquiridos por meio da socialização da linguagem.

O trecho acima apresentado, do participante Joel, que é professor da rede básica de ensino, lecionando a disciplina de inglês, demonstra a preocupação sobre o modo como os discursos dos estudantes de seu contexto, que argumentam não saber a língua materna, tampouco a língua inglesa, justificando ser esse o motivo do desinteresse para aprender língua. Mas os mesmos estudantes hoje estão imersos em diferentes espaços em que a língua inglesa circula, tais como: jogos online, músicas, vídeos, séries fanfics etc. Desse modo, fica evidente que há um

descompasso entre as práticas e os discursos que integram as visões de mundo e de língua desses aprendizes.

Trago essa perspectiva para exemplificar a noção de linguagem como prática social e performática nas relações desenvolvidas dentro do contexto escolar. No excerto 01, também é possível tensionar as ideias de aprendizagem e o modo como os sujeitos, no caso os estudantes da educação básica, muitas vezes (re)produzem discursos que reforçam a noção de que língua e cultura não poderiam ser trabalhadas juntas.

Portanto, vejo na LA a oportunidade de defender a tese de que esses discursos, a partir da discussão de ideologias de língua, de sujeito, de cultura e de conhecimento atravessam as relações sociais que se desenrolam nos ambientes educacionais.

Na educação básica e no ensino superior, desenrolam-se e formam-se os discursos que são adotados pelos futuros professores. Com o propósito de aprofundar e responder essas demandas que envolvem discurso, ideologias linguísticas e socialização da linguagem, neste estudo, assumo as implicações políticas e éticas das pesquisas em LA (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006) de modo a desenvolver teorizações a partir de epistemologias do Sul Global para entender o contexto e propor alternativas que atendam a comunidade local, no caso desta pesquisa, demandas de estudantes em formação assim como docentes atuantes na educação básica. Conforme apresento no Excerto 02, abaixo, a fala da professora Clara justifica que as questões que tangem ao ensino e à aprendizagem de línguas transcendem questões estruturais de língua e nosso trabalho como professor de língua vai além de ensinar gramática:

(Excerto nº 2): “Principalmente essa questão de inclusão, no sentido assim, que eu vejo os meus alunos, eles não acessarem esses outros nichos, não serem aceitos, não terem bem a questão financeira, aquisitiva e fazer com que ele se torne excluído, que a língua não se torne dentro da sala de aula, um fator de segregação. Por mais que inclui alunos, falei porque eu pensei assim, essa questão de dizer o que é certo o que é errado, né, A gente trabalha, eu tenho muito mais visão sociolinguística, né, Tipo você não existe dois pacotinhos ali que você coloca tudo, certo e errado existe, comunicação diversificada de vários nichos, Então, até que ponto essa linguagem dentro da sala de aula, é sensível para o meu aluno? [...] (Professora Clara - Trecho transcrito de um dos encontros do projeto de extensão – 10/09/2020)

No relato acima, embora a professora Clara utilize o termo “nicho”, ela demonstra entender sobre os repertórios linguísticos e a habilidade que, enquanto

professores, devemos desenvolver com nossos estudantes, fazendo-os tornarem-se atentos às mudanças de repertórios de um contexto para outro, transcendendo a noção de língua como código que muitas vezes não prevê essa possibilidade visto que, nessa perspectiva, o que está em jogo é o aperfeiçoamento de habilidades visando à norma padrão. A professora Clara atua na educação básica e entende que os estudantes circulam pelas diferentes esferas da comunicação. Também reconhece que é urgente entender essa noção de comunidade discursiva para que os estudantes sejam contemplados com práticas que enriqueçam suas habilidades de modo que possam circular em diferentes espaços.

Na busca para compreender como se dão as relações linguísticas e sociais por meio da linguagem, a perspectiva metodológica da pesquisa etnográfica emergiu como alternativa por se apresentar como um meio de construir um cenário em que as interações ocorreram e propiciar um diálogo a partir dessas observações. Essa abordagem de investigação permite que o pesquisador traga à baila as subjetividades presentes no campo e sobretudo entenda os participantes não como meros informantes dos quais nós pesquisadores extraímos informações para desenvolver pesquisas, e, sim, como sujeitos que contribuem não só para o presente estudo, mas também para a sociedade, seus contextos e modos de ser e agir, atitude característica da pesquisa etnográfica (FABIAN, 2013; SANTOS; JUNG; SILVA, 2019; PEIRANO, 2014; PIRES-SANTOS *et al.*, 2015). Para os autores, a etnografia não envolve hipóteses que são verificadas e testadas após a visita de campo, mas envolve um processo de investigação constante que entende também as possíveis mudanças, seja na pesquisa quanto no campo que podem ocorrer justamente por perceber na prática social o modo como as relações se desenvolvem e são negociadas. É essa relação intersubjetiva construída no tempo, conforme defende Fabian (2013), que contribui para reflexões acerca dessas experiências compartilhadas.

O professor John, que apresento no próximo excerto, foi outro participante do projeto de extensão, e sua presença foi marcante, uma vez que seus posicionamentos foram se transformando ao longo das discussões propostas no encontro. Ao final, ele relatou que a participação no projeto ajudou a repensar suas práticas e rever suas posturas enquanto aprendia coisas novas:

(Entrevista - John) “A participação no Ficel foi enriquecedora pois pude trocar experiências com diversos professores de diversas faixas etárias, discutir teorias pertinentes e conhecer e compartilhar boas práticas pedagógicas. As

discussões foram satisfatórias, pois pude repensar práticas de ensino da língua inglesa, reformular algumas que comumente aplicava e aprender outras novas. (Entrevista professor John - 20/09/2022)

Nesse sentido, conforme trecho de entrevista com o professor John, para alguns professores, participar do projeto foi uma oportunidade de estabelecer um vínculo importante com a formação continuada e ter contato com diferentes perspectivas teóricas que muitas vezes não circulam na comunidade escolar.

Além disso, existe uma série de discursos que circulam nesse período formativo, portanto, interessou-me entender com profundidade o modo como esses discursos vão sendo construídos e adotados pelos futuros professores. Nessa direção, uma licencianda entrevistada, que aqui a apresento como Analice, estudante do 4º do curso de Letras Inglês, demonstra a preocupação com a formação inicial e relata a importância de programas que propiciem aos graduandos a oportunidade de estarem mais tempo em sala de aula durante a formação. Essa estudante participou ativamente dos encontros, a partir do momento em que percebeu que possuía agência e suas contribuições eram importantes para o coletivo que ali se formou. Ela relata que programas que permitem ao estudante um maior contato com a comunidade escolar ajudam a impactar no modo como desenvolvemos nossas práticas:

(Entrevista - Analice) “Acredito que a faculdade poderia promover mais programas como PIBID, por exemplo, ou tornar essa parte do estágio Supervisionado em um programa voluntário pois abriria espaço para os graduandos atuarem realmente como professores em pelo menos um período da sua formação, visto que nem todos que fazem Letras realmente desejam dar aulas, mas acredito que impactaria e traria mais clareza quando discutíssemos as teorias.” (17/08/2022)

Para a estudante, apesar de nosso trabalho nos cursos de formação estar diretamente ligado a uma formação crítica e situada, ainda existem lacunas que precisam ser transpostas, sobretudo a relação universidade x escola e a oportunidade de ofertar uma carga horária maior em que os licenciandos possam desfrutar em sala nos colégios públicos.

(Entrevista - Analice) “Enxergar e colocar na prática tudo que aprendemos ao longo do curso de licenciatura é uma etapa muito importante em nossa formação, uma vez que só dentro de uma sala de aula junto a um grupo de alunos é que podemos compreender de fato o exercício da docência. Entretanto, o desenvolvimento de atividades de planejamento de aulas se mostrou fundamental durante a disciplina de Estágio Supervisionado, e creio que deva ser ainda mais reforçada, por ser algo totalmente novo para nós, professores em formação, e parte tão fundamental das práticas docentes. Durante os estágios presenciais em 2019, foi muito interessante poder colocar esses planejamentos em prática, testando e vendo o que funcionava com cada turma, além de analisar o planejamento dos professores sendo

observados. Já durante a pandemia, esse exercício não foi possível, e fez muita falta. É uma atividade que não pode ser deixada de lado.” (17/08/2022)

O relato de Analice deixa evidente que é por meio da prática, estando no chão da escola, que de fato podemos ampliar nossos repertórios inicialmente apresentados na universidade. A licencianda relata a dificuldade que encontrou durante o período de pandemia para realizar sua experiência docente nas escolas, uma vez que esse parece ser o caminho para que os futuros docentes se familiarizem com seu novo ofício.

Lopes e Borges (2015) apontam que pensar e trabalhar com a formação é também envolver-se em um projeto impossível. Para as autoras, não é possível realizá-lo em sua plenitude. Portanto, entender a formação docente como um processo inacabado, sempre em construção, que não se finda ao concluir a graduação é uma possibilidade de aceitarmos nossa formação como algo situado e contingencial, formado por nossas diferentes interações nos espaços em que circulamos e com isso vamos nos constituindo.

Reconhecer esse longo percurso como um processo, iniciado na graduação e que continuará em desenvolvimento ao longo de nossas atuações, já é um começo para entender que a noção de “completude” é também uma construção advinda da modernidade que mais adiante será explicada. Portanto, são nesses momentos de interação, nas brechas (DUBOC, 2012), que temos a possibilidade de repensar os modos como agimos em sala de aula e de quais concepções estamos munidos ao adentrarmos neste espaço.

Constatei neste percurso que as implicações ideológicas e identitárias da linguagem não são ensinadas de maneira evidente, visto que ocorrem de forma contínua e ininterrupta, podendo variar de cultura, identidade, estando nossos interesses diretamente atrelados ao modo como determinado grupo se comporta, uma vez que o objetivo seja este, as ideologias linguísticas tornam-se a força que organiza essas relações e distribuem diferentes posicionamentos a partir das escolhas feitas pelo indivíduo, o que muitas vezes não ocorre de maneira explícita como veremos mais adiante. Interessado em entender o modo como essas formações discursivas se dão na formação docente, no próximo capítulo, descrevo como as ideologias linguísticas emergiram no campo observado delineando a tessitura deste texto.

A partir disso, foi possível estruturar a pesquisa em capítulos, divididos da seguinte maneira:

No capítulo 2, “Ideologias Linguísticas na formação docente”, discuto sobre ideologias linguísticas no ensino de língua inglesa e o modo como esses discursos são assimilados em nossas práticas; traço também um percurso da historicidade da língua inglesa como princípio fundador do modo como a concebemos hoje e como isso foi utilizado para fins nacionalistas na construção de estados-nação culminando na colonização de povos por meio do construto “língua”. Costuro as linhas seguintes do texto com as transcrições de áudio e vídeo que foram geradas durante os encontros do projeto de extensão aliado à disciplina de Estágio Supervisionado, demonstrando o lugar das ideologias linguísticas no cenário investigado e observando as filiações teóricas dos envolvidos/as.

No capítulo 3, “Tornando-se professor: As trajetórias de socialização de saberes”, apresento as trajetórias de socialização para entender o modo como a aquisição da linguagem - aqui entendida não como o processo de aquisição de língua, mas de como práticas de linguagem que circulam em determinados espaços e são adotadas pelos indivíduos envolvidos em determinadas práticas sociais - contribuem para nossas ressignificações, ao mesmo tempo, verificando como as ideologias linguísticas, que estão presentes em nossos discursos, também são apreendidas e reproduzidas pelos participantes do projeto, ou seja, os professores/as e licenciandos/as.

No capítulo 4, “Refletindo sobre a decolonialidade: Resitência como processo formador”, apresento a decolonialidade como viés interpretativo que permitiu, em uma perspectiva pós-estruturalista, que eu pudesse olhar para o campo e reconhecer as colonialidades que ainda se fazem presentes no campo e como elas se constituem como discursos que são reproduzidos na formação inicial e continuada e, sobretudo, apontar como discursos decoloniais emergem nas interações dos participantes e como esses discursos atuam como forças de resistência diante de posições coloniais também emergidas em determinado evento comunicativo.

No capítulo 5, “Mandala docente: Construindo sentidos sobre criticidade colaborativamente”, argumento sobre o papel das atividades docentes como um dispositivo formador de discursos e como as ações desempenhadas dentro do contexto permitem que possamos ressignificar visões modernas/coloniais. Os



discursos que emergem e são apresentados neste capítulo referem-se ao dia de apresentação de atividades do projeto Fícel. Os professores/as e licenciandos/as descrevem seus planejamentos e seus pressupostos teóricos por meio de suas escolhas.

No capítulo 6, “As implicações de se refletir sobre práxis na formação continuada: Palavras iniciais ou finais?”, proponho refletir sobre o modo como a LA enquanto área transdisciplinar atua na formação docente e como os significados são construídos a partir de uma etnografia performativa.

## 2. IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: DE QUEM É A LÍNGUA INGLESA, AFINAL?

*“Em um mundo em que tantos saberes foram negados e invisibilizados atendendo a uma lógica de imposição e injustiça, somos desafiados a desvelar aquilo que ainda se mantém sob a justificativa das naturalidades e a procurar novos caminhos de construção e compartilhamento de conhecimento.”*

(SANTOS, 2010)

Desde que concluí o mestrado em 2019, participei de diversas atividades acadêmicas em grupos de pesquisa e extensão da UFPR e também tive a oportunidade de lecionar nos cursos de Letras da Unespar, após a aprovação em teste seletivo. A escolha por participar dos grupos já era suficiente para causar uma transformação no modo como eu estava enxergando o ensino de língua inglesa e quanto disso poderia ser aproveitado na experiência em sala de aula, contribuindo para que outros (futuros) colegas de profissão pudessem ter a mesma oportunidade de acesso às perspectivas teóricas pós-estruturalistas com as quais tive contato.

Muitas vezes reproduzimos visões de mundo, de cultura e, por que não, de linguagem que estão alinhadas com propostas que não correspondem com a nossa realidade e com o contexto onde atuamos. Por isso, percebi que o modo de “espalhar” as boas novas sobre o que podíamos ainda aprender sobre língua seria me envolvendo e convidando os demais a participarem de um projeto de formação colaborativa. Enquanto professor da graduação, percebi que somos instigados pela instituição a propor projetos que a comunidade externa possa adentrar o espaço acadêmico para socializar saberes.

Foi nesse período de minha trajetória que comecei a elaborar o projeto de extensão em parceria com a professora Julieta, que foi aplicado no ano de 2020. Entendíamos que era necessário trabalhar com ensino-aprendizagem de línguas com nossos estudantes e buscar oportunidades de propor uma prática que nos permitisse mostrar mais que os trâmites burocráticos que envolvem a disciplina. Nossa

empreitada estava apenas para iniciar, mas já sabíamos desde o início que trabalharíamos com concepção de língua e propostas didáticas de modo que os participantes pudessem aproveitar essa experiência para repensar o chão da escola também. Era um convite para construirmos uma proposta de formação docente juntos, e, sobretudo, para repensarmos a partir das ideologias linguísticas que assumíamos em nossas práticas. Além disso, gostaríamos de saber, junto com nossos estudantes, como essas ideologias emergiam em nossos posicionamentos e quais as implicações dessa adoção.

No mês de setembro de 2020, iniciamos os encontros do projeto de extensão FICEL; em virtude disso, no primeiro dia, todos/as os/as participantes se apresentaram, informando aos demais o nome, em qual série estavam na graduação e, no caso dos professores, em qual colégio atuavam, e o que mais os participantes quisessem informar aos seus interlocutores. Após esse momento, eles tiveram a oportunidade de expressar seus anseios em relação à formação docente. Na maioria dos relatos, ouvíamos com certa frequência por parte dos estudantes a sensação de “despreparo para atuar na sala de aula”. Alguns também relatavam insegurança com o “idioma”, ou então, outros alegavam “falta de domínio de sala”. Para os professores, emergia sempre o anseio de ter mais tempo para participar de grupos como este e reforçavam que, apesar das “horas atividades” (momento em que os professores podem planejar suas aulas), ainda havia uma falta de tempo para corrigir os trabalhos, provas e demais atividades que aplicavam nas aulas de línguas.

Alguns explicaram que, no caso da disciplina de língua portuguesa, haviam muitas redações para serem corrigidas e, na disciplina de inglês, um professor relatou que a maior dificuldade envolvia motivar os estudantes para que quisessem aprender o conteúdo que preparava e complementou que também havia a dificuldade com a língua, que muitos não queriam que ele usasse o inglês na sala de aula e se limitassem ao uso apenas para as atividades que eram propostas.

O texto apontado como norteador para a discussão do primeiro encontro foi compartilhado previamente com os participantes inscritos, e eles recebiam notificações de nosso grupo no *Google Classroom* sempre que havia algum lembrete ou material sendo compartilhado. O artigo envolvia as relações do ensino de línguas aliada ao ensino de gramática em uma proposta que problematizava o trabalho meramente gramatical. Naquela ocasião, consideramos importante iniciar as

discussões do projeto de extensão com esse tópico, por entender que ainda é comum observar nas aulas de língua inglesa uma perspectiva de ensino estruturalista que, por tratar exclusivamente do funcionamento e sistema da língua, ignora a linguagem que permeia os espaços sociais em que os estudantes circulam.

Muitas vezes, essa perspectiva se perpetua também nos cursos de letras, em que ainda algumas disciplinas voltadas para o ensino de língua inglesa são desenvolvidas numa lógica moderna em que se privilegia apenas o desenvolvimento linguístico sem aliá-lo a outras áreas da vida do estudante. De modo algum faço uma crítica aos professores/as que em suas práticas optam pelo trabalho com a estrutura da língua, no entanto, compreendo não se resumir a língua a simplesmente memorizar algumas regras, palavras e estruturas frasais. Portanto, defendo que um trabalho com línguas deve ir além da gramática e da estrutura, já que essa postura também revela uma ideologia linguística que a sustenta como sendo uma forma “adequada” de ensinar uma língua adicional.

Além disso, ideologias linguísticas que subjazem um trabalho nesse viés são entendidas como coloniais já que imprimem um sistema a ser aprendido e aperfeiçoado dando à língua um caráter ingenuamente “neutro”. Afinal, palavras desconectadas de um contexto não tem peso algum, no entanto, aplicadas a uma realidade, elas fazem toda a diferença. Neste estudo, reconheço a impossibilidade de qualquer perspectiva neutra ou universal no que tange à língua e ao ensino. Todos os nossos posicionamentos estão calcados “nesse ou naquele pressuposto”. Ao enunciarmos qualquer som, de alguma forma estamos em nossa performance assumindo uma ideologia que sustenta nossa prática comunicativa.

Pioneiramente, Michael Silverstein definiu ideologias linguísticas como “quaisquer conjuntos de crenças sobre a linguagem articuladas pelos usuários como racionalização ou justificação de estrutura e uso linguístico percebidos” (SILVERSTEIN, 1979, p. 193). Participante do mesmo projeto epistêmico de Silverstein, Kroskrity (2004) afirma que ideologias linguísticas se referem ao conjunto de crenças e sentimentos sobre línguas empregado no mundo social. Crucialmente, o autor afirma que não há apenas uma definição para o conceito e, ainda, que “as ideologias linguísticas servem como uma alternativa para explorar a diversidade de ideias e práticas comunicativas” (p. 496). Na mesma direção, Spolsky (2017) argumenta que esse mesmo conceito atuaria como valores atribuídos aos usos

linguísticos que são partilhados pelos membros de comunidades de fala, perpassados por práticas de linguagem, ideologias e planejamento linguístico. Nessa direção, Irvine e Gal (2000) defendem que o estudo de ideologias linguísticas não interessa apenas para entender sua organização e estrutura, mas também, e, principalmente, para entender as consequências de seu uso e legitimação. Aqui entendo como ideologias linguísticas o conjunto de crenças que adotamos e reproduzimos de acordo com nossas comunidades discursivas uma vez que elas regulam nossas interações.

Dessa forma, podemos assumir que as ideologias linguísticas estão presentes em todas as práticas comunicativas das quais fazemos parte. Percebemos em nossas atitudes, e ressignificações, quando estamos indo em uma direção diferente daquela inicial após nos darmos conta do espaço em que estamos e qual discurso acionamos diante de determinado contexto. Nessa mesma direção, a aquisição da linguagem ocorre dessa forma, ou seja, não aprendemos a falar dessa ou daquela maneira a fim de performar determinada identidade, fazemos isso porque nos disseram que era assim e por sempre ter sido do mesmo jeito, nunca questionamos como seria se fizéssemos diferente. Esses procedimentos e aprendizados ocorrem mediante interação com as quais somos submetidos em nossas práticas sociais, e reproduzimos ainda que inconscientemente nossas crenças e ideologias construídas por meio da socialização da linguagem, no contato com o outro (FABIAN, 2013). Independentemente de quem seja esse outro, estamos diante de uma situação que nos foi colocada diante dos olhos e de alguma forma precisamos agir por meio da língua. Portanto, entendo que leva um tempo até que nos tornemos cientes de nossas atitudes em relação ao modo como concebemos o mundo ao nosso redor e também a língua com a qual nos comunicamos.

Joana Plaza Pinto (2018), em sua pesquisa sobre ensino de língua portuguesa no Brasil, chama esse fenômeno de processo pelo qual iniciantes ganham conhecimentos e habilidades relevantes para inserir-se em um grupo social. A autora ainda defende que “a socialização é uma atividade colaborativa, uma forma contínua de vida que pode ser estudada até mesmo nas trocas comunicativas mais ordinárias” (PINTO, 2018b, p. 758). Dessa forma, estaríamos formando uns aos outros diante dos papéis que nos foram atribuídos. De alguma maneira, em algum tempo, passamos a adotar uma determinada postura diante do que nos é apresentado, sendo tal efeito fruto de nossas interações. Concebemos assim que ser professor consiste em adotar

uma série de rituais e práticas que condizem com a esfera comunicativa na qual o sujeito está inserido.

Na formação de professores, os conhecimentos são produzidos na e pela linguagem, e isso significa que é por meio da socialização que esses sentidos são construídos, fazendo com que os estudantes se afiliem a determinados discursos uma vez que estes lhe foram apresentados como concernentes ao seu espaço de atuação. É por essa razão que muitas vezes na formação inicial nos deparamos com diversos construtos e “rituais” acadêmicos que não nos parecem familiares num primeiro momento, muito embora sejamos capazes de ler e compreender o que está sendo apresentado. Isso se estende a todo tipo de prática realizada nesse período formativo. Levamos algum tempo para aprender a nos comunicarmos com nossos professores nos termos da linguagem acadêmica, a enviar um e-mail claro e objetivo, apresentar seminários com um conteúdo enxuto etc. Esses procedimentos e aprendizados ocorrem por meio das práticas de socialização que participamos e em alguns casos se manifestam de forma automática e menos reflexiva, ou seja, nos aperfeiçoamos fazendo tal prática repetidas vezes. É por esse processo de socialização da linguagem que vamos nos aperfeiçoando nos letramentos que nos circundam, como discutirei em mais detalhes no capítulo seguinte.

Do ponto de vista de língua como discurso (JORDÃO, 2010), assim como assumo neste estudo, toda leitura de mundo possui caráter ideológico não podendo ser separada da linguagem. Numa perspectiva social, a ideologia não pode ser desvinculada das práticas, uma vez que essas por si só são ideológicas, por vezes camufladas e dominadoras. Para Woolard (1992), o sentido de verdade universal e conjunto de representações vinculadas ao poder são sentidos atribuídos ao conceito de ideologia nos estudos linguísticos. Dessa forma, a pesquisadora afirma que nesta perspectiva seria possível interpretar as relações sociais humanas em suas práticas discursivas, já que as ideologias linguísticas são construídas nas práticas sociais em instâncias superiores de modo que reproduzam suas ideias naturalizando-as.

Nesse processo de naturalização, a escola passa a ser um dos espaços onde os conhecimentos são legitimados, e, portanto, a ideologia se faz presente nesse espaço. Por essa razão, a exemplo de movimentos com vistas a propor “neutralidade” nos espaços escolares, tais como o “escola sem partido”, não fazem o menor sentido nessa perspectiva, já que este também se constitui como uma forte representação de

poder ideológico, como uma tentativa de reproduzir ideologias de um determinado grupo no espaço escolar. Nessa direção, Freire (2014) já nos afirmava que “a neutralidade frente ao mundo, ao histórico e aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso” (p. 22-23). Nesse sentido, estamos sempre compromissados com alguma agenda específica de interesses e por isso essa neutralidade deixa de fazer sentido. Então, no caso da formação docente, precisamos assumir nosso compromisso com práticas que permitam aos nossos aprendizes o engajamento com a reflexão constante acerca das ideologias linguísticas que adotam e de onde elas vêm. Afinal, elas se refletem em nossas visões de mundo por meio de nossas escolhas, seja no campo da pesquisa, da extensão e/ou da prática.

Nessa perspectiva, Moita Lopes (2013) descreve como as ideologias linguísticas se fazem presentes nas práticas institucionais:

As ideologias linguísticas tanto perpassam pelos usos da língua nas práticas socioculturais dos falantes, bem como são reveladas por meio do que é escrito e pesquisado por estudiosos da linguagem. A base ideológica de pesquisadores, por exemplo, reflete suas visões de língua, da mesma forma que a base ideológica dos elaboradores das leis reflete seus posicionamentos políticos e suas crenças. Portanto, o processo que envolve a construção de leis, medidas ou documentos norteadores para o ensino linguístico revela o pensar e as visões de língua daquelas pessoas que constroem aquele documento, sendo eles políticos ou especialistas da área de linguagem e que determinam as políticas públicas e práticas escolares. As ideologias linguísticas são “compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas como base em como são situadas em certas práticas sócio-históricas (MOITA LOPES, 2013, p. 22).

Dessa forma, a educação tem nas mãos o poder na construção de políticas linguísticas que uma vez elaboradas em instâncias superiores passam a ser legitimadas e naturalizadas. Assim sendo, essas construções devem ser discutidas de forma crítica, já que carregam em si, ainda que de forma velada, preconceitos, crenças, desenvolvendo desigualdades em diversos níveis.

Desmistificar esses discursos na tentativa de desvelar esses padrões ideológicos que afetam diretamente as práticas sociais na educação é fundamental. Para Lagares (2018), é essencial abordar o conceito de ideologia linguística, já que esta atua diretamente na relação da língua e de seus falantes em suas práticas sociais, desenvolvendo controvérsias, necessitando um debate mais aprofundado. Questionamentos em torno da concepção de língua, sobre o que professores entendem por língua inglesa em tempos de globalização e como é o inglês que ensinamos na escola passam a ser relevantes para questionar e ressignificar os

mecanismos sociais e políticos que servem de suporte para as ideologias linguísticas relacionadas à língua inglesa.

Ainda no primeiro encontro do projeto, crenças sobre o que é ensinar língua inglesa vieram à tona em uma das contribuições do professor Carlos. O professor relata que os documentos oficiais em vigor estimulam os professores a pensarem em um trabalho discursivo, mas que, apesar de propor algo nesse sentido, ainda é tido como um documento idealizado:

(Excerto nº 1) ...é justamente nesses espaços de discussões e nós conseguimos pensar um pouco sobre o nosso agir na sala de aula, né, a forma que nós estamos escolhendo trabalhar língua e sobretudo pensando, né, uma professora aqui falou que a própria concepção de língua que o estado coloca nas diretrizes, já nos dá um norte diferente, então, não pretendemos abolir um trabalho com gramática, mas entender o professor, se ele quiser, pode ir além, né, que é um documento que privilegia esse trabalho que pensa em língua, sobretudo como discursos, o documento está lindo, né, E nós podemos trazer a língua para sala de aula, Claro, sem ignorar a estrutura que faz parte dela, mas quando a gente pensa em língua viva, a gente coloca o nosso aluno, pois o aluno, ele também faz parte desse movimento e desse contexto, né, mas é isso (Professor Carlos - Transcrição projeto Ficiel - 17/09/2020)

Quando o professor menciona que “nós podemos trazer a língua para a sala de aula” percebemos que há um reconhecimento de que o trabalho com a gramática não reflete a língua em uso e que, portanto, levar a língua “viva” para a sala de aula significa trabalhar com questões que, embora envolvam o trabalho com aspectos gramaticais, o foco principal reside no desenvolvimento de tópicos que abordem cultura e diversidade em uma perspectiva discursiva. Em outras palavras, não se trata apenas de levar a língua de modo celebrativo e com esse pretexto trabalhar questões de estrutura, mas, sim, de levar uma prática social, algo que realmente está em circulação e que pode ser vivenciado pelos estudantes em outros espaços, ou até mesmo dentro da universidade, como temos visto em diversas pesquisas sobre novos letramentos que vêm sendo adotados por pesquisadores em prol dos *“letramentos made in Brazil”*. Se levarmos a prática social e contextualizarmos os usos linguísticos presentes nela, estaremos então nos aproximando de um trabalho significativo de construção de sentidos com e no mundo.

Nessa direção, defendo ainda que um passo importante e necessário no que tange ao espaço acadêmico seria a elaboração de projetos de extensão em que nos propuséssemos a refletir sobre diferentes formas de constituir-se no mundo, não no sentido de criar novas formas, mas, sim, trazer para as práticas escolares um trabalho



pedagógico comprometido com a transformação social, ou seja, a partir do reconhecimento de múltiplas formas de letramento que têm lugar fora das escolas. Não se trata apenas de saber ler ou escrever, hoje a maioria dos cidadãos são capacitados para tal atividade. No entanto, a maior parte desses jovens que passam pelos bancos escolares não encontra na escola respaldo para suas práticas. Acontece que, na maioria das vezes, essas práticas são frequentemente marginalizadas nos bancos escolares, aqui me refiro ao que consomem esses jovens, que sabem como ser e agir no mundo por meio de suas práticas linguageiras, mas que na escola se dá mais privilégio à noção de letramento de escrita que para esses indivíduos são postas em xeque já que muitas vezes essas práticas não refletem suas vivências cotidianas do lado de fora da escola.

Para Menezes de Souza (2001), ainda é comum verificar que na sociedade e consequentemente na escola se reproduz uma perspectiva grafocêntrica e logocêntrica<sup>2</sup> nas práticas de letramentos. Nesse sentido, se atribui valor menor às dicotomias que envolvem o oral, o visual e o corporal, como se esses elementos também não constituíssem a linguagem e não informassem sobre os contextos desses participantes.

Para o professor Carlos, os documentos oficiais do estado apoiam um trabalho numa perspectiva discursiva de língua, que prevê a inserção de questões culturais que possibilitam um trabalho voltado para os letramentos e que não seja apenas voltado para o trabalho com a gramática:

“Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. A proposta adotada nestas Diretrizes se baseia na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin, que concebem a língua como discurso. Busca-se, dessa forma, estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e resgatar a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica” (DCE-LEM, 2008, p.53)

---

<sup>2</sup> Para Rios e Reis (2016), o problema que impede a visão do modo escrito como tendo um estatuto de igualdade com os outros modos semióticos (pinturas, imagens, sinais etc.) é a tradição logocêntrica (centrada no logos, ‘palavra’) e grafocêntrica (centrada em um sistema de escrita) da cultura ocidental. Entretanto, como asseveram Kress e van Leeuwen (2001, p.1), “no interior de determinado domínio sociocultural, os ‘mesmos’ significados frequentemente podem ser expressos em diferentes modos semióticos” (RIOS e REIS, 2016, p. 2010)

O documento é de 2008 e propõe um trabalho na perspectiva de língua como discurso. Apesar do tempo que já transcorreu da elaboração do documento oficial até aqui, ainda é muito comum verificar um trabalho prescritivo de ensino de língua na prática docente. No entanto, pelos relatos dos participantes, especialmente dos professores participantes do projeto, não se trabalha apenas a gramática na sala de aula da educação básica, mas o próprio estado estimula que os professores façam cursos que envolvam o aperfeiçoamento por meio da prática com metodologias ativas e outras técnicas envolvendo tecnologia que possam ajudar no trabalho docente.

A escola é o espaço de implementação das orientações curriculares, então, é nesse espaço que precisamos construir redes colaborativas para que essas práticas efetivamente possam refletir em um ensino que não seja unicamente estrutural. Talvez elas já estejam em curso, já devem estar acontecendo diversas iniciativas que propiciem ao estudante uma visão diferente do que é a língua inglesa, o que precisamos, então, é socializar essas atividades nos espaços acadêmicos, buscando diminuir a distância entre o que se realiza na escola e o que se discute na universidade, afinal, ambas fazem parte de um mesmo projeto de formação de cidadãos engajados com a cidadania.

É preciso, então, corroborando o que argumenta Lopes (2011), "trazer para a escola, escritas e leituras que são constituídas por diferentes gêneros textuais que vão para além das instituições de prestígio" (p.208). Como mostram os estudiosos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1999; LANKSHEAR & KNOBEL, 2000), reconhecendo que existem diferentes formas de letramento em nossa sociedade, relacionadas às diversas formas de interação em espaços públicos e privados, dentro e fora do espaço escolar.

Embora muitas ações sejam verticalizadas e arbitrárias dentro da vida escolar, devemos, como educadores, desenvolver autonomia para adotar uma postura crítico-reflexiva a respeito da concepção de língua do documento oficial e das nossas próprias concepções de língua e ensino, uma vez que elas sempre são acionadas em nossas performances dentro e fora da sala de aula como mostrarei no capítulo seguinte. Ademais, atuar nessa mudança de perspectiva abre caminhos para enxergarmos outras visões de mundo, nas quais sujeitos constituídos por letramentos da cultura popular e de diferentes segmentos, especialmente aqueles que são tidos como subalternos, tenham a possibilidade de encontrar na escola formas de diálogo

entre as diversas concepções e usos da leitura e da escrita, vindo a fortalecer a constituição de suas identidades e práticas sociais de letramento.

Nessa direção, dialogo com o trabalho de Ferreira e Pessoa (2018), cujas contribuições para pensar nas implicações de um trabalho discursivo envolve entender quais ideologias linguísticas subjazem o ensino de língua inglesa e as possíveis conexões que podem justificar as discussões suscitadas no projeto de extensão. Para as autoras, a língua ensinada nos contextos educacionais vem sendo ensinada como objeto autônomo “desconectada das relações de poder que a permeiam, e seu ensino funciona como promotor da manutenção das diferenças entre povos e indivíduos” (p.172), o que com muita frequência faz com que professores de línguas estrangeiras ignorem os aspectos ideológicos e políticos de suas práticas discursivas e educacionais (KUMARAVADIVELU, 2012; PENNYCOOK, 2001; PESSOA, 2013). Essa postura tradicional que vem sendo problematizada por esses autores tem permitido que as relações hierárquicas estabelecidas pela língua sejam naturalizadas e tidas como verdades inquestionáveis. Em uma perspectiva crítica e decolonial como será abordado no capítulo 4, devemos problematizar práticas sociais hegemônicas propiciando um conhecimento linguístico que compreenda o caráter social da linguagem.

Ancorado em autores como Freire (2004), Pennycook (2001) e Menezes de Souza (2011), Ferreira e Pessoa (2018), defendo que é preciso considerar os interesses a que servem os conhecimentos que produzimos por meio da ação-reflexão. Como professores de línguas, é importante ponderar sobre nossas ações, já que elas funcionam como reprodutoras ou contestadoras dos discursos hegemônicos.

Em busca de refletir sobre as percepções dos licenciandos/as e professores envolvidos/as com o projeto de extensão que fazem parte deste estudo, considero importante traçar um percurso dos modos como a língua inglesa vem sendo constituída, tal como entendida no imaginário moderno. É nesse imaginário que permeiam diversas visões sobre o que vem a ser língua, uma verdade que aos poucos se naturalizou fazendo com que poucos questionem o modo como entendemos a língua inglesa e como diversos construtos adotados hoje na prática de ensino se dão, pelo modo como ela vinha sendo constituída e discursos sobre ela sendo reproduzidos continuamente. Refiro-me a essa “história” do inglês no passado, pois acredito que, com esforços de pesquisadores da área da linguagem e do discurso, essas ideias

naturalizadas vêm sendo reescritas, propiciando novas tomadas de decisão em relação ao ensino de língua inglesa.

## 2.1. Refletindo sobre ideologias linguísticas no ensino de língua inglesa

São muitas as visões do que vem a ser a língua inglesa no imaginário moderno. Muitas dessas ideias ainda são reproduzidas continuamente sem qualquer reflexão acerca do que elas representam. Um dia foram ideias que ao serem reproduzidas durante séculos passaram a ser naturalizadas, razão pela qual, hoje, retomamos o percurso inicial e estamos reescrevendo essa história. Milroy (2001) aponta que no período histórico, conhecido como Middle English (1100-1500), os dialetos escritos eram divergentes e apresentavam variações internas quanto à escrita e à pronúncia. Como exemplo, o autor cita a palavra *through* que nesse período chegou a apresentar 500 grafias diferentes. O autor ainda argumenta que, a partir do século XVI, a língua inglesa passa por um processo de padronização bastante dependente da escrita, mas sem um desenvolvimento em relação à fonética. Até aquele momento, a tendência natural da língua em se divergir social e regionalmente não havia sido controlada pela padronização institucionalizada. Em virtude da necessidade de uma padronização da língua especialmente por se tratar também de uma questão que visa à nacionalização, considerando que, de acordo com Signorini (2002), torna visível a unidade de um território e atende, dessa maneira, às necessidades da colonialidade. Daí, a ocorrência desse fenômeno durante o período em que acontecia a expansão europeia. A autora ainda defende que a problemática da língua nacional está bastante conectada à da língua padrão, já que esses dois construtos ideológicos e norteadores do estado moderno partilham as três características: unidade, autonomia e estabilidade. Milroy (2001) defende que, dada a complexidade da língua, é inalcançável seu processo de padronização e, portanto, a norma está sempre em processo de mudança. Nessa direção, a historicização da língua, conforme aponta Ferreira e Pessoa (2018), surge como forma de legitimá-la. Para as autoras, essa legitimação “ocorre em decorrência de entendimentos que levam a crer não haver sérios problemas na continuidade da transmissão da língua, respaldados pela historicização” (p.180).

Dessa forma, a padronização passa a ser vista em contínuo progresso. No que tange à língua inglesa, Milroy (2001) argumenta que, com níveis maiores de padronização e difusão do conhecimento com a utilização de gramáticas e dicionários, essa língua passa a se consolidar acarretando grande aceitação da ideologia da

língua padrão. Nesse sentido, linguistas históricos tiveram importante papel na constituição da língua padrão, devido sua importância para a formação dos estados-nação, ao ser compreendida como parte da identidade desses estados, processo semelhante ao que ocorreu com a língua portuguesa no Brasil em seu processo colonizatório.

Ferreira e Pessoa (2018) ressaltam ainda que o dialeto Received Standard (RS), considerado legítimo durante o período vitoriano na Inglaterra, era baseado apenas no dialeto rural e ignorava o dialeto urbano falado por grande parte da população. As autoras argumentam que, para os dialetologistas vitorianos, os dialetos rurais permitiam reconstruir estágios iniciais do inglês e, por consequência, sua história, fator preponderante para sua legitimação. Ferreira e Pessoa (2018) ainda indicam que, nesse período, os falares urbanos não eram considerados dialetos, “eram caracterizados como tentativas vulgares e ignorantes de imitar o inglês padrão e, dessa forma, ameaçavam a integridade da língua [...] não tinham histórias próprias” (FERREIRA E PESSOA, 2018, p.180). Se pensarmos que ainda hoje essa divisão ocorre e reflete no ensino de línguas, entendemos a necessidade de ressignificar nossas práticas de modo que entendamos esses falares como práticas de linguagem apagadas do contexto escolar quando se opta por trabalhar apenas o sistema da língua. Na mesma direção, Milroy (2001) pontua que ideias e atitudes sobre línguas legítimas, apesar de consideradas *common sense*, eram tidas como descobertas científicas dos linguistas históricos. Portanto, questiono em que medida esse caráter positivista de conceber a historicização das línguas corroborou a forte onda imperialista que alimenta perspectivas tradicionais de ensinar a língua inglesa nos dias de hoje.

Esse debate sobre língua e nação é problematizado por Ferreira e Pessoa (2018), pois, em seu estudo também ressaltam que as ideias e atitudes sobre línguas legítimas, apesar de serem consideradas *common sense*, eram consubstanciadas em descobertas científicas de linguistas históricos. Considerando tais argumentos, Milroy (2001) afirma que as histórias sobre o inglês foram concebidas como parte da estrutura interna da língua, representativas da decodificação da estrutura da norma padrão e de sua função como língua de um estado-nação, ou seja, contribuíram duplamente para o desenvolvimento do nacionalismo assim como para a consolidação de sua própria história.

Para Ferreira e Pessoa (2018), as argumentações de Milroy (2001) demonstram que a historicização da língua ocorreu de maneira arbitrária e permeada por relações de poder, tendo se distanciado muito de uma descrição linguística. Para as autoras, à língua inglesa foi assegurada “uma história contínua e ininterrupta, uma ancestralidade respeitável e legitimada, bem como um longo pedigree” (FERREIRA E PESSOA, 2018, p.181). De acordo com Milroy (2001), importantes autores do século XIX também defenderam a necessidade de proteger a língua da corrupção e decadência, alegando a possibilidade de distinguir mudanças linguísticas de deturpações. Para Pennycook (2007), a língua inglesa tem sua invenção associada à sua construção histórica, e que, portanto, devemos compreender as realidades produzidas como consequência dessa invenção.

No que tange à perspectiva do inglês como língua internacional, Pennycook (2007) denuncia a falácia das argumentações de que o inglês se espalhou de forma natural, neutra e benéfica. Para o autor, ao considerarmos o inglês como uma língua internacional (ILI), desconsideramos que se trata de uma língua envolvida em processos perniciosos de globalização; compreendemos que seu aprendizado é uma forma de desenvolvimento social para aqueles que a aprendem, mas desconsideramos sua relação com posições sociais específicas. Da mesma maneira, a perspectiva que norteia a ideia de *World Englishes* também é confrontada por Pennycook (2007). Para o referido autor, essa perspectiva assume que o inglês se tornou um conjunto de línguas regionais e, assim, apenas pluraliza a noção de inglês enquanto o posiciona no núcleo dessa entidade, desestabilizando qualquer outra possibilidade que desafie a ideia do inglês como língua global. Embora a ideia de *World Englishes* desafie a concepção monolítica do inglês que emana das instituições anglófonas centrais da hegemonia global, Pennycook argumenta que essa visão não questiona a infundada neutralidade do inglês em contextos coloniais, ignorando o fato de que nesses lugares existem outras possibilidades de se construir sentidos em língua inglesa que não apenas partindo das características específicas de algum estado ou país.

Sair de um paradigma colonial seria então reconhecermos que existem formas de legitimar as práticas linguísticas de grupos que não se baseiam apenas no falante nativo. Ainda no que diz respeito à perspectiva de *World Englishes*, apesar de ser uma perspectiva que busca apresentar uma variedade de possibilidades, a noção de língua

como invenção alertada por Pennycook, ainda é acionada por considerar as variedades do inglês “comercialmente” aceitas e legitimadas. Para Ferreira e Pessoa (2018), essa perspectiva acaba reproduzindo o paradigma linguístico da língua nacional ao desconsiderar o processo de comunidades imaginadas, além de não compreender que as línguas fazem parte do processo dialético de imaginação. Sendo assim, a ideia de *World Englishes* negligencia diferenças entre regiões, e às línguas são atribuídas características baseadas em políticas históricas pós-coloniais. Nessa perspectiva, ainda estaria atrelada a noção de língua como produto sem levar em conta as linguagens que são construídas em trajetórias de socialização.

São inúmeras as consequências da conexão que o inglês tem com discursos de globalização e neoliberalismo. Para Jordão (2016), é preciso desestabilizar nossas visões de linguagem por meio da educação linguística; erroneamente pensa-se que, ao adotar tais ideias calcadas no pensamento crítico, os sujeitos se opõem a um sistema que funciona para promover desenvolvimento. No entanto, quando concebemos língua como um sistema gramatical autônomo, que corresponde a perspectivas que envolvem o domínio de estado-nação, resulta na associação de línguas específicas a culturas específicas, gerando no processo de construção de identidade dos indivíduos a subalternização de diferentes modos de ser e de agir.

Portanto, reconhecer que existe uma diferença entre ideologias tradicionais/modernas e ideologias críticas/decoloniais faz com que possamos atuar entendendo que estamos permeados por relações de poder. Enquanto a primeira, aqui entendida como uma ideologia tradicional/moderna neutra, científica e desinteressada, a segunda, ideologia crítica/decolonial, apresentada como implicadas em relações de poder. Para Silva (2010), as teorias tradicionais/modernas são teorias de ajuste e adaptação e contribuem para uma formatação da escola como um espaço de reprodução do capitalismo. O autor defende que, nessa perspectiva, as matérias escolares reproduzem a ideia de que os arranjos sociais existentes são bons e desejáveis enquanto que, nas teorias críticas/decoloniais, há o foco na necessidade de pensar na diferença, como elas são produzidas e qual o papel da relação de poder imbricada nessa produção.

Com base nessas afirmações, entendo que devemos ir além do ensinar uma “língua” e propor um trabalho com diferentes linguagens em que se faz presente o uso da língua-alvo como aqui neste caso a língua inglesa. Retomando a ideia de que



ideologias linguísticas estão presentes na sala de aula, faz-se necessário reconhecer que o professor está a serviço de determinado propósito e com isso, mobilizar determinados construtos trarão ou/não resultados em suas práticas.

Para Mignolo (2014), autor que abordo com mais detalhes os posicionamentos a respeito do que é adotar uma postura decolonial no capítulo 4, esclarece que a decolonialidade não é um método e, sim, uma maneira de “pensar e estar no mundo” que, em decorrência desse posicionamento, devemos nos “desatrelar de pressupostos da epistemologia moderna que estabelece a diferença entre o sujeito e o objeto observado” (p.71). Nesse sentido, ao reconhecermos imersos em uma epistemologia moderna, devemos propor caminhos em que nossos entendimentos sejam ressignificados. É nessa esteira que a proposta decolonial passa a fazer sentido dentro de nossas práticas e se torna tão relevante na construção de sentidos.

Na próxima seção, abordarei, por meio das vozes dos participantes do projeto Fícel, o modo como essas ideologias se refletem durante as performances suscitadas pela proposta temática que discutimos em um dos encontros.

## 2.2. Tecendo entendimentos sobre o que é língua: ideologias emergem

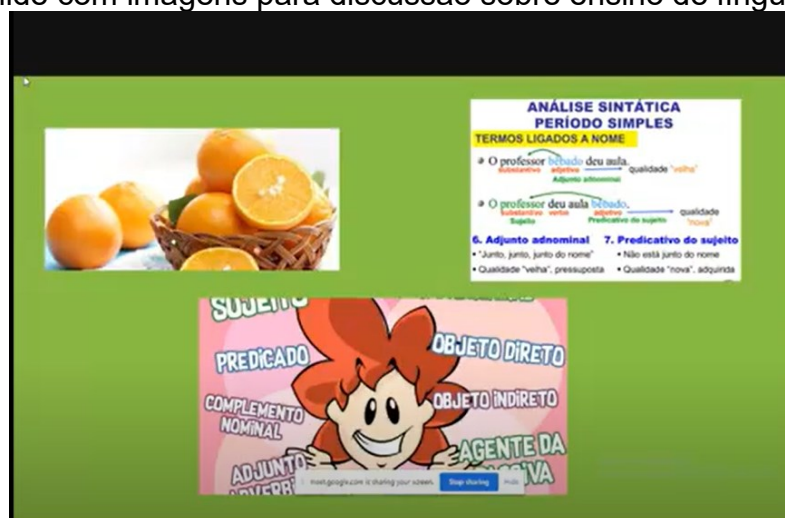
Considerando as teorizações propostas na seção anterior, recorro ao diálogo com o campo apontando para vermos em que medida as discussões propiciadas em um dos encontros do projeto refletem sobre o ensino de língua inglesa e as implicações na escolha discursiva dos participantes que contribuíram com reflexões sobre o ensino de língua inglesa. Assumo que essas escolhas se manifestaram e foram surgindo em nosso contexto na medida em que apresentávamos nossas leituras individuais e coletivas no debate que realizamos. A professora Julieta e eu decidimos que a conversa poderia iniciar com algumas imagens que remetiam às propostas de discussão do texto teórico. Interessava saber que sentidos outros seriam construídos pelos estudantes e professores a partir da combinação de imagens que estavam relacionadas ao texto.

A intenção com essa prática era gerar um debate em que as ideologias linguísticas emergissem. Reconheço que não é um processo “consciente”, então seria necessário verificar em que medida de modo sutil essas impressões iam constituindo a visão dos participantes. Na geração de dados, recorro a momentos em que essas

possíveis visões de língua e ensino se fizessem presentes e trago aqui para análise e discussão deste capítulo.

Foram dispostas três imagens no primeiro slide que norteava as discussões daquele encontro. Os participantes foram convidados a apresentarem considerações à relação das imagens com o ensino de línguas e o texto lido<sup>3</sup>:

Figura 1 - Slide com imagens para discussão sobre ensino de língua e gramática.



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Na ocasião do encontro, insistimos em começar pela gramática já que esta é uma constante no ensino de língua inglesa, então, em um primeiro momento, gostaríamos de verificar como os participantes estavam relacionando as imagens com a leitura do texto, e, enfim, entender qual o posicionamento deles em relação ao ensino de gramática.

O estudante Roger apontou que a imagem da laranja refletia a língua vista em partes, apenas um lado da história quando adotamos uma única perspectiva de ensino:

(Excerto nº 2) Eu li o texto, a relação que fiz dessas três imagens é que o ponto abordado envolve gramática, a laranja pela metade representa que é só um aspecto da língua que está sendo trabalhado, ou seja, o aspecto estrutural, gramático e normativo” (Transcrição encontro 01 – licenciando Roger - Fícel - 10/09/2020)

Nessa direção, podemos associar que o estudante adota um posicionamento que vai em direção a perspectivas ditas críticas/decoloniais, já que entende a

<sup>3</sup> “O ensino de línguas estrangeiras: Do código ao Discurso – Jordão (UFPR), 2010”

necessidade de ir além das regras, o que pressupõe um trabalho na perspectiva tradicional/moderna. Vale destacar que aqui entendo esse processo interpretativo por parte dos participantes como múltiplo, então, não assumo que essas interpretações sejam aquelas que a autora do texto debatido estava propondo inicialmente. Na sequência da discussão, uma professora da rede pública, aqui identificada como Doralice, relata que os documentos oficiais do estado preveem um trabalho discursivo, mas que ainda há professores indo em outra direção:

(Excerto nº 3) “Bem, eu como professora de sala de aula, o que aconteceu comigo: eu olhei as três figuras e já pensei: a gramática pra mim só existe no texto. Essa história de usar flechinha para apontar detalhes nas frases, essa estrutura eu já nem uso mais, trabalho o entendimento do texto. Eu sei que tem muito professor que ainda faz muito isso. Mas assim, pelo Estado do Paraná essa não é mais nossa visão. A laranja é o suco, o professor de inglês tem que tirar tudo de todos os lados para preparar essa bebida. Essa coisa de levar adjunto adverbial, adjetivo, o aluno entende grego” (Transcrição encontro 01 - professora Doralice - Ficel - 10/09/2020)

Dialogando com as ideias da professora Doralice, o professor de língua inglesa precisa estar preparado para realizar adaptações em seu trabalho e que o documento oficial propõe a possibilidade de trabalhar língua em uma perspectiva discursiva. No entanto, ela reforça que ainda existem muitos professores que trabalham apenas na perspectiva do sistema, ou seja, numa visão tradicional/moderna. Argumento que nesses casos, o que ainda está em jogo é a formação dos professores e o quanto eles são expostos a perspectivas críticas em encontros de formação continuada, por exemplo.

Destaco a importância do trabalho coletivo, pois a interação com outros indivíduos envolvidos no mesmo processo permite que possamos ressignificar o modo como estamos pensando língua, e, quando isso não acontece, assumimos os manuais de ensino que acompanham os livros didáticos que por si só já possuem uma série de ideologias linguísticas que subjazem o trabalho sugerido.

Nesse caminho, Pennycook (2001) nos informa que a língua não é só um meio de problematização, mas sobretudo deve ter seu conceito problematizado já que, na mesma esteira, Jordão (2010) defende que a língua é espaço de construção de sentidos e assim informa nossas identidades e como construímos nossos saberes. A seguir, apresento no excerto 4 um bom exemplo disso. O professor John, recém-graduado e já atuante no ensino regular, relata que entende a insistência dos materiais didáticos elaborados por grandes editoras e distribuídos nas escolas com relação ao

uso e ensino da norma padrão. Existem outras linguagens que permeiam a sociedade e resumir a escola em um lugar em que só se trabalha a norma padrão exclui outras existências possíveis nas quais a linguagem tem suas características particulares, assim como a norma padrão. Em outras palavras, essa norma foi escolhida pois era a versão prestigiada dos grupos de outros tempos:

(Excerto nº 4) Bom, hoje eu também atuo como professor e lembro que na graduação ouvi assim: “não podemos levar o texto como pretexto e abordar justamente a norma padrão. Temos que falar que existe a norma culta, prestigiada em certos contextos, etc. O que temos hoje são materiais didáticos que vão trazer a norma culta (...) e assim, é um desafio trazer essa ideia de gramática mas que não fique só nisso, sabemos que existe essa norma, mas ele não precisa levar para todos os contextos, ele pode sim usar a fala informal, temos que discutir como não deixar engessado essas visões” (Transcrição encontro 01 - professor John - Fiel - 10/09/2020)

A fala do professor John, no excerto 4, parece ir ao encontro do que propõe Jordão (2014) no que tange ao reconhecimento de estruturas que levam ao engessamento de verdades naturalizadas. Para a autora, é preciso considerar a sala de aula como um espaço no qual diferentes possibilidades de construção de sentido são debatidas, para que possamos perceber a identificação de pessoas com determinados posicionamentos e como esses posicionamentos passam a construir as realidades sociais, políticas e educacionais.

Questionar o engessamento das práticas vai, no meu entendimento, ao encontro de uma formação crítica/decolonial. Tal ideologia promove o constante questionamento dos atravessamentos epistemológicos que orientam nossas práticas docentes e, conseqüentemente, permite-nos agir a partir do que nos é apresentado no momento da prática. Isso não quer dizer que o professor não pode seguir o conteúdo, o livro didático proposto pela escola, mas ao ter consciência das perspectivas que subjazem as orientações didáticas, pode realizar modificações em seu campo de atuação.

Ao reconhecer que essas ideologias já sofrem fricções por meio do posicionamento dos participantes, considero importante discutir de que modo a socialização da linguagem contribui para que novas visões críticas ganhem força dentro de nossos contextos. Como discutirei no próximo capítulo, entendo que a socialização da linguagem permite alinharmos nossas visões de mundo já que é por meio desse movimento que constituímos nossas identidades, aqui entendida no plural, que são mobilizadas dentro dos contextos nos quais atuamos. Nesse sentido, reforço

que a socialização não tem uma receita e não há também um ponto final, ou seja, estamos em constante processo de construção e vamos adquirindo novas habilidades na medida em que somos expostos ao que é praticado pelos grupos dos quais fazemos parte em alguma medida, como é, aqui, o caso empreendido da formação docente.

### 3.TORNANDO-SE PROFESSOR: AS TRAJETÓRIAS DE SOCIALIZAÇÃO DE SABERES

*“A linguagem é uma grande força de socialização, provavelmente a maior que existe. Com isso não queremos dizer apenas o fato mais ou menos óbvio de que a interação social dotada de significado é praticamente impossível sem a linguagem, mas que o mero fato de haver uma fala comum serve como um símbolo peculiarmente poderoso da solidariedade social entre aqueles que falam aquela língua.”*  
(Sapir, 1980)

Quando ingressei no doutorado em linguística na UFSC, tive a oportunidade de voltar meu olhar para o que havia sido produzido colaborativamente no projeto Ficel no ano anterior. A partir deste momento, passei a questionar o que os dados gerados estavam me mostrando sobre a formação docente e como seria possível compartilhar com outros colegas professores pesquisadores um pouco das impressões geradas com nossas reflexões conjuntas no decorrer dos encontros do projeto de extensão.

Foi após a aprovação do CEP que passei a transcrever os dados e vi que estávamos compartilhando uns com os outros, não apenas saberes sobre abordagens e concepções de linguagem e ensino de língua inglesa, mas também comportamentos, discursos sobre o que é ser professor e como o futuro professor supostamente deve e pode encarar seu processo formativo. Nessa direção, a formação que estávamos construindo influenciava e estava sendo influenciada por nossas identidades e subjetividades quando em ação colaborativamente. Interessa então saber: “quem nos tornamos a partir do olhar do outro, que confronta e constrói nosso olhar sobre nós mesmos” (WEEDON, 1997 *Apud.* BORELLI,). Nossas identidades não são fixas, portanto, em construção, situadas e contingenciais (HALL, 2000; KUMARAVADIVELU, 2012). Tendo isso em vista, minhas leituras sobre

socialização da linguagem (BAQUEDANO-LOPEZ, 2002; OCHS e SCHIEFFLEIN 2018) ajudaram a compreender como esses discursos se reproduzem e nossas identidades se constituem nesse processo em que um depende do outro.

Embora a disciplina de estágio seja um componente importante na formação do professor, entendo que a formação seja muito mais ampla, pois é composta não só por outras disciplinas do currículo, mas inclui também os conhecimentos que nos constituem resultantes de nossas experiências como um todo, indo além das práticas previstas no programa de ensino. Nossas relações construídas com colegas de sala, os eventos acadêmicos dos quais fazemos parte como ouvintes ou apresentadores, fazem essa trilhada um importante complemento. Não quero com isso desmerecer a importância do estágio supervisionado “tradicional”, mas reforçar que nossa formação perpassa por outras práticas de letramentos. Nesse sentido, observar as práticas de estágio aqui interessou, principalmente, porque naquele ano deixamos de lado o trabalho único com práticas tradicionais.

Como mostrei no capítulo anterior, as ideologias linguísticas nos informam sobre o mundo e o outro, fazendo com que nossas identidades sejam constituídas. Para entender a identidade do professor, é necessário reconhecermos que as camadas que nos formam são permeadas por ideologias e concepções que nos foram passadas por meio de diversos encontros discursivos, começando antes da formação inicial, quando ainda éramos estudantes e atentamente absorvíamos a postura de nossos professores entendendo que aquele modo de ser e agir era compatível com o de um “professor”. Em seguida, ao escolhermos uma graduação em Letras, passamos a vivenciar e fazer parte de diversos eventos discursivos já na formação inicial, por meio das disciplinas ao longo dos quatro anos de curso. Dessa forma, vamos adquirindo posturas “mais ou menos” alinhadas com a identidade docente.

De acordo com Borba (2016), o interesse nas dinâmicas discursivas que produzem essa conectividade “abre nossas lentes analíticas para processos sociais mais amplos que consistem de vários eventos, ordenados e ligados um ao outro no tempo” (BORBA, 2016, P.93). Essas dinâmicas discursivas às quais Borba se refere, aqui, entendo como o amplo processo formativo que mencionei anteriormente de constituir nossas práticas para além da disciplina de Estágio Supervisionado. Interessou saber, então, de que modo esses vários eventos estão carregados de

ideologia, o que elas informam sobre os participantes e o modo como estão concebendo a formação docente.

Motivado por autores que estudam os eventos da linguagem (AGHA, 2003; BLOMMAERT, 2005, 2010; BRIGGS, 1998, 2005; PENNYCOOK, 2007, 2010; RAMPTON, 2006b; SILVERSTEIN & URBAN, 1996; SILVA, 2012, 2014; WORTHAM, 2015, 2016), analiso mais um encontro do projeto Fícel para observar os atravessamentos ideológicos que compõem essa camada discursiva que forma a identidade do professor. Esses autores indicam que estamos imersos em eventos que por si só nos constituem, eles informam a nós e ao outro quem somos nessa teia. Nesse sentido, convém ressaltar que

quem efetivamente participa de um dado encontro discursivo já participou de outros antes deste [e vai participar de outros após este] e, assim, traz consigo para o encontro atual uma história discursiva biograficamente específica que, em muitos aspectos, molda a habilidade do indivíduo de usar e construir enunciados (assim como footings, posicionamentos, identidades e relações mediadas por enunciados) dentro do encontro atual. (AGHA, 2005, p. 1)

Corroborando o que propõe Borba (2016), o que chamamos de identidade é um efeito pragmático das sucessivas repetições de recursos semióticos, ou seja, torna-se um tipo reconhecível de sujeito, no caso deste estudo, tornar-se professor:

não acontece em um momento específico e bem demarcado da história social de um indivíduo; os efeitos materiais dos dispositivos, as técnicas de si, não aparecem repentina e abruptamente. Pelo contrário, atuam paulatinamente sobre os corpos e as subjetividades daqueles/as que capturam em suas engrenagens de saber/poder. O sujeito seria, assim, o resultado cumulativo de uma sucessão de encontros discursivos intertextualmente ligados entre si. (BORBA, 2016, p.83)

Dessa forma, somos, em síntese, um agrupamento de eventos que nos formam e regulam nossos discursos para que possamos fazer parte de uma comunidade discursiva, processo que ocorre por meio da aquisição da linguagem. Isso ficou perceptível na análise dos dados gerados. Os participantes iam “apropriando-se”, aos poucos, de termos que eram constitutivos do “tornar-se professor”. Além disso, parte da discussão sobre visão de língua inglesa afetou alguns participantes que, após a discussão sobre inglês como língua estrangeira ou adicional, passaram a questionar de fato qual tipo de inglês estavam ensinando.

No que se refere à aquisição dessa linguagem à qual estou me referindo, autoras como Ochs e Schieffelin (2018) argumentam que ela é o principal meio em que somos socializados, pois é nela e por meio dela que o processo ocorre. Ainda de acordo com as autoras, as crianças aprendem a usar a língua em diferentes contextos



e com diferentes pessoas a partir de práticas comunicativas com as quais são socializadas, permitindo que possam seguir o mesmo ritual para diferentes interações, desde que tenham vivenciado o processo anteriormente em algum contexto comunicativo. Portanto, se pedíssemos para que os participantes do projeto apresentassem como seria uma aula, provavelmente teríamos como retorno tipos reconhecíveis de prática com a qual já estamos bem familiarizados e como em alguma medida tento demonstrar no capítulo 5 desta tese, em que discuto sobre essas formações discursivas em práticas docentes, ou seja, com a “mão na massa”.

No caso deste estudo, entendo que a aquisição de linguagens ocorre de forma semelhante ao que acontece nos primeiros anos de vida de crianças que começam a falar seguindo os padrões de seus grupos sociais tais como família, igreja, escola etc. Nesse sentido, não se trata especificamente de entender a aquisição de uma língua e, sim, entender a aquisição de uma prática social que circula em algum espaço específico por meio de procedimentos regulatórios que sustentam nossas performances.

Para as autoras, os pesquisadores do campo da socialização são informados não apenas por hipóteses sobre aquisição da língua, mas também pela teorização sobre as condições sociais, culturais e ideológicas em que esse conhecimento é adquirido, ou seja, verificam também a capacidade de as crianças adquirirem as habilidades culturalmente requeridas para participar da sociedade incluindo formas de agir sentir e pensar. Então, o que está em jogo envolve o reconhecimento das condições de produção desse conhecimento e o modo como é adquirido pelos envolvidos.

O que diferencia os estudos aqui desenvolvidos sobre formação docente para a proposta de outros pesquisadores da socialização da linguagem é o interesse de observar para além do escopo de pesquisas habituais desse paradigma, assim como Borba (2016), uma vez que ele observou empiricamente pessoas adultas que desejavam participar de um grupo governado por um dispositivo e buscou também entender quais são as habilidades culturalmente requeridas para tal inserção e consequente sucesso. Neste estudo, nossos participantes já sabem se comunicar, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, no entanto, como entendemos língua não como é comumente reconhecida, ou seja, como um código estruturado por meio do qual seriam compartilhadas mensagens entre interlocutores e, sim, língua

como prática social, um sistema aberto que nos constitui e constrói o mundo (JORDÃO, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011, PENNYCOOK, 2007).

Para a autora Patrícia Baquedano-Lopez (2002), a socialização da linguagem é um paradigma que se encontra na interseção entre a antropologia e o desenvolvimento humano considerando a linguagem o principal meio e fim da socialização. Nesse sentido, cabe analisar de que maneira o desenvolvimento de competência no uso da linguagem ocorre e como são adquiridos modos de pensar, incluindo crenças religiosas, e como são colocados em prática pelos envolvidos no processo.

Em sua pesquisa, Baquedano-Lopez (2002) apresenta, por meio de vinhetas, como crianças filhas de migrantes de diversas etnias: brancos(as), filipinos(as), asiáticos(as), e latinos(as), na cidade de Los Angeles, Califórnia, são socializadas na fé cristã em aulas de catecismo observadas por ela. Os resultados apontam que as práticas de linguagem (conversas, orações e cantos) criaram um espaço para engajar o imaterial pelos meios corporais e sensoriais. Ou seja, essas atividades educativas não-escolares foram cruciais para que as crianças se tornassem sujeitos “aptos” ao catolicismo, participantes de uma estrutura de sentimentos e normas próprias do universo cristão católico.

No mesmo norte, esta pesquisa encontrou apoio em dados que mostraram de que modo se dá a formação docente em dado contexto discursivo, de que modo certas ideologias, como o colonialismo, são feitas e refeitas na direção de uma educação com vistas para como a mudança social pôde ser observada processualmente.

No que tange à estruturação desse evento comunicativo, outro elemento importante de se destacar é que não existe um roteiro a ser seguido de modo que a socialização ocorra, garantindo o alinhamento com determinadas práticas identitárias, uma vez que nem sempre acontecem de forma espontânea dentro das relações sociais, já que existem normas e regimes que regulam essas interações, ou seja, elas acontecem naturalmente seguindo um roteiro previamente regulado por meio de nossas interações comunicativas. Uma missa, por exemplo, seguirá todos os ritos pré-dispostos e, se alguma outra prática for incluída, certamente os fiéis entenderão que há algo de errado com o que é esperado desse evento comunicativo em questão.

No caso de uma aula, esperamos que o professor também siga alguns rituais familiares, cumprimente a turma, faça a chamada, apresente algum conteúdo, aplique

uma atividade e depois realize a correção. Esse exemplo apenas para ilustrar o que pode ser encontrado comumente em uma aula, sem levar em conta que cada sala de aula tem suas particularidades e o professor, suas características identitárias em jogo, também.

Nessa mesma direção, aponto como outro exemplo a pesquisa de Borba (2016) que relata a construção social e discursiva de transexuais atendidos pelo Programa de Atenção Integral à Saúde Transexual (PAIST), órgão do Sistema Único de Saúde (SUS), responsável por acompanhar transexuais que visam à hormonioterapia e/ou à cirurgia de transgenitalização. O autor evidencia, nas práticas discursivas desses indivíduos, as estratégias mediante as quais buscam se constituir como transexuais “verdadeiros”, uma vez que o discurso adotado por eles facilita a leitura dos agentes do programa que validam ou não a autorização para o procedimento. Considero os trabalhos de Borba (2016) e Baquedano-Lopez (2018) como importantes elementos de apoio para esta pesquisa. Embora se situem em contextos significativamente diferentes entre si e em relação ao meu objeto de pesquisa, apontam para a mesma direção, que é a de observar a construção e legitimação de discursos frente às instituições reguladoras e seus dispositivos em trajetórias de socialização.

Autores como Wortham e Reyes (2016) definem trajetórias de socialização como um agrupamento de eventos comunicativos por meio dos quais os indivíduos são institucionalmente socializados em eventos narrativos e consequentemente desenvolvem suas identidades, a partir da adoção de recursos semióticos que constituem essas práticas. Os autores assumem que o indivíduo não se torna sujeito a partir de um único evento, mas, sim, a partir de uma multiplicidade de eventos comunicativos permitindo que uma trajetória se forme e essa identidade seja reconhecível pela sociedade. Em outras palavras, diria que o professor, no caso deste estudo, é exatamente composto por essa multiplicidade de camadas, a qual estamos chamando de eventos comunicativos que fazem com que reconheçamos o professor do modo tal como é. Outro exemplo disso é a visão que temos do professor de língua inglesa, sendo aquele que está sempre tentando fazer com que seus aprendizes aprendam definitivamente o verbo *to be*, ou ainda aquele que vai ensinar a falar inglês para viajar ao exterior ou conseguir um bom trabalho. Ainda associamos língua com artefatos da lógica consumista e o professor de inglês com um dicionário na cabeça

para traduzir o nome de todos os jogos online com os quais os aprendizes aprendem e interagem no mundo social e virtual.

Nesse sentido, o que está em jogo é a compreensão de forma mais detalhada sobre a maneira como diferentes sujeitos são socializados linguisticamente, as percepções que possuem a respeito desse processo, não apenas em um dado momento, mas sequencialmente nas interações observadas. A socialização, afinal, é uma construção permanente. Dessa forma, é possível compreender os eventos que parecem relevantes, as ideologias, entendimentos e atitudes são colocadas em ação diante de uma interação em determinado momento. No decorrer do amadurecimento deste estudo, considere relevante pensar na socialização dentro do contexto do qual faço parte e investigo, uma vez que foi possível identificar ao longo do percurso etnográfico, por meio dos participantes, as visões e ideologias linguísticas e que elas tendem a seguir duas posturas distintas: a primeira, a de um professor que tende a seguir os padrões de um paradigma moderno/tradicional e também traços e tentativas de uma ressignificação de práticas por meio do paradigma crítico/decolonial; a segunda, de professores engajados com uma prática dentro de um paradigma crítico e que, no entanto, não o nomeia dessa forma por não estarem em uma prática social em que esses termos são discutidos. Talvez isso reforce a ideia e a necessidade de estarmos em conjunto construindo nossas práticas e evidenciando o modo como estamos entendendo e incluindo os letramentos “marginais” que podem fazer parte desse processo.

Apoiado nas teorias de socialização da linguagem, busquei, assim, descrever e observar o modo como sujeitos envolvidos no processo de socialização, ainda que inconscientemente, decidiram mobilizar esse ou aquele entendimento sobre determinado construto, especificamente no que tange a concepções de ensino, leitura e ideologias linguísticas, a partir de inferências adquiridas processual e previamente por sua participação em diversos eventos de socialização da linguagem, incluindo as dinâmicas de formação de professores que interessam a esta tese, e especificamente no projeto de extensão que permitiu que houvesse uma concentração maior de eventos comunicativos em que tais questões pudessem emergir.

Para Wortham e Reyes (2015), em seu estudo intitulado “*Discourse Analysis: Beyond the speech event*”, a análise do discurso é um método de pesquisa que proporciona evidências sistemáticas sobre os processos sociais mediante uma

empreitada analítica detalhada dos discursos, seja da escrita como de diversas outras manifestações linguísticas. As autoras, apoiam-se nessa abordagem analítica e também na antropologia linguística (AGHA, 2007; DURANTI, 1997; SILVERSTEIN, 2003) cujo interesse é estudar a língua em uso em contextos sociais e culturais analisando de que modo esses processos ocorrem detalhando-os de forma narrativa. Dessa forma, essas abordagens podem ajudar a ilustrar de maneira clara os procedimentos realizados durante a prática permitindo que possamos entender o evento discursivo, as formas linguísticas e os modelos culturais que os indivíduos envolvidos adotam em suas trajetórias de socialização podendo então interpretá-los.

Para Wortham e Reyes (2015), a aprendizagem envolve mudanças sistemáticas no comportamento dos participantes de um evento para outro. O aprendiz tem experiências em diferentes contextos comunicativos e, a partir dessa experiência, passa a modificar seu comportamento de modo a regularizar suas práticas de linguagem adaptando para a realidade cultural do contexto em que está inserido se baseando em experiências discursivas anteriores.

Pensando nesses eventos que estão intrinsecamente relacionados, observei de que modo o comportamento dos participantes do projeto foram se modificando (ou não) a partir de suas manifestações ao longo dos encontros. Vale ressaltar que essa mudança de comportamento pode ou não ser captada uma vez que nem sempre os participantes podem revelar essa faceta a partir dos dados gerados durante os encontros transcritos ou das entrevistas. Portanto, os critérios de análise para que esses excertos narrassem parte de algumas dessas trajetórias incluem as contribuições de participantes que efetivamente participaram mais de uma vez nas interações propiciadas pelo grupo, seja por meio de chat com mensagens ou então oralmente pelo microfone.

Nesse sentido, analisar os eventos que se desencadeiam ao longo das observações permitem que percebamos em que medida essas interações vão contribuir para a modificação do discurso dos participantes, fazendo com que se alinhem com o contexto discursivo do qual fazem parte em dado momento. Percebo que, do primeiro encontro ao último, houve muito tensionamento por parte de alguns participantes. Houve aqueles que tinham uma percepção sobre língua e passaram a ter outra; outros, que não queriam participar das interações por timidez e medo de ter sua vivência invalidada passaram a tecer comentários, passando a, de fato,

participarem de uma série de eventos discursivos que de certa forma os transformou como a mim também.

A seguir, dando continuidade ao diálogo entre o campo e as teorias que emergiram para este estudo, costuro a socialização da linguagem com as interações do projeto de extensão, e, para tal, dou continuidade à apresentação de vinhetas, aqui descritas em excertos, agora com as narrativas de uma professora formadora, aqui chamada de Julieta, e também do professor Jarbas, que discutem acerca da leitura a partir do letramento crítico, perspectiva teórica que foi estudada no segundo encontro do projeto e que, no decorrer do estudo, por meio dos critérios de análise, pareceu dialogar com a proposta deste capítulo, de demonstrar que pela linguagem nossas experiências em trajetórias de socialização moldam também nossas visões de mundo.

### 3.1 Socializando experiências docentes a partir de uma cena do encontro sobre letramento crítico

Nesta seção, busco demonstrar em que medida na interação entre os participantes emergem os discursos que moldam as práticas e interessam para entender as identidades que permeiam eventos comunicativos que formam o “ser professor”. Por meio disso, busco trazer as vozes dos participantes para dialogar junto com a minha nesse processo dialógico.

No segundo encontro do projeto, havíamos sugerido como tema de leitura dois textos envolvendo o estudo do letramento crítico e do letramento crítico redefinido. O objetivo com essa discussão foi o de criar conexões com o encontro anterior, em que falamos sobre ensino de língua inglesa, ensino de gramática e sobre as implicações de um trabalho pensando nas concepções de língua como código e como discurso e sua relação com processos de leitura de mundo:

(Excerto nº 1) Então, com base no que a gente discutiu no nosso último encontro, né, que a gente está discutindo sobre essa questão de leitura, leitura de mundo, isso vem muito na direção do que justamente o meu querido Educador Paulo Freire enfatizou, né, que é o fato de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, né, ou seja antes de qualquer proposta qualquer definição metodológica, qualquer escolha de materiais de cursos de atividades de embasamentos e direcionamentos, é importante que nós professores tenhamos um olhar atento para essa questão do mundo para essa leitura de novo, né, ou seja, algumas questões que nós acreditamos que sejam bem nesse processo de produção de conhecimento, né, de compreensão do coletivo e do nosso próprio papel enquanto professor (Transcrição encontro 02 - professora formadora Julieta - Ficel - 17/09/2020)

O evento narrado possui como principal característica o foco na experiência do narrador, que utiliza a performance como forma de organizar essa experiência para então comunicá-la em seu evento discursivo. O evento narrado aqui, relatado no excerto 1, mostra como a professora Julieta entende o letramento crítico a partir de sua leitura de mundo. Essa leitura de mundo nos termos de Freire precede a leitura da palavra, associando aqui com a série de eventos comunicativos anteriores que provavelmente formaram a leitura que a referida professora adota em sua prática. Percebo que a professora se empenha em tornar sua performance detalhada ao narrar sua interpretação sobre leitura de mundo apoiada em Paulo Freire. Em relação à sua postura corporal, como estávamos em uma videochamada, ela permaneceu sentada durante toda a explicação e sua expressão facial denotava interesse em compartilhar seus entendimentos. Creio que essa troca com os demais participantes os provoca a repensarem o modo como também eles estão lendo o mundo. Percebi com esse movimento analítico que a proposta consistia em trabalhar com leitura indo na direção de socializar novos entendimentos sobre como esse processo poderia contribuir para o ensino de língua inglesa.

Nessa direção, o que estava em jogo era propor ao grupo um novo entendimento acerca do modo como abordamos a leitura aos nossos estudantes. Numa perspectiva crítica, ler o mundo e a si mesmo refere-se ao poder que temos de enfrentar e tensionar nossas visões de mundo e a do outro, como um processo contínuo de construção em que os sentidos emergem diante das coletividades que fazem parte de cada um. Na sequência do encontro, a professora retoma o conceito de aquisição de linguagem, enfatizando que nesse processo não estamos sozinhos, precisamos do coletivo para compor nossas visões de mundo e leitura do Eu/Outro:

(Excerto nº 2) então, o senso comum nos leva a acreditar que aprendemos a falar falando, a percepção crítica de estar no mundo vem através da conscientização social e política que nunca estamos sozinhos, né, e parece que nós estamos num momento em que existem muitas ilhas isoladas, uma uma espécie de crença coletiva de que nós todos estamos sós no mundo, que nós não entendemos uns aos outros, né, e basta que as coisas estejam certas e corretas para mim que todo o resto precisa ser dessa forma, né, a percepção de si mesmo enquanto eu, surge a partir da consciência de um “não eu” ou seja, do outro, né, daquele que está comigo esteja ao meu lado ou não, nós estamos no momento em que nós estamos vivendo de uma forma bastante intensa o quanto nós somos interdependentes o quanto nós pertencemos a um único coletivo (Transcrição encontro 02 - professora formadora Julieta - Ficel - 17/09/2020)

Alicerçada em uma perspectiva discursiva, a professora reforça a noção de leitura cujo objetivo transcende o da leitura da palavra, ou seja, aqui se propõe pensar a leitura como uma atividade social mediada pelo Eu e o Outro em uma construção colaborativa como havíamos proposto desde o início.

Na sequência de sua explicação, a professora Julieta aborda questões importantes no que tange ao desenvolvimento deste estudo, a importância do coletivo na construção de nossas identidades, processo semelhante ao que ocorre ao longo de nossas formações, em que nossos posicionamentos têm fundamentos em eventos que participamos em diferentes coletivos que nos constituem, ou seja, em uma construção coletiva constante formada por “não-eus”:

(Excerto nº 3) Então esse não eu, né, e Paulo Freire mencionava é justamente essa percepção de que independentemente de eu estar aqui na minha casa cada um de vocês né estar na sua não significa que nós estejamos em um universo diferente e no momento em que eu percebo que estes “não eu” estão aqui, né, estão comigo e eu estou com vocês, é isso que nos traz esse sentimento tão importante de coletivo de mundo de um só e isso nos traz ainda mais, né, profundamente à tona o fato de que eu preciso ter a consciência de si não eu que me rodeia para que eu possa embasar as minhas próprias escolhas também e observar que muitas dessas escolhas afetam esse coletivo de “não eu”, né...” (Transcrição encontro 02 - professora formadora Julieta - Ficel - 17/09/2020)

Concluindo sua contribuição para as considerações iniciais da discussão do encontro em questão, a professora Julieta retoma Paulo Freire, entregando ao grupo o entendimento de comunidades discursivas, ou seja, de que o tempo todo estamos formando nossas identidades por meio de construções pré-dispostas em torno de conceitos que circulam em determinados grupos dos quais nos afiliamos.

Em resposta à performance da professora Julieta, o professor Jarbas pediu a fala levantando a mão<sup>4</sup> para contribuir com sua narrativa, deixando pistas de sua leitura de mundo sobre o modo como construiu entendimentos acerca do texto lido. Nessa ocasião, observamos que os entendimentos por parte do professor ainda sugerem uma noção tradicional de leitura, mas que participar dessa socialização de alguma forma poderia contribuir para sua ressignificação como veremos mais adiante:

(Excerto nº 4) Por exemplo, muitas vezes nós professores ouvimos, acredito que vocês já ouviram isso até com uma certa frequência, eu já ouvi muito alunos meus colegas - né - pai, já tá perguntando “como é que eu faço para o meu filho ler” - né - Eu não sei o que eu faço para o meu filho lê/ a gente vê que essa dificuldade de contato com a leitura, ela está a gente levar textos

---

<sup>4</sup> no aplicativo Google Meet é possível interagir e solicitar o turno de fala “levantando a mão”



para sala de aula mas também é importante a gente esclarecer o quanto a leitura ela deve preceder a própria escola, - né, o contato com isso ele deve vir para o lado deve ser estimulada para a criança pequena né - eu me lembro muitas vezes quando me perguntaram como é que eu faço com meu filho ler? eu sempre perguntava, “você lê” se não tiver lendo para ele, você não chama para ler contigo, você lê para ele? ...porque que alguns países é assim, a gente vê a diferença porque em alguns países já tá embasado, tá na cultura você viaja, você pega o trem na Inglaterra, você encontra mães com bebezinhos com livrinhos apropriados para a idade e justamente lendo, mostrando que a leitura, ela vem de berço, então assim país em que ainda não existe essa consciência, né, E que nós precisamos muito trabalhar é importante... (Transcrição encontro 02 - professor Jarbas - Ficel - 17/09/2020)

Uma vez que o assunto tratado seria sobre leitura de mundo e letramento crítico, aqui ancorado nos pressupostos de Freire em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, podemos constatar que a leitura de mundo proposta pelo professor Jarbas ainda está ancorada em visões tradicionais de leitura, na decodificação. No relato do professor, há o reforço de que leitura é uma questão de hábito, “que vêm de berço”, que todas as vezes que seus alunos, alguns já até pais, perguntam qual a melhor forma de ensinar os filhos a tomar gosto pela leitura, o professor sempre responde que deve começar desde cedo, que assim acontece também em países em que a cultura já é mais “embasada”.

No decorrer da discussão após a contribuição do professor Jarbas, a professora Julieta complementa:

(Excerto nº 5) Então, são elementos que estão muito imbricados, né. E sempre numa perspectiva de leitura de observação de um todo, né, de saber compreender o que está lendo, buscar os interesses e o porquê de determinadas abordagens e não de outras, isso é uma leitura crítica de novo, né, E ela extrapola o próprio texto, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também e talvez mais especialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje, aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras, isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar é preciso aprender a se ouvir escutando, ou seja, um processo de reflexão e de autorreflexão constantes e inacabados, né. Essa necessidade de entender que muitos dos conflitos que nós estamos vivenciando hoje em dia vem justamente dessa não percepção do não-eu, dessa percepção de que apenas eu sou apenas a minha visão é apenas o meu pensamento é e o outro não importa, né. (Transcrição encontro 02 - professora Julieta - Ficel - 17/09/2020)

Nos excertos acima apresentados, podemos ver que está em jogo a concepção de leitura a partir do texto teórico lido durante o segundo encontro. É possível verificar que as concepções podem variar entre os eventos narrados. O ponto de referência depende dos eventos comunicativos anteriores em que esses indivíduos estiveram expostos a diferentes formas de pensar o mesmo objeto. Ao longo da discussão evidenciou-se que até mesmo a leitura do texto foi diferente por cada

participante. Alguns pontos em comum, no entanto, as variedades interpretativas se fizeram presentes sobre o agir docente.

Em outras palavras, embora estivéssemos partindo da leitura de um mesmo texto, as interpretações variam já que essas compreensões não foram estabelecidas no ato da leitura em si, mas a precedem, estão em eventos anteriores que formaram a concepção que ambos os indivíduos professores possuem a respeito do mesmo tema. Para a professora Julieta, a leitura de mundo e da palavra nos termos de Freire vai na direção de entender o mundo sob uma perspectiva crítica, em que passamos a nos conhecer ao reconhecer o que há em nosso entorno, enquanto que o professor Jarbas entende a leitura como um código a ser decifrado e precisa ser estimulado já nos primeiros anos de vida das crianças.

Na sequência do encontro, os participantes foram divididos em grupos menores<sup>5</sup> para que pudessem discutir sobre a proposta apresentada. Nessa ocasião, cada grupo deveria preparar uma proposta de aula que envolvesse a perspectiva do letramento crítico ou letramento crítico redefinido. Esse exercício constituía em um primeiro momento como um “ensaio” para o trabalho que seria performed como parte avaliativa do projeto de extensão. Após esse primeiro momento, a depender do modo como as apresentações ocorressem nesse planejamento espontâneo, definiríamos quais seriam os critérios para a elaboração da referida avaliação. No capítulo 5 abordarei mais detalhes desta apresentação e os pontos em que a criticidade se fez presente em alguma medida nas escolhas dos participantes para a apresentação do plano de aula.

Para esta atividade espontânea de apresentação, o primeiro grupo apresentou uma proposta que envolvia uma viagem. A professora Doralice ficou responsável por relatar<sup>6</sup> a proposta que o grupo elaborou para essa atividade. A proposta consistia em começar com questões sobre o local para onde os estudantes gostariam de viajar, se seria possível conhecer o Brasil, valorizar as regiões e lugares que são bonitos (interessantes) ou não, questionar as dificuldades financeiras para viajar, valorizando a leitura de cada um a respeito do tema.

---

<sup>5</sup> Os grupos menores dividiam-se Via WhatsApp ou chamadas paralelas no Google Meet para discutirem sobre os temas propostos.

<sup>6</sup> O relato era sempre feito por algum participante dos grupos menores que resumia a proposta que havia sido discutida previamente

A professora Sandra, do mesmo grupo, relatou que seria importante questionar a suposta beleza que os países têm, que muitas vezes ignoramos o fato de que em qualquer lugar, assim como no Brasil, existem lugares periféricos que merecem atenção e visibilidade de modo a entender de que maneira as condições econômicas impactaram nas vivências desses grupos. Nesse sentido, entendo que a proposta emergida durante as discussões do primeiro grupo demonstram inicialmente um interesse em trabalhar o social dentro do ensino de línguas, de modo que ficou perceptível a problematização de realidades artificiais muitas vezes reproduzidas por materiais didáticos, por exemplo.

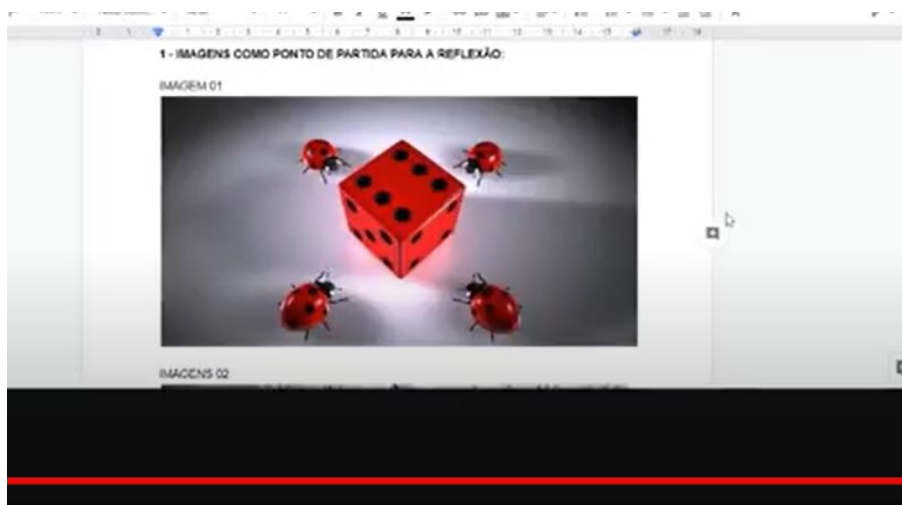
O segundo grupo, liderado pela professora Petra, começou relatando sobre uma aula que ela já havia praticado em que levou o discurso da Emma Watson falando sobre a questão de gênero. Trouxe a atriz por se tratar de algo do universo dos estudantes, o que propiciou uma discussão profícua. A professora relatou que nem todos poderiam gostar do tema, mas era importante esse engajamento em atividades críticas partindo de um conhecimento prévio. A proposta consistia em trabalhar repertório lexical, análise linguística, mas com uma contextualização do tema e sobretudo pensar no tema escolhido: Igualdade de Gênero, de modo a contribuir para novas leituras que pudessem diminuir a desigualdade de gênero. A professora relatou também que, quando planejamos, precisamos levar em conta que é importante propormos exercícios que causem um impacto na vida dos estudantes, que os façam pensar por algum tempo envolvendo o emocional para que ela possa trabalhar língua e leitura, por meio do debate com a reflexão de assuntos tidos como polêmicos.

Na sequência do debate, a licencianda Clara interveio e disse que durante o planejamento previu que no texto discutido um conceito importante proposto por Freire poderia entrar na discussão e planejamento da aula que trata da “rigorização” que relaciona a curiosidade do aluno, tratando de forma mais metodológica, assim dialogando com o conteúdo do letramento em questão com o conhecimento prévio do aluno.

Já o terceiro grupo apresentou uma proposta muito semelhante ao modo como as próprias discussões do encontro eram conduzidas, o que foi possível associar com uma entextualização do que já vinha sendo proposto em nossas atividades. O grupo liderado pelo professor John apresentou a proposta de análise de campanhas publicitárias sob a ótica do letramento crítico. O relator indicou que

tentaram criar um material que estivesse relacionado com o texto sugerido para leitura. Após discussões prévias acerca dos entendimentos sobre o que viria a ser o letramento crítico, os participantes afirmaram que tiveram diferentes interpretações. Na discussão, constatou-se, na voz dos participantes, que o letramento crítico seria a “significação” para o leitor (eu) e para que essa interpretação ocorra vai depender de uma série de fatores, dentre eles a comunidade sócio-histórica a qual o leitor pertence, ou seja, o leitor de 200 anos atrás teria uma leitura diferente da que teríamos hoje sobre o mesmo texto. O professor seguiu com a explicação, dizendo que os dados têm vários lados e, portanto, todos os lados precisam ser considerados no processo de construção de sentidos. Na sequência, as campanhas publicitárias seriam mobilizadas de modo a realizar os questionamentos incentivando que essas diferentes leituras viessem à tona.

Figura 2 - A imagem do dado como primeira discussão



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Nos três grupos, foi possível observar que por meio da socialização de discursos críticos, professores/as e licenciando/as participantes do projeto mobilizaram estratégias em que se privilegiasse o trabalho em uma perspectiva discursiva. Sendo assim, entendo que trabalhar com textos que promovem essa conscientização acerca da criticidade nas mãos do professor permite também que possamos modificar nossos discursos.

Diante do exposto, após o período em que o projeto ocorreu, foi possível verificar nas entrevistas realizadas o resultado das interações do grupo e também desse encontro sobre letramento crítico. A pergunta feita para a estudante Thabata durante a entrevista envolvia a possibilidade de ressignificar suas práticas em sala de aula como futura professora a partir das discussões realizadas:

(Excerto nº 6) [...] principalmente a forma de educar, trazer as questões em reflexão da língua na qual envolvem sociedade, identidade, exercitar o pensamento crítico, trazer a consciência ética, interpretação de notícias, reflexão nos contextos vividos, e as transformações sociais partidas do reflexo das diferentes realidades. Trazer assim, a possibilidade de leituras que levantem importantes questões e compartilhamento de respostas para propostas de melhorias sociais, construir através da Língua Inglesa um ensino ativo que exercite um letramento crítico redefinido. (Entrevista com a estudante Thabata)

Nesse percurso, foi possível perceber que socializar questões de leitura e, sobretudo leitura crítica, permitiu que os estudantes pudessem incluir em seus repertórios a necessidade de refletir sobre os contextos, envolver o social de modo a contribuir com uma cidadania crítica e mais ativa por meio das perspectivas teóricas estudadas. Ainda nas palavras da licencianda Thabata, é preciso pensar em um ensino de inglês ativo, em que os estudantes possam aprender por meio da língua diferentes práticas comunicativas. Com a socialização da linguagem docente, vejo que também os/as licenciandos passam a adotar essas visões para suas práticas, passando a se reconhecerem como professores engajados com saberes a partir das realidades que estão na sala de aula.

Para encaminhar essas questões que foram levantadas neste capítulo, o percurso etnográfico revelou também que a possibilidade de uma proposta decolonial fosse colocada em diálogo com as discussões que ocorreram no decorrer dos encontros do projeto. A necessidade de inserir neste estudo perspectivas críticas e decoloniais se deram na medida em que os discursos foram emergindo na geração de dados e as ideologias linguísticas se revelando ao longo dos encontros do projeto, apontando assim que nosso compromisso com uma postura crítica em relação ao ensino de língua inglesa se tornaria mais efetivo no momento em que colocássemos em pauta a ressignificação de nossos entendimentos sobre o ensino de língua inglesa.

#### 4. REFLETINDO SOBRE A DECOLONIALIDADE: RESISTÊNCIA COMO PRINCÍPIO FORMADOR

*“Olhar para a universidade em um projeto decolonial nos ajuda a desafiar sua estrutura disciplinar, de saberes compartimentalizados, que ainda a caracteriza. Nos possibilita repensar tantos binarismos: teoria e prática, professor e aluno, pesquisa e sala de aula, para que possamos nos reconhecer em um espaço de entrecruzamento de diversos saberes e variadas formas de construção ou compartilhamento desses saberes”.*  
(BORELLI, 2018, p. 14)

Meu primeiro contato com a decolonialidade se deu no contexto do grupo de pesquisa do qual fiz parte, quando conclui o mestrado. Nossos encontros envolviam discussões acerca de praxiologias e novos letramentos e os participantes eram em sua maioria professores da graduação e/ou pós-graduação. Decidimos realizar a leitura do livro “Histórias Locais, Projetos Globais”, de Mignolo (2000), que considero ter sido um fator preponderante para o que propus ao longo desta pesquisa. Foi nesse contato com o “pensamento de fronteira” que me vi desafiando as lógicas modernas que começavam a ser ressignificadas a partir de cada leitura em cada encontro.

Quando ingressei no doutorado, esse contato com a decolonialidade se estreitou com a participação em disciplinas em que essas perspectivas eram discutidas. Então, ao longo da geração de dados, era quase natural perceber que nossos movimentos no projeto de extensão apontavam para uma postura decolonial que vinha sendo adotada em nossas práticas de formação docente. Nesse viés, os autores dessa proposta (MIGNOLO, 2012; WALSH, 2013) ressaltam a importância da ressignificação da estrutura moderna/colonial de poder que orienta nossas escolhas.

Além disso, considero que o projeto de extensão envolve alguns movimentos em direção a uma proposta decolonial. Destaco o primeiro deles: a criação de um

grupo de estudantes e professores envolvidos com a disciplina de estágio supervisionado realizando encontros onde debatem acerca da formação docente e constroem saberes a partir de suas práticas locais. Essa possibilidade de construir experiências de estágio juntamente com esses/as professores/as propicia também diferentes conhecimentos acerca da realidade e rotina escolar. Além disso, o projeto constitui um importante elo com a extensão, um dos eixos do tripé que compõe a Universidade. Dessa forma, professores/as, licenciandos/as e professores/as formadores/as todos envolvidos com práticas formativas assumindo que vivenciamos um processo de constante formação.

Neste capítulo, abordo conceitos sobre colonialidade e decolonialidade que considero importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que este é o princípio epistemológico que adotei para realização do estudo e também para o entendimento da necessidade de uma ressignificação das práticas de estágio nos cursos de Letras, o que culminou no desenvolvimento do projeto de extensão. A decolonialidade como uma prática a ser assumida foi adotada neste estudo, visto que chama a atenção pelo seu princípio transformador para a consciência do engajamento e da ação (MARSON, 2021), da reflexão constante que consequentemente possibilita novas ressignificações dentro do campo em questão, e, por conseguinte, oportunizando potenciais caminhos para o ensino de línguas no contexto brasileiro já que este enfrenta uma série de pressupostos que muitas vezes possui caráter colonialista, como será mostrado mais adiante.

As frentes epistemológicas que guiam este estudo e apresento com mais detalhes neste capítulo refere-se ao pensamento decolonial (BALLESTRIN, 2013; BORELLI, 2018; GROSGOUEL, 2010, 2013; MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2005; SILVESTRE, 2017; WALSH, 2007). Corroborando o que defendem os autores, entendo que as epistemologias ancoradas no pensamento decolonial se apresentam como possibilidades para a problematização e a rearticulação de discursos que, muitas vezes, contribuem para naturalizar e validar injustiças sociais contra os diferentes povos que vivem na América Latina, baseadas em ideais como os de raça, gênero, sexualidade, classe social e linguagem. Além disso, partindo da noção de uma Linguística Aplicada Indisciplinar proposta por Moita Lopes (2006), reconheço a possibilidade de aliar pensamentos de outras áreas do saber com os estudos da linguagem como um meio de problematizar e questionar as regras e os

modos que organizam nossas ações. No que tange ao ensino de línguas e formação docente, Oliveira (2016, p.03) defende que decolonizar vai na direção de uma práxis baseada na insurgência educativa propositiva, ou seja, representando a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais e também de pensamento.

Dessa maneira, assumo uma postura cuja luta reside em provocar fissuras na matriz de poder colonial direcionando meus esforços para as contingências do trabalho que planejo para discutir com meus/minhas estudantes por meio de práticas que incitem neles/as e em mim o constante questionamento, o exercício do dissenso e a reinvenção de “verdades” a respeito do que fazemos, por que fazemos e para quem fazemos em nossas aulas de língua inglesa (BORELLI, 2018). Assim como Borelli (2018), reconheço “tanto a universidade quanto a escola como espaços políticos, revestidos de saber e poder” (p.39) e, reconhecendo isto, é necessário empreender um caminho de desconstrução e ressignificação de nossas práticas e entender o quanto estamos imersos em colonialidades que se repercutem por meio de nossos discursos manifestados socialmente pela linguagem. Nessa mesma direção, Silvestre (2017) defende que a ação colaborativa na formação docente estremece relações naturalizadas e abre possibilidades outras “viver-com” no processo de formação de professores de línguas. A seguir, uma breve contextualização das epistemologias que norteiam o estudo.

#### 4.1. Assumindo uma postura decolonial na LA

A Linguística Aplicada permite que pensemos em princípios que defendem a abertura para diferentes campos dos saberes, a desconstrução e a problematização de fronteiras que dividem as áreas do conhecimento, um “sair da caixinha” necessário em nossos tempos, uma vez que fomos colocados nelas pela disciplinarização dos saberes e, sem perceber, nos fechamos em conhecimentos específicos muitas vezes não abrindo espaço para diferentes possibilidades de construir sentidos em nossas áreas de forma interdisciplinar. Nesse sentido, os saberes que constituem a grande área das humanidades e das ciências sociais para além dos estudos da linguagem constituem o interesse de pesquisa da LA. Dessa forma, entender os princípios que subjazem às nossas práticas e embasam o modo como organizamos nossa vida e as



reflexões surgidas deste exercício, tais como dar-se conta dos interesses aos quais estamos servindo política e ideologicamente, é um elemento chave na formação docente.

Para tal exercício de ampliação dos olhares que constituem nossos entendimentos sobre a formação docente como um espaço político, imbuídos de agência, saber e poder, escola e universidade são partes intrínsecas desse processo, locais onde esses elementos se materializam, assumo então que a decolonialidade, do modo como estudiosos das ciências sociais a concebe (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSGOUEL, 2010; LANDER, 2000; 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; 2010; MIGNOLO, 2009; 2012; 2014; QUIJANO, 2005; 2010), como um percurso possível a ser trilhado nesta pesquisa para interpretação das discussões e reflexões que vão surgindo ao longo das próximas páginas. Vejo na decolonialidade um elemento para reconhecer o quanto nossas práticas estão imbuídas de colonialidades, já que a linguagem é constituída sócio historicamente em nossas vidas e reproduzida em nossas práticas sociais nas diferentes esferas pelas quais circulamos.

Neste estudo, recorro inicialmente ao pesquisador e antropólogo Walter Mignolo (2012), o qual propõe que, para pensarmos a sociedade em uma ótica decolonial, precisamos reconhecer que nos últimos séculos a história global vinha sendo contada sob uma perspectiva local, ocidental, eurocêntrica, que, com o passar do tempo, foi tomada equivocadamente como uma verdade universal. Na próxima seção, abordarei a colonialidade e a decolonialidade de modo a embasar o entendimento adotado para este estudo e para as interpretações das reflexões surgidas a partir da geração de dados.

#### 4.2. Colonialidades: Desafios no ensino de LI

Antes de iniciar esta seção, faz-se pertinente diferenciar os termos colonialidade e colonialismo. É importante ressaltar que, a partir do século XX, países como o Brasil, assim como outros dentro e fora da América do Sul, tidos como de terceiro mundo, foram aos poucos conquistando a emancipação (BALESTRIN, 2013) e afastando-se do colonialismo. Ao se emancipar, restou para esses países, a colonialidade. A ideia de colonialidade que será adotada neste estudo, inicialmente, foi sugerida por Anibal Quijano (2005) em seu texto “Colonialidade do Poder”, quando

pressupõe a “imposição de formas hierárquicas de conhecimentos, espaços e pessoas” (QUIJANO, 2005, p. 534), nesse sentido, o autor aponta que essa atitude resultou no apagamento das características dos indivíduos e suas comunidades em detrimento de outras que eram aceitas e até mesmo impostas.

Grosfoguel (2010) afirma que a diferença entre esses dois termos é que a colonialidade seria a manutenção do colonialismo, de forma espectral, já que “deixou de existir” com o fim da colonização. No entanto, a colonialidade, conforme aponta Quijano (2005) tomou forma e mais tarde veio a se chamar de “Colonialidade Global”. Portanto, uma vez que não existiam mais os grupos que mantinham o colonialismo, a colonialidade ocupa essa lacuna na história. Essa matriz espectral, por assim dizer, passou a ser comandada por grupos específicos que realizam a manutenção desse sistema e, conseqüentemente, permitiu que decidissem qual seria o ponto de vista privilegiado que viria a contar a história, apagando toda e qualquer dissonância com a versão propositalmente escolhida para ser a versão oficial.

A colonialidade teve por sua vez a tarefa de perpetuar as práticas de um grupo específico em detrimento de outros grupos e saberes, como foi o caso do europeu em relação ao não-europeu, legitimando o primeiro, e aos poucos apagando o segundo. Nesse sentido, tudo que tivesse a ver com princípios epistemológicos envolvendo questões de raça, sexualidade, religião assim como de língua passou a ser legitimado sob o prisma europeu. Mignolo (2012) afirma que foram mais de 500 anos em que a história passou a ser contada sob uma perspectiva local, europeia, que aos poucos, no ocidente, foi sendo tomada como uma verdade absoluta para todo um povo dentro e fora dos limites geográficos que constituem a Europa.

Visto que estamos imersos em teias permeadas pela colonialidade, Borelli (2017) afirma que essa lógica dificulta a projeção de um olhar para fora que permita transgredir essa ordem “imposta e naturalizada” (BORELLI, 2017, p.41). Nesse mesmo viés, Balestrin (2013) enfatiza que a colonialidade se reproduz nas dimensões do poder, ser e saber. Isso implica que esses três elementos estão sob os poderes da colonialidade e que ao entender, tornando-se consciente dessa lógica e da relação que possui com nossa própria história, é que seremos capazes de desconstruí-las ou ao menos enfrentá-las.

Ainda sobre essas lógicas, Quijano (2005) discute, em seu trabalho, que a manutenção desses três elementos se estabelece como um fator que mantém a lógica

das colonialidades. O autor pontua que a noção de raça serviu para fins de dominação, e que o fato de um sujeito falar a língua de sua origem não só definiria seu local de nascença, mas acrescentaria a ele mais um estereótipo usado a favor dessas manutenções, a partir de um viés racial.

Sob essa ótica é possível explicar tanta injustiça que ocorre em nossa sociedade, uma vez que nossas capacidades de ser e estar no mundo são determinadas a partir de nossas particularidades físicas, de gênero ou classe social. Nesse sentido, uma vez que essas características acompanham cada um desde o nascimento, estaríamos sujeitos às regulações performáticas dentro dessa lógica da manutenção de colonialidades. Nessa mesma esteira, essa colonialidade nos impõe que nos moldemos de acordo com os padrões do hemisfério norte. Por isso, é preciso pensar de que maneira essas lógicas estão atuando nos espaços dos quais fazemos parte, problematizando sempre que possível e fazendo com que essa lógica de manutenção aos poucos caia por terra, ressignificando nossos princípios epistemológicos por meio da ação-reflexão.

No que se refere à língua, essas questões estão ainda mais presentes, uma vez que é parte constitutiva do ser (BORELLI, 2017) e envolvem a manutenção da colonialidade, assim como gênero, sexualidade e religião, conforme apontado anteriormente. Nessa direção, Garcéz (2007) apresenta o conceito de colonialidade linguística, em que, ainda se referindo à comunidade europeia, apenas as línguas derivadas do latim e do grego é que teriam seu conhecimento como verdadeiro e válido. Pensando dessa forma, é possível perceber o quanto de injustiça e violência foi cometida com todas as comunidades que não pertenciam a esse eixo, invisibilizando os conhecimentos compartilhados por esses grupos. Nesse sentido, é possível perceber que, embora o colonialismo tenha ficado para trás, a colonialidade segue mantendo essa estrutura violenta que desconhece a multiplicidade de saberes localmente construídos.

Assim seria se pensássemos no caso da língua inglesa hoje, que, de acordo com Rajagopalan (2005), a globalização assustadora delineou o que chamamos de imperialismo linguístico, que, de certa forma, parece promover a norte-americanização das culturas. Na Linguística Aplicada, essa questão é debatida e problematizada, em que o papel da língua inglesa vem ganhando uma dimensão e *status* de língua franca (ELF), fazendo com que não seja mais vista como a língua do outro, ou seja, a língua

estrangeira com a qual os aprendizes devem se familiarizar sem ter o direito sobre a elaboração das regras dessa língua. Rajagopalan (2005) mostra algumas maneiras de se posicionar diante desse imperialismo que vem sendo instaurado pela propagação da língua inglesa: a primeira delas seria rejeitar o idioma e tudo o que ele representa; a segunda proposta do autor promove a ideia de aceitá-la, uma vez que não há retorno para a atual expansão da língua, ou então, conscientizar-se da ideologia colonialista que está por trás dessa expansão. No caso dos professores, questionar-se de que maneira é possível ensinar essa língua sem corroborar discursos colonialistas é uma tarefa de reflexão a ser colocada em prática de modo contínuo.

Embora o colonialismo tenha deixado de existir no início do século XX, a colonialidade segue até os dias de hoje perpetuando os princípios epistemológicos que organizam e definem a sociedade. Se existe uma base epistemológica que define e organiza o que é válido e o que não é válido, e está sob uma orientação que visa à manutenção das colonialidades, é preciso que se investigue e proponha alternativas. É importante ressaltar também que a decolonialidade não surge como um termo que possa substituir a pós-modernidade, mas entender que por meio da decolonialidade é possível reconhecer que existem outros paradigmas, conforme aponta Mignolo (2012), e assim sejamos capazes de construir nas fronteiras um meio para se conviver com outros saberes que não o produzido sob um prisma eurocêntrico.

Na busca por um pensamento decolonial, autores como Grosfoguel (2010) e Mignolo (2012), propõem que busquemos ir além do cânone, em busca de saberes outros, que não aqueles tomados como referência para o ocidente, que na verdade é apenas a versão eurocêntrica tida como verdade. Walsh (2013) aponta que a decolonialidade “não é uma teoria que deve ser seguida, mas um projeto a ser assumido” (p.67). Com isso, é necessário ter o cuidado ao assumir a posição de falar sobre as violências ocasionadas pela colonialidade utilizando como base os princípios teóricos ditados sob uma visão eurocêntrica.

Nesse horizonte, Mignolo afirma apoiar (2012, p. 459) “aqueles que têm tentado defender que não é suficiente mudar o conteúdo da conversa, mas sim, mudar os termos da conversa”. Nesse sentido, é necessário pensar sobre quem está participando da conversa, que papéis desempenham e como são representados

nesse percurso diante de um paradigma que o considere também como protagonista e que não seja subalternizado.

A uma forma de conceber um caminho que vá além das colonialidades, no sentido de reconhecer outras formas de ser e saber para além da visão eurocêntrica, Mignolo (2012, p.460) argumenta que é necessário um pensamento fronteiriço, ou pensamento de fronteira:

O pensamento de fronteira torna-se, então, a epistemologia necessária para desvincular e descolonizar o conhecimento e, no processo, construir histórias locais decoloniais, restaurando a dignidade que a ideia ocidental da história universal tirou de milhões de pessoas (MIGNOLO, 2012, p. 460).

Esse pensamento de fronteira seria, então, uma maneira de considerar outras histórias, não que começaram a existir a partir deste momento, mas todas as versões que foram silenciadas, ignoradas, por não fazerem parte de um saber legitimado ou que não fosse do cânone. Esse conhecimento passaria a fazer parte dessa epistemologia de pensamento fronteiriço, a partir do ponto de vista em que o subalterno se empodera e reconhece seu valor perante a história e pode falar por si mesmo, com seus próprios termos, construir a sua realidade.

#### 4.3. Decolonialidade: Uma proposta formativa

Trazer o pensamento decolonial para esta pesquisa permitiu que meu olhar enquanto pesquisador fosse direcionado para diferentes epistemologias, ou melhor, para o pensamento de fronteira, conforme proposto por Walter Mignolo (2012), adotando esse conceito para se referir a práticas que se deslocam do pensamento colonial para outro paradigma que esteja construído e pautado no social e contingencial. Grosfoguel (2010), na mesma direção, aponta que é nas margens que o pensamento crítico de fronteira emerge como uma crítica à modernidade. O paradigma epistemológico moderno que se constituiu a partir da Revolução Científica do século XVI têm passado por questionamentos (ALVES E SIQUEIRA, 2020) em favor de um paradigma que leve em conta o conhecimento dos oprimidos, dos marginalizados, excluídos e dominados da sociedade (SOUZA SANTOS, 2016). Para Kleiman (2013), adotar esse novo paradigma implica em assumir um posicionamento crítico em busca de novas propostas que possam servir como alternativa ao conhecimento hegemônico, que, em outras palavras, é o conhecimento que encara

os sujeitos como homogêneos e seus discursos globalizados. Kleiman (2013) defende que pesquisadores engajados na construção desse novo paradigma estão pensando em uma virada epistemológica “para a periferia e a partir da periferia” (KLEIMAN, 2013, p.43), possibilitando novas concepções sobre modos de ser estar e viver de caráter decolonial conforme propõe Walsh (2009).

É a partir desse pensamento decolonial que Julma Borelli (2018) sustentou sua pesquisa, trazendo seu olhar para as práticas e relações construídas na disciplina de Estágio Supervisionado. Foi esse movimento da autora que me motivou a observar como os sentidos estavam sendo construídos no meu local de prática. Borelli (2017) em seu estudo afirma que a formação de professores de línguas ainda está permeada por um ensino tecnicista que prevê um trabalho voltado para a “instrumentalização técnica” (PIMENTA E LIMA, 2012). À vista disso, decolonizar a educação significa enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm a lógica educacional hegemônicas como orientadoras de suas práticas, propondo o que nos ensina Walsh, Candau e Oliveira (2018) sobre desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade. A decolonialidade contribui para “a construção de uma educação outra, não mais baseada na legitimidade da razão moderna como único referente do conhecimento social, político e pedagógico” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 10).

Nessa direção, Marson (2021) argumenta que pensar decolonialmente não é uma tarefa fácil, tendo em vista a profundidade de sua proposta para uma alternativa possível. Nessa direção, torna-se urgente “desnaturalizar o naturalizado e desenraizar o enraizado, isto é, não deixar que ideologias colonizadoras e excludentes tomem conta de uma realidade ou de um país extremamente desigual como o Brasil” (MARSON, 2021, p.19), o que requer um engajamento constante com nossas práticas docentes. Nesse sentido, nossas formações discursivas se constroem sob um paradigma moderno em que ainda se privilegiam ideais de hegemonia e nacionalismo.

Portanto, é necessário estarmos atentos para buscar uma mudança na visão dos (futuros) docentes, no sentido de considerar também o ponto de vista deles, para que possam se perceberem em ação, o modo como as ideologias determinam o posicionamento desses sujeitos. Dessa forma, um/a professor/a que está atento/a às suas filiações discursivas pode contribuir para a organização de saberes outros, passando a ter uma visão crítica diante de seu contexto que hoje segue muitas vezes

carregado de colonialidade. No caso da universidade, a colonialidade se revela seja na compartimentalização das disciplinas, na organização das etapas de estágio, por exemplo, assim como na escolha de textos teóricos que muitas vezes adotam uma perspectiva eurocêntrica para conceber o ensino de língua inglesa. Borelli (2017) aponta que, sozinhas, as concepções e propostas da universidade “têm se mostrado frágeis para iniciar os ventos de mudança, que poderiam ressignificar as práticas de formação” (BORELLI, 2017, p. 62). Dessa forma, refletir sobre as colonialidades presentes na universidade permite que haja um engajamento voltado para a construção de concepções que possam ressignificar nossas práticas formativas, reconhecendo a importância de nossa participação nessa importante etapa da formação inicial. Nessa direção, Borelli (2018) afirma que é preciso “reconhecer que as colonialidades estão para além dos corpos com seus traços fenotípicos, suas características linguísticas e suas formas de elaborar conhecimento” (BORELLI, 2018, P. 52).

No ensino de língua inglesa como língua estrangeira (ILE), Philipson (1992) afirma que essa por sua vez é um veículo de dominação linguística e cultural. O autor usa o termo “imperialismo linguístico” para enfatizar que uma língua pode ser usada também como um meio de dominação de uma cultura sobre outras, fazendo com que a língua inglesa fosse legitimada como global. Galtung (1980, *apud* PHILLIPSON, 1992), de modo a explicarem como o imperialismo linguístico funciona, dividem o mundo em duas áreas: O centro e a periferia. O primeiro, composto por países tidos como poderosos do ocidente e, o segundo, a periferia, composta pelos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil. Nesse norte, a língua passa a funcionar como o instrumento pelo qual o centro controla a periferia, desenvolvendo assim o elo entre dominador e dominado. Exemplos desse elo de dominação são as subalternidades geradas no ensino de língua inglesa, que muitas vezes privilegia o falante nativo como único modelo válido a ser seguido.

Quando tratamos do ensino de língua inglesa (LI), sobretudo no período formativo dos futuros docentes, a decolonialidade pode ajudar a ressignificar discursos e ideologias que permeiam o ensino, já que a visão que está subjacente quando o inglês é concebido como língua estrangeira realça a ideia de aprender os aspectos culturais e a sociedade dos falantes nativos (ALVES E SIQUEIRA, 2020). Enfatiza também a centralidade da metodologia nas discussões em que se reforça a

necessidade de seguir os padrões de comportamento linguístico do falante nativo (GRADDOL, 2006). Podemos então afirmar que a perspectiva do inglês como língua estrangeira do modo como é concebida nos documentos oficiais e reverbera também nos cursos de formação é o caráter colonialista de assumir que o falante nativo é o distribuidor da língua (SEIDLHOFER, 2011). Além disso, ILE também contribui para uma posição de inferioridade dos falantes não nativos, que de acordo com Alves e Siqueira (2020) se veem em uma situação de inferioridade e submissão aos falantes nativos.

Mesmo com a proposta de Inglês como língua franca (ILF) presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) ainda hoje, a forma imperialista de enxergar o uso do inglês pautado nos falantes nativos do hemisfério norte reverbera no modo como professores de língua inglesa atuam em suas salas de aula. Embora essa visão de língua já tenha sido de certa forma superada, uma vez que a realidade sociolinguística atual nas interações demonstram cada vez mais contextos multi(pluri)lingues (ALVES E SIQUEIRA, 2020), a LI passa a pertencer a todos os falantes que a utilizam para fins comunicativos sejam eles intranacionais ou internacionais, sendo o próprio termo ILE segundo Dewey e Leung (2010) uma visão muito problemática, já que é totalmente associada a conceitos como “A língua do outro”, “intrusão”, “falta de familiaridade” ou seja, levando a uma sensação de “não pertencimento” o que é um equívoco, mesmo aqui no Brasil a língua inglesa circula e permeia de diversas formas, fazendo com que nossos estudantes se familiarizem a diferentes formas de se comunicar sem tomar unicamente o modelo do falante nativo que ainda é tido como exclusivamente o “mais correto” na maioria das salas de aula hoje em dia.

No terceiro encontro do projeto de extensão, discutimos a respeito dos termos envolvendo o ensino de língua inglesa e as implicações em se adotar um termo em detrimento de outro. Discutimos sobre as diferenças entre Inglês como língua estrangeira (ILE), Inglês como língua franca (ILF) e inglês como língua internacional (ILI) partindo do texto teórico de Jordão (2010), “ILE, ILF, ILI: Quem dá conta?”. Em sua pesquisa, a autora defende o posicionamento de que adotar a perspectiva do inglês como língua estrangeira, inicialmente preconizado como modelo para ensino de língua inglesa nas escolas públicas, seria tido como uma atitude colonial, uma vez que reverbera nos participantes de um evento comunicativo. A autora ainda



argumenta que o termo remete a um “posicionamento colonialista, que, segundo ela, a noção de estrangeiro remete a tempos coloniais em que o diferente era visto como superior, opressor, destruidor e inimigo” (JORDÃO, 2014, p.27). Na mesma direção, Graddol (2006) já defendia que as abordagens de ILE, como ensino de todas as línguas estrangeiras, posicionam o aprendiz como um estranho, alguém que lutaria para adquirir aceitação pela comunidade alvo. A língua por sua vez seria a língua materna de outra pessoa. O aprendiz nessa perspectiva é visto como um “turista linguístico”, com permissão para visitar, mas sem direitos de residência, devendo respeitar a autoridade dos falantes nativos.

#### 4.4. Socializando Práticas Decoloniais

Nas próximas páginas, apresento uma análise do modo como a discussão decolonial tomou forma durante o encontro, propiciando uma fricção entre os discursos dos participantes tensionando os entendimentos iniciais a respeito das diferentes concepções do inglês e as implicações de assumir uma dessas perspectivas para o ensino de línguas. A partir dos excertos, demonstro de que modo as discussões do projeto Fícel reverberam discursos modernos/coloniais e como podem ser tensionados pelo pensamento decolonial construído por meio de problematizações envolvendo concepções de inglês:

(Excerto nº 1) eu vejo a questão do inglês como língua franca como uma perspectiva bastante debatida, ele, ele nos traz essa perspectiva de que temos uma língua em comum e não precisa obrigatoriamente ser uma língua perfeita, sem erros, o sotaque e a pronúncia correta, pois na perspectiva do inglês como língua franca na produção de sentido negociada pelos sujeitos, em que aquela interação está sendo produzida. Observamos tanto o fato de que vou ter um outro olhar para as gramáticas, isso de forma alguma vamos dizer que vamos aceitar “qualquer coisa”, não é nesse sentido. Trago aqui o relato na perspectiva de uma professora, ela conta que, ela era professora numa escola de línguas que tinha sua metodologia específica e tinha que trabalhar de uma forma específica com os alunos. Surgiu a palavra *rolls royce*, a aluna falava de um jeito diferente, e ela fazia a menina repetir inúmeras vezes aquela pronúncia, pois tinha que alcançar aquela pronúncia pois era o que previa o método que estava utilizando. “No, it’s *rolls royce*” O que aconteceu na sequência? A menina não conseguia pronunciar e passou a ter um bloqueio e desistiu do curso e não voltou nunca mais (Transcrição encontro 03 - professora formadora Julieta - Fícel - 13/10/2020)

A fala da professora Julieta escancara o que muitos brasileiros aprendizes de língua inglesa sofrem quando se deparam com um ensino exclusivamente pautado numa metodologia eurocêntrica e colonialista, em que o principal desejo é fazer com

que o estudante imprima em seu discurso a forma como falantes nativos falam. O relato trazido sobre aluna e professora em sua fala durante o encontro demonstra que, dentro e fora dos contextos da educação básica, adotar uma perspectiva em que pese a noção de língua estrangeira pode trazer resultados negativos no aprendizado, fazendo com que o estudante se reconheça numa posição de inferioridade e não tenha interesse em continuar estudando a língua. Na sequência do encontro, a professora Julieta continua sua explicação acerca do texto discutido no encontro e agora apresenta sua visão a respeito do relato que compartilhou com o grupo:

(Excerto nº 2) Aquilo marcou muito essa professora e trouxe diversas implicações, que faz com que levamos em conta essa perspectiva de língua franca. Que a palavra *Rolls Royce* do modo como a menina pronunciava estava compreensível, não precisava dar aquela volta perfeita e absoluta até o ouvido dizer “Tinn” em lá sustenido, (@@@@) pois o que estava em jogo era a compreensão. Isso para nós enquanto professores e também para o aluno é um alívio, pois não há aquela necessidade de seguir o modelo de um falante nativo, desconstruindo aquela ideia que sempre os alunos perguntam ao professor: “teu inglês é britânico ou americano?” e lembrar que existe o inglês canadense, australiano, mas não nos esqueçamos também dos diversos ingleses que desprezamos quando damos aula. Nosso intuito então é compreender que não existem dois ingleses mas vários, levando em conta o inglês que é utilizado para comunicação. Além disso temos diversos fonemas e com isso a dificuldade para pronunciar e reproduzir determinados sons (Transcrição encontro 03 - professora formadora Julieta - Fícel - 13/10/2020)

O decorrer da fala da professora Julieta por meio dos relatos compartilhados com o grupo, além de permitir um repensar sobre os modos como professores e licenciandos envolvidos com o projeto pensam a respeito de suas próprias experiências e trajetórias no ensino de língua inglesa, também problematiza as visões hegemônicas sobre qual língua ensinar, a partir de qual modelo, deixando aberta a possibilidade de trazer também falantes de inglês vindo de diferentes países para além daqueles tidos como países de referência como é o caso dos Estados Unidos e Inglaterra. Isso também abriu debate para pensar o modo como a língua inglesa está presente em nosso cotidiano, fazendo assim um movimento que aqui considero como uma postura assumida no sentido de decolonizar as nossas práticas, enfatizando que existem outras formas de ser e saber que são ignoradas quando tomamos o falante nativo como modelo, atitude que reflete um resquício de colonialidade ainda presente em nossos contextos para embasar os modelos que formam nossas identidades linguísticas.

Na sequência da discussão, alguns participantes se manifestaram, uma estudante levantou a mão e pediu a palavra:

(Excerto nº 3) Prof., eu, eu lembro de um exemplo. Fazendo as leituras do texto lembrei das aulas de metodologia, que uma prof. falou assim, depois dessa explicação quero saber o feedback de vocês, também ela usou bastante exemplos com palavras que utilizamos a língua inglesa no nosso próprio cotidiano como postar, deletar, etc. demonstrando que a língua inglesa está mais presente no nosso dia a dia e que isso pode servir como um ponto de partida para repensar nosso papel com a língua inglesa (Transcrição encontro 03 – licencianda Analice- Fichel - 13/10/2020)

A licencianda Analice criou conexões com outros eventos dos quais fez parte, como foi o caso da aula de metodologia, em que se falava sobre o uso de neologismos no Brasil e o modo como isso faz com que nos aproximemos ainda mais da língua inglesa, fazendo com que nos sintamos “em casa” no processo de aprendizagem, servindo também como ponto de partida para o trabalho com os estudantes em sala de aula. Vejo na manifestação de Analice um interesse em participar da discussão e contribuir, de modo que houve por parte dela uma maior apreensão de seu papel e seu protagonismo diante das discussões propiciadas pelo grupo. Foi uma estudante que começou de forma bem tímida a participar dos debates e pouco a pouco foi mostrando que estava fazendo conexões com propostas voltadas, no meu entendimento, para uma perspectiva decolonial. Na sequência do encontro, a professora Julieta conclui sua explicação a respeito da discussão do texto complementando seu posicionamento:

(Excerto nº 4) nessa perspectiva não aprendemos mais a língua estrangeira, a língua estrangeira ela é, uma língua outra, do outro, que não me pertence, talvez vocês já tenham até tido contato com esse debate que envolve as línguas adicionais, nós não temos mais esse olhar que é a língua do outro, que é estrangeira a mim, mas no momento que estou aprendendo (falha na voz) me torno falante dessa língua, não é mais do outro, ela é também minha, e não significa que tenho que aprender do jeitinho que o nativo fala, que não posso destruir a imaculada língua do nativo, mas posso me manifestar do modo como eu me reconheço nela, estou adicionando uma língua ao meu repertório e com isso construindo minha identidade (Transcrição encontro 03 - professora formadora Julieta - Fichel - 13/10/2020)

De certa forma, a fala da professora Julieta serviu como um modo de tirar um “peso” das costas dos professores ali presentes, inclusive o meu próprio fardo diante dos antigos traumas em relação ao tipo de inglês que aprendi, que eu utilizava e que ensinava, pois entender que não tomar o falante nativo como base para minhas práticas era a oportunidade de descortinar novos desafios em que a língua inglesa passaria a assumir um caráter mais dinâmico e discursivo sem que o professor não nativo continuasse a ser reconhecido como alguém de “fora” e que não poderia ele mesmo desenvolver seu protagonismo localmente com seu grupo de estudantes.

Na sequência do debate, outro licenciando levantou a mão no *chat* para contribuir com as discussões que estavam tomando forma durante o encontro. Foi a vez do Michel. Esse estudante participava muito pouco com o microfone aberto, e, antes dos encontros do projeto, ele era muito apegado à ideia de que deveria ter o sotaque americano como seu modelo para desenvolvimento de pronúncia e habilidades de *speaking*. Especificamente neste encontro, sua contribuição foi muito interessante, pois ele assume que seu inglês é brasileiro e que ele já tem em mente outros modelos de falantes que seguem a mesma forma de pronunciar e se comunicar, utilizando como exemplo falas do piloto brasileiro de *Fórmula 1* Ayrton Senna, passando da visão que anteriormente possuía sobre o tema:

(Excerto nº 5) Então, prof., tudo isso que vocês estão falando sobre esse assunto, a gente conversou muito com a prof. Cristina, na disciplina de Língua Inglesa I na graduação, pois eu gostava muito de puxar o sotaque americano, eu gostava de acompanhar bandas e filmes americanos e ela sempre explicava que querer imitar o outro eu estaria me limitando, então ela falou que eu precisava pensar na minha própria identidade pois por mais que eu me esforce, eu tenho meu próprio sotaque, meu jeito de falar e que isso soaria muito forçado, então que deveríamos ter nosso modo mais abrigado de falar, Ayrton Senna, seguia essa forma, ele falava inglês abrigado, algo típico do jeito dele de falar. Sinto que fui liberto desse pensamento, aquelas conversas me ajudaram muito no sentido de parar de querer copiar o sotaque americano (Transcrição encontro 03 – licenciando Michel- Fiel – 13/10/2020)

O encontro em questão foi libertador em muitos sentidos, primeiro porque novos estudantes passavam a sentir que possuíam agência na partilha de inquietações e vivências anteriores àquelas do projeto e, por conseguinte, a percepção de que há outras formas de se posicionar sobre o modo como falamos e ensinamos língua inglesa, atentos ao que Graddol (2006) denuncia sobre sermos estranhos e alheios à língua por ser do outro. Aqui, houve uma ressignificação dessa noção, em que o licenciando já se vê como alguém que detém o poder de uso da língua.

Na mesma esteira, a discussão seguiu e a professora Julieta revela que esse imperialismo é apenas mais uma roupagem da colonialidade assumida como um modo de enxergar as línguas na tentativa de manter vivo o projeto de homogeneização:

(Excerto nº 6) Você usou o termo que definitivamente embasa essa discussão da teoria, Michel. A libertação, no momento que você assume que existe apenas o americano ou britânico, isso é uma perspectiva colonizada de aprendizado, no momento que você assume sua identidade como brasileiro, falando com seu sotaque, com sua forma de falar, sem precisar falar com uma “batata quente na boca” não precisa se despir de si mesmo para falar

inglês. Não precisa se despersonalizar por conta disso (Transcrição encontro 03 - professora formadora Julieta - Ficel - 13/10/2020)

O que chama mais atenção no excerto acima, na continuação da fala da professora Julieta, é o “despir de si mesmo para falar inglês”, o que ela chama de uma despersonalização em virtude de uma visão colonial de língua, ou seja, na visão da professora, existe um apagamento do ser quando ele resolve adotar uma determinada postura sobre o modo de ser e viver na língua e que muitas vezes é problematizando e desconstruindo essas visões que evitamos esse apagamento que a colonialidade provoca. Nesse sentido

(Excerto nº 7) Como debatemos há pouco com o que o professor Joel colocou, é lógico, existem pronúncias que precisam tomar cautela para não causar confusão no sentido, que algumas palavras são perigosas, mas nem todas as palavras são perigosas e nem por isso você terá que simular algo que você não é. Isso é libertador enquanto professores e também para os nossos alunos. (Transcrição encontro 03 - professora formadora Julieta - Ficel - 13/10/2020)

É notável na fala da professora Julieta que se tornar livre das “amarras” colonialistas que regulam o falar dos sujeitos não significa anular as regras existentes para a comunicação, mas o “simular” algo que possa parecer artificial e inatingível é um desafio que precisa ser transposto sobretudo em nossas salas de aula:

(Excerto nº 8) Isso torna também um grande desafio na sala de aula, pois nossos alunos muitas vezes têm vergonha de pronunciar e falar em inglês porque eles acham que tem aquela pronúncia e aquele sotaque e nós sabemos que isso não é o aprendizado efetivo. Não podemos continuar perpetuando essa questão de que precisa ser perspectiva A ou B, estamos tirando o foco principal que é a aprendizagem em si. (Transcrição encontro 03 - professora formadora Julieta - Ficel - 13/10/2020)

No excerto acima, a professora Julieta conclui sua fala reforçando que, em sala de aula, o desafio é ainda maior, já que muitos estudantes chegam nas aulas munidos de visões X e Y sobre a língua, sendo trabalho do professor desconstruir essas ideias junto com os estudantes, demonstrando que existem outras formas de existir que transcendem os modelos imperialistas impostos e reproduzidos no dia a dia.

Concebo, dessa forma, que propor um trabalho em que a socialização da linguagem perpassa uma formação discursiva decolonial faz emergir discursos em que os participantes passam a perceber suas próprias atitudes na construção de sentidos, uma alternativa viável ao ensino de língua inglesa em que seus aprendizes e falantes reconhecem suas identidades e podem pensar sobre elas, resignificando-

as. No próximo capítulo, veremos em que medida essas perspectivas refletiram nas propostas e planejamento de atividades em que os grupos estiveram engajados de modo a afirmar a relevância de encontros como este na formação inicial e continuada dos professores de língua inglesa.

## 5. MANDALA DOCENTE: CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE CRITICIDADE COLABORATIVAMENTE

*“Quem pensa certo  
está cansado de saber  
que as palavras  
a que falta corporeidade do exemplo  
pouco ou quase nada valem.  
Pensar certo é fazer certo.”  
Paulo Freire, 1966, p.19*

Em minha caminhada docente, aprendi que cada contexto é único e que por conta disso faz-se necessário uma análise localizada por parte do professor pesquisador. Nesse sentido, o pensamento positivista foi deixado de lado e, ao contrário de buscar certezas, busco aqui investigar e propor reflexões sem esperar um resultado objetivo. Aceitar essa subjetividade da pesquisa é também afirmar acerca da imprevisibilidade que nos espera, que as práticas ressignificadas são demandas urgentes em nossas salas de aula e, por isso, precisamos ampliar nossas lentes e observar o modo como estamos propondo a formação docente. Nossos valores enquanto professores formadores não são isentos já que toda prática docente não está desconectada dos valores de mundo e visões de língua individualizadas do professor. Portanto, assumo que foi desejado que o projeto, por fim, colocasse os professores e licenciandos/as para que criassem propostas didáticas para apresentarem ao grupo no encontro seguinte.

Neste capítulo, teço narrativas sobre o agir docente diante das propostas que foram efetivadas paulatinamente ao longo dos encontros do projeto FICEL. Como Goffman (2001) afirma, a construção da realidade é um trabalho em equipe que muito se aproxima do que entendemos como uma peça teatral. E, como em toda peça teatral, temos bastidores e o local de apresentação: o palco. Embora sejam lugares diferentes, tratam de estabelecer ao personagem o espaço necessário para que as identidades se manifestem na linguagem. Nesse processo de manifestação, também as ideologias e os discursos sobre ensino de língua emergem nas interações entre os participantes em seus respectivos papéis.

Dentro desse contexto, assim como Lopes (2011), tenho tentado propor neste estudo uma etnografia performativa, no sentido de construir uma pesquisa em que a etnografia ajuda na minha busca para performatizar as diferentes vozes que aprendi a ouvir ao longo do meu processo formativo e que estão diretamente ligadas com os objetivos desta pesquisa, aqui entendo os bastidores como um espaço comum em que os sentidos também são construídos. Segundo Lopes (2011), adotar esse modo de interpretar é mais do que mostrar os próprios termos dos indivíduos envolvidos, é também resultado de um tipo de engajamento político com a ação empreendida, ou seja, no caso deste estudo com a formação docente, com os atores/atrizes desse palco, e entendo dessa forma por estar envolvido como sujeito histórica e socialmente, já que também estou e estive no chão da sala de aula durante algum tempo.

No decorrer da análise neste capítulo, busco compreender e performativizar os atos de fala que constituem as práticas sociais desenvolvidas no dia da apresentação dos planos de didatização do ensino como parte das atividades avaliadas do projeto de extensão. Desse modo, os dados gerados apontam a possibilidade de verificar e demonstrar em que medida esses participantes foram influenciados ou não por discursos decoloniais e críticos que circulam nos espaços acadêmicos e em nosso contexto de formação. Nessa direção, assim como argumenta Lopes (2011), aqui entendo que os atos de fala não possuem um sentido em si mesmos, uma vez que esses atos estão relacionados com a construção do que chamamos de contextos. Pretendo ao longo da narrativa, por meio dos excertos “do dia da apresentação”, expor como os participantes que interagiam estavam se relacionando em seus respectivos papéis de atuação: Os apresentadores dos grupos de trabalho colaborativo, professores formadores, espectadores que deveriam tecer comentários acerca das propostas apresentadas.

Assim como o trabalho transdisciplinar de Lopes (2011), assumo que a postura decolonial adotada para este trabalho o situa em uma perspectiva transdisciplinar de igual modo, ou seja, entendemos que o contexto está “com” e “no” texto. Nesse sentido, interessa saber as marcas de historicidade presente nos discursos dos participantes envolvidos com um projeto de formação. Para tal, a prática etnográfica se mostrou aliada nesse processo já que permite que possamos entender como atos de fala se dão em contextos a partir de suas dimensões culturais, históricas e sociais.



O trabalho aqui empreendido estaria alinhado com a proposta de construir um discurso que, nas palavras de Asad (1986), constitui-se como um texto cultural de determinada sociedade, aqui enfatizo sua condição local de uma determinada prática social formativa. Em nosso contexto formativo, assumimos posições subalternas e dominantes às vezes simultaneamente, visto que são relacionais. Nesse sentido, esta pesquisa se constitui com um caráter etnográfico que se pautou em observar, participar, vivenciar, mas também experienciar em primeira pessoa a realidade de professores e professoras comprometidos/as com uma formação docente crítica para junto com eles elaborar um tipo de texto cultural dialógico no sentido de dialogar com as perspectivas práticas desses indivíduos.

O princípio de tal etnografia nos permite repensar nossos papéis e sobretudo verificar que a circulação de perspectivas críticas/decoloniais desperta no professor/a o pensamento de fronteira, aqui interpretado como um pensamento que permite ao indivíduo aceitar suas condições, seus limites e, sobretudo, que seu trabalho estará sempre incompleto, no sentido de estar sempre em processo. O importante nesta etnografia que aqui assumo, nas palavras de Lopes (2011), “não é a representação de uma voz original, mas minha capacidade de escuta, de diálogo e de mediação entre linguagens. É um tipo de interpretação linguística e etnográfica que se assemelha a um exercício de tradução.” (LOPES, 2011, p.95)

Nós, professores de línguas, inicialmente, pensamos que a tradução proposta pela autora é o ato de traduzir por meio da combinação de palavras. No entanto, o que a autora entende por tradução é o que também defende Asad (1986) enfatizando que tradução pode ser entendida para além do código linguístico, estabelecendo uma possibilidade de diálogo entre representações constituídas por sujeitos que ocupam diferentes posições sociais. Em outras palavras, traduzir, aqui, poderia ser entendido como um tipo de interpretação, colocando em diálogo as formas pelas quais produzimos significados assim como compreendemos e experienciamos o mundo e as relações sociais.

Portanto, me coloco como um mediador no processo de pesquisador-tradutor que busca vivenciar essa experiência discursiva mediante a socialização da linguagem, lugar em que se habita a linguagem minha e a do outro e o modo como concebemos nossos saberes formativos que nos constituem e como reformulamos nossas identidades e linguagens por meio de nossas trajetórias de socialização.

Outro aspecto que destaco como relevante neste capítulo é a interface pragmática que busco apresentar no que tange à formação docente. Existem pesquisas recentes na linguística aplicada cujos autores buscam apresentar as questões epistemológicas e suas implicações para o ensino de línguas, no entanto, ainda são poucos os trabalhos que demonstram como os sujeitos envolvidos no processo estão ressignificando suas práticas. Isso de certo modo enfatiza o lugar deste estudo e sua contribuição para a LA.

Dentre os domínios de conhecimento do professor de línguas, autores como Goodwin (2010) destacam que o conhecimento pessoal que os indivíduos possuem é uma das dimensões que são acionadas no momento de colocarmos em prática nosso ofício docente. Nesse sentido, aliadas a essas experiências prévias, nossas escolhas pedagógicas são acionadas a partir desse referencial como já demonstrado nos capítulos anteriores. Portanto, ao pensar em um projeto de formação docente, como é o caso do FICEL, importa entender não somente os saberes mobilizados a partir das interações ocorridas nos encontros do grupo, mas também as experiências prévias desses indivíduos que circularam em diferentes espaços formativos exercendo diferentes papéis, ora como estudante, ora como professor. Busco nas páginas que seguem apresentar uma ilustração do modo como a socialização na linguagem se deu em nosso contexto formativo e como o repertório construído ao longo dos encontros em que tratamos de perspectivas críticas no ensino de línguas e educação linguística refletem e refratam esses discursos que passaram a circular em nosso espaço desde que se deu o início do projeto e culminou nas apresentações de planos de aula colaborativos, ou como também passamos a chamar de didatização do ensino.

## 5.1 Práticas sociais sobre formação docente e decolonialidade

Estávamos encaminhando nosso trabalho para o antepenúltimo encontro do projeto FICEL e havia chegado o dia das apresentações. Os grupos foram divididos previamente de modo que professores/as e licenciandos/as pudessem contribuir coletivamente na construção de seu trabalho de apresentação, que nós professores formadores decidimos chamar de “didatização do ensino” partindo de uma proposta pragmática que não estivesse orientada sobre abordagem metodológica X ou Y no

planejamento dos planos de aula para que dessa forma os participantes tivessem liberdade na elaboração. Desse modo, um plano de aula colaborativo possibilitaria que as experiências dos participantes pudessem emergir de modo que contribuíssem para a atividade proposta. No encontro anterior às apresentações, os participantes foram orientados a pensarem em um plano de aula que envolvesse o tema *'fake news'* aliado a uma disciplina, língua portuguesa ou inglesa.

Nesse sentido, além de se tratar de uma oportunidade de planejamento colaborativo, a atividade em questão também representava a dimensão avaliativa do projeto, já que para certificação os participantes deveriam ser avaliados. Particularmente entendo essa etapa como um aspecto delicado do projeto, uma vez que gostaríamos de subverter as normas tidas como “padrão” desde o planejamento até a etapa final avaliativa. Dessa forma, pedimos que os grupos apresentassem e se sentissem livres sem critérios metodológicos delimitadores. Convém destacar que a escolha por não estabelecer critérios não pode ser confundida com desorganização por parte dos professores formadores. A abertura para que as propostas fossem pensadas pelos grupos foi uma atitude intencional no sentido de verificar o que de fato poderia emergir deste trabalho coletivo. A seguir apresento quadro com a descrição dos grupos e o conteúdo que trabalharam:

Quadro 2 – Descrição da divisão dos grupos do projeto por tema

|                |                                   |                                        |                    |
|----------------|-----------------------------------|----------------------------------------|--------------------|
| <b>Grupo 1</b> | 3 professores e 3 licenciandos/as | <i>Fake News</i> e criação de conteúdo | Gênero notícia     |
| <b>Grupo 2</b> | 2 professores e 8 licenciandos/as | <i>Fake News</i> e neologismos         | Gênero notícia     |
| <b>Grupo 3</b> | 3 professores e 2 licenciandos/as | <i>Fake News</i> e infográficos        | Gênero infográfico |
| <b>Grupo 4</b> | 2 professores e 3 licenciandos/as | <i>Fake News</i> e criação de conteúdo | Gênero notícia     |

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Embora todos os grupos tivessem o tema *fake news* como tópico, por se tratar de uma discussão que houve no encontro anterior, cada um trabalhou de um modo específico, abordando aspectos que consideraram importantes naquela etapa. Não foi solicitado que trabalhassem na perspectiva X ou Y, no entanto, verificou-se uma

tentativa de realizar um trabalho numa perspectiva de letramento crítico como veremos a seguir.

## 5.2. Performances ilustradas de saberes compartilhados: costurando as trajetórias de socialização

No encontro do dia 07/11/20, ocorreram as apresentações dos grupos. O primeiro, composto por 3 professores da rede pública e 3 estudantes da graduação, apresentou a proposta elaborada para aquela atividade. A professora Márcia inicia a apresentação do grupo:

(Excerto nº 1) “Estamos aqui nessa linda tarde ensolarada para apresentar pra vocês nossa dinâmica fato ou fake” [...] O colega professor Pietro que organizou o plano de aula, queríamos algo que fosse bem didático, seguindo o que foi orientado nos encontros anteriores. Queríamos riqueza de imagens. A nossa proposta é na primeira aula fazer o seguinte: Falar para os alunos que vamos aplicar o projeto que é uma dinâmica intitulada fato ou fake. Então dividiríamos os alunos em equipe, dar nomes para cada equipe e apresentar manchetes de jornal na TV. Nós apresentaríamos fatos e fakes para ter como exemplo de notícias e os grupos deveriam responder se o que foi apresentado seria uma notícia real ou fake. Para atividade escrita, pediríamos que eles escrevessem o que entendem por fake News. (Transcrição encontro 05 - professora formadora Marcia - Ficel - 13/10/2020)

Na sequência, a professora relatou que gostaria que os alunos da escola também pudessem decidir o desenvolvimento do plano de aula elaborado caso fosse efetivamente aplicado. A professora enfatizou que os colegas licenciandos/as ajudaram na escolha das notícias que seriam apresentadas. Os integrantes do grupo reforçaram que a atividade poderia ser aplicada em 3 aulas ou menos a depender do desempenho da turma na resolução do que haviam proposto. Chamou atenção o fato de que o grupo em seu plano de aula não especificou a qual turma o referido plano de aula havia sido inicialmente pensado. Ao ser questionado, o grupo enfatizou que se tratava de uma atividade a ser desenvolvida com turmas de sexto ou sétimo anos do fundamental II. Abaixo apresento algumas ilustrações com manchetes de notícias que fariam parte do plano de aula elaborado pela equipe:

Figura 3 – Slide com atividade



Fonte: elaborada pelo autor (2022)

Após esse primeiro momento em que os estudantes deveriam decidir se o conteúdo das manchetes seria fato ou *fake*, eles deveriam seguir para uma próxima atividade conforme a professora apresentadora do grupo informou por meio do slide que seguiu a apresentação:

(Excerto nº 2) “Após esse momento, o professor pode começar uma discussão com toda a classe a partir da leitura dos textos produzidos pelas equipes, abordando o tema “Fake News” e as implicações gerais desse tema em nossa sociedade, também é interessante trabalhar os vocábulos em inglês “Fake” e “News” (Transcrição encontro 05 - professora Marcia - Ficel - 13/10/2020)

De acordo com o grupo, após esse primeiro momento, nas aulas seguintes, os esforços seriam no sentido de desenvolver uma atividade envolvendo a criação de *fake news* como sugere o slide na figura 02:

Figura 4 - Proposta de atividade



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Nos slides seguintes, o grupo apresenta como seria desenvolvida a apresentação das “notícias falsas” criada pelos grupos organizados previamente em sala, cuja proposta seria a de produzir um cartaz (virtual ou físico) e/ou vídeo sobre os perigos das ‘fake news’ para uma exposição para todo o colégio (?)<sup>7</sup>. O professor orienta as equipes e pede para que se articulem e produzam o material. Cada atividade realizada somaria determinada pontuação para a competição.

Na sequência da apresentação, a equipe retomou a proposta de que a apresentação poderia ser apresentada para toda a escola ou para algumas turmas selecionadas e pedir uma votação para o melhor vídeo, melhor cartaz. A votação poderia ser virtual (via apps) ou presencial (células, mãos levantadas) e a equipe vencedora ganha os pontos extras.

Por fim, o grupo apresentou o que consistiria o processo avaliativo para os trabalhos:

(Excerto nº 3) A avaliação pode se dar em diversos momentos e de diversas formas. É importante que seja processual e considere toda a participação (individual e coletiva) dos estudantes. Também é interessante que seja formativa, o professor precisa observar o que o aluno aprendeu dos gêneros textuais e da temática abordada. E, ainda deve ser variada, respeitando as diferentes formas de se expressar de cada estudante.” (Trecho de slide apresentado pela equipe da professora Márcia 07/11/20)

<sup>7</sup> Trecho reproduzido do slide da equipe apresentado pela Professora Márcia. Posteriormente foi sugerido que apresentar a atividade para todo o colégio seria interessante em uma proposta mais ampla.

Além desses critérios apresentados no excerto n.3, o grupo também complementou outros elementos que achavam importantes para avaliar os estudantes, tais como: Participação individual e coletiva nas rodas de conversa e dinâmica; atividades escritas e produzidas em sala, previamente solicitadas pelo professor, a elaboração e produção final do cartaz, assim como outras ferramentas avaliativas que poderiam ser mobilizadas pelo professor.

Ao concluir a apresentação, o grupo recebeu *feedback* por parte dos demais participantes acerca do que foi apresentado. O professor John, sempre muito participativo, foi o primeiro a dar o *feedback*:

(Excerto nº 4) Parabéns equipe pelo trabalho objetivo, claro, etc. Gostaria de levantar alguns pontos que chamaram a minha atenção e talvez de outros colegas também: O dinamismo que faz os estudantes vibrarem quando há atividades que envolvem competição, de modo que eles possam participar. A avaliação ficou abrangente, valorizando cada etapa da produção de conhecimento do aluno/a. Questões que me deixa ansioso como prazos, tempo de execução do plano de aula. O fato de deixarem aberto o plano de aula sem definir quantas aulas seriam aplicadas com o plano de aula, já que as discussões podem tomar outro rumo e o professor ganha espaço para deixar que os estudantes complementem a temática abordada com suas próprias reflexões. (Trecho transcrito encontro 07/11/20)

Nessa apresentação, como formador, fiquei atento ao que seria demonstrado pelo grupo, uma vez que seria o momento em que colocaríamos à prova nossos esforços a partir das leituras que realizamos nos encontros anteriores. Era nítido que todos de alguma forma estavam ansiosos, talvez pelo fato de estarem sendo avaliados também eles, já que o projeto de extensão precisava avaliá-los em alguma medida e, portanto, nos espaços acadêmicos ainda existe e é comum aquela “pressão” que nos é imposta pelo rigor do trabalho acadêmico e pela maneira como mobilizamos nossos saberes e construímos sentidos a partir de nossos contextos, mas em uma lógica positivista e supostamente neutra.

Ao longo das apresentações, neste encontro, fiquei surpreso ao ver que haviam muitas impressões adquiridas de nossos encontros do projeto por parte dos integrantes da equipe. Ficou evidente que eles ficaram atentos ao que estávamos sugerindo em nossos encontros acerca da criticidade para uma cidadania responsável dentro do ensino de línguas e, dessa forma, tentaram imprimir essas “oportunidades” ou como começamos a adotar o termo “brechas” como vem utilizando Duboc (2016) dentro de suas práticas escolares no ensino de língua inglesa.

Apesar de se tratar de uma aula envolvendo o ensino de língua inglesa, observei que o grupo que apresentou fez pouco uso da língua-alvo para tratar dos saberes que seriam mobilizados com os estudantes. Além disso, também pude perceber que o tema *Fake News*, embora tivesse sido trabalhado de forma ampla por meio do documentário que foi compartilhado pelo grupo, foi escolhida uma forma bastante lúdica que em dado momento me pergunto como poderíamos mobilizar perspectivas críticas adaptando a proposta do grupo para nossas próprias práticas.

Como demonstrado pela professora Márcia no excerto 02, há um interesse em trabalhar com “vocabúlos” com as palavras *Fake* e *News* puxando o gancho da dinâmica inicial, mas penso que, ao mesmo tempo, faltou um aprofundamento no sentido de expor esses estudantes à língua inglesa e também ao gênero textual escolhido: a notícia.

Na figura 02, podemos ver alguns exemplos de manchetes de notícias que seriam levadas para realizar a dinâmica com os estudantes. No meu entender, tais exemplos podem ser facilmente reconhecidos como *fake news* e como um bom princípio motivador para o exercício que a equipe gostaria de propor. No entanto, considero ser necessário trabalhar essa temática com um certo cuidado, uma vez que, da forma como as manchetes são mostradas no slide da figura 02, dá a entender que o tema proposto tinha como finalidade o humor e que claramente são fáceis de serem reconhecidas como tal, quando na verdade o que vemos é um quadro um pouco diferente: geralmente as *fake news* são muito bem amarradas com a realidade social fazendo com que muitas vezes viralize e quando vemos já não é tão fácil desfazer o equívoco.

Apesar desses pontos ressaltados, vejo que há por parte da equipe um interesse em desenvolver propostas que estejam alinhadas com uma visão crítica e discursiva de língua e que, talvez em outro momento, os demais participantes, após o compartilhamento, poderiam desenvolver propostas ainda mais amadurecidas a partir das reflexões que surgiriam nessa importante empreitada realizada em um trabalho coletivo.

Na sequência do encontro, após o compartilhamento do professor John, pedimos que os participantes falassem sobre a apresentação do primeiro plano de aula e houve uma breve pausa de silêncio interrompida pelo comentário da professora Julieta:



(Excerto nº 5) É impressionante a timidez inicial. Sempre estamos vivenciando isso, principalmente nas aulas de estágio. Parece que quando queremos apresentar uma sugestão, ou tirar dúvidas é como se estivéssemos querendo tirar o mérito do trabalho do outro. No meu caso é o oposto. Pois fica claro que a intenção é ajudar, agregar e por isso estou sempre dando pitacos, por isso tenho que me segurar (Trecho encontro Ficiel 07/11/2020)

Numa tentativa de encorajar os participantes a falarem sobre os trabalhos que estavam sendo apresentados naquele dia, o comentário da professora Julieta após o silêncio dos participantes evoca uma questão que considero muito forte nos espaços acadêmicos: O silêncio. Pergunto-me as motivações para esse ato de resposta, pois o silêncio numa perspectiva crítica representa também um tipo de resposta. Acredito que em nosso contexto, especificamente, o silêncio ainda representava o eco, conforme anteriormente discutido no capítulo 2, a socialização da linguagem também prevê comportamentos como este, exemplos do que circula nas salas de aula e tem a ver com o medo de se envolver com as discussões e que o comentário enunciado não tenha o devido peso por parte do coletivo.

Considero a resposta da professora Julieta ao silêncio imposto pelas nossas condições hierárquicas, como aqui proponho analisar, vendo que há uma ruptura, aqui o silêncio não foi ignorado, mas debatido, houve uma insistência e uma possível desconstrução da ideia de que em curso de formação o conhecimento está retido apenas na mão de “alguns”. Não há, em hipótese alguma, interesse em tirar o mérito dos trabalhos apresentados; havia, sim, da nossa parte, o interesse em verificar por parte dos demais participantes em que medida poderíamos contribuir para o enriquecimento da proposta que havia sido apresentada e de que modo essa prática social estava indo ao encontro de perspectivas críticas/decoloniais.

Após o comentário da professora Julieta, um licenciando de outra equipe timidamente explicou que o trabalho que havia sido apresentado era interessante, pois instigava os estudantes a pensarem em como montariam manchetes e que para isso poderiam utilizar recortes e outras ferramentas para o desenvolvimento da atividade.

Nessa direção, complementei que cada trabalho ali sendo apresentado representava um pedacinho de algo muito maior. Utilizei a metáfora da mandala, explicando que, a meu ver, nossos trabalhos compunham algo mais amplo, já que nosso trabalho é um composto significativo de várias outras contribuições com as quais já tivemos contato ao longo de nossa formação e que, ao planejarmos, ainda que de modo inconsciente, mobilizamos essas contribuições. O que estava tentando

dizer naquele momento era que socializar esses saberes contribuía para a constituição de nossos discursos acerca de nossas práticas.

A metáfora da mandala resume o que entendo a partir da proposta de trabalho empreendida pelas equipes, já que cada apresentação representa uma pequena parte de um novo projeto de formação e do que poderia ser discutido. Certamente o compartilhamento de perspectivas críticas anteriormente ao dia das apresentações “balançou” as visões de língua desses participantes. Nesse sentido, podemos pensar também que se trata de um projeto político, quem sabe em anos seguintes, agregando as ideias que vão sendo apresentadas aqui e se transformando em um trabalho interdisciplinar que pode ocupar um bimestre inteiro com as considerações iniciais realizadas a partir dos planos de aula que foram sendo apresentados.

Desse modo, ao constituir nossos espaços de atuação, podemos também trabalhar no sentido de criar políticas que possibilitem não a formação a partir de metodologias que vêm de outros espaços de atuação e orientados a serem aplicados de forma horizontalizada, mas implementarmos as nossas próprias reflexões como ponto de partida na construção de novos projetos voltados para a formação docente e para a troca colaborativa de saberes.

Na sequência do encontro de apresentações, a segunda equipe entra em cena com sua proposta de didatização do ensino. O grupo seguinte foi composto por dois professores da rede pública e oito estudantes de estágio supervisionado. A Licencianda Ana Clara começou apresentando um panorama sobre o plano de aula intitulado “notícias online” cujo objetivo incluía abordar os neologismos presentes na língua portuguesa emprestados da língua inglesa.

Vale destacar a ênfase do grupo em assumir que a proposta partia de reflexões surgidas após a leitura do texto “avaliação no ensino de LE” de Ana Paula Duboc, cuja proposta da autora era repensar os critérios avaliativos e os pontos de fricção possíveis de trabalhar língua inglesa criticamente por meio das “brechas” como Duboc vem chamando, o que entendo como as “oportunidades” para criar um ponto de contato com aspectos críticos e decoloniais da língua e sociedade que perpassam pelo ensino de línguas.

Figura 5 - Apresentação da segunda equipe - "notícias online"



Fonte: elaborada pelo autor (2022)

Conforme demonstrado na figura 04, a equipe também aproveitou para trabalhar com o gênero textual notícias e, semelhante ao grupo anterior, trouxeram algumas manchetes, e, nas palavras dos membros da equipe, interessava saber, em um primeiro momento, qual seria o nível de letramento dos estudantes a respeito do gênero que ali estava para se desenvolver as atividades propostas.

Considero relevante destacar que as escolhas de manchetes não se deram por acaso, estavam sócio historicamente situadas diante dos eventos que estávamos vivenciando no ano de 2020, como sabemos, a pandemia nos ensinou a conviver com diversas adaptações necessárias em nosso dia a dia e o álcool em gel foi um dos elementos necessários para vivenciar essa fase tão triste que estamos enfrentando desde então.

A equipe optou por apresentar inicialmente os conceitos básicos do gênero que escolheram trabalhar, lugares por onde as notícias circulam, para além dos jornais impressos ou meios digitais. Aqui o destaque por parte da equipe se deu principalmente na necessidade de observar como o compartilhamento de notícias se dá também por meio das redes sociais que hoje fazem parte dos mecanismos de informação consumidos por grande parte da sociedade. Para a estudante Ana Clara que apresentava em nome da equipe, os processos de aculturação, ainda que gradual, ocorrem mediante palavras que ganham o vocabulário da língua portuguesa, para a licencianda, a aquisição da língua adicional ocorreria quase de forma espontânea. No que tange a esses empréstimos linguísticos que estão cada vez mais presentes em nossas interações:

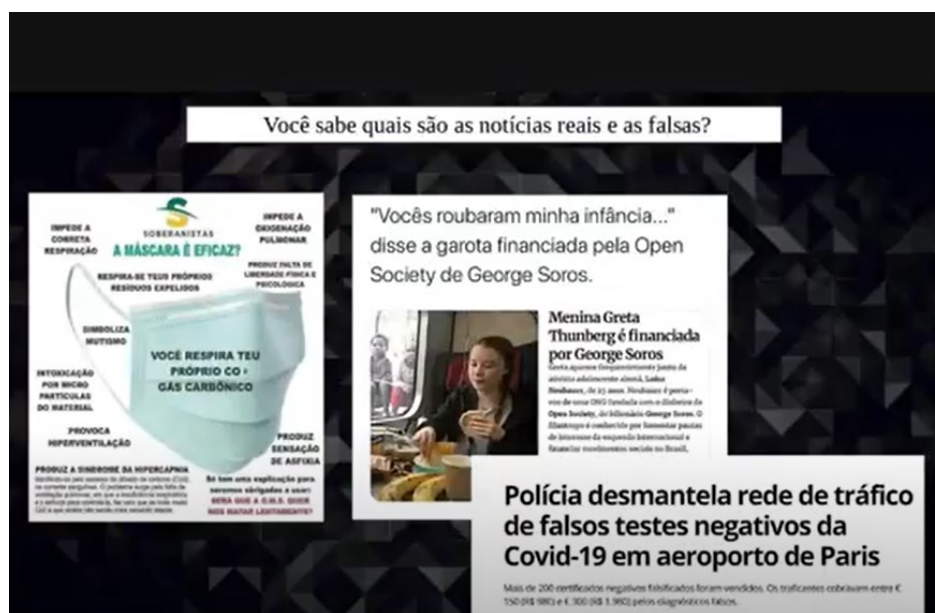
(Excerto nº 6) “uma pessoa lê vários textos e intertextos diariamente, ela não precisa estar necessariamente dentro da sala de aula para estar em contato

com eles, esses neologismos estão ali” [...]Proteger a língua desses empréstimos linguísticos dizendo que a língua pode perder suas características, o que não é verdade, pois essas palavras passam a fazer parte da língua naturalmente” (trecho de apresentação 07/11/20)

Nesse ponto considero importante salientar os ecos de vozes anteriores ao desta apresentação. Sabemos que ao longo do curso de graduação os estudantes têm contato com diversas teorias e perspectivas teóricas, no entanto, o que sempre ouvimos é que a prática é sempre diferente da teoria, ou como afirma Duboc (2018), o mesmo que assumir “a lógica perniciosa de que *na prática a teoria é outra*” (p.18) já que essas duas estão intrinsecamente presentes em nossas ações. Assim como Duboc (2018, p. 18), entendo que formar um professor de línguas na crítica e para a crítica implica em não apenas desconstruir perspectivas e construtos já consolidados, mas ajudar o estudante a pensar encaminhamentos possíveis para a própria prática pedagógica. É possível constatar pelo discurso da estudante Ana Clara uma mobilização de seus conhecimentos prévios e do interesse de toda a equipe em mobilizar esses saberes com os quais tiveram contato ao longo da graduação no momento de colocar em prática seu exercício docente.

Outro elemento que destaco desta apresentação foi o interesse do grupo de contextualizar e problematizar o papel da legitimidade de figuras tidas como importantes na sociedade e que muitas vezes compartilham notícias falsas em suas redes e uma grande massa de apoiadores ajudam a espalhar ainda mais:

Figura 6 - Você sabe quais são as notícias reais e as falsas?



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Como é possível observar na figura 05, também este plano de aula reflete questões contemporâneas e atualizadas a respeito do que vinha acontecendo na sociedade naquele momento:

(Excerto nº 7): A notícia que trazemos sobre a Greta por exemplo, foi compartilhada por um presidente, dessa forma, cabe entender o papel de legitimidade já que quem compartilhou a notícia independente de ser fato ou fake, por ter sido compartilhada por um presidente, leva seus seguidores a acreditar que trata-se de um fato. (trecho apresentação 07/11/20)

Na sequência da apresentação, a licencianda Luzia complementa que é importante que o aluno/a observe notícias da realidade dele, que os pais e familiares compartilham, de modo que eles percebam quando se trata de uma notícia não verdadeira que está sendo compartilhada por essas pessoas. Que a legitimidade de uma pessoa não valida uma notícia falsa. Vivendo na pós modernidade, devemos estar atentos a esses detalhes importantes da produção de notícias. Esses elementos destacados durante a apresentação demonstram por parte do grupo a legitimação dos construtos que haviam sido trabalhados anteriormente. Por meio da socialização da linguagem foi possível colocar no repertório desses participantes elementos críticos que envolvem as práticas docentes.

Outro participante, o licenciando Renato relata sua experiência como professor em um outro projeto extensionista de língua inglesa em curso da universidade, em que eles trabalharam estratégias de leitura com os participantes de

modo a debater e mobilizar novos processos de leitura que permitam aos envolvidos estarem atentos ao que é divulgado nas redes:

(Excerto nº 8) a gente entende as colocações da língua, como participamos dessa construção de sentidos. Então, puxamos a realidade dos participantes para trabalhar essas questões que se fazem presentes (trecho de apresentação 07/11.20)

Como é possível verificar no excerto 07, o licenciando entende que existem relações de poder que atravessam nossas práticas linguageiras, aqui interpretadas como “colocações da língua”. Outro aspecto importante que vislumbra uma formação crítica, e entendo ser eco de encontros do projeto, assim como de outros momentos da formação inicial desse participante em específico, é a necessidade de trabalhar com a realidade desses alunos, no sentido Freiriano, que leva em conta os saberes prévios desses estudantes de modo que eles criem novos sentidos com o que está sendo o objetivo do conteúdo.

O professor John ressalta a importância de trazer a realidade do aluno, o “agir” do aluno, a consciência de que “eu posso ser afetado por essas notícias”. Ainda enfatizou que é necessário ter cuidado com essa temática de modo que o aluno possa se sentir motivado e sinta prazer em participar das atividades propostas. Esse agir do aluno, entendo em outras palavras como a agência, a capacidade de mixar, construir sentidos novos a partir de conhecimentos que já havia sobre determinado assunto e sobretudo a capacidade de, nos termos de Menezes de Souza (2011), “Ler a si e o mundo ou um ler se lendo”. Nessa mesma esteira, a participante Alice solicita o turno de fala e dá continuidade aos comentários após apresentação do segundo grupo:

(Excerto nº 9) uma questão que dá pra notar sobre essas fake news, muitas vezes as pessoas menos privilegiadas que não tem conhecimento (sic), ou não sabem ler e escrever, o perigo é bem maior, pois eles acreditam e ouvem essas notícias através de outras pessoas, crianças também, podem procurar a fonte, o adulto por exemplo pode procurar informação diretamente de outros meios para se informar. Hoje em dia é muito fácil entrar em contato com essas redes de transmissão e perguntar se a notícia é realmente verdadeira ou falsa. Hoje em dia o próprio WhatsApp pode servir como um meio para desvendar a verdade por trás dessas notícias. Acho que o perigo maior está em quem transmite para pessoas menos instruídas sendo muitas vezes notícias falsas que serão espalhadas posteriormente. (trecho do encontro 07/11/2022)

A contribuição de Alice gerou naquele momento uma oportunidade para tratar de algo que considero muito importante. Nesse processo de ler a si próprio com e no mundo, podemos perceber que existe uma crença de que pessoas que estudaram aqui ou ali, fizeram pós x ou y, estão isentas de cair em golpes da internet, ou até

mesmo cair em *fake news*. Exemplo disso foi a tentativa de golpe ocorrida uma semana após a posse do presidente eleito, Lula, em janeiro de 2023, em que terroristas invadiram a sede dos três poderes e quebraram anos de história em cada metro quadrado dos monumentos.

Vale destacar que esse terrorismo não começou no ato em si, existem discursos ganhando vez e voz por meio de mecanismos como as *fake news* que desde 2018 ganharam uma parcela de cidadãos do país. Nesse caso, o momento socio-histórico mostra que isso também reverbera em nossas salas de aula. Nossos planejamentos refletem nosso desejo de contribuir afirmando que só a educação pode salvar, mas não necessariamente ela sozinha isenta uma pessoa de cair nas graças das *fake news*.

Alinhado com esse pensamento, na sequência da discussão após apresentação, a professora Julieta responde ao comentário de Alice argumentando que a escola tem um impacto muito maior na receptividade desse tipo de notícia. Afirmou, ainda, que já viu colegas doutores compartilhando e defendendo *fake news*:

(Excerto nº 10) Eu diria que as fake news é um dos problemas mais sérios que estamos enfrentando atualmente, já que elas tem um apelo emocional tão intenso, que como você mencionou Alice, buscar fontes pra confirmar se são reais ou não, mas sabemos que na prática não é isso que acontece. Mas, nem todos fazem isso. Já vi até mesmo fake news que nos próprios mecanismos para desvendar se trata-se ou não de notícia verdadeira ou não, validam que a notícia falsa é verdadeira, sendo este um processo intencional de manter a desinformação. Portanto, acredito eu, que nem fontes extremamente confiáveis estão isentas desse processo de criação de mentiras. (trecho 07/11/20)

Podemos afirmar que são vários os motivos que levam uma pessoa a compartilhar notícias falsas nas redes, o apelo emocional, exemplo dado pela professora, é um deles. Detenho-me aqui a destacar apenas que este também é um assunto que envolve criticidade na construção de sentidos em nossas discussões. Nessa direção, a conversa chega em um ponto interessante, quando alguém comentou sobre a autoridade de quem publica isso ou aquilo, retomando do início da segunda apresentação. John argumentou que a questão da autoridade impacta muito na validade do que está sendo dito em determinada notícia, mas que quem está compartilhando, a depender de sua posição hierárquica, independente se verdadeira ou falsa, a notícia sempre é propagada por seus seguidores:

(Excerto nº 11) Mas se é o presidente do país que tá falando, quem sou eu pra dizer que é fake news? Quem postou foi fulano, cicrano que pra mim pode

ter um certo grau de autoridade, então não irei questionar se essa informação é real ou não. A legitimidade depende de quem está falando. (Trecho apresentação comentário prof. John 07/11/20)

Penso que para uma formação crítica e emancipadora nos termos de Freire, precisamos assumir nosso papel político enquanto professores de línguas. Um passo importante é assumir que a prática docente não está desconectada das crenças ou dos valores de mundo do/a professor/a. A suposta neutralidade a qual tentamos muitas vezes inocentemente adotar está permeada de escolhas que revelam nossas visões de mundo. Sendo a escola uma extensão da sociedade, interessa saber quais os discursos que ali circulam e quais as consequências e responsabilidade que temos nessa empreitada.

Nessa direção, podemos afirmar que existe um esforço conjunto em propiciar aos licenciandos/as de fato a experiência em sala de aula, de sentirem-se como professores/as e fazerem uso desse palco, ainda que seja um pouco como “bastidores”, já que boa parte dessas aulas eram apenas apresentações hipotéticas de como trabalhariam em sala com os estudantes.

No meu entender, o interesse em mobilizar questões que transcendem o aspecto linguístico no trabalho com línguas evidencia o interesse dos participantes em trabalhar numa perspectiva crítica, pois como afirma Duboc (2018) *there is more*. Há por parte dos participantes um desejo reconhecível de expandir e ressignificar o modo de conceber o ensino de línguas.

Dessa forma, propiciamos aos nossos licenciandos/as uma oportunidade de refletir sobre a necessidade de nos engajarmos em um projeto político que esteja alinhado a uma prática crítico-reflexiva levando em conta a consciência da realidade e da necessidade de agir e transformá-la (PEREIRA, 2018). Se alinharmos essa possibilidade ao que chamávamos de ensino aprendizagem de línguas, teremos uma educação linguística que envolve o trabalho com uma perspectiva crítica de modo que possamos imprimir uma prática docente pautada em uma visão crítica e sobretudo reflexiva. Com isso, podemos afirmar que é possível ensinar língua inglesa, tida como uma língua hegemônica em um país culturalmente colonizado e colonialista, ainda hoje, inclusive pelas grandes potências mundiais.

Após a apresentação do segundo grupo, fizemos uma breve pausa e seguimos com as apresentações. A terceira apresentação foi elaborada em conjunto por 3 professores e dois alunos. O professor John inicia informando que o plano de



aula havia sido pensado para o ensino remoto e para o presencial. Além disso, destacou que o grupo elaborou um planejamento para o que seria a aula de língua portuguesa e outro para a disciplina de língua inglesa. Com vistas a delimitar o escopo deste estudo, ilustro os destaques da apresentação do grupo e o modo como articularam suas performances prévias aliadas ao que foi discutido ao longo dos encontros do Ficel.

Na sequência, o professor informa que o grupo preferiu escolher as redes sociais como arena de construção de sentidos, justificou que este seria o lugar onde os estudantes circulam com mais frequência, sobretudo desde o início da pandemia, em que a maioria encontrou no *smartphone* um meio de interagir com o mundo de forma temporária. Segundo os participantes do grupo, aplicariam um *warm-up* questionando o que os estudantes entendem por *fake news*. Após esse momento inicial, tematizariam qual seria o significado do termo de acordo com o dicionário “*dicio.com*” e em seguida trabalhariam com infográficos.

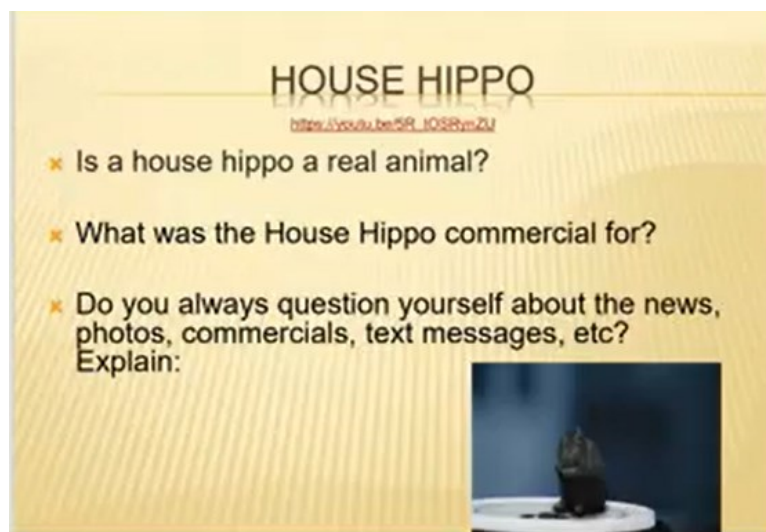
Figura 7 - Infográfico - *How to spot fake news*



Fonte: imagem recortada dos slides do grupo (2020)

Os elementos apresentados no infográfico, na figura 06, segundo os professores, seria uma forma de contribuir com a elucidação de elementos que podem caracterizar uma notícia falsa que circula nas redes. No que tange ao trabalho com a língua inglesa, haveria um momento em que eles distribuiriam uma série de perguntas referente ao infográfico para então concluir assistindo ao vídeo “*house hippo*”.

Figura 8 - Atividade multimídia "House Hippo"



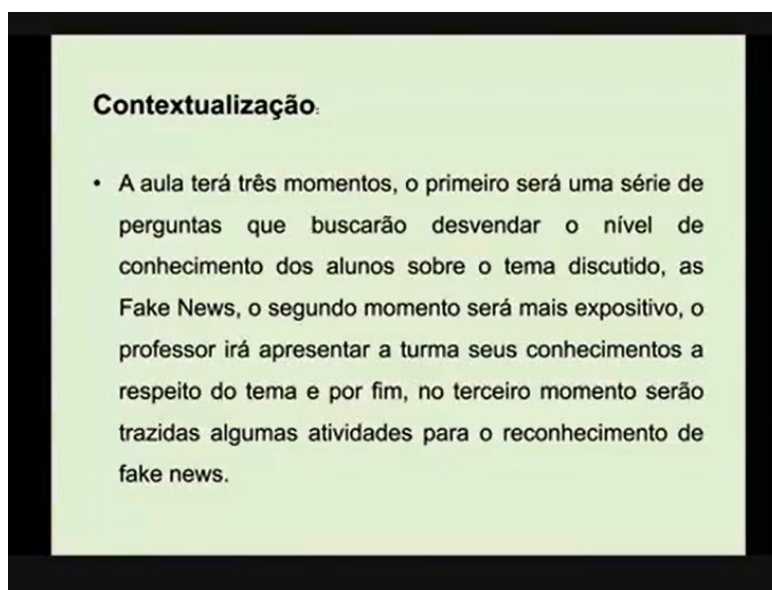
Fonte: imagem recortada dos slides do grupo (2020)

Nesta apresentação, é possível notar que existe um trabalho que parte da noção de que é necessário alertar os estudantes das notícias falsas que circulam. Essa preocupação que brota nos planos de aula evidencia as conexões feitas pelos participantes do projeto, compreendendo que a escola é simplesmente mais uma instância da sociedade e, portanto, ali também se reproduzem discursos que podem transformar o pensamento “naturalizado”.

Chegando ao final, tivemos a apresentação do grupo 4, formado por 2 professores e 3 licenciandos. Esse planejamento me permitiu interpretar a apresentação de dois modos diferentes. A primeira interpretação surgiu enquanto estive como professor formador integrante do projeto; e a segunda, enquanto pesquisador, quando realizei as transcrições de áudio e vídeo. No momento em que o trabalho foi apresentado no ano de 2020, tive uma percepção que durante as reflexões geradas por esta pesquisa me fizeram amadurecer outros modos de interpretá-la, conforme apresento mais adiante.

A tarefa do quarto grupo foi contextualizada por um estudante de estágio, o aluno Michel. O estudante enfatizou que o plano de aula está dentro de uma proposta que eles entendem ser com base no letramento crítico.

Figura 9 - Apresentação de Slides do grupo 4: contextualização



Fonte: imagem recortada dos slides do grupo (2020)

Michel destacou que o objetivo do grupo com aquele plano de aula envolveria o trabalho com o modo como algumas notícias falsas são criadas com o propósito de atingir alguém ou algum público específico. O licenciando trouxe o exemplo do período eleitoral de 2018 que, nas palavras do licenciando, a ferramenta foi utilizada como “arma para destruir supostos inimigos, para atacar adversário político, mas não para por aí, também pode ser utilizada para aumentar o lucro de algum produto”. Vejo que a reflexão acerca do tema escolhido para ser desenvolvido pelos grupos foi aprofundado com pesquisas individuais.

(Excerto nº 12) “Seria realizada uma atividade em dupla, seriam distribuídas várias notícias, uma para cada dupla, e elas não partiriam exatamente em forma de notícia. Traríamos outros formatos, como recortes de mensagens do whatsapp, enfim, meios onde fake news podem circular, mostrando que elas podem aparecer. Dentre elas haveria uma verdadeira, e eles deveriam discutir a veracidade de cada notícia.” (Trecho de apresentação 07/11/20)

Apesar de o planejamento apresentar os detalhes mencionados, na apresentação do grupo, apenas slides com textos informando o “passo-a-passo” foi compartilhado para os demais participantes. A licencianda Ana Clara conclui sua apresentação informando que a produção final seria “interessante”. O professor que aplicasse esse plano de aula deveria solicitar que os estudantes criassem uma *fake news* com um tema que eles quisessem escolher. O tema poderia ser sobre férias, sobre as aulas, recesso etc. Segundo o grupo, “Analisar o comportamento dos colegas deles para saber se vão passar as notícias falsas ou se vão checar” o professor

deveria então alertar a turma que essa aula teria como objetivo alertar: “tudo que a gente ouve, lê e passa” pode gerar conflitos, nas palavras de Ana Clara. Esse entendimento nos remete à necessidade de assumir que a escola é também um lugar em que relações de poder tomam forma e sentido, e os estudantes responsáveis pelas ações que desempenham no compartilhamento de informações.

Por fim, o grupo esclareceu que a estrutura da aula teria uma mescla de língua portuguesa e inglesa, material de apoio em LI e os textos lidos em LI e demais explicações em ambas as modalidades, servindo como um meio de trabalhar *listening*, conversação etc. No surgimento de novas palavras, o vocabulário seria trabalhado com os estudantes e por isso trabalhar nas duas línguas.

Esse interesse em trabalhar em ambas as línguas vem de uma perspectiva que pode ser entendida como crítica. No entanto, acho que delimitar uma língua ou outra ainda seria um fator limitador quando podemos pensar na possibilidade de translinguajar como já vem nos propondo autores como Canagarajah (2000), por exemplo. Ao término das apresentações dos quatro grupos, houve um momento de descontração e em seguida foi aberta a discussão dos planos como um todo:

(Excerto nº 13) “Quero parabenizar os alunos dos professores formadores. É mérito todo deles, vejo que eles estão na linha certa. Na maioria dos grupos, o chão da sala de aula não é só discussão. A gente tem que levar pro conteúdo escrito, conteúdo lido. A gente tem uma série de conteúdos a cumprir. Não somos conteudistas, mas tem isso. O trabalho com o texto não-verbal, a discussão, a dupla. A avaliação não é só discussão, debate. Tem que trabalhar a estrutura de frase, a descrição do negócio, por que você achou que tava errado, por que o fundo daquela imagem estava imperfeita. Levar eles a pensarem, a gente não pode ser só crítico, a gente tem que fazer eles produzirem. A gente não pode só dar o peixe, a gente tem que fazer eles pescarem também” (comentário professora Doralice, 07/11/2020)

Considero o comentário da professora Doralice pertinente, uma vez que ela está no chão da escola como afirma, e, portanto, entende das pressões que o professor de línguas enfrenta em relação ao cumprimento de conteúdos. Entendo que, na opinião da professora, o trabalho linguístico é um trabalho que deve ser feito. Após o comentário da professora Doralice, a professora Julieta agradece pontuando que aquela era uma boa observação a ser feita e que também havia feito anotações nesse sentido.

(Excerto nº 14) Algumas questões que levantei aqui para reflexão: a primeira delas é exatamente o que a professora Doralice comentou. Temos que trabalhar aspectos linguísticos também. Porque basicamente estamos em aulas de línguas, precisamos partir desse pressuposto que há um trabalho de análise linguística através desse tema e de outros que surgirão. Como já foi comentado, não vou me prolongar. Só observo que esse trabalho aconteceu

na apresentação do grupo 2. Ele tem uma abordagem linguística bem mais explícita. Sabemos que estamos trabalhando língua de diversas formas mas sem perder esse foco. (Comentário professora Julieta 07/11/20)

Na sequência, a professora Julieta apontou que os grupos 1 e 4 geraram reflexões do ponto de vista dela. Isso porque uma das atividades em ambos os grupos consistia na criação de uma *fake news*. Na visão da professora, é preocupante realizar um trabalho que prevê esse tipo de criação. Complementou que as *fake news* são “como palavras ditas e flechas lançadas: não tem mais retorno”, já que as redes sociais permitem que as informações sejam printadas, salvas e replicadas em diferentes meios e em grupos ainda maiores. Finalizou alertando que não recomendaria esse tipo de abordagem.

Corroborando esse argumento da professora Julieta, também acho que a celebração de temas complexos como este, de forma irrefletida, pode gerar um ruído na prática social desempenhada. Além disso, também foi levantado pela professora Doralice e exposto no excerto 13 que, durante as aulas que acontecem no chão da escola, temos uma série de demandas a serem atendidas concomitante ao trabalho crítico. É esperado pelos estudantes, pais e mães, pedagogos/as e a comunidade escolar em geral que as aulas de português tenham exercícios com tópicos gramaticais, exercícios de redação e análise linguística enquanto que na língua inglesa sejam trabalhadas as questões culturais aliadas ao ensino de gramática e vocabulário. Então, nossas práticas sociais ainda estão carregadas de pressupostos epistemológicos que subjazem nossos próprios anseios.

Após concluir a primeira etapa da apresentação, Michel passou a fala para outra integrante de seu grupo, a licencianda Ana Clara. Naquele dado momento, enquanto professor formador da disciplina de estágio, já que precisava avaliá-los, foquei mais na postura dos estudantes enquanto se projetavam como professores planejando suas aulas. Então, nesse sentido, pontuei questões técnicas referentes à sua performance enquanto docente. No entanto, durante a transcrição, me percebo olhando para a relevância do conteúdo que escolheram, uma vez que, em 2022, vimos escancaradamente que as notícias falsas não tratam apenas de desinformar sobre dado fato, mas sobretudo reconhecer os objetivos que estão por trás da divulgação e consequente viralização de fatos completamente falsos ou distorcidos durante as eleições para presidência da república em 2022 e que, consequentemente, culminou na tentativa de golpe que mencionei anteriormente. Esse compromisso com a

cidadania se reflete em nossos espaços de atuação, visto que não podemos desvincular nossas identidades de nossas práticas docentes e com isso influenciaremos e somos influenciados em nossas ações.

Nesse sentido, refletir sobre essas questões em sala de aula, certamente, contribuem para o reconhecimento dos mecanismos da criação de *fake news* em nossas aulas verificando a relevância social de se trabalhar com esse conteúdo. Isso faz refletir que os participantes possuem uma visão crítica de ensino, repertório construído em diferente tempo-espaço.

Levando em conta a multiplicidade de práticas, cabe destacar que cada plano de aula trabalhou com o tema proposto de uma forma. O primeiro grupo trabalhou com a criação de *fake news* como meio de desvendar os mecanismos que se escondem por trás de uma manchete. O segundo grupo trabalhou com manchetes também, mas no sentido de observar a legitimidade de quem as compartilha e o impacto no público de massas. Isso aliado a um trabalho linguístico envolvendo neologismos. O terceiro grupo teve como objetivo trabalhar as características das *fake news* e o processo de *fact checking* a partir de alguns critérios. Enfatizo que aqui todos os elementos poderiam ser combinados formando um novo plano de aula fazendo alguns acréscimos e adaptando para o contexto.

As encenações até aqui apresentadas e analisadas demonstram que em alguma medida as interações ocorridas em encontros anteriores do de apresentações de plano de aula contribuíram para a construção de discursos críticos que foram mobilizados nos atos de falas dos participantes. A criticidade aqui foi entendida de maneiras diferentes pelos “atores” quando estavam no palco da docência. Para Goodwin (2010), dentre os cinco domínios do conhecimento do professor de línguas, o conhecimento pessoal torna-se uma das dimensões fundamentais para a compreensão e problematização daquilo que pode ser considerado atribuição do ser professor. Esse conhecimento é construído ao longo de nossa vida escolar. Em alguma medida, todos nós, professores ou não, temos nossos pressupostos acerca do que é ser professor uma vez que transitamos na escola e participamos de práticas sociais dentro deste espaço. Nessa condição, somos expostos a diversos “modelos” que vivem em um pêndulo entre tradição e inovação.

Nesse leque, enquanto professor formador de futuros professores, tendo circulado em contextos, tempo e espaço variados, passei gradualmente a assumir

diferentes concepções acerca do conhecimento, educação e concepção de linguagem fazendo-me indagar meus alunos com questões que Duboc (2018) aponta como imprescindíveis: que tipo de sujeito quero formar? A partir da primeira resposta, podemos continuar: qual concepção de língua, conhecimento e educação melhor corresponde a este projeto o qual anseio desenvolver?

Nessa variedade de significações a qual Ferraz (2015) defende ser merecedora de problematização, vejo uma oportunidade. Retomando a discussão de Pennycook (2001), que pontua três entendimentos de crítica, sendo elas: a posição liberal-humanista, que está pautada no exercício de discernimento de fatos; a segunda tida como uma posição emancipatória modernista, que Duboc (2018) complementa ser facilmente associada com a crítica freireana; e a terceira, a noção de crítica como posição problematizadora pós-moderna. Nessa variedade de significações, reconheço a natureza social da linguagem e a possibilidade de refração de sentidos possibilitada pela experiência de diferentes sujeitos inscritos em contextos diversos culminando em diferentes entendimentos para o que chamamos de crítica mediados por trajetórias de socialização da linguagem.

Neste capítulo, apresentei os diferentes entendimentos de crítica suscitada por meio da análise da socialização da linguagem propiciada pelo projeto de extensão. Retomando esse aspecto do presente estudo, questiono, nas palavras de Baquedano-Lopez (2000), quando um membro de determinada comunidade se torna de fato um membro desta comunidade? Como saber se correspondo ao que se espera do papel que estou desempenhando?

Nesse exercício “ensaio” de como seria uma aula nos termos do diálogo desenvolvido ao longo do projeto de extensão e performado por nossos licenciando/as e professores/as, podemos perceber que elementos que constituem a identidade do professor e o que se espera dele são mobilizados ao longo das atividades. Embora não exista uma receita sobre como desempenhar a docência, existem limites discursivos que tornam essa prática reconhecível. Dessa forma, assumo que a chave para o entendimento do que vem a ser a prática docente pode estar justamente nos processos formativos que constroem e solidificam a identidade dos envolvidos no processo.

## 6. AS IMPLICAÇÕES DE SE REFLETIR SOBRE PRÁXIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: PALAVRAS FINAIS OU INICIAIS?

*“Talvez pela primeira vez “estar em andamento” não me cause tanta ansiedade e me motive a continuar o caminho, aproveitando cada passo e aceitando cada desafio. Viver e pensar a decolonialidade requer desprendimento de nossas certezas, dessa busca incessante por acertos, para que possamos assumir os riscos de tentar o novo, o desconhecido, o diferente.”*  
(BORELLI, 2018, p.168)

Chego ao final desta tese com diferentes impressões de quando comecei a escrevê-la, arrisco dizer ainda que em cada etapa deste processo me vi refletindo e reconstruindo os trajetos pelos quais trilhei para chegar aqui. Vi neste estudo a oportunidade de revisitar vários momentos da minha formação e perceber como atuei em todas as etapas com papéis diferentes e como os discursos foram me constituindo na medida em que eu acessava diferentes espaços comunicativos. Como estudante que ainda sou e acredito que sempre serei, desde a graduação, vejo que as teorias e as interações ocorridas me formaram, seja na sala de aula, ou em grupos de pesquisa, nos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado permitiram que eu pudesse aceitar a incompletude dessa formação. Essa incompletude hoje entendo como algo positivo, afinal, reconhecer que estamos sempre em processo permite a busca incessante por acertos, para que possamos assumir os riscos de tentar algo desconhecido e diferente.

Enquanto professor pesquisador e formador, sinto que a partir desses anseios e inquietações enquanto estudante pude me colocar no lugar do outro e propor alternativas voltadas para práticas que desformatassem as verdades tidas como naturalizadas no espaço acadêmico, provocando uma ruptura no modo de pensarmos nossas ações docentes. Foi partindo de minhas observações que este estudo se tornou possível, e como diz Freire, todo professor é pesquisador, já que, enquanto



sujeito que forma, estamos sempre observando nossas práticas no sentido de transformá-las. Desde o planejamento do projeto de extensão, imaginava que o trabalho realizado constituía o peso de um exercício reflexivo que geraria impacto não só na minha formação, mas também na trajetória de meus estudantes que junto comigo fariam algo que enquanto estudante sempre desejei, um espaço de práticas colaborativas para trocas sobre o ensino de língua numa perspectiva discursiva.

No que tange ao caráter intervencionista deste estudo, comum nos trabalhos da área que pesquisam sobre formação docente, destaco o diferencial que aqui foi proposto, indo em direção a uma prática colaborativa, em que ao contrário do que comumente acontece, dessa vez, nós da universidade é que aprendemos com os/as professores/as da rede básica de ensino. Embora tenhamos proposto leituras para tensionar essas questões, os discursos que emergiram se constituíram a partir do conhecimento desses professores/as sobre a prática docente. Estou certo que essa contribuição dos professores/as transformou o modo como os estudantes pensavam a sala de aula e o ensino de língua inglesa. Além disso, também demonstrei de que modo os/as licenciandos/as da disciplina de estágio mobilizaram seus saberes construídos dentro e fora do espaço acadêmico, sobretudo levando em conta as preocupações e inquietações acerca do fazer docente, que, para muitos, essa discussão requer mais tempo que os quatro anos de licenciatura, como foi o meu caso e por isso advogo hoje pela formação continuada.

É nesse sentido que enfatizo a necessidade de pensarmos coletivamente uma formação continuada, não com o intuito de fazer “reciclagem”, termo utilizado por um participante nas discussões durante o projeto. Esse termo incomoda por assumir que quem participou das ações extensionistas estavam com o conhecimento “defasado” acerca de teorias e práticas acadêmicas, por não estarem inseridos neste espaço desde a conclusão da graduação. Pelas práticas do projeto, espero ter sido possível passar a mensagem de que nossos professores da rede básica têm muito a ensinar sobre as práticas escolares, e iniciativas como essa rompem com o “muro” que ainda existe entre universidade e escola. Sinto que desconstruímos também aquela ideia de que é na universidade que se aprende sobre a escola e sobre o que aplicar naquele espaço já que essa postura imprime uma ideia de que o espaço acadêmico é superior por ter contato com determinadas teorias quando, na verdade, enquanto universidade, estamos indo em direção do mapeamento e construção dos saberes locais, por meio

dos projetos de extensão que conectam a comunidade externa nas práticas discursivas acadêmicas. São esses saberes que construímos diretamente em nossa prática, sendo, afinal, o caminho oportuno para que nossas metodologias e pressupostos sejam ressignificados.

Dessa forma, o que esteve em jogo consistia em observar de que modo os saberes seriam construídos naquele momento específico da prática e de que modo essas trocas possibilitariam não apenas um “acréscimo” de técnicas a serem aplicadas na sala de aula e nem como se houvesse uma receita de sucesso para ser adotada ao adentrar na sala de aula, mas, sim, uma mediação importante entre os saberes que circulam neste espaço de investigação e como eles atuam na formação de nossos discursos. Em outras palavras, eu, juntamente com os demais participantes buscamos construir um espaço em que pudéssemos oferecer nossas inseguranças e questionamentos para que outros pudessem ver que não estão sozinhos nessa caminhada e pudessem pensar na formação docente como um processo contínuo.

Considero então este trabalho, corroborando Borelli (2018) e Silvestre (2017), como uma tentativa ousada de propor caminhos pela abertura da universidade, do cânone engessado que representa os conhecimentos que ali circulam, tais como as vozes e vivências que muitas vezes são invisibilizadas em nossas práticas. Sendo assim, em uma perspectiva de que a decolonialidade é “prática a ser assumida” (MIGNOLO, 2012), busquei promover a reflexão sobre as possibilidades de repensar as práticas formativas dentro e fora da disciplina de estágio supervisionado, por meio de ações extensionistas como foi o caso do objeto de estudo desta pesquisa, já que as práticas de extensão constituem um elemento importante no tripé: Ensino, Pesquisa, Extensão.

Dessa forma, esta tese dialogou com e a partir desse tripé para mobilizar questões que interessam aos envolvidos/as a partir de uma perspectiva decolonial. Para as discussões aqui desenvolvidas, apoiei-me em construtos acerca das ideologias linguísticas e concepções de inglês (SILVERSTEIN, 1979; KROSKRITY, 2004; IRVINE e GAL, 2000; SPOLSKY, 2017; MOITA LOPES, 2013; FERREIRA E PESSOA, 2018; PENNYCOOK, 2007;), socialização da linguagem (BAQUEDANO-LOPEZ, 2002; OCHS e SCHIEFFLEIN 2018) e decolonialidade (GROSFOGUEL, 2010; WALSH, 2013; MIGNOLO, 2012; SOUSA SANTOS, 2016; KLEIMAN, 2013) em uma abordagem etnográfica (FABIAN, 2006; SANTOS; JUNG; SILVA, 2019;

PEIRANO, 2014; PIRES-SANTOS *et al.*, 2015; LOPES, 2011) principalmente as contribuições feitas por meio das vozes dos participantes desta pesquisa: A) professores (JULIETA; JARBAS; JOHN; JOEL; DORALICE; CARLOS) e licenciandos/as do curso de Letras da Unespar (ANALICE; CLARA; THABATA; PETRA).

Nessa direção, constitui como objetivo geral desta pesquisa a investigação sobre a decolonialidade presente nos discursos de licenciandos/as participantes do projeto de extensão junto aos professores da rede pública e formadores da universidade, a fim de constatar de que modo ideologias linguísticas sobre o ensino de língua inglesa circulam nesses espaços e como a socialização desses saberes pode contribuir para uma formação docente crítica/decolonial. Dessa forma, defendo a seguinte questão de pesquisa: *Em que medida a emergência de ideologias decoloniais de linguagem em um projeto de formação de professores, espaço em que ainda se reverberam discursos permeados por colonialidade pode ser ressignificada e o modo como esses discursos se (re)constroem constantemente por meio de nossas interações e se revelam pelo posicionamento dos licenciandos/as e professores/as.*

As ações desta tese foram desenvolvidas tendo por base os seguintes objetivos específicos que apresento a partir do modo como se estabeleceram e discuto a seguir:

- a. Observar de que modo essas/es estudantes e professores/as percebem e narram suas trajetórias de formação docente e as inquietações que surgem nesse percurso;
- b. Caracterizar os discursos produzidos acerca da formação docente, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa na escola pública, uma vez que a experiência dos professores participantes pode contribuir no sentido de construir sentidos sobre essa prática social local;
- c. Identificar quais alterações são provocadas (ou não) em suas percepções sobre a língua e sobre si a partir dos debates, questionamentos e reflexões provocados ao longo dos encontros que foram realizados.

Conforme argumentado no capítulo 1, vejo na LA a oportunidade de defender a tese de que esses discursos, a partir da discussão de ideologias de língua, de sujeito, de cultura e de conhecimento que atravessam as relações sociais, se desenrolam nos ambientes educacionais, na educação básica e no ensino superior, e

ao realizarem esse movimento formam os discursos que são adotados pelos futuros professores.

Foi possível, por meio da observação das trajetórias de socialização, constatar que muitos/as licenciandos/as ainda possuem uma visão tecnicista das práticas docentes e constantemente se questionam quando estarão de fato prontos para assumirem o compromisso com a sala de aula. Essas visões foram sendo debatidas e ressignificadas na medida em que os encontros foram acontecendo e as discussões foram sendo realizadas. Nesse percurso, percebi que os estudantes passaram a ressignificar essas afirmações, entendendo que se trata de um processo contínuo de formação e, assim, cada aula será diferente de outra e que nossa participação em diversas ações formativas contribui para estabelecer um elo de segurança entre nossas visões e nossas práticas. Destaco ainda que ao socializarmos visões de mundo e de linguagem é possível assumir que essa prática se reflita nos futuros planejamentos desses docentes. Para os estudantes, o espaço constituído no projeto de extensão serviu também para desafiar a lógica colonial imposta pelas práticas de estágio, já que, naquele primeiro momento, eles elaborariam suas aulas em conjunto com professores/as formadores/as e professores/as da rede pública antes mesmo de realizarem as conhecidas práticas que compõem a carga horária de estágio, a saber: entrevistas aos membros da comunidade escolar, observação de aulas e regência.

Nesse sentido, essas práticas exercidas repetidas vezes permitiram que eles se sentissem mais “seguros” quando fossem de fato realizar as práticas escolares obrigatórias previstas no currículo. Isso porque de alguma forma puderam apresentar para quem eles entendem que saberiam orientar sobre o que é ou não possível de ser realizado. Dessa forma, por haver uma constante busca em se desconstruir a ideia de hierarquias, propiciamos um clima em que os licenciandos/as puderam se sentir mais à vontade em realizar trocas com os professores. A partir das entrevistas realizadas, os/as licenciandos/as afirmaram que a participação no projeto ajudou a passar mais “segurança” antes de adentrar a sala de aula:

(Excerto nº 1) “Ter um contato mais próximo com os professores já atuantes nos deu uma outra perspectiva do que só que discutimos em sala de aula, e poder dividir conhecimentos ainda não apresentados a esses professores (como por exemplo as diferentes concepções de línguas adicionais) foi essencial para que nos víssemos também como profissionais da educação. Grande parte dos temas que foram tratados já eram de conhecimento nosso pois já havíamos estudado em nossa graduação, mas ver como os

professores já atuantes se relacionaram com essas novas ideias foi muito valioso, pois percebemos que eles fazem sentido não apenas em nossas discussões acadêmicas, mas no contexto de sala de aula também.” (entrevista com a estudante Ana Clara)

Quando perguntada sobre as contribuições do projeto, a licencianda Ana Clara evidencia o resultado das trocas realizadas entre os participantes. Para ela, tanto os/as licenciandos/as quanto os professores/as puderam aprender e constituir novos entendimentos sobre ensino de língua inglesa. Além disso, destacou também o caráter indissociável entre teoria e prática, característica essa que entendo ser valiosa, pois os sentidos mobilizados levaram a estudante a entender que tudo que lemos, compartilhamos e estudamos tem relação direta com as nossas práticas, resultante dos diversos eventos comunicativos que nos compõem.

Na mesma direção, os professores também sentiram que as trocas propiciadas pelo projeto permitiram que eles pudessem se conhecer na mediação com o outro, atuando ainda como professores e estudantes simultaneamente. Essas atitudes se revelavam na medida em que eles se manifestavam:

(Excerto nº 2) “A participação no Ficel foi enriquecedora pois pude trocar experiências com diversos professores de diversas faixas etárias, discutir teorias pertinentes e conhecer e compartilhar boas práticas pedagógicas. [...] As discussões foram satisfatórias pois pude repensar práticas de ensino da língua inglesa, reformular algumas que comumente aplicava e aprender outras novas.” (Trecho de entrevista com o professor John)

Para o professor John, essas trocas possibilitaram o compartilhamento do que ele chamou de “boas práticas pedagógicas”, permitindo que ele pudesse repensar as práticas de ensino de língua inglesa, assim como a reformulação de seus construtos adquiridos por meio de eventos comunicativos anteriores ao projeto de extensão.

Na linha dos objetivos traçados, houve a tentativa de averiguar os discursos produzidos acerca da formação docente, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa na escola pública e suas práticas locais. Nas palavras dos licenciandos/as entrevistados/as, ficaram marcadas as contribuições por meio da interação com os demais professores/as, como é o caso da licencianda Analice:

(Excerto nº 3) Foi imprescindível esse contato com outros professores em exercício e que possuem uma bagagem prática de sala de aula que contribuiu muito para meu perfil docente. Participar deste projeto foi importante para repensar sobre as maneiras de aplicar o aporte teórico da universidade no chão da sala de aula. (Trecho entrevista)

Ao mesmo tempo, vejo no relato da licencianda uma postura cuja visão ainda imprime um distanciamento entre a universidade e a escola. Além disso, sua postura

ainda reflete a ideia de que são as teorias da universidade que serão “aplicadas” no contexto escolar. Portanto, esse espaço do projeto, que não é a disciplina de estágio propriamente dita e também não é a escola com os estudantes, permitiu que construíssemos sentidos no espaço de fronteira (MIGNOLO, 2012) por meio do qual os participantes desempenharam novas performances identitárias que passam a fazer parte do repertório deles e que certamente poderão ser replicadas em seus contextos de prática. Após as discussões sobre concepção de inglês, também foi possível notar que os professores da escola passaram a refletir sobre qual inglês estavam ensinando e de que maneira essa postura impactava no modo como se entendia que a sala de aula se constituía, de modo geral, como um espaço em que conteúdos precisavam ser aplicados, mas relações afetivas também passariam a ser construídas nesse processo.

O terceiro objetivo desta pesquisa foi na direção de investigar quais alterações são provocadas (ou não) nas percepções sobre a língua e sobre si por parte dos participantes, professores/as e licenciandos/as a partir dos debates, questionamentos e reflexões suscitados ao longo dos encontros que foram realizados. No que tange a essa relação construída no grupo, considero que as alterações puderam ser percebidas sobretudo na aplicação dos planos de aula, em que foi possível constatar o interesse dos participantes em propor atividades que abordassem questões sociais por meio das discussões propiciadas nas redes. Para a estudante Analice, esse trabalho com letramentos críticos permitiu pensar na responsabilidade que temos em propor temáticas que nos façam exercitar a criticidade:

(Excerto nº 4) Uma das atividades propostas teve como tema o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos. Durante as discussões, ficou muito marcado para mim que esse deve andar sempre de mãos dadas com o ensino de inglês. Isso pois o uso e o aprendizado de qualquer língua trazem consigo a construção de novos significados aos alunos, e essa deve ocorrer de forma crítica e consciente, com cada aluno aprendendo também a refletir sobre esses significados. Pouco vale ensinar o aluno a ter um acesso a maior informações e conteúdos se ele não sabe ter um olhar crítico sobre esses. (Trecho entrevista)

A atividade a que a estudante está se referindo no excerto era aquela em que os participantes eram solicitados a realizarem de forma improvisada e apresentada no mesmo encontro. Foi marcante para ela, pois nas palavras dela, esperava apenas que cobrássemos alguma metodologia específica envolvendo a abordagem comunicativa e o que ela praticou ali ia além disso. Para a estudante, não faz sentido que o trabalho

seja realizado em uma perspectiva em que o contexto social não seja considerado. Esse pensamento foi muito recorrente quando os participantes eram perguntados sobre o trabalho em sala de aula. Para a maioria, era necessário reconhecer que essa possibilidade transformaria as relações dentro do espaço escolar.

No que tange à criticidade desenvolvida no projeto de extensão, os licenciandos puderam repensar sobre o modo como vemos o falante de língua inglesa:

(Excerto nº 5) “É aquele indivíduo que consegue alcançar a comunicação através do uso da Língua Inglesa, realizar em sua tradução um instrumento facilitador do processo de ensino/expressão, e também, ser capaz da adaptação nas diferentes realidades que será empregada, sobretudo, é ter o entendimento que a Língua Inglesa nos pertence, é uma língua franca e está inserida em todo nosso contexto social e cultural.” (trecho de entrevista)

Em sua contribuição na entrevista, a estudante Clara demonstra a mudança na percepção em relação ao modo como vê a língua também, afirmando que a língua inglesa é franca e, portanto, está inserida em nosso contexto, e acrescento ainda que conforme nos estimula Rajagopalan, sejamos também os criadores das regras de acordo com nossos contextos de prática como modo de resistir ao imperialismo linguístico que aos poucos passa a ser desnaturalizado em nossas práticas.

Na sequência da entrevista com Clara, quando perguntada sobre quando falamos em ensino de língua inglesa, o que ela achava que seria importante priorizar nas aulas da educação básica, a licencianda argumentou que:

(Excerto nº 6) Fazer o aluno viver uma língua adicional, não deixar a entender que estão subordinados à Língua, mas sim, que essa faz parte do contexto que os mesmos vivem, são eles quem constroem sentindo a Língua, os tornando autônomos, ou seja, o estudante faz da língua um recurso para a própria independência. Como também, colocar-me no lugar do aluno, trabalhar em conjunto, construir a resolução de problemas, exercitar a criatividade, trazer a utilização da multimodalidade na produção de sentidos, elencando temas e materiais didáticos para a produção da conexão social. (Trecho de entrevista)

Além da utilização de termos que circulam nos textos da Linguística Aplicada, vemos também a adoção de um discurso em que a futura docente se mostra consciente do processo de colocar-se no lugar do outro em uma relação que transcende a cultura conteudista que ainda somos levados a acreditar que constitui as práticas escolares.

À guisa de conclusão, reconheço a incompletude do trabalho que busquei empreender neste estudo, mas acredito que as narrativas aqui tensionadas propiciaram uma compreensão de nossas propostas e investidas para uma educação linguística crítica.

No fechamento deste estudo, concluo que assumi os riscos e consequências de escolher trilhar um percurso em que as incertezas se fizeram presentes, sendo a única certeza a de que precisamos sempre manter a esperança diante das adversidades que envolvem nosso trabalho, seja como professor em sala de aula ou como pesquisador que busca contribuir para esses espaços por meio da análise e da colaboração.

Espero, com este trabalho de tese, incentivar outros grupos de professores formadores que convidem colegas professores/as da escola de modo que nossas iniciativas comecem a corroborar a construção de uma universidade menos colonizada, em que se entenda como parte da construção e devolva aos participantes as contribuições suscitadas com as reflexões do modo como busquei realizar na constituição deste trabalho. Termino, então, certo de que nossos discursos podem ser ressignificados e nossas práticas mais justas. Que possamos transformar nossas narrativas em projetos de mudança social e novos eventos comunicativos constituam futuros diálogos com a proposta aqui apresentada. Que venham as futuras reflexões!



## **PALAVRAS FINAIS**

### **Ser brasileiro, atuar como professor de língua inglesa e formador de formadores**

Ao longo de meu percurso acadêmico sempre ouvi colegas que já passaram pela experiência doutorado dizendo que a tese não tem fim, é preciso dar um possível encerramento a ela, mas, se possível fosse, como um texto que está sempre em movimento, este também estaria sempre em transformação e, portanto, sem um final.

Nesta tese, busquei trazer contribuições acerca da decolonialidade no ensino de línguas e na formação docente por meio de uma etnografia performativa como mais uma possibilidade de se fazer pesquisa na área de formação de professores e formação de formadores de língua inglesa. Considerei a perspectiva adotada para este estudo um viés metodológico recente e que evidencia as construções locais nos termos dos participantes. No capítulo 1, apresentei o contexto da minha pesquisa e o modo como minhas experiências anteriores aos dados gerados na tese impulsionaram as observações e reflexões aqui suscitadas. Com este propósito, pretendi desformatar minhas práticas e depois refletir sobre elas.

Discuti sobre as ideologias linguísticas que emergiram nas trocas durante os encontros do projeto de extensão e que deram sentido às teorias que embasaram a discussão desenvolvida no capítulo 2 da tese. Por meio de alguns excertos das transcrições de encontros do projeto com a fala de alguns participantes, emergiram em forma de vinhetas explicitando a relação presente entre as visões de inglês revelando assim os discursos que são adotados pelos professores e licenciandos/as.

No capítulo 3, busquei apresentar as contribuições da socialização da linguagem para entender o modo como a aquisição de linguagens contribui para nossas ressignificações ao mesmo tempo verificando como as ideologias linguísticas que estão presentes em nossos discursos também são apreendidas e reproduzidas pelos participantes do projeto, ou seja, os professores/as e licenciandos/as. Foi possível observar que por meio dos “rituais docentes” os/as indivíduos/as são formados e reconhecem seus papéis diante de diferentes eventos comunicativos.

No Capítulo 4, “Refletindo sobre a decolonialidade: Resistência como processo formador” apresentei meus entendimentos acerca da decolonialidade como viés interpretativo que permitiu em uma perspectiva pós-estruturalista que eu pudesse olhar para o campo e reconhecer as colonialidades que ainda se fazem presentes em

nossas visões de língua, nossas interações e futuros planejamentos enquanto professores de línguas. Também refleti com a voz dos participantes e como elas se constituem como discursos que são reproduzidos na formação inicial e continuada. Nessa direção, apontei como discursos decoloniais emergem nas interações dos participantes e como esses discursos atuam como forças de resistência diante de posições coloniais também emergidas em determinado evento comunicativo. Com isso pude demonstrar que essas ações extensionistas também se constituem como espaços de resistência e desconstrução de nossas “verdades”.

Tendo apresentado as ideologias linguísticas, o modo como é possível percebê-las em eventos de socialização da linguagem e como a decolonialidade contribuiu para desfazer nossas certezas, no capítulo 5, analisei com mais profundidade as ações desempenhadas pelos participantes por meio da apresentação de um plano de aula em que eles próprios projetaram suas visões possivelmente ressignificadas após o contato com perspectivas críticas. Além disso, reforço que, enquanto professor formador, também a minha concepção de língua e o modo como a concebo se imprime na medida em que os dados gerados foram sendo costurados com as teorias que emergiram para refletir sobre nossas praxiologias.

Nesse sentido, concluo que nós, professores brasileiros de língua inglesa, temos um longo percurso de reflexão e muito estudo que envolve reconhecer nossa incompletude nesse processo. Sinto-me mais leve ao concluir esta tese e me dar conta de que é sobre aprender a desaprender e então reaprender novos modos de ser e viver a vida e a sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AGHA, A. **The Social Life of Cultural Value**. Language & Communication. 23. 231-273. 2003
- \_\_\_\_\_. **Language and social relations**. Cambridge University Press. 2007
- ALVES, P. C.; SIQUEIRA, D. S. **A Perspectiva Do Inglês Como língua Franca Como Agente De Decolonialidade No Ensino De Língua Inglesa**. CL 2020, 21, 169-181
- BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Brasília, Revista Brasileira de Ciência Política,. 2013, n. 11, p. 89-117. mai./ago.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004> Acesso em: 20 julho. 2020.
- BAQUEDANO-LOPEZ, P. e OCHS, E SCHIEFFLIN. **The Politics of Language and Parish Storytelling: Nuestra Señora de Guadalupe Takes on 'English Only'**. In: P. LINELL e K. ARONSSON (eds.), *Selves and Voices: Goffman, Viveka, and Dialogue*. Sweden, Linköping University, 2002, p. 173-191.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, Charles L. **Poetics and performance as critical perspectives on language and social life**. Annual review of Anthropology, p. 59-88, 1990.
- BLOMMAERT, J.; JIE, D. **Ethnographic fieldwork: a beginner's guide**. Ontario, Multilingual Language Matters, 2010.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, Ad. **Superdiverse repertoires and the individual**. In: SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jaques. *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies*. Brill, 2013. p. 9-32.
- BLOMMAERT, J. **Discourse**. Cambridge: Cambridge University Press. 2005
- BORBA, R. **O (Des)Aprendizado de Si: transexualidades, interação e cuidado em saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2016.
- BORELLI, J. D. V. P. **Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês**. 2006. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DEWEY, M., & LEUNG, C. **English in English Language Teaching: Shifting Values and Assumptions in Changing Circumstances**. 25 (1), 2010

DURANTI, **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FABIAN, J. **A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação**. Mana, v. 12, n. 2, p. 503-520, 2006.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso**. In: MOITA LOPES, Luís. Paulo da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, p. 45-65, 2006.

FERREIRA, C.F. PESSOA, R. R. **Desestabilizando ideologias linguísticas em uma sala de aula de inglês**. LING. – Est. e Pesq., Catalão-GO, vol. 22, n. 1, p. 171-198, jan./jun. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/327196203\\_DESESTABILIZANDO\\_IDEOLOGIAS\\_LINGUISTICAS\\_EM\\_UMA\\_SALA\\_DE\\_AULA\\_DE\\_INGLES](https://www.researchgate.net/publication/327196203_DESESTABILIZANDO_IDEOLOGIAS_LINGUISTICAS_EM_UMA_SALA_DE_AULA_DE_INGLES) Acesso em 10 de novembro 2022

GARCEZ, P. M. **Avançando olhares para um observatório de práticas de linguagem em contextos escolares**. In: M. P. FRITZEN; M. I. P. LUCENA (Orgs.) O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem. Blumenau, SC, Editora da FURB, 2012, p. 7-10.

Garrett, P. B., & Baquedano-López, P. (2002). **Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change**. Annual Review of Anthropology, 31, 339–361. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085352> Acesso em 10 de novembro de 2022

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, 2010. p.1300-1368

GROSFOGUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura. S. 2009

GROSFOGUEL, R. **The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16<sup>th</sup> century**. Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge. N. XI, issue 1, 2013, p. 73-90. Disponível em: <https://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8> Acesso em: 21 julho 2020.

HALL, S. **Conclusion: The Multicultural Question**. In B. Hesse (Ed.), **Unsettled Multiculturalisms: Diasporas, Entanglements, Transruptions** (pp. 209-241). London: Zed Books, 2000

HODGES, C. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 16 maio 2021

IRVINE J.; GAL, S. **Language ideology and linguistic differentiation**. In: KROSKRITY, P. (Org.). *Regimes of Language: Ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: American Research Press, 2000. P. 35-84.

JORDÃO, C. M. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência** Revista Letras & Letras 26 (2), 427-442. 2010

JORDÃO, C. M. **Aprendendo língua estrangeira com o professor Jacotot: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico**. Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores de Línguas: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes 13-40. 2014

JORDÃO, C. M. **Decolonizing identities: English for internalization in a Brazilian university**. Interfaces Brasil/Canadá, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016a.

KROSKRITY, P. V. **Language Ideologies**. In: DURANTI, A. (org.) *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. **Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break**. In L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L. McKay (Eds.), *Teaching English as an international language: Principles and practices* (pp. 9-27). New York: Routledge

LAGARES, X. C.; SAVEDRA, M. M. G. **Políticas Linguísticas. Política e planificação**: linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. Revista Gragoatá, n 32, 1. Sem, 2012, p. 11-27. Niterói: UFF. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029/19016>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Ed. Parábola, 2018.

MAÍZ-A, C. Wortham, S., & Reyes, A. (2015). **Discourse analysis beyond the speech event**. Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics. 29. 338-343. 10.1075/resla.29.1.14mai. 2016

MARSON, M.Z. **Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade**: Uma possível discussão com base na BNCC. REEDUC, UEG, v.7 n.12 mai/ago, 2021 Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11455/8300> Acesso em: 12 de outubro de 2022

MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de letramento crítico**: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.).

Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

MIGNOLO, W. D. & TLOSTANOVA, M., **Learning to unlearn: thinking decolonially in Eurasia and Latin/o America**. Athens, Ohio University Press, 2012.

MILROY, J. **Language ideologies and the consequences of standardization**. Journal of sociolinguistics, v. 5, n. 4, p. 530-555, 2001.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

MOITA LOPES, L. P. **Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no século XXI**. In: MOITA LOPES, L. P (Org.). O português no século XXI. Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 18-5

OCHS, E., & SCHIEFFELIN, B. B. **The Theory of language socialization**. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), The handbook of language socialization. Malden: WileyBlackwell, 2008. (p. 1-21)

OLIVEIRA, M. R. N. S. **A Formação De Professores Para A Educação Profissional E O Plano Nacional De Educação (Pne): Quais As Perspectivas?**. HOLOS, 6, 145–155. 2016

Oliveira RS de, Fabrício BF. **Resistência Política Sem Fogo Amigo: Por uma Ideologia Linguística Das Misturas Em Nossa Revolta**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/g9JChCQygngQZ4BCXKhJTny/abstract/?lang=pt#>  
Acesso em: 10/02/2023. 401–18. 2022

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). The handbook of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell, 2004.

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

PENNYCOOK, A. **Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica**. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada (in)disciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992

PINTO, J.P. **“Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais”**. In: Revista da ABPN, v. 10 – Ed. Especial. Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, jan. 2018<sup>a</sup>, p. 225-239

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005. P. 107-130.

RIOS, V. G. e REIS, H. R. **Alfabetização de adultos, como linguagem-desenvolvimento do ser-humano**. *Emancipação*, Ponta Grossa, 16(2): 205-217, 2016. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao> Acesso em 10/12/2022

SEIDLHOFER, B. **Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca**. *International Journal of Applied Linguistics* 11.2: 133–58. 2001

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVERSTEIN, M. **Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life**. *Language & Communication*, n. 23, p. 193-229. 2003

SILVERSTEIN, M. **Language structure and linguistic ideology**. In: CLYNE, Paul et al. (Org.). *The elements: a parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p.193-247.

SINFREE M. & PENNYCOOK, A. **Disinventing and (Re)Constituting Languages**, *Critical Inquiry in Language Studies*, 2:3, 137-156. 2005

SPOLSKY, B. (2017). **Language policy**: From planning to management. 10.1515/9783110518269-017

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

WOOLARD, K. A. **Language Ideology**: issues and approaches. *Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 1992, v.2, n.3, p. 55-82.

## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



### PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DISCURSOS SOBRE A DECOLONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NA VOZ DE LICENCIANDOS/AS EM TRAJETÓRIAS DE SOCIALIZAÇÃO

**Pesquisador:** DANIEL DO NASCIMENTO E SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 55841122.3.0000.0121

**Instituição Proponente:** Centro de comunicação e expressão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.309.544

#### Apresentação do Projeto:

Tese de doutorado de Gabriel Jean Sanches do Curso de Pós-graduação em Linguística, orientada por Daniel do Nascimento e Silva.

Estudo prospectivo, com previsão de 40 participantes.

**Critérios de inclusão:** o participante das entrevistas e observações deve ser estudante regularmente matriculado na Universidade Estadual do Paraná, nos Cursos de Letras Português ou Letras Inglês e participaram do Estágio Supervisionado I e II. Também serão incluídos professores de Língua Portuguesa e/ou Língua Inglesa da rede estadual pública que se inscreverem para o projeto de extensão.

**Critérios de exclusão:** todo e qualquer indivíduo que não esteja matriculado na IES ou não tenha sido regularmente matriculado no projeto de extensão dentro do prazo estipulado.

Os participantes serão submetidos a: entrevistas semi-estruturadas, observação participativa, gravações de vídeo e áudio.

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.309.544

## RESUMO

Este projeto de pesquisa situa-se na área da Linguística Aplicada (LA), no campo da formação docente e tem como foco desenvolver uma pesquisa etnográfica sobre os discursos (re)produzidos por licenciandos/as do curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma Universidade pública do Estado do Paraná através de trajetórias de socialização sob uma perspectiva decolonial. Desse modo, busco investigar diretamente acerca das relações estabelecidas no processo de formação inicial e compreender de que maneira o pensamento decolonial poderia contribuir para o professor de língua inglesa em formação. A fundamentação teórica deste projeto baseia-se em pesquisadores da LA (MOITA LOPES, 2013 e PIMENTA & LIMA, 2012), cujos trabalhos abordam investigações sobre a construção de práticas do professor de línguas assim como autores que teorizam sobre a decolonialidade (MIGNOLO, 2012; QUIJANO, 2005 e GROSFOGUEL, 2010). A escolha do tema deve-se ao reconhecimento de que as decolonialidades precisam ser problematizadas na formação inicial de modo a ressignificar o papel do professor que atuará na educação básica. A etnografia (DENZIN; LINCOLN, 2006) será a metodologia empregada, envolvendo geração de dados e a construção de uma caracterização dos saberes relacionados à formação docente e à decolonização a partir de entrevistas. Dessa forma, objetivo reconhecer, independente da realidade em que cada indivíduo está inserido, seja de raça, classe ou gênero, que ele/a pode colaborar para a formação docente. Espero que com esta pesquisa seja possível propor caminhos para a ressignificação da formação inicial do professor de língua inglesa com base nos estudos que serão desenvolvidos.

## Objetivo da Pesquisa:

### Objetivo Primário:

Esta pesquisa tem, portanto, o objetivo geral de investigar que ideologias sustentam as percepções de alunas/os do curso de Letras e professores da Educação Básica sobre suas práticas linguísticas e sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa a partir de seus relatos e vivências em um projeto de extensão seguido de um roteiro de entrevistas com os participantes. Em outras palavras, proponho a seguinte pergunta de pesquisa: Como as interações entre professor formador, professor participante e licenciandos/as são estruturadas e como a negociação de sentidos, identidades e compreensão a respeito do que é ser professor se desenrolam nessas interações?

### Objetivo Secundário:

- Observar de que modo estas/es estudantes percebem e narram suas trajetórias de formação

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.309.544

docente e as inquietações que surgem neste percurso;

- Que tipo de interação ocorre entre os sujeitos participantes e de que maneira cada um responde ao propósito formativo;
- Averiguar os discursos produzidos acerca da formação docente, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa na escola pública, uma vez que a experiência dos professores participantes pode contribuir no sentido de construir sentidos sobre essa prática social local;
- Investigar que alterações são provocadas (ou não) em suas percepções sobre a língua e sobre si a partir dos debates, questionamentos e reflexões provocados ao longo dos encontros que foram realizados de forma remota.

**Metodologia Proposta:**

Para esta pesquisa, opto por um olhar etnográfico com observação participante uma vez que faço parte do contexto de pesquisa não apenas como pesquisador, mas também como professor formador. Convém destacar que essa metodologia permite que se faça uma reflexão a partir da ação, abrindo espaços para que uma ressignificação das práticas e até mesmo do percurso formativo seja possibilitada através desse processo de socialização. Para Fetterman (2010), a etnografia é tanto um método de pesquisa quanto um produto, geralmente um texto escrito que dá voz aos sujeitos em seu próprio contexto local (FETTERMAN, 2010, p. 1). Segundo Rocha et al. (2005, p. 3), o campo de estudo da pesquisa etnográfica possui as seguintes características: A etnografia possui características básicas, tais como: ênfase na exploração da natureza de um fenômeno social particular; entrevistas em profundidade; observação participante; análise de discursos de informantes; investigação em detalhe; interpretação de significados e práticas sociais, que assumem a forma de descrições verbais. Ademais, pode-se destacar como traço mais marcante do estudo etnográfico, a investigação por dentro da realidade de um grupo, sendo o conhecimento científico gerado a partir do ponto de vista do outro. (ROCHA et al. 2005, p. 3) Nesse sentido, cumprindo o rigor que exige a pesquisa etnográfica e buscando trazer todos os detalhes possíveis do espaço observado serão elaboradas vinhetas que contribuirão para a construção de uma análise a partir dos dados gerados assim como uma entrevista com os participantes. No que tange ao uso de vinhetas para a pesquisa etnográfica. Em sua pesquisa, Baquedano-Lopez (2002) apresenta, através de vinhetas, como crianças filhas de migrantes de diversas etnias: brancos(as), filipinos(as), asiáticos(as), e latinos(as), na cidade de Los Angeles, Califórnia, são socializadas na fé cristã em aulas de catecismo observadas por ela. Os resultados apontam que as práticas de linguagem (conversas, orações e cantos) criaram um espaço para engajar o imaterial através de

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.309.544

meios corporais e sensoriais. Ou seja, essas atividades educativas não-escolares foram cruciais para que as crianças se tornassem sujeitos "aptos" ao catolicismo, participantes de uma estrutura de sentimentos e normas própria do universo cristão católico. No mesmo norte, esta pesquisa tende a gerar dados que mostrem de que modo se dá a formação docente em dado contexto, de que modo certas ideologias, como o colonialismo, são feitas e refeitas e de que modo uma educação para a mudança social pode ser observada processualmente.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Análise adequada dos riscos e benefícios.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários adicionais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A folha de rosto vem assinada pelo/a pesquisador/a responsável e pela autoridade institucional competente.

Consta declaração da instituição onde será realizada a pesquisa, autorizando a pesquisa e comprometendo-se a cumprir os termos da res. 466/12.

O cronograma informa que a coleta de dados acontecerá a partir de 20/07/2022.

O orçamento informa despesas de R\$ 500,00 com financiamento próprio.

Consta do processo o roteiro da entrevista a ser realizada com os participantes.

Consta do processo o roteiro para o grupo focal a ser realizado com os participantes.

Os TCLEs são esclarecedores a respeito de objetivos, procedimentos, riscos e direitos dos participantes, e cumprem as exigências da res. 466/12.

**Recomendações:**

Sem recomendações adicionais.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pela aprovação.

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 5.309.544

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                                  | Postagem               | Autor                | Situação |
|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------|----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1891437.pdf            | 06/03/2022<br>18:22:00 |                      | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Entrevista.pdf                                      | 06/03/2022<br>18:21:30 | GABRIEL JEAN SANCHES | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Observacao.pdf                                      | 06/03/2022<br>18:21:12 | GABRIEL JEAN SANCHES | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | Declaracao_Pesquisadoresassinadoassinado.pdf             | 04/03/2022<br>10:32:34 | GABRIEL JEAN SANCHES | Aceito   |
| Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável         | Carta_devolutiva_Cep_Gabriel_Sanchesassinadoassinado.pdf | 04/03/2022<br>10:32:10 | GABRIEL JEAN SANCHES | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_DetalhadoCEP.pdf                                 | 04/03/2022<br>10:22:27 | GABRIEL JEAN SANCHES | Aceito   |
| Cronograma                                                | CRONOGRAMA.pdf                                           | 04/03/2022<br>10:20:35 | GABRIEL JEAN SANCHES | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | Comite_de_etica_assinatura_Gabriel_Sanchesassinado2.pdf  | 01/02/2022<br>15:40:48 | GABRIEL JEAN SANCHES | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | Declaracao_instituicao_envolvida_.pdf                    | 31/01/2022<br>11:20:04 | GABRIEL JEAN SANCHES | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.309.544

FLORIANOPOLIS, 24 de Março de 2022

---

**Assinado por:**  
**Luciana C Antunes**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br