

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

JADE NEVES DE MOURA ARAÚJO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL
NO PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS:
ECOLOGIA DE SABERES E LETRAMENTO CRÍTICO**

Maceió

2018

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

JADE NEVES DE MOURA ARAÚJO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL
NO PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS:
ECOLOGIA DE SABERES E LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Alagoas, como
parte das exigências do Programa de Pós-
Graduação em Letras e Linguística, para
obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

Maceió

2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante – CRB:1664

A658f Araújo, Jade Neves de Moura.
Formação inicial de professores de espanhol no projeto casas de cultura no campus: ecologia de saberes e letramento crítico / Jade Neves de Moura Araújo. –2018.
114 f. , Il.

Orientador: Sergio Ifa.
Dissertação (mestrado em Letras e Lingüística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Maceió, 2018.

Bibliografia: f.94-107.
Apêndice:108-111.

1. Língua espanhola – Formação de professores. 2. Letramento crítico. 3. Ecologia de saberes. 4. Autoetnografia. 5. Projeto casas de cultura no campus - UFAL. I. Título.

CDU: 811.134.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE APROVAÇÃO

JADE NEVES DE MOURA ARAÚJO

Título do trabalho: "FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO PROJETO CASA DE CULTURA NO CAMPUS: ecologia dos saberes e letramento crítico"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFMS)

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (Ufal)

Prof. Dr. Jozefh Fernando Soares Queiroz (PPGLL/Ufal)

Maceió, 7 de maio de 2018.

*Para a dona Nêga,
a mulher mais forte e generosa
com quem tive a oportunidade de conviver.*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como eu, professora de espanhol, pesquisadora e formadora-em-formação fui *afetada* pelas práticas de conhecimento em um curso de formação para professores de espanhol à luz do letramento crítico (JANKS, 2003, 2010) e da ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2009) do projeto Casas de Cultura no Campus (CCC). Esse curso foi ofertado para professores em formação inicial (PFIs), graduandos do curso de Letras – Espanhol, da Universidade Federal de Alagoas. Foram utilizados como *corpus* os questionários iniciais respondidos pelos PFIs antes do início dos encontros de formação, as gravações em áudio dos encontros, os meus planos de aulas e os que foram elaborados pelos PFIs, ao longo do curso; as gravações dos meus relatos de aula, os meus diários de aula – transcrições das gravações; o questionário inicial elaborado pelos PFIs para ser trabalhado nas suas aulas, as mensagens enviadas no grupo de *WhatsApp* e as mensagens escritas nos encontros online com os PFIs. Considero também os meus sentimentos, emoções e pensamentos como material de coleta. Eles foram interpretados, visando, a partir de uma experiência pessoal, “compreender a experiência cultural” (ELLIS, BOCHNER, ADAMS, 2015, p. 249). Como metodologia utilizei a autoetnografia (ELLIS, 2003), que tem como uma de suas prioridades olhar com outros olhos para a experiência do pesquisador durante o processo de pesquisa. Percebi que aliar essa metodologia às teorias do letramento crítico e da ecologia de saberes permitiu a mim (e aos PFIs participantes do curso de formação) uma maior reflexão sobre o que já trazíamos na nossa bagagem como professores de espanhol, desconstruindo, reconstruindo e construindo conhecimentos juntos. Além disso, a utilização da autoetnografia como metodologia de pesquisa me permitiu uma reflexão mais profunda sobre mim mesma, levando-me ao que Sousa Santos (2009, p. 44) propõe com a sua ecologia de saberes, um “profundo exercício de auto reflexividade”. A expansão dessa perspectiva provocou ampliações nas minhas tomadas de decisão e nas minhas ações, dentro e fora da sala de aula. A partir desta pesquisa foi possível compreender a importância da formação como processo contínuo para mim, como professora de espanhol. Considero tanto a pesquisa autoetnográfica quanto o letramento crítico como uma postura mental, uma forma de estar no mundo.

Palavras-chave: formação de professores de espanhol; letramento crítico; ecologia de saberes; autoetnografia.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo comprender como yo, profesora de español, investigadora y formadora-en-formación, fui *afectada* por las prácticas de conocimiento en un curso de formación para profesores de español a la luz de la literacidad crítica (JANKS, 2003, 2010) y de la ecología de saberes (SOUSA SANTOS, 2009) del proyecto Casas de Cultura en el Campus (CCC). Ese curso fue ofrecido para profesores en formación inicial (PFIs), estudiantes del curso de Letras – Español, de la Universidad Federal de Alagoas. Fueron utilizados como *corpus* los cuestionarios iniciales respondidos por los PFIs antes de iniciados los encuentros de la formación, las grabaciones en audio de esos encuentros, mis planes de clase y los que fueron elaborados por los PFIs, a lo largo del curso; las grabaciones de mis relatos de clase, mis diarios de clase – transcripciones de las grabaciones; el cuestionario inicial elaborado por los PFIs para ser trabajado en sus clases, los mensajes enviados en el grupo de *WhatsApp* y los mensajes escritos en los encuentros en línea con los PFIs. Considero mis sentimientos, emociones y pensamientos también como material de colecta. Ellos fueron interpretados, visando, a partir de una experiencia personal, “comprender la experiencia cultural” (ELLIS, BOCHNER, ADAMS, 2015, p. 249). Como metodología utilicé la autoetnografía (ELLIS, 2003), que tiene como una de sus prioridades mirar con otros ojos para la experiencia del investigador durante el proceso de investigación. Percibí que unir esa metodología a las teorías de la literacidad crítica y de la ecología de saberes nos permitió, a mí (y a los PFIs participantes en el curso de formación) una mayor reflexión sobre lo que ya traíamos en nuestro bagaje como profesores de español, *desconstruyendo*, reconstruyendo y construyendo conocimientos juntos. Además de eso, la utilización de la autoetnografía como metodología me permitió una reflexión más profunda sobre mí misma, llevándome a lo que Sousa Santos (2009, p. 44) propone con su ecología de saberes, un “profundo ejercicio de auto reflexividad”. La expansión de esa perspectiva provocó ampliaciones en mis decisiones y en mis acciones, dentro y fuera del aula. A partir de esa experiencia fue posible comprender la importancia de la formación como proceso continuo para mí, como profesora de español. Considero tanto la investigación autoetnográfica como la literacidad crítica como una postura mental, una forma de estar en el mundo.

Palabras clave: formación de profesores de español; literacidad crítica; ecología de saberes; autoetnografía.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Objetivos do MERCOSUL	11
Imagem 2: Momento reflexivo (1)	56
Imagem 3: Momento reflexivo (2)	56
Imagem 4: A sala 9	56
Imagem 5: Via <i>Whatsapp</i> (1)	66
Imagem 6: Plano de aula	68
Imagem 7: Via <i>Whatsapp</i> (2)	74
Imagem 8: Via <i>Whatsapp</i> (3)	85
Imagem 9: Via <i>Whatsapp</i> (4)	86
Imagem 10: Via <i>Whatsapp</i> (5)	87
Imagem 11: Convite da APEEAL	89
Imagem 12: Participação na Assembleia Legislativa	90
Imagem 13: Espanhol é bom para todos	96
Imagem 14: Professora da UFFS	96
Imagem 15: #FicaEspanhol	97
Imagem 16: Professora sul-mato-grossense	97

SUMÁRIO

Preâmbulo	7
1 Introdução	8
2 Metodologia	14
2.1 (Des)encontros	15
2.2 Bem a minha cara	17
2.3 Ampliando os horizontes	19
2.4 Decepções. Surpresas. Aflições.	22
2.5 APRESENTAÇÕES PARTE 1: Os bastidores	27
2.6 APRESENTAÇÕES PARTE 2: O caminho que me foi possível seguir	31
3 Fundamentação teórica	36
3.1 Cambia. ¡Todo cambia!	36
3.2 Una vez yo tuve una ilusión	46
4 Interpretação dos dados	51
4.1 ¿Literaci... qué?	51
4.2 Tudo vira letramento crítico	66
4.3 El ruido que hacen los insectos	81
4.4 #FicaEspanhol	88
5 Considerações finais	92
Referências	99
Anexo A: Carta de aprovação	104
Anexo B: Atividade sobre <i>Eugenia Cooney</i>	105
Anexo C: Questionário inicial	107

GRATIDÃO,

palavra que tem origem no latim “gratia”, que significa *graças*; ou “gratus”, que seria *agradável*.

Diferente do “obrigada” (ou “obrigado”) – do latim “obligatus”, particípio do verbo “obligare”, ligar ou amarrar –, “gratidão” é muito mais do que uma palavra de agradecimento. É um sentimento, um estado de espírito. *Sentir gratidão* é sentir um reconhecimento agradável por tudo o quanto se recebe. É um sentimento libertador, que não exige obrigações, retribuições ou amarras.

Sentir gratidão é reconhecer que nós não fazemos nada sozinhos. E eu não poderia, neste trabalho, deixar de agradecer àquelas pessoas que contribuíram, de alguma forma, para a sua realização. Pessoas que, nos meus momentos de cansaço, mostraram-se atenciosas; ou, nas horas de aflição e de angústia, dirigiram-me uma palavra fortalecedora; que, nos momentos de dúvidas, demonstraram-se atentas, ouvindo-me e aconselhando-me; e, nos momentos de alegria, tinham o sorriso a postos, comemorando comigo os motivos que me faziam feliz.

Gostaria de poder elencar aqui o nome de todas e todos a quem sou grata. A moça da limpeza do bloco 18, João de Deus, que sempre me recebia com um sorriso no rosto, pronunciando palavras motivadoras quando eu chegava cansada do trabalho para uma maratona de aulas; o vigilante do bloco de sala de aulas 2, sempre tão solícito quando, vez ou outra, eu chegava atrasada; o pessoal da secretaria da FALE e do PPGLL, que recebem diariamente alunas e alunos de forma tão atenciosa, e que, por diversas vezes, orientaram-me com paciência e atenção.

Infelizmente, porém, por questão de espaço (se possível fosse, escreveria outra dissertação só com esses agradecimentos) e de memória (temo, confesso, esquecer de citar algum nome), atenho-me apenas àquelas pessoas que contribuíram de forma mais direta comigo neste processo. Registro aqui, no entanto, a minha GRATIDÃO a todas essas outras que talvez nem façam ideia do quanto seus gestos e atitudes contribuíram comigo nesta caminhada, fortalecendo-me os passos e tornando os dias mais leves.



À minha querida avó, Dona Nêga. Gratidão pelo exemplo de força, luta, coragem e generosidade que me deu até o seu último momento nesta vida. Ela não havia vivenciado a entrada em uma universidade, a obtenção de algum diploma ou a realização de uma pesquisa, por exemplo. Mas sei que era a pessoa que mais ficava feliz com as minhas conquistas acadêmicas. Fazia-o porque havia aprendido a sentir a felicidade do outro como se fosse a sua. E eu sei que quando comemorava comigo o fazia de forma sincera e com todo o amor que o seu coração tinha para oferecer. Gratidão, vovó!

A Yvette. Gratidão pela compreensão, presença e apoio constantes. Gratidão pelos passeios revigorantes aos domingos à noite; pela preocupação; pelos lembretes de leitura, oração e vigilância; por me ouvir, mesmo quando tinha tantas outras ocupações; e por entender os meus silêncios e a minha ausência em alguns momentos, quando, enquanto eu escrevia, você queria conversar, falar, discutir sobre algo que havia lido/ouvido/pensado... Gratidão, mãe, por me permitir crescer, junto com você, nesta caminhada evolutiva!

A Francisco. Gratidão pela presença constante, apesar da distância geográfica. Por comemorar comigo os passos sonhados e os dados. Pelo incentivo e pelas oportunidades. Sou grata, pai, por me permitir construir junto com você!

Às minhas irmãs, minhas melhores amigas. Gratidão, Luana, Indira e Maya, pelos ouvidos sempre atentos, conselhos, mensagens de ânimo e de carinho. Gratidão por acreditarem tanto em mim... e gratidão por me lembrarem disso todo dia. Saber que tenho vocês sempre comigo faz-me sentir mais fortalecida para continuar esta caminhada.

A Simone e Ana. Em nome de vocês, tias e madrinhas tão queridas, agradeço a toda a nossa família. Tias e tios, primas e primos. Sem o apoio, a confiança e o carinho de vocês nada disso seria possível. Gratidão!

A Sérgio. Gratidão pela oportunidade de (des)(re)construirmos juntos! Admiro o grande profissional que você é. Com você aprendi que não importa o número de atividades que nós abraçamos se não nos entregarmos a elas com comprometimento e responsabilidade. Sou grata pelos momentos de compreensão quando, diante de dificuldades pessoais, precisei ausentar-me das aulas ou não consegui atender aos prazos que me foram estabelecidos. Gratidão, Sérgio, por ter me permitido aprender tanto com você!

A Iago, Ruane, Dara, Andrey, Max, Danillo, Cleitton, Lucas, Marilene, Mirelle e Adriana. Gratidão pela experiência de vivenciarmos o curso de formação juntos e por terem me proporcionado momentos únicos de aprendizado e trocas de conhecimento!

A Selma e Chris. Gratidão pelas contribuições, orientações, conversas, reflexões, problematizações e os inúmeros cafés com desabafos. Admiro as pessoas e as profissionais que vocês são!

A Beny, Alex, Fabrício e Rusa. Gratidão pelas leituras atentas e por contribuírem com este trabalho com tanto carinho e cuidado! Torço muito por cada um de vocês.

E, como não agradecer ao Seu Crescêncio? Pelos cafés regados de conversa, que nos ajudavam a voltar revitalizados para as aulas... gratidão!

A Flávia Colen e Laurenny Lourenço. Gratidão por confiarem em mim desde os meus passos iniciais, ainda na graduação. Gratidão pelo carinho, as conversas e os conselhos amigos! Admiro demais as profissionais que vocês são. Humanas, dedicadas e compreensíveis. Gratidão por me permitirem aprender tanto com vocês!

A Jozefh Queiroz e Fabrício Ono. Gratidão pela leitura atenta e pelas contribuições na minha qualificação e por aceitarem fazer parte da minha banca de defesa!

A Dri Lou e a Su. Gratidão, amigas. Pelas conversas, as problematizações, as orientações e a forma carinhosa com que me chamaram à atenção quando foi preciso. Gratidão pelos cafés, os açaís e as longas conversas que me deixaram revigorada para continuar esta caminhada.

A Elaine, Rozy, Wilma, Flávio, Cleitton, Lucas, Adriana e Gustavo. Gratidão pelo apoio constante, pelas risadas e pelos momentos de descontração que me foram tão importantes. Acredito demais em cada um de vocês e sei que ainda construiremos muito juntos!

A Deus. Porque sem Ele nada seria possível. Sem essa Base, pautada na fé raciocinada e na compreensão da sua Bondade infinita, do seu Amor e da sua Justiça, eu não teria tido a força e a motivação necessárias para continuar. Não teria sabido reconhecer a importância de cada uma dessas pessoas que tive a oportunidade de encontrar ao longo do caminho. Não teria tido a oportunidade de recomeçar... por várias e várias vezes. Sou grata!

PREÂMBULO

Ou, como gostaria de chamá-lo, *instruções para ler esta dissertação de mestrado*

Julio Cortázar, cronista, contista e novelista argentino, foi um dos mais inovadores escritores do seu tempo, que *deu* à literatura latino-americana uma nova forma de *fazer literatura*. Sua escrita fugia às narrações de temporariedade linear e seus personagens possuíam certa autonomia e profundidade psicológica, o que rompia com os moldes clássicos de sua época.

Em um dos meus livros preferidos, *História de Cronópios e de Famas*, Cortázar intitula o seu primeiro capítulo de *Manual de instruções*. Nele o autor elenca sete ações cotidianas – como *chorar, subir uma escada, cantar* ou *sentir medo* – às quais ele nos instrui, nas linhas seguintes.

O escritor argentino explica, nas primeiras páginas do seu livro, que “não há nada de errado que as coisas nos encontrem outra vez todo dia e sejam as mesmas” (CORTÁZAR, 1995, p. 2), ou seja, não há nada de errado em se ter uma rotina, repetir velhos hábitos, fazer algo de uma forma porque foi-nos ensinado que *era assim* e não *de outro jeito*, ou até porque gostamos ou nos sentimos à vontade fazendo-o de uma forma e não de outra. Mas, propõe, sempre podemos olhar para essas atividades cotidianas com outros olhos.

As instruções que mais me chamam à atenção no seu livro são as *instruções para dar corda no relógio*, as quais Cortázar divide em duas partes, sendo a primeira o *preâmbulo às instruções para dar corda no relógio*. Nela, o autor justifica a escolha da inclusão dessa atividade no seu manual e reflete sobre a necessidade de permitir-se olhar para o relógio de outra forma, repensar a profundidade do ato de andar com esse objeto – ou, como Cortázar (1995, p. 12) o chama, esse “pequeno inferno enfeitado, uma corrente de rosas, um calabouço de ar” – atado ao pulso.

Escrevo esta seção introdutória no meu trabalho porque nele propus-me a algo diferente – pelo menos para mim. Como o leitor pôde observar, a escrita que utilizo na minha dissertação de mestrado foge ao que eu penso ser o esperado de um trabalho acadêmico. Isso porque utilizo uma escrita narrativa literária (ELLIS, BOCHNER, ADAMS, 2015), um dos tipos de autoetnografia, metodologia que escolhi para a minha pesquisa e sobre a qual me aprofundo mais adiante, no capítulo metodológico.

Por isso, assim como Cortázar faz, no seu *preâmbulo às instruções para dar corda no relógio*, peço-lhe, leitor, que permita-se ler este trabalho com outros olhares.

Há um ditado popular chinês que diz que “não se coloca conteúdo novo em xícara cheia. Para colocar conteúdo é necessário esvaziar a xícara”. Convido-lhe, então, a *esvaziar momentaneamente* a sua xícara. Colocar seu conteúdo – os conhecimentos adquiridos ao longo do seu percurso acadêmico, os que estão em construção, os conceitos pré concebidos, as ideias que possam ter surgido até este momento –, por alguns instantes, *ao lado da xícara*.

Espero que a sua leitura seja tão prazerosa quanto foi, para mim, a escrita deste trabalho!

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa qualitativa, inserida na área da Linguística Aplicada. Dentro desta, meu trabalho está inserido no que Pennycook (2009) chamou de Linguística Aplicada Transgressiva. *Transgressiva?*, pode questionar-se o leitor. Porém, para o pesquisador Alastair Pennycook (2003, p. 23), a LA é definida como uma linguística aplicada “capaz de lidar com problemas do mundo real em que a linguagem é fator central”.

Já a LA Transgressiva ressalta a necessidade de “pensar diferente; traspasar o território proibido; pensar o que não pode ser pensado; fazer o que não pode ser feito; alimentar o desejo de ir além; e procurar novas estruturas de pensamento e conduta” (*op. cit.*, 2007, p. 40-41). Compreendendo, nesse sentido, a linguagem como relacionada às questões políticas, históricas, sociais e culturais, que problematiza as relações de poder existentes em diferentes contextos. Trazer à tona essas relações desiguais para questioná-las e propor reconstruí-las através dos nossos posicionamentos, penso, poderia ser o *traspasar o território proibido* ao qual se refere Pennycook.

Neste trabalho, o *transgressor*, penso, está presente em diversos pontos. Na forma como escrevo, na sequência dos capítulos – iniciando pela metodologia, no lugar da fundamentação teórica, o que, para mim, se deve ao fato de que o contexto da pesquisa e os participantes dela justificam toda a teoria escolhida, e não o contrário –, nos meus posicionamentos em alguns momentos do texto, na escolha do tema pesquisado, nas teorias que utilizei e em diversas escolhas que fiz, durante a pesquisa, as quais cito ao longo deste trabalho.

Além da Linguística Aplicada, trago como aporte teórico para a minha pesquisa a perspectiva do letramento crítico (JANKS, 2003), compreendida, aqui, como uma prática educacional que visa uma reflexão, problematização e transformação do mundo em que vivemos; e da ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2009), teoria que reconhece a multiplicidade de conhecimentos e a necessidade da nossa reflexão constante, procurando, sempre que possível, conhecer não só aquilo que desconhecemos mas, também, aquilo que temos como *verdade*.

O objetivo geral da minha pesquisa foi compreender como eu, professora de espanhol, pesquisadora e formadora-em-formação, fui *afetada* pelas práticas de conhecimento em um curso de formação para professores de espanhol do projeto Casas de Cultura no Campus (CCC). Para tanto, elenco, abaixo, os meus objetivos específicos:

- Refletir sobre as transformações ocorridas na minha prática docente a partir do curso de formação de professores à luz do letramento crítico e da ecologia de saberes;
- Identificar a relação entre essas transformações e os sentimentos decorrentes do papel assumido por mim no curso de formação, como formadora-em-formação, junto aos professores de espanhol em formação inicial (PFIs) do projeto CCC;
- Compreender o meu processo de formação a partir do contato com os PFIs em atividades como elaboração do plano de aula e discussão sobre temáticas específicas, relacionadas à sala de aula.

Possuo algumas ressalvas com relação ao verbo *afetar*, no meu objetivo geral. No entanto, optei por continuar a utilizá-lo porque compreendo que as práticas de conhecimento as quais temos acesso e com as quais nos deparamos nos *afetam* sim, de alguma forma. Ou seja, elas produzem em nós alguns *efeitos*, que podemos nomear de pensamento, sentimento ou posicionamento. São eles, também, alguns dos dados que utilizo para a minha pesquisa, já que, na minha concepção, é a esses *efeitos* que uma pesquisa autoetnográfica procura, também, investigar.

Mantenho, portanto, a expressão *afetada*. Coloco-a, porém, em itálico com a intenção de que o leitor compreenda a minha justificativa da forma como a compreendo.

Esta pesquisa foi realizada em um curso de formação de professores, do qual fui a idealizadora, juntamente com o meu orientador, professora, pesquisadora e formadora em formação. O curso teve duração de 10 meses e contou com a participação, durante todo o processo, de 10 professores em formação inicial (aos quais chamarei de PFIs de aqui em diante) do projeto de extensão Casas de Cultura no Campus (doravante CCC), da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Levou-me à realização desta pesquisa o meu desejo de pesquisar o contexto do projeto CCC, que me abriu as portas para a docência ainda no meu primeiro semestre da graduação, projeto pelo qual nutro verdadeiro carinho, sentimento de gratidão e desejo de retribuir, de alguma forma, todo o conhecimento obtido e as experiências enriquecedoras vivenciadas ao longo da minha trajetória acadêmica na graduação em Letras - espanhol.

Além desse desejo, motivou a minha pesquisa o sentimento de necessidade de trabalho com PFIs de língua espanhola, ainda na graduação, neste momento crítico – uma “saída à francesa” dos currículos escolares, poderia assim descrevê-lo, utilizando proposital e ironicamente o termo destacado entre aspas, fazendo referência à retirada do francês dos currículos, anos atrás – vivenciado pelo ensino do espanhol, no Brasil.

E explico, aqui, o porquê da minha colocação. O ano de 2017 foi bastante conturbado para nós, professoras e professores de espanhol. A lei 11.161 – também conhecida como a “lei do espanhol”, que exigia a obrigatoriedade da disciplina de língua espanhola nos currículos escolares – foi revogada, em 16 de fevereiro de 2017, pela lei 13.415. O decreto era claro: fica revogada a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

E ainda complementava:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

(Constituição da República, art. 3, § 4º, 2017)

Foram muitas as incertezas trazidas pela implementação da lei. E, assim como alguns colegas de profissão, participei de assembleias, conversei, ouvi, falei e percebi que a sensação que tínhamos era a mesma: insegurança.

É interessante destacar que essa sensação de insegurança, no entanto, não se instalou apenas no ano de 2017. Ela não “veio com” a revogação da lei 11.161. Dizer isso seria o mesmo que afirmar que a lei vinha sendo cumprida piamente e que nós, professoras e professores de espanhol, éramos felizes e tínhamos empregos, concursos e oportunidades garantidas, quando, na verdade, não era bem assim.

Mesmo com a lei vigente, ela não era respeitada. Em 2015, 10 anos após a sanção presidencial da lei, foi lançado um livro chamado *10 anos da lei do espanhol*, no qual pesquisadores e professores de espanhol de diversas cidades brasileiras falam sobre a realidade do ensino da língua no país. Nele, Rodrigues (2015, p. 44) afirma estar “diante da possibilidade, já apontada por muitos, de que esta [a lei 11.161] seja mais uma lei a se converter em ‘letra morta’ e não sair do papel”. Mas o que despertou a inquietação, em muitos adormecida, foi ver essas letras serem *arrancadas* do papel, a partir do momento em que a lei foi revogada.

Algo, porém, que talvez alguns de nós não nos lembremos, nesse momento, mas que talvez justifique esses acontecimentos com o ensino da língua no Brasil, são os motivos que (re)iniciaram essa discussão. Começemos pelo começo...

Em consulta aos registros dos Projetos de Lei (PLs) que encontram-se disponíveis no portal da Câmara dos Deputados, Rodrigues (2015, p. 32) afirma que “somando os resultados entre 1958 e 2007, temos o significativo número total de 26 projetos de lei que tentaram criar uma lei para que o espanhol fosse língua ensinada nas escolas brasileiras”. Tendo sido dois desses projetos, o PL de 1993¹ e o de 2000², o que deu origem à lei 11.161/2005. É nesse meio tempo, porém, que é promulgado o Tratado para a constituição de um Mercado Comum entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Sobre esse Tratado, Souza (2017, p. 176), comenta:

“Quando o Tratado de Assunção foi assinado, em 1991, um dos acordos estabelecidos tratava do ensino das línguas do Mercosul, o espanhol no Brasil e o português na Argentina, Paraguai e Uruguai. Portanto, a questão linguística se propunha como algo essencial para garantir a aproximação entre as nações³”. (SOUZA, 2017, p. 176)

A necessidade de que os cidadãos dos quatro países que, até então, formavam o MERCOSUL conhecessem um a língua do outro, facilitaria os interesses mercantilistas desses países. Os objetivos do Tratado eram muito claros, conforme podemos observar no capítulo I, artigo I do Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991, abaixo:

¹ PL de nº 4004, apresentado em 09 de julho de 1993. Autor: Poder Executivo; Ementa: Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de primeiro e segundo graus.

² PL de nº 3987, apresentado em 15 de dezembro de 2000. Autor: Dep. Átila Lira/ PSDB (PI); Ementa: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

³ No original: Cuando el Tratado de Asunción se firmó, en 1991, uno de los acuerdos establecidos trataba de la enseñanza de las lenguas del Mercosur, el español en Brasil y el portugués en Argentina, Paraguay y Uruguay. Por lo tanto, la cuestión lingüística se planteaba como algo esencial para garantizar el acercamiento entre las naciones.

CAPÍTULO I

Propósitos, Princípios e Instrumentos

ARTIGO 1

Os Estados Partes decidem constituir um Mercado Comum, que deverá estar estabelecido a 31 de dezembro de 1994, e que se denominará "Mercado Comum do Sul" (MERCOSUL).

Este Mercado Comum implica:

A livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países, através, entre outros, da eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias à circulação de mercadorias e de qualquer outra medida de efeito equivalente;

O estabelecimento de uma tarifa externa comum e a adoção de uma política comercial comum em relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados e a coordenação de posições em foros econômico-comerciais regionais e internacionais;

A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Partes de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegárias, de transporte e comunicações e outras que se acordem, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes, e

O compromisso dos Estados Partes de harmonizar suas legislações, nas áreas pertinentes, para lograr o fortalecimento do processo de integração.

(Imagem 1: *Objetivos do MERCOSUL*)

O destaque na imagem foi feito por mim, nos pontos em que compreendo que se trate mais especificamente de questões de cunho econômico. É compreensível que houvesse a necessidade da expansão da língua espanhola no Brasil – único dos quatro países integrantes do MERCOSUL que não tinha o espanhol como língua materna – para atender às demandas do mercado.

Com o Tratado há um *boom* da língua espanhola no Brasil. As universidades investem nos cursos de Letras, para formar novos profissionais que pudessem atender à demanda; as escolas de idiomas abrem turmas de língua espanhola. Segundo divulgado no site G1⁴, sob a manchete “Língua espanhola se expande no Brasil e vale prêmio Don Quixote a Lula”, divulgada em 11 de outubro de 2008, aprovada a lei, segundo os cálculos, seriam necessários aproximadamente 25 mil professores, e faltava, 13.254 educadores.

Toda essa euforia que se teve com a visão da expansão do espanhol no Brasil foi sendo amenizada no passar dos anos, com a dificuldade na implementação da lei 11.161. Em Alagoas, em uma pesquisa realizada no ano de 2015 por professores da Universidade Federal de Alagoas, foi observado que a lei estava “sendo descumprida e poucos passos foram dados pelo governo do estado para a sua implementação nas escolas” (MENICONI; QUEIROZ; SILVA, 2015, p. 188). Diante dessa realidade era quase impossível manter-se motivados. Sinto, porém, que, com relação à lei do espanhol, se aplica aquele dizer popular “ruim com ela, pior sem ela”. Costumava ouvir de professores e colegas frases como “ah, mas nós temos uma lei que diz que o espanhol é obrigatório”. Isso porque, apesar do não cumprimento da lei, *lá estava ela* respaldando os nossos discursos, alimentando os nossos anseios e as nossas ilusões.

Sinto como se toda essa discussão estivesse já silenciada pelo tempo e viesse, “de repente”, à tona, a partir do momento em que a permanência do espanhol nos currículos escolares brasileiros é, novamente, *assunto em pauta*.

⁴ A reportagem pode ser lida através do link: <http://www.g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,MUL794781-7084,00-LINGUA+ESPAÑHOLA+SE+EXPANDE+NO+BRASIL+E+VALE+PREMIO+DON+QUIXOTE+A+LULA.html>

Dessa forma as minhas impressões sobre a retirada do espanhol dos currículos escolares, a revogação da lei 11.161, o (não) cumprimento dessa lei, até então, em muitas escolas e a sensação de insegurança despertada em nós, professoras e professores de espanhol, seria fundamental para a compreensão desse momento tão significativo para o ensino do espanhol no Brasil.

Diante desse contexto e da necessidade de que eu me posicionasse, quanto professora de espanhol, adotei como metodologia para a minha pesquisa a autoetnografia (ELLIS, 2003; ELLIS, BOCHNER, ADAMS, 2015), que é caracterizada como “uma abordagem de pesquisa e escrita que busca descrever e analisar [...] a experiência pessoal para compreender a experiência cultural⁵” (ELLIS, BOCHNER, ADAMS, 2015, p. 249) (tradução minha). Ou seja, a autoetnografia parte de uma pessoa (seja ela o próprio pesquisador, o professor, um aluno ou um observador) para compreender, através das suas observações e sensações, o todo.

Mas, complementa Ellis (2003, p. xvii) (tradução minha), “isso não é tudo. É também objetivo [da autoetnografia] registrar e documentar o momento-a-momento, detalhes concretos da vida. Isso é essencial para compreender os acontecimentos⁶”. Esse detalhamento de cada passo da realização da pesquisa auxilia ao pesquisador (e, por que não, ao leitor) uma melhor compreensão dos fatos. O pesquisador, muitas vezes, é *colocado em xeque*, pois se depara com posicionamentos seus que talvez não tenha se dado conta ainda. Isso eu pude constatar durante a minha pesquisa.

Durante a pesquisa, descobri *coisas* sobre mim que nem eu mesma sabia. E, claro que, como autoetnógrafa, compreendo que é obrigação escrevê-las na minha pesquisa, mesmo que me cause certo constrangimento. Segundo Bochner (2013, p. 52), “nós estamos dentro do que estudamos⁷” (tradução minha), por isso, na minha pesquisa, faço uso de uma escrita narrativa literária, característica de uma pesquisa autoetnográfica de narrativa pessoal (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2015), que tem como característica o relato de experiências pessoais, relacionando-as à pesquisa.

Os capítulos que o leitor encontrará a seguir estão organizados de forma *sequenciada*, poderia dizer assim. Explico que a sequência a qual me refiro não é necessariamente cronológica ou psicológica. Mas uma sequência de ideias – ora organizadas *seguindo a ordem dos fatos*, ora *seguindo a ordem dos pensamentos* que me vieram à mente no momento da escrita.

Por isso, inicio minha dissertação pelo capítulo metodológico, no qual escrevo sobre o início do meu *caminhar* no programa de pós-graduação, o que me levou a desenvolver esta pesquisa, a realizá-la em determinado contexto, que contexto foi esse, quem foram os participantes, junto a mim, e por que escolhi utilizar o aporte teórico que utilizei.

⁵ No original: Un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar [...] la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural.

⁶ No original: [...] that's not all. The goal is also enter and document the moment-to-moment, concrete details of a life. That's an important way of knowing as well.

⁷ We are inside what we are studying.

Em seguida, no capítulo teórico, desdobro-me no diálogo das teorias que nortearam a minha pesquisa e que me ajudaram a olhar para o material coletado com certos olhos. Já no capítulo de interpretação dos dados, faço uma interpretação (possível) dos dados, embasando-me na teoria lida.

Finalizo este trabalho com as minhas considerações sobre a pesquisa e o que pude observar durante esse processo.

Capítulo 1: METODOLOGIA

Neste capítulo faço uma descrição da minha pesquisa. Detalho o motivo que me levou a realizá-la, o contexto na qual ela foi realizada, quem foram os participantes, qual foi o material de coleta que utilizei e como foi feita a interpretação dos dados. Para que isto seja possível, subdividi o capítulo metodológico em alguns tópicos, que possuem uma sequência entre si – sequencia essa que, acredito, seja relevante para a compreensão dos motivos que me levaram a adotar a autoetnografia (ELLIS, 2003; ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2015) como metodologia para a minha pesquisa.

Os títulos de cada tópico, assim como o estilo de escrita que adotei para o meu trabalho, seguem características dessa metodologia, sobre a qual eu falei brevemente na introdução. Sinto que, ao escrever este trabalho, tenha me permitido *pensar diferente*, ampliando os meus horizontes para o conhecimento do até então desconhecido. Propus-me a isso quando aceitei o desafio do desenvolvimento de uma pesquisa autoetnográfica e continuo propondo-me a cumpri-lo. *Pensar diferente*, acredito, não é pensar de certa forma e não de outra. É permitir-se estar em constante estado de (des)(re)construção. Assim sendo, quando eu afirmo *já pensar diferente* há algo em mim que precisa ser repensado, desconstruído, reconstruído, modificado.

Em tempo, esclareço que a escolha de iniciar o meu trabalho pela metodologia, e não pela fundamentação teórica, foram propositais. Na minha compreensão o detalhamento do meu *caminhar* é de suma importância e justifica toda a teoria que será utilizada nos capítulos seguintes, assim como as ações realizadas.

Dessa forma, acredito que iniciar o meu trabalho apresentando ao leitor o contexto no qual ele aconteceu e as pessoas que participaram dele junto a mim, é uma forma de demonstrar que o meu foco, aqui, sou eu, quanto professora, pesquisadora e formadora-em formação, e a forma como me senti durante a realização da pesquisa, diante do que foi realizado no curso de formação com os PFIs e as transformações que vivenciei durante esse processo.

Toda a teoria que eu li para a realização deste trabalho veio a partir do que eu sentia que era necessário para embasar esta pesquisa e dar conta das necessidades que foram sinalizadas pelos PFIs, das discussões e apresentações realizadas no grupo de pesquisa LET – Letramentos, Educação e Transculturalidade (PPGLL/UFAL), das trocas realizadas nas disciplinas cursadas no curso de pós-graduação, das inúmeras conversas com o meu orientador.

Espero conseguir ser clara nas minhas descrições, a fim de que o leitor compreenda as minhas impressões sobre o processo de pesquisa.



(DES)ENCONTROS

Lembro-me dos meus primeiros meses nas aulas da pós-graduação, quando me via ainda em busca do tema com o qual trabalharia. Foi-me solicitado que apresentasse, em uma disciplina, meus objetivos e o que já tivesse de ideias e propostas para a pesquisa. Desesperei-me. Como saber qual seria o meu contexto de pesquisa? Eram tantas as ideias que passavam à minha mente. Sei que havia submetido um projeto, quando me inscrevi na seleção para o programa, porém já estava decidida a não dar seguimento a ele.

O projeto, intitulado *O ensino do espanhol aliado às abordagens crítica e por tarefas*, propunha investigar como aulas de espanhol embasadas nas teorias do letramento crítico e na abordagem por tarefas poderiam propiciar aulas com foco nas competências linguística e discursiva dos alunos. A pesquisa seria desenvolvida em uma turma de conversação em língua espanhola no projeto Casas de Cultura no Campus (CCC). Foi nesse contexto que desenvolvi uma pesquisa de PIBIC, em 2013-2014 e, posteriormente, meu Trabalho de Conclusão de Curso, em 2015.

Apesar de ser um contexto familiar para mim, não me sentia motivada... queria algo que me desafiasse, que me fizesse sair da minha zona de conforto. Tinha meus medos de “não dar conta”, claro. Mas estava em busca de algo novo.

Pensei, então, em desenvolver minha pesquisa no Projeto Despertando para o Espanhol – projeto de extensão do qual faço parte desde 2012 dando aulas de espanhol para meninas que moram na Vila Brejal e são assistidas pela Associação São Vicente de Paulo. Apesar de também ser um contexto já conhecido por mim, exigiria conhecimento sobre o ensino de uma língua adicional para crianças, além de todo o cuidado com autorizações e a não exposição das meninas, minhas alunas, que possuem de 12 a 17 anos.

“Seria interessante!”, pensei. Um baita desafio pesquisar sobre o ensino de espanhol para crianças. Pelo menos para mim. “E em um ambiente religioso, então...”, pensava. Chris, minha colega da pós-graduação, deu-me o maior apoio, pois havia escrito sua dissertação, um ano antes, sobre o ensino de inglês para crianças. Era uma opção a ser considerada.

Lembro que naquele dia, ao invés de apresentar o que propunha para a minha pesquisa, apresentei minhas dúvidas, meus questionamentos, minhas incertezas, meus *desencontros* de ideias e de pensamentos. Chegando em casa enviei um e-mail para o meu orientador.

“Apesar de entender que há muita coisa a ser explorada com essa turma [do Projeto Despertando para o Espanhol], ainda tenho dúvidas de qual pode ser meu foco de pesquisa. Esse é meu maior questionamento, não consigo encontrar o que, dentro desse contexto, eu pesquisaria... Não gostaria de utilizar como contexto de pesquisa a turma do CCC porque estou realmente interessada em mudar o máximo possível o contexto da pesquisa. No entanto – não sei se seria oportuno, mas achei que também pudesse ser interessante –, ontem comecei a pensar na possibilidade de investigar o outro lado do projeto, o dos PFIs.”

(Jade, 25 de agosto de 2016)

E, em meio a tantos desencontros, “encontrei-me” – pelo menos foi o que pensei naquele momento. “Isso é formação de professores”, respondeu meu orientador. *Era isso, pensei. Formação de professores.*

Nóvoa (1992, p.13) afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Seria, a formação, portanto, para o professor, um processo contínuo. Um estado permanente de reflexão sobre sua própria prática, aquilo que ele conhece e o que desconhece também.

O autor (*op. cit.*) complementa dizendo que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (1992, p. 13). Ou seja, é nesse processo de reflexão sobre a sua prática de ensino que o professor se desconstrói e reconstrói, não apenas como profissional, mas também, e ousaria afirmar que principalmente, como ser humano.

Falar de formação de professores, para mim, seria falar do meu próprio processo enquanto professora de espanhol, dos desafios, encontros e desencontros que vivenciara ao longo desses 9 anos de ensino da língua. Sentia-me motivada a fazê-lo, apesar de não saber ao certo *o que* encontraria mais adiante – não digo isto como se esperasse deparar-me com algo no decorrer da pesquisa, como se tivesse já alguma hipótese de pesquisa ou algo do tipo; refiro-me a mim mesma, ao fato de considerar a possibilidade de defrontar-me com pensamentos e crenças minhas com as quais discordaria, atitudes ou práticas que não condiriam com o que eu me propus a investigar.

Faria uma imersão em mim mesma, como propõem Ellis (2003), Ellis, Adams, Bochner (2015), quando tratam da autoetnografia como um tipo de pesquisa e de escrita que procura descrever com detalhes e analisar a experiência pessoal com o objetivo de compreender a experiência cultural. Dessa forma, precisaria *colocar-me em xeque*, analisar-me, refletir sobre mim e sobre o meu processo como professora-pesquisadora e, agora, formadora em formação – terminologia que adotei para designar-me neste processo. Procurar *encontrar-me* em meio a tantos *desencontros*. E tudo isso assim, como um livro bem aberto, para quem o quisesse ler.

No dia em que conversei com o meu orientador e descobri que o que eu realmente queria era trabalhar com formação de professores pensei que me havia encontrado. Foi algum tempo depois, porém, que me dei conta de que os *encontros* são, também, *desencontros*. Hoje, acredito que toda vez que penso haver-me *encontrado* é porque algo precisa ser revisto, repensado e refletido.

Compreendo que quando estamos *à procura* de algo estamos em um processo constante de busca, de reflexão e de inquietação. Nesse processo não nos satisfazemos com o que venhamos a encontrar no meio do caminho. Pensamos que sempre poderá haver algo mais à frente. No entanto, quando acreditamos *haver encontrado* esse objeto de busca (seja ele um objeto, de fato, seja um conhecimento, algo que tenhamos como *verdade*) paramos de procurar. Paramos de pensar que pode haver algo mais adiante. Estagnamos. Acreditamos que o que temos é

suficiente, que o que pensamos é uma verdade, descartando a possibilidade de haver outros conhecimentos ou outras verdades.

Poderia esse estado de *procura* (chamá-lo-ei assim porque, defendo, deve ser um processo permanente, contínuo, um *estado*) ser o que Paulo Freire designa de curiosidade epistemológica. Que é aquela curiosidade “como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta” (FREIRE, 2011, p.31-33). Ou seja, aquela curiosidade que nos move em direção ao conhecimento.

Ao tratar dessa *curiosidade* Rubem Alves utiliza-se do termo *ensino*. Ou melhor dizendo, *ensino de espantos*. Para ele “aquilo que não sabemos é um desafio, é um ponto no horizonte, indica-nos uma direção para onde ir” (ALVES, 2011, p. 13). O *ensino de espantos* seria então o *provocar a vontade de*, instigar a procura constante daquilo que é, por hora, desconhecido.

O *ensino de espantos* e a *curiosidade epistemológica* também foram abordados por Sousa Santos, em suas escritas. Ou, como ele a chama, a *ignorância*. Segundo o autor (*op. cit.*), a *ignorância* não se refere a um estado original ou ponto de partida. Poderia ser um ponto de chegada, quem sabe. A *ignorância* seria “o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca” (*op. cit.*, 2009, p. 47). Ou seja, seria um *desaprender* para (*re*)aprender.

Penso que essa *ignorância* seja algo contínuo, permanente, assim como o processo de aprendizagem. Um estado. Uma procura pelo esclarecimento. Uma direção para onde ir. Aquilo que nos desperta a vontade de *ir além de*, de caminhar, de conhecer cada vez mais.

Na minha leitura, tanto Paulo Freire (2011), quanto Rubem Alves (2011) e Sousa Santos (2009) falam mesmo é de um *estado de procura*. Estado esse que só vivenciamos quando nos desencontramos. E são esses desencontros – de nós mesmos, daquilo que acreditamos, do que temos como verdade que nos motivam a continuar “à procura de nós mesmos”.



BEM A MINHA CARA

Acreditava eu que definindo o tema já estava com meio caminho andado. Ledo engano. As dúvidas aumentaram, os questionamentos também. Nunca havia trabalhado antes com formação de professores. *Como o farei? Por onde começarei? Será que alguém vai querer participar da formação que ofertarei?* – perguntava-me.

Sentei-me, em uma tarde de sexta-feira, com a professora e amiga Flávia Colen, coordenadora de espanhol do Projeto Casas de Cultura no Campus, e, enquanto tomávamos um café, definíamos datas e organizávamos o cronograma das aulas de espanhol do projeto, Flávia soltou: “Jade, já consigo visualizar seus encontros na praia, em ambientes como um café, no

Parque Municipal... Uma *coisa* bem leve, sabe? Imagina só... vocês meditando, conversando, problematizando, tudo isso ao mesmo tempo. Bem a sua cara!”.

Não é que Flávia tinha razão? Nesse momento ela *deu a deixa* que eu precisava para “ver-me” naquela formação. Não *precisava* ser nada *tão* formal, como eu visualizara a princípio. A formação que eu estava oferecendo para os PFIs de espanhol do Projeto Casas de Cultura no Campus tinha mesmo era que ter *a minha cara*!

É claro que alguns encontros poderiam acontecer na própria universidade – na verdade, foi lá mesmo onde muitos dos encontros aconteceram, devido à dificuldade de horário e de locomoção dos PFIs –, mas, independentemente do espaço em que eles aconteceriam, organizei-me para que os nossos encontros fossem o mais *leve* possível. Quer dizer, o mais informal e intimista possível. Afinal de contas estaríamos entre amigos, todos nos conhecíamos, havíamos estudado juntos. Comecei a adotar a proposta de, ao começo de cada um deles, fazer um momento de relaxamento e alongamento, técnicas do Yoga que eu aprendi e que contribuem de alguma forma para a educação, pelo menos no meu ponto de vista.

Segundo Parmeggiani (2015, p. 7) “através do Yoga o ensino se volta para a existência, para a vida, para a atividade do aluno, passando este a ser o centro do processo”. O aluno, então, se tornaria a personagem principal no processo educativo. Como personagem principal ele participa não apenas da execução do que lhe foi proposto, mas também do planejamento das propostas e da avaliação do que foi feito.

A proposta do Yoga no ensino é que o aluno tenha a consciência de que a sua participação em todas essas etapas é fundamental para que haja um maior envolvimento com o que está sendo trabalhado/proposto/realizado. Essa necessidade foi levantada por Vygotsky, quando defendia que “devemos envolver, sempre que possível, a criança no processo de planejamento” (MELLO, 2004, p. 148). Compreendo o que propunha Vygotsky para o ensino da criança como necessário para o ensino como um todo, independente da faixa etária. Dessa forma, acredito que *devemos envolver, sempre que possível, o aprendiz/aluna/aluno/estudante no processo de planejamento das aulas e em todo o processo de ensino-aprendizagem*.

Desde a tomada de decisões, o planejamento de um curso, o estabelecimento ou o conhecimento dos objetivos de uma proposta didática é possível haver a participação daquele/s para quem a proposta de ensino é voltada. A isso Mattos e Valério (2010) chamam de *protagonismo do aprendiz*, e destacam esta característica como sendo uma necessidade do letramento crítico, teoria que utilizei como base para a minha pesquisa.

Além dessa teoria, também me embasei na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2009), teoria que propõe a necessidade de um diálogo entre os conhecimentos com o objetivo de melhor compreendê-los para que eles possam, assim, ser (des)(re)construídos.

Para que essa (des)(re)construção seja possível, na perspectiva da ecologia de saberes, “é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 47), já que, segundo o autor (*op. cit.*) a aprendizagem se dá “no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos

heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles” (p. 57). Ou seja, aprende-se a partir do momento em que se compreende a existência de vários conhecimentos que se relacionam entre si. Na minha leitura, ao relacionar-se, esses conhecimentos afirmam, negam, questionam, refletem e/ou constroem novos conhecimentos.

É reconhecendo que não existe um único conhecimento, uma única *verdade*, mas conhecimentos e verdades (no plural) que o professor em formação permite-se repensar, questionar e (des)(re)construir a sua identidade pessoal, como propunha Nóvoa (1992) com a formação de professores crítico-reflexiva, da qual falei anteriormente e me aprofundo mais adiante, no meu capítulo teórico.



AMPLIANDO OS HORIZONTES

Foi a partir dessa necessidade que eu sentia de sair da minha zona de conforto, de “desafiarme”, que optei por algumas mudanças no meu trabalho. Entre elas, uma em particular pareceu-me desafiadora e, ao mesmo tempo, motivadora: a utilização da autoetnografia como metodologia.

Lembro-me da sensação de realizar minha primeira pesquisa, ainda na graduação quando ingressei em um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Em uma das muitas madrugadas que passei interpretando os dados que havia coletado dos meus alunos, percebi que era aquilo que queria continuar fazendo nos próximos anos.

Foi fantástico observar, pela primeira vez, como os dados relacionavam-se, indicando o amadurecimento dos estudantes não apenas com a língua espanhola, mas também em seus posicionamentos, no desenvolvimento das suas argumentações a cada atividade proposta – realizava uma pesquisa-ação e trabalhava com escrita argumentativa, letramento crítico e abordagem por tarefas.

Algo incomodava-me, no entanto, enquanto escrevia o meu artigo, nessa madrugada. **Eu** havia planejado as aulas, **eu** havia preparado as atividades, **eu** havia pensado em intervenções que **eu** faria nas aulas seguintes... e era **eu** quem estava com a mesa cheia de papéis, textos corrigidos, textos reescritos, textos para reescrever, anotações, gravações em áudio, em vídeo, diários, planos de aula e questionários que **eu** tinha que ler, relacionar e interpretar. No entanto, no trabalho que eu escrevia eu sentia que não podia falar que havia feito *tudo* isso. Não podia falar das noites sem dormir ou da sensação de plena felicidade que tomava conta de mim ao ver o nascer do sol enquanto **eu** escrevia. Não podia falar como havia sido difícil desenvolver aquela pesquisa, ou que aquela tinha sido a minha primeira, ou, talvez, que **eu** esperava realizar muitas outras.

Escrevia na primeira pessoa do plural: nós. Mas, quem éramos nós? Eu e meus alunos? Eu e meu orientador? Eu e o leitor? Eu-pesquisadora e eu-professora? Será que eu fazia parte, realmente, daquele “nós”? Não sei. Porém, lembrar esses questionamentos e essas sensações

foi a força que eu precisava para abraçar, de fato, o desafio que seria realizar uma pesquisa que, pelo menos na minha visão, *fugisse totalmente* aos padrões esperados pela academia, mas que fizessem sentir-me, de fato, presente na minha pesquisa.

Concordo com Bochner (2013, p. 52), quando afirma que “nós estamos dentro do que estudamos⁸”. Ou seja, **eu** também sou parte da minha pesquisa. Uma parte bem importante, diria. Quem melhor do que eu para saber como foi passar por essa experiência, as transformações (ou os *efeitos*, como disse, anteriormente, na introdução) que ela provocou em mim, na minha forma de pensar, de agir ou de falar?

Escrever, para mim, sempre foi uma terapia e profundo exercício de autoconhecimento. Filha de jornalista, articulista e escritora, sempre gostei de colocar no papel meus pensamentos e sentimentos. No meio acadêmico, porém, a escrita narrativa é ainda novidade, para mim.

Recordo-me da apresentação de Selma, minha colega de pós-graduação, quando ouvi pela primeira vez sobre a autoetnografia. “É possível?”, pensei. Senti-me desafiada. Sem pestanejar, aceitei o desafio.

Sinto-me, porém, receosa, tenho que admitir. “Romper” com as formalidades de uma escrita tradicional - como sinto a escrita com a qual estamos habituados na academia - faz-me sentir certa liberdade, pois sempre tive afinidade com as escritas narrativas.

Para Ellis (2003, p. xix), “a autoetnografia requer o costume de uma escrita literária⁹”. Isso porque essa metodologia utiliza como dados as epifanias, memórias, detalhamentos dos acontecimentos, incluindo emoções, sentimentos e lembranças que vieram à tona no momento descrito. Como Chang (2013, p. 108) disse, “os autoetnógrafos utilizam suas experiências pessoais como material (dado) principal para a investigação social¹⁰”.

No entanto, apesar de reportar-me muito à escrita autoetnográfica, a autoetnografia não está apenas relacionada ao estilo que utilizamos para expressar-nos por meio das palavras. Ellis (2004, p. xix, tradução minha) caracteriza-a como “pesquisa, escrita, história, e método que conecta o autobiográfico ao cultural, social e político¹¹”. É uma forma de entender-se a partir do contato com o outro, e entender o outro a partir do conhecimento de si mesmo. Olhar para mim não apenas pela visão que tenho de mim mesma, mas também pela visão que o outro tem de mim e a forma como isso me afeta.

Lembro de haver lido, certa vez, Rubem Alves falar sobre as analogias. Sobre como elas o ajudavam a ilustrar aquilo que, muitas vezes, não conseguia explicar de forma tão “impactante”. Concordo com ele. Sempre senti-me mais *tocada* quando lia algo que aproximava-me de uma situação, que me fazia sentir-me naquela situação.

⁸ No original: We are inside what we are studying.

⁹ No original: Autoethnography claims the conventions of literary writing.

¹⁰ No original: Autoethnography uses the researcher’s personal experiences as primary data.

¹¹ No original: Research, writing, story, and method that connect the autobiographical and personal to the cultural, social, and political.

Não só as analogias, penso, têm esse poder. Também os sentimentos são capazes de fazer-nos sentir iguais, de fazer-nos sentir dentro de uma situação vivenciada por outra pessoa que talvez nem conheçamos. Esse foi **um dos** motivos que me levou à adoção da autoetnografia como metodologia de pesquisa. O pensamento de que o leitor poderia sentir-se, em algum momento da minha escrita, parte daquele processo vivenciado por mim.

Outro, e, talvez, o principal motivo que me levou a optar pela autoetnografia, foi atender aos objetivos da minha pesquisa. *Observar como os PFIs do projeto CCC refletem sobre a sua própria prática docente e compreender como eu, professora de espanhol, pesquisadora e formadora-em-formação serei afetada por essas práticas de conhecimento.* Acredito que trazer à tona tudo aquilo que eu percebia de mim e daqueles que participaram comigo desta pesquisa (os PFIs, meu orientador, meus colegas, minha família, meus amigos, os autores que eu li), sair dos bastidores, diria, me ajudou no alcance dos meus objetivos.

Como quem atravessa as cortinas do palco de um teatro para apresentar ao público os atores que estão por trás das personagens que apareceram ao longo da peça, penso que a autoetnografia *desvela*, ou seja, tira o véu do pesquisador. Mostra-o como um ser humano, igual a mim e a você, leitor. Que virou noites escrevendo, lendo, relendo. Que teve (e tem) medo de ser julgado por aqueles que o lerão. Que tem as suas vaidades, os seus defeitos, as suas dificuldades. Mostra-o como o artista também, que dá de si para dar vida àquelas personagens, para despertar algum sentimento naqueles que os assistem e que, de alguma forma, pretende mudar o mundo em que vive com a sua arte.

A pesquisa autoetnográfica é também artística, filosófica, biográfica, além de científica, já que procura romper “com o binário da ciência e da arte” (ELLIS, 2004, p. 263). Ellis (*op. cit.*) completa, afirmando que além de rigorosa, teórica e analítica, esse tipo de pesquisa é também emocional e terapêutica. Isso porque as palavras refletem nossas crenças e pensamentos, às vezes aquelas que volta e meia tentamos esconder de nós mesmos.

Algumas vezes é o uso de um conectivo que nos denuncia. Como quem “diz combater o racismo, mas, perguntando se conhece Madalena, diz: ‘Conheço-a. É negra, *mas* é competente e decente” (FREIRE, 2015, p. 48). Como disse, certa vez, um colega meu, quando discutíamos sobre o *poder* das palavras, em uma aula da pós-graduação, “o *mas* diz muita coisa mesmo...”. Eu concordaria afirmando que *as palavras* dizem muito mais coisa do que nós pensamos. A escrita, penso, diz muito sobre nós.

Por isso, escolher a autoetnografia, para mim, foi desafiador. Claro que eu tenho receio de expor-me, sentir-me desnuda diante de tantas pessoas quantas venham a *ler-me*. Porém, tenho que confessar: sempre adorei desafios!



DECEPÇÕES. SURPRESAS. AFLIÇÕES.

Como aluna recém ingressa no programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da UFAL, uma das maiores dificuldades que tive foi a de selecionar a temática que abordarei na minha pesquisa.

Cheia de ideias e incertezas, pensava em duas possibilidades: o ensino do espanhol para crianças em uma associação de caridade de Maceió, cidade onde vivo, ou a sala de aula com alunos universitários no projeto de extensão Casas de Cultura no Campus (doravante CCC), do qual participei desde o primeiro semestre da graduação em Letras – espanhol até o meu primeiro semestre no PPGLL.

Confesso que internamente um dos meus grandes desejos era o de continuar vinculada ao projeto CCC, mesmo após concluir minha graduação. Durante o meu primeiro semestre no mestrado, continuei com uma turma de conversação com o objetivo de realizar a minha pesquisa na pós-graduação. Aos poucos, porém, fui percebendo que não era exatamente com esse público que gostaria de realizar a minha pesquisa.

Apesar de estar encantada com o curso que estava oferecendo aos ex alunos de espanhol do projeto, sentia que não haviam grandes diferenças entre as aulas das demais turmas de espanhol do CCC e as de conversação. Eu sentia, realmente, vontade de experienciar algo novo.

Conversando com meu orientador sobre minhas dúvidas, foi-me proposta uma nova possibilidade: trabalhar com a formação dos professores de espanhol em formação inicial. Senti que naquele momento encontrava o caminho que tanto procurava. Era isso mesmo. Continuaría no projeto com o qual tanto aprendi, construindo novos caminhos, enfrentando novos desafios e, com certeza, continuando meu aprendizado.

Quando optei, finalmente, pela autoetnografia como metodologia de pesquisa, tive a certeza de que esta seria uma oportunidade de mudanças. Mas não pense o leitor que, por falar tanto em desafios, mudanças e quebras de paradigmas eu seja a pessoa mais corajosa e destemida. Não sou! Mas sempre pensei que a mudança deveria ser a única constante no ser humano e no mundo.

Após aprovação da pesquisa na Plataforma Brasil¹², iniciei a divulgação da “Formação inicial de professores de espanhol do Projeto Casas de Cultura no Campus: compartilhando saberes” para professoras e professores em formação inicial (PFIs) de espanhol do projeto CCC. Sabia que haviam entrado novos PFIs no projeto, totalizando um número de 14 no setor de espanhol. Sabia também que, desses PFIs que compunham a equipe de espanhol, 7 haviam trabalhado comigo no CCC na época em que era bolsista do projeto. E, desses que continuaram, pelo menos 4 eram meus amigos íntimos. Além deles, outros 3 PFIs, recém saídos do projeto, agora em fase final da graduação, também foram convidados a participar.

¹² Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas em 24/04/2017, com o processo de número 34095114.3.0000.5013. A carta de aprovação encontra-se no anexo A desta dissertação.

A princípio, quando comecei a divulgar a formação, pensei que participariam apenas os PFIs que são meus amigos mais próximos – que iniciaram a graduação comigo, que me conhecem há anos, que frequentam a minha casa e com quem pude compartilhar os desafios vivenciados por mim desde a idealização da formação até a sua concretude –, mas confesso que me surpreendi com a ausência deles nos encontros. Não senti-me triste, mas desapontada.

Mas, além de surpresa com a ausência dos meus amigos na formação, surpreendi-me com a participação, frequência e envolvimento dos PFIs mais recentes do projeto, aqueles que mal me conheciam, alguns *só de vista* e outros nem isso. Acreditava que apenas os PFIs que são meus amigos participariam da formação... por amizade, digamos assim, já que nenhum dos PFIs teria a obrigação de participar desses encontros. Como já falei anteriormente, os PFIs do projeto Casas de Cultura no Campus são bolsistas. Preparam aulas, participam de reuniões pedagógicas¹³, escrevem relatórios, diários de aula etc. Não era obrigação deles, portanto, participar dos encontros da formação que eu estava oferecendo, *uma extensão do projeto de extensão*.

Relendo meu relato observo que a ausência dos meus amigos, PFIs do CCC, seria demasiado óbvia, mas explico a razão da minha *decepção*: ao longo dos quatro anos em que fui do projeto, nós, professores em formação inicial, éramos muito unidos. Todos nos relacionávamos bem, sempre nos encontrávamos após as aulas, nos corredores da Faculdade de Letras, nas nossas casas...

Desde o meu último ano como graduanda e bolsista do projeto CCC percebi, porém, que havia certo distanciamento entre os PFIs. Alguns deixaram de se falar, devido a algumas intrigas. Preocupava-me porque os PFIs recentes no projeto não tinham mais o suporte e apoio dos colegas veteranos, coisa que ocorria anos atrás, por exemplo. Devido a isso acreditei que apenas participariam da formação os mais próximos a mim, a quem pedi divulgação e suporte desde o começo.

(Abro aqui um parêntese para refletir sobre um acontecimento que me veio à mente e poderia justificar a ausência desses meus amigos, na formação. Lembrei que houve um curso de formação continuada promovido pela Embaixada da Espanha no Brasil, no período de 27 a 31 de março de 2017, em Maceió. Na época eu já havia divulgado a formação que estava organizando, os encontros já haviam iniciado e eu já sentia a ausência deles. Lembro que foi compartilhado no grupo de *Facebook* um convite para que todos participassem da referida formação e chamou-me a atenção um grande interesse desses PFIs em fazer-se presentes. O curso duraria uma semana inteira e não seriam admitidas faltas. Lembro, inclusive, de ler de um dos PFIs que já havia avisado na escola em que trabalhava que estaria participando do curso e que faltaria ao trabalho para participar.

¹³ Quero fazer, aqui, uma distinção entre as reuniões pedagógicas que todos os PFIs do CCC realizam quinzenalmente com os coordenadores do setor de espanhol do projeto e os encontros de formação semanais, dos quais apenas os PFIs participantes da formação e eu participamos. Às primeiras chamarei **reuniões** e aos segundos, **encontros**.

Naquele momento compreendi que talvez houvesse uma relação hierárquica presente. Talvez fosse o que Quijano (2005) chamou de colonialidade do poder, ao que Castro-Gómez afirma que “faz referência à maneira como a dominação espanhola tentou eliminar as ‘muitas formas de conhecer’ próprias dos povos nativos e *substituí-las por outras novas* que serviram aos propósitos civilizadores do regime colonial¹⁴” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 59-60). Isso quer dizer que a colonialidade do poder se utiliza de uma violência epistêmica exercida pela Europa sobre outras formas de produção de conhecimento.

Fleuri (2014, p. 92) a define como o “padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente”. Ou seja, a colonialidade do poder traz consigo uma hierarquia em diversos âmbitos, desde econômicos, políticos e sociais até culturais e de práticas de conhecimento, conforme afirma Quijano (2005, p. 110), quando diz que “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”. E é essa *dominação* relacionada à produção do conhecimento o que torna esse fenômeno, na minha visão, ainda mais preocupante e, penso, redobra a necessidade de práticas nas salas de aula que tenham como objetivo refletir sobre e questionar esses *conhecimentos*, para que nós não reproduzamos aquilo que lemos/ouvimos como *verdades*, sem sequer perguntar-nos de onde essa *verdade* veio, quem a escreveu/disse e com que objetivo.

Penso que o letramento crítico, assim como a ecologia de saberes auxiliam nessa reflexão e contribuem para uma *quebra* dessa (re)produção do conhecimento hegemônico europeu. Lembro-me de questões trazidas pelos livros de espanhol que utilizava com as turmas que ministrava em um centro de idiomas de Maceió que pediam para que os alunos comparassem Madri e Barcelona, por exemplo. Alunos que, muitas vezes, não tinham sequer saído do estado de Alagoas. E mesmo que o tivessem feito, qual seria a relevância de fazer uma comparação entre duas cidades espanholas? Por que não duas cidades do seu estado? Ou do seu país? Ou, se a proposta era a de conhecer informações culturais sobre outros países/cidades de fala hispânica, por que não a Guiné Equatorial? Ou o Equador, República Dominicana, Paraguai...?

Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 15), a “Europa/Euro-América do Norte são pensadas como vivendo uma etapa de desenvolvimento [...] mais ‘avançada’ que o resto do mundo, com isso surge a ideia de superioridade [...] sobre todas as demais [formas de vida]. Assim, a Europa é o modelo a imitar e a meta de desenvolvimento era (e continua sendo) ‘alcançá-los’¹⁵”. Compreender isto fez-me levar a atenção ao conteúdo programático ofertado naquele curso de formação continuada. Escrevo os 8 itens que constavam na lista, abaixo:

1. A importância do léxico no ensino e aprendizagem de ELE¹⁶;
2. O caminho de Santiago. Um símbolo da identidade europeia;

¹⁴ No original: Hace referencia a la manera como la dominación española intentó eliminar las “muchas formas de conocer” propias de las poblaciones nativas y *sustituirlas por otras nuevas* que sirvieran los propósitos civilizadores del régimen colonial.

¹⁵ No original: Europa/Euro-norteamérica son pensados como viviendo una etapa de desarrollo [...] más ‘avanzada’ que el resto del mundo, con lo cual surge la idea de superioridad [...] sobre todas las demás. Así, Europa es el modelo a imitar y la meta desarrollista era (y sigue siendo) ‘alcanzarlos’.

¹⁶ Espanhol como Língua Estrangeira

3. Como ensinar léxico: técnicas de ensino e estratégias de aprendizagem;
4. Os refrãos na literatura popular;
5. A Espanha de Cervantes;
6. Da transição espanhola à democracia através dos textos históricos;
7. O cinema nas aulas de ELE: *La lengua de las mariposas*¹⁷;
8. Alguns recursos digitais, ferramentas e metodologias de apoio às aulas de língua espanhola.

Questiono-me: será que as minhas amigas e amigos PFIs refletiram sobre essas questões que levantei acima? Será que se deram conta de que a Espanha pode até ser de Cervantes, mas a língua espanhola é de todas e todos nós? Que, talvez, as mesmas dificuldades enfrentadas pela Espanha (no filme *La lengua de las mariposas*) foram – e ainda são – enfrentadas por nós, latino-americanos, em diversos momentos e, algumas vezes, provocadas pelos próprios espanhóis? Ou, quem sabe, que não refletir sobre essas questões seria o mesmo que reproduzir as produções de conhecimento importadas pelo Norte para o Sul¹⁸?

Compreendi, lembrando a proposta desse curso de formação, que, nessa relação de poder, **eles** eram o Norte e **eu** o Sul. Compreendi que tinha mais peso a formação oferecida pela Embaixada Espanhola que a oferecida por Jade. Não digo, com isso, que uma invalida a outra. Muito pelo contrário. Penso que todas as formas de construir conhecimento têm a sua relevância e importância, e se complementam na construção e reconstrução dos saberes. No entanto senti-me triste porque nenhum desses PFIs pôde participar dessa discussão, reflexão e questionamento tão enriquecedor).

Apesar do sentimento de decepção inicial, acredito que a ausência dos PFIs mais próximos a mim, veteranos no projeto CCC, pode ter sido, em certa parte, positivo, já que promovendo esse clima de companheirismo e amizade no grupo da formação, quem sabe, podemos reestabelecê-lo no setor de espanhol do projeto? Ficaria muito feliz caso isso acontecesse! – E, mais uma vez, relendo os meus comentários, acredito que é nesse trabalho de autorreflexão e autoconhecimento que eu estou “encontrando-me” na formação inicial de professores de espanhol do projeto CCC.

Na minha visão de letramento crítico e da ecologia de saberes, ambas as teorias têm como característica a prática da autorreflexão e do autoconhecimento. Sousa Santos (2010, p. 29) afirma, sobre a ecologia de saberes, que não é possível seguir a uma só bússola. Porém, “a existência de múltiplas bússolas faz com que a vigilância epistemológica se converta no mais profundo ato de auto reflexividade. Num contexto quiçá semelhante ao que Santo Agostinho confessou: ‘converti-me numa questão para mim’”. Transformar-nos em questões para nós mesmos parte do pressuposto de que nós somos seres em um processo constante de (re)construção.

¹⁷ Filme espanhol do ano de 1999 que retrata o início da Guerra Civil Espanhola.

¹⁸ Compreendo, aqui, não o Norte e o Sul geográficos, mas à hierarquia imposta por um grupo colonizador e um grupo colonizado.

Dessa forma, é preciso que além de assimilar o que é dito/escrito/falado pelo outro, assimilemos o que é dito/escrito/falado por nós mesmos. Conforme afirma Menezes de Souza (2011, p. 132), “ao mesmo tempo em que se aprender a escutar, é preciso aprender a *se ouvir escutando*”. Quer dizer, não é só *o que eu penso* que é relevante, mas *a forma como eu vejo o que eu penso*. Por exemplo, eu posso afirmar que sou contrária à descriminalização do aborto porque... (e aqui justificar o meu ponto de vista). Mas tão importante quanto posicionar-me diante dessa temática e justificar esse posicionamento é questionar-me sobre essa postura. Como essa minha visão foi construída? Por que penso da forma como penso? Como me sinto por pensar assim? Como esse pensamento se reflete na minha prática no dia a dia? Como me sinto diante disso?

São essas características de autoconhecimento e auto reflexividade que costumo utilizar nas minhas aulas sempre que possível, em forma de discussão ou vivências. Lembro-me de escutar por várias vezes dos meus alunos que as nossas aulas, às vezes, pareciam uma terapia, e que eles costumavam sair da sala de aula refletindo sobre seus posicionamentos e atitudes no contexto em que viviam. Ouvir comentários como esses faziam-me sentir “realizada”.

Sempre pensei que a prática educacional deveria ser um processo interno, que partisse *de dentro para fora*. Ou seja, as discussões seriam iniciadas a partir da reflexão sobre o que os alunos já traziam sobre determinado tema. Conheceríamos, juntos, outras visões sobre a temática, nos questionaríamos sobre o nosso posicionamento diante dela para, então, realizarmos propostas de ação, mudanças ou reafirmações de atitudes – porque nem eu nem o meu aluno teríamos que mudar o nosso pensamento sobre o assunto em questão. No entanto, penso que uma vez realizado esse processo de autorreflexão a minha forma de agir no mundo em que eu vivo será sempre diferente. Pois, mesmo que continue pensando como pensava ao ter tido acesso a outros olhares, ter ouvido o posicionamento de outras pessoas, ter lido, problematizado, refletido, questionado etc, permite posicionar-me diante daquele assunto com maior segurança e embasamento, argumentando com mais propriedade e agindo com maior consciência dos meus atos.

Penso que proporcionar reflexões sobre temáticas presentes em nossa realidade, ouvindo as experiências dos colegas sobre elas e compartilhando as nossas, questionando e sendo questionados, não apenas contribui para um amadurecimento linguístico (já que, pelo menos nas minhas aulas, todas essas reflexões eram feitas em língua espanhola), mas também pessoal, pois dessas discussões saíam propostas de transformações de ações, de um novo posicionamento ou, quem sabe, de uma reafirmação de pensamentos e práticas.

Acredito que eram esses momentos de vivências reflexivas que estavam faltando para mim nos encontros da formação. Fiquei feliz por dar-me conta disso, quando li o comentário de José, no dia 29 de março de 2017, no *Cuaderno de los sentimientos*, um dos instrumentos de coleta utilizados, que consistia em um caderno que eu levava a todos os nossos encontros, no qual os PFIs poderiam escrever (ou não) sobre como tinham se sentido naquele dia:

Las clases que vine es un lugar de refugio, o sea, tratamos de una infinitud de conocimientos por los cuales no nos damos cuenta. Y que todos (estos

conocimientos) se conectan a nuestra manera de reflexionar, opinar, aclarar y actuar primero con nosotros, que eso puede ser de inmediato y después con nuestros alumnos poco a poco.

Me siento siempre bienvenido en esta formación y de manos abiertas para abrazar todo el conocimiento generado.¹⁹

(José, 29 de março de 2017)

Ler que os encontros da formação estavam sendo um “refúgio”, um espaço onde todos éramos iguais, amigos, professores, alunos, aprendizes e seres humanos, era, para mim, fundamental. A escrita, assim como o diálogo, são formas de autoconhecimento. Por meio delas revelamos muitas coisas que estão escondidas em nós. Sei que ao escrever temos tempo de repensar e organizar o que será dito, mas acredito que as construções que utilizamos, as palavras, os conectivos que escolhemos “nos denunciam”. Que o digam os meus colegas da análise do discurso.

Sempre gostei de escrever alguns pensamentos, pequenas reflexões ou poemas nas horas livres. Relendo escritos de anos atrás comecei a observar detalhes meus que antes não percebia. Escrevendo a minha dissertação de mestrado, tenho aprendido que é possível, não é preciso esperar anos para ler algo que escrevemos e *descobrir* detalhes “escondidos”. Escrevendo meus diários de aula, interpretando-os e dissertando sobre o material coletado tenho aprendido tanto sobre mim. Coisas boas e outras nem tanto. Tenho refletido bastante sobre mim mesma, analisado-me, questionado-me.

Acredito que por meio da escrita nos surpreendemos e nos decepcionamos, conosco e com o outro. Mas é, também, através dela que repensamos atitudes, pensamentos e posicionamentos. É através do contato conosco e com o olhar que temos do outro que descobrimos quem, de fato, somos.



APRESENTAÇÕES PARTE 1:

Os bastidores

Lembro-me da primeira peça teatral que li, com cerca de 10 anos de idade. Era *Pluft, o Fantasminha*, obra escrita por Maria Clara Machado, em 1955. Quem me deu o livro de presente foi a minha mãe, após assistirmos à peça em um final de tarde, no histórico Teatro Deodoro. “Essa – contou-me – foi uma das peças de teatro em que participei, quando jovem”. Em *Pluft, o Fantasminha*, ela havia tido uma experiência diferente das que vivenciara nos palcos recifenses dos anos 80. Havia trabalhado, por primeira vez, com a iluminação.

¹⁹ Em português, “Os encontros dos quais eu participei foram para mim um lugar de refúgio, ou seja, tratamos de uma infinidade de conhecimentos que às vezes nem nos damos conta. E todos (esses conhecimentos) se conectam à nossa maneira de refletir, opinar, esclarecer e agir primeiro conosco mesmos, que isso pode ser de imediato, e depois com nossos alunos, pouco a pouco. Me sinto sempre bem-vindo nessa formação e de braços abertos para abraçar todo o conhecimento gerado. (José, 29 de março de 2017)

Saindo do teatro mais antigo da cidade de Maceió, ela contava-nos, encantada, a mim e à minha irmã caçula, sobre a experiência que tivera.

Lembro que no livro, logo no comecinho, havia uma lista com a descrição de cada uma das personagens. *Maribel: é a neta do Capitão Bonança, tem os olhos cor do céu e o cabelo cor de mel*, dizia. Assim, ao longo da peça sempre que precisava relembrar *quem era quem*, recorria à primeira página do livro.

Faço, neste trabalho, uma descrição como foi feita por Maria Clara Machado. Aqui, no entanto, não farei descrições físicas, que, acredito, não ajudarão no objetivo que tenho com este tópico, “apresentações” – o de auxiliá-lo, leitor, a compreender quem são os participantes da minha pesquisa, que período cursavam, há quanto tempo estavam como PFIs no projeto CCC e características mais específicas da sua personalidade que tê-lo-iam levado a posicionar-se de determinada maneira nos encontros da formação. Além disso, acredito que descrevê-los fisicamente poderia revelar as suas identidades, o que não me parece interessante, aqui.

Escrevo as apresentações, então, da seguinte forma: destaco abaixo *as personagens* que participaram da pesquisa comigo, as que, junto a mim, integraram esse “elenco” sem o qual esta pesquisa não teria sido a mesma. Escrevo de cada um aquilo que me parece importante que o leitor saiba para compreender os acontecimentos que narro.

Em seguida, elenco os dados coletados, fazendo uma breve descrição sobre eles. Finalizo explicando de que forma foi feita a interpretação desses dados e como cheguei aos tópicos que foram elencados no capítulo 3.



Carlos: Conheci-o quando eu ainda era PFI do projeto CCC. Lembro-me de que participei da sua banca de seleção no projeto. Após a sua entrada, no entanto, não mantínhamos muito contato. Via-o sempre nos corredores da Faculdade de Letras, trocávamos “ois”, mas sem muita intimidade. Ele era aluno do 5º período e estava já no seu 3º semestre como PFI no CCC. Fiquei surpresa quando ele foi ao encontro da formação. Confesso que, no começo, não sabia ao certo como agir, pois ele era aquela figura incógnita de quem sabia muito pouco ainda. Apesar de não participar tanto dos encontros – estava trabalhando em uma escola de idiomas da cidade de Maceió e assistindo às disciplinas da graduação no período noturno –, Carlos demonstrou um enorme interesse na proposta da Formação. Volta e meia enviava-me, via *WhatsApp*, sugestões de leitura para as discussões e convidava o grupo para reunir-se em sua casa. Em alguns momentos foi lá que fizemos os nossos encontros. E, foi durante o curso de Formação, que o conheci mais intimamente e construímos um laço mais forte de amizade.

Daniel: Era aluno do 2º período e estava no seu primeiro semestre no CCC. A primeira vez que o vi foi no encontro do curso de Formação. Não o conhecia e nunca tínhamos

nos visto pela UFAL. Mas desde o começo, foi aquela figura que passava-me confiança. Eu sabia que ele participaria de cada momento. E não é que foi assim? Daniel participou de todos os nossos encontros, sempre demonstrando interesse nas reflexões propostas, questionando, problematizando e contribuindo com a proposta. Demonstrava-se insatisfeito com o projeto CCC devido à falta de participação da sua turma nas aulas. Além disso, incomodava-o a forma como os PFIs veteranos se posicionavam diante dos *novatos*. De certa forma, entendi-o e comprometi-me, meio que intimamente, a contribuir de alguma forma nesse seu processo de aceitação do grupo – isso por já haver vivenciado a experiência de ser PFI do CCC em uma época de muita união entre os PFIs. Ouvir alguns relatos de Daniel faziam-me sentir profundamente triste com o posicionamento de alguns PFIs que eu conhecia.

Gabi: Estava na fase final da graduação em Letras – Espanhol. Já havia saído do projeto CCC, do qual participou por 8 semestres, desde 2013. Trabalhamos juntas como PFIs por dois anos e tínhamos uma relação muito boa de amizade. Fiquei muito feliz em saber que Gabi participaria da Formação, no entanto ela participou de um encontro apenas, não conseguiu ir aos demais porque estava dando aulas de espanhol em uma escola da rede privada e os seus horários eram incompatíveis com os dos PFIs.

Gabriel: Era aluno do 6º período e quando participou da Formação já estava no seu 5º semestre como PFI do CCC. Participamos juntos do projeto CCC como PFIs por um ou dois semestres. Antes disso, tinha sido aluno do projeto CCC por um semestre, quando eu era PFI. Não fui a sua professora, mas conhecia-o desde essa época. Gabriel, antes de integrar a equipe do CCC já tinha certa amizade com alguns PFIs veteranos. Isso parecia-me bom, no entanto surpreenderam-me algumas atitudes separatistas suas com relação aos novos PFIs. Da Formação participou apenas de um dos primeiros encontros presenciais. Não pôde comparecer aos demais, porém continuou participando do grupo do *WhatsApp*.

João: Graduado em Letras – Inglês, João tinha pedido reingresso no curso de espanhol. Cursou o 1º e 2º semestres e já conseguiu *pular* para o 5º, porque conseguiu dispensar algumas disciplinas. Começou a participar da Formação no segundo semestre de 2017. Havia acabado de ser selecionado para participar do projeto CCC. Foi durante um dos encontros da Formação que o conheci. Estávamos na sala do CCC, na Faculdade de Letras, quando Daniel nos apresentou. Convidei-o para participar conosco e ele aceitou. Ia com frequência aos encontros e demonstrava-se bastante interessado em continuar a formação no ano seguinte.

José: Aluno do 6º período e PFI há 5 semestres, José já tinha participado por duas vezes de programa de iniciação científica. Foi a dois encontros da Formação. Participou discutindo, compartilhando experiências e conhecimentos, porém, demonstrava-se um pouco distante dos outros PFIs. Já o conhecia como colega PFI do CCC e preocupava-me a sua forma de agir com os colegas *novatos*. Em alguns momentos percebia que José tentava se sobrepôr a eles, de alguma forma. Apesar de não continuar participando dos encontros – sem justificativas –, José permaneceu no grupo de *WhatsApp* e, em alguns

momentos, interagia com o grupo. Tenho carinho por ele e fiquei feliz pela sua postura com os colegas nos preparativos para as oficinas que organizamos, já nos últimos encontros da Formação.

Letícia: Era aluna do 2º período e PFI recém selecionada. O primeiro semestre da formação foi, também, seu primeiro semestre no projeto CCC. Conhecemo-nos na Formação. Destacava-se nos encontros pela sua postura sempre compenetrada e bastante dedicada aos estudos. Não era de falar muito; em alguns momentos relatou que tinha vergonha de falar em espanhol e *errar* alguma palavra. Participava dos encontros com frequência e, aos poucos, com o incentivo do grupo, foi perdendo o receio de expressar-se na língua espanhola. Sentia que em alguns momentos ela tinha uma postura um pouco rígida, mas isso não a impedia de participar de tudo o que era proposto.

Lua: Era aluna do 3º período. Durante o seu primeiro semestre na formação estava como PFI observadora, pois havia sido selecionada para substituir uma das PFIs que entraria de licença maternidade. Se dizia tímida, no entanto, era bastante participativa e frequentava os encontros com assiduidade. Conhecemo-nos no primeiro encontro da Formação. Lua se mostrava muito entusiasmada com as propostas lançadas nos encontros e frequentemente contribuía com sugestões e questionamentos. Gostava muito das suas colocações, da sua postura e das suas contribuições. Aprendi bastante com Lua. Na verdade, aprendi muito com cada um dos PFIs.

Milena: Conhecia-a de vista. Encontramo-nos algumas vezes nos corredores da FALE. Milena estava já em fase final da graduação em Letras – Espanhol e era PFI recém selecionada. Havia feito um intercâmbio recentemente e estava *cheia de histórias* para compartilhar com o grupo. Infelizmente, por questões de horários, Milena não pôde participar dos encontros. Estava cursando as últimas disciplinas que precisava para finalizar o curso e, como morava no interior do estado, dependendo dos ônibus que já têm horário certo de chegada e saída, chegava na Universidade no horário da aula. No entanto, pediu para continuar no grupo de *WhatsApp* e, por lá, sempre se comunicava com o grupo de PFIs.

Paula: Conhecemo-nos ainda na graduação. Fui monitora de uma disciplina que ela cursava e, por isso, nos víamos com frequência durante aquele semestre. Ela já estava no seu 3º semestre como PFI do CCC e na fase final da sua graduação. Participou de três encontros e não pôde mais comparecer porque os horários da formação *chocavam* com os do seu trabalho. Foi uma oportunidade muito boa reencontrá-la na Formação. Paula continuou no grupo de *WhatsApp* e sempre demonstrava interesse em encontrar-se com o grupo e participar das discussões.

Tadeu: Aluno do 3º período, estava no seu segundo semestre como PFI do projeto CCC. Apesar de não ter podido participar dos encontros desde o começo da formação, pediu para fazer parte do grupo de *WhatsApp* e sempre justificava a sua ausência. Foi só no segundo semestre de 2017 que Tadeu começou, de fato, a ir aos encontros. Estava realizando uma pesquisa de PIBIC, nesse período, e demonstrava-se muito

entusiasmado com os encontros e as reflexões propostas pelos PFIs e por mim, contribuindo sempre com sugestões, compartilhamento de experiência e problematizações. Conhecemo-nos, também, nos corredores da FALE e senti-me muito feliz com a sua participação na Formação. Nos encontros pudemos conhecer-nos melhor e trocar experiências, compartilhar conhecimento e aprender bastante um com o outro. Tadeu era muito participativo!

Ao longo da formação, participaram dos encontros 11 PFIs, mas cada um com uma frequência diferente, o que, a princípio foi motivo de grande preocupação para mim. A partir do segundo semestre de 2017, no entanto, o grupo foi se afunilando e se tornando mais frequente. Porém, saliento que todos os 11 PFIs elencados anteriormente participaram em algum momento dos encontros da formação e aparecem na minha interpretação dos dados.



APRESENTAÇÕES PARTE 2: O caminho que me foi possível seguir

Um dos meus filmes favoritos, quando criança, era *Alice no País das Maravilhas*, adaptação da Walt Disney ao livro do inglês Lewis Carroll. Li a história já adulta, mas algo sempre chamava-me à atenção, tanto no filme quanto no livro, era o diálogo entre Alice e o Gato de Cheshire, o qual transcrevo abaixo.

“Gatinho de Cheshire”, começou, bem timidamente, pois não tinha certeza se ele gostaria de ser chamado assim: entretanto ele apenas sorriu um pouco mais. “Acho que gostou”, pensou Alice, e continuou. “O senhor poderia me dizer, por favor qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.

“Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.

(CARROLL, 1998, p. 59)

Sempre ficava reflexiva quando ouvia/lia o diálogo entre Alice e o Gato. Chamava-me a atenção a necessidade que nós temos de *chegar a algum lugar*. É uma exigência que nos impõe a sociedade (e isso desde crianças, com perguntas do tipo *o que você vai ser quando crescer?*), a família, a escola, os amigos. Como professora, também me é exigido *chegar a algum lugar*. Tenho um cronograma a cumprir, um currículo para dar conta, além das exigências e expectativas dos alunos (ou suas mães e pais), cobranças da coordenação, direção, supervisão. Preciso entregar planos de aula, informar o que está sendo feito, ficar atenta para não perder os prazos.

E isso não apenas nos cursos de idioma ou nas escolas. No mestrado também tenho que lidar com essas cobranças, com os prazos apertados, com exigências do Programa do qual participo, do meu orientador. Tudo isso exige de mim uma organização prévia e um *saber para onde quero ir*. Pensar na minha pesquisa, nos meus objetivos geral e específicos e no curso de formação de professores que ofertei faz-me lembrar o diálogo entre Alice e o Gato Cheshire. É preciso saber para onde quero ir (ou seja, o que espero dessa pesquisa e quais objetivos espero alcançar) para saber por que caminho seguir.

Compreendo que a autoetnografia ressalte a construção durante o processo, porém há uma série de exigências que eu, durante o processo de pesquisa, não pude deixar de seguir. Isso não quer dizer que não haja a possibilidade de mudanças durante o caminhar, mas, aprendi que, para caminhar é preciso saber para onde se deseja ir – esse destino também poderá ser modificado ao longo do caminho, poderão ser descobertos outros caminhos, outras formas diferentes de andar.

Para que eu pudesse dar os meus primeiros passos na realização desta pesquisa, elaborei um formulário inicial (com o objetivo de conhecer os interesses dos participantes dessa formação), planejei o primeiro encontro e, a partir dele, o seguinte. O encontro era sempre planejado a partir do anterior. Sempre foi um processo em construção.

Nem todos os instrumentos de coleta que utilizei foram pré-programados previamente no começo do curso. O planejamento acontecia no processo, antes do encontro. Alguns deles (a saber, as gravações em áudio dos meus diários de aula, os planos de aula escritos pelos PFIs, o questionário inicial produzido por eles e as mensagens dos encontros *online* via *Skype*) surgiram ao longo do curso, ou seja, não foram pré-programadas. Partiram do que senti necessidade ao longo dos encontros. Muitas vezes sentia, após interpretação dos dados que já tinha, a necessidade de buscar mais dados e pensar, então, em um instrumento. Conversava com o meu orientador e, juntos, pensávamos instrumentos que pudessem auxiliar a sanar a necessidade então observada.

Outros (os formulários iniciais, as gravações em áudio dos encontros, o *Cuaderno de los sentimientos*, os meus planos e diários de aula e as conversas no grupo de *WhatsApp*), no entanto, foram programados por mim, para que eu pudesse começar a dar os primeiros passos rumo ao destino a que queria chegar – que mudou diversas vezes, diga-se de passagem.

Eis aqui, então, os materiais coletados durante essa caminhada. Apresento-os, descrevendo-os e informando em que momento do caminho eles *surgiram*.

Formulários iniciais (11): fichas com algumas perguntas que desenvolvi com o objetivo de conhecer um pouco sobre os PFIs antes do nosso primeiro encontro. Eles, os formulários, foram disponibilizados *online*²⁰ e solicitados para os PFIs como

²⁰ Disponível no link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdNigv0E-xlbP2Dgr7b5iGMX5q05bte7HYTxLBzOjsO9eJrLA/viewform?c=0&w=1>

requisito para a “inscrição” no curso de formação. Foram os primeiros materiais a serem elaborados, antes mesmo de iniciado o curso. Seu objetivo era fazer-me conhecer quem seriam os PFIs participantes da formação, quais as suas expectativas e que conhecimentos eles já traziam do que eu me propus a trabalhar, a perspectiva do letramento crítico.

Saliento que, na verdade, foram respondidos 13 formulários. 2 PFIs que responderam a eles, porém, não compareceram a nenhum dos encontros e não participaram em momento algum da formação – nem nos encontros *online*. Devido a isso não utilizei os seus formulários na minha pesquisa.

Gravações em áudio dos encontros (18 horas, 26 minutos e 17 segundos): todos os encontros da formação foram gravados em áudio. No capítulo da interpretação, ao transcrever as discussões, escrevo a data em que elas aconteceram. Foram planejadas junto com o planejamento dos encontros. Gravava todas as discussões para que não perdesse os detalhes mais sutis – não só o que tinha sido dito, mas a forma como isso foi falado, a forma como eu me posicionei e os sentimentos que, hoje, causam-me ouvir tais posicionamentos, meus e dos PFIs.

Caderno de los sentimientos: caderno elaborado por mim e levado a todos os encontros para que os PFIs que se sentissem à vontade escrevessem nele os seus sentimentos, pensamentos e reflexões que lhes vieram à mente naquele encontro. Esta ideia surgiu no momento em que me reuni com Flávia, coordenadora do setor de espanhol do projeto Casas de Cultura no Campus. Ela sugeriu-me algo para que os PFIs pudessem expressar seus sentimentos durante os encontros e, juntas, chegamos à proposta de um caderno que ficasse à disposição deles para escreverem ou desenharem o que representasse aquele momento para eles.

Planos de aula (20): meus planos para os encontros da formação.

Gravações em áudio dos diários de aula (2 horas e 20 segundos): para que eu pudesse ter uma melhor compreensão do que senti após cada encontro, optei por gravar os meus diários em áudio. Dessa forma, após encontrar-me com os PFIs gravava no celular comentários do que tinha percebido, sentido, refletido naquele encontro, com o objetivo de que as minhas impressões sobre aquele momento ficassem registradas (não apenas nas palavras que eu pronunciava, mas no meu tom de voz – cansado, animado, estressado ou (des)estimulado – na forma como ia construindo meus pensamentos sobre o encontro daquele dia ou nas expressões que utilizava).

A ideia de realizar as gravações surgiu assim que saí da sala de aula do meu primeiro encontro com os PFIs. Estava caminhando pela rua principal da Universidade, cheia de pensamentos sobre aquele momento inicial e pensei *por que esperar chegar em casa para registrar tudo o que estou pensando e sentindo?* Até lá já teria perdido vários detalhes que, até então seguiam *frescos* na minha mente.

Diários de aula escritos (12): mais do que a transcrição dos diários gravados, considero os diários escritos como um outro material de coleta. Essas escritas foram feitas em momentos diferentes, às vezes dias ou semanas após ter gravado os diários. Para escrevê-los precisava escutar o que havia registrado na gravação e reorganizar a minha fala – não é *modificar* o que tinha gravado, mas colocar as palavras que pronunciei em letras. Durante as gravações comentava, por exemplo, “ai, eu tô tão cansada hoje”, “deixa eu ver o que me lembro aqui...” ou fazia uso de vícios de linguagem como “érrrrr...” ou “assim, né”, que, na linguagem escrita, dificultariam a compreensão do que pretendia expressar.

Planos de aula elaborados pelos PFIs (4): com o objetivo de que os PFIs participantes da formação também desenvolvessem uma mini pesquisa, a elaboração dos planos de aula foi o passo inicial para que eles comesçassem a planejar as estratégias para esse trabalho com os seus alunos.

A proposta dos planos de aula, assim como do questionário inicial elaborado junto com os PFIs, surgiu em um dos encontros, quando os PFIs disseram ter vontade de realizar pesquisas e começaram a relatar as suas aulas. Sugeri que os elaborássemos para que essas informações não se perdessem com o tempo. Todos acataram a ideia.

Questionário inicial elaborado em conjunto pelos PFIs (1): assim como a elaboração dos planos de aula, o questionário inicial também foi uma forma de iniciarmos as mini pesquisas. Todos os PFIs foram convidados a trabalhar na elaboração do questionário, que começou *online* e foi finalizada em um dos nossos encontros, com a participação de apenas dois PFIs, Lua e Daniel.

Mensagens enviadas no grupo de *WhatsApp*: o grupo foi criado logo após o primeiro encontro da formação e nele foram adicionados todos os PFIs que responderam ao formulário inicial (os 11 citados anteriormente). Todos eles se mantiveram no grupo até o final da formação. A proposta da criação do grupo surgiu no nosso encontro na praia. Nele estávamos apenas Daniel, Carlos e eu. Foi proposto por Carlos para que pudéssemos compartilhar leituras, sugestões e ideias para os encontros.

Mensagens escritas nos encontros *online* via *Skype* (dias 7 e 21 de setembro): devido à incompatibilidade de horários, já no final da formação, dois encontros aconteceram *online*. Todas as conversas foram registradas.



Feitas as apresentações, adianto que no próximo capítulo faço um diálogo entre as teorias lidas para a elaboração deste trabalho. Em seguida, no capítulo 3, descrevo como interpreto os dados coletados.

Não posso, no entanto, finalizar este capítulo sem escrever o quão foi importante, para mim, a participação dessas 11 professoras e professores em formação inicial, com quem vivenciei 7

meses de muito aprendizado e conhecimento compartilhado. Foram eles que me guiaram nesse *caminhar*, repleto de curvas tortuosas, que me ensinaram tanto sobre o *ser* professor e, principalmente, sobre o *ser* humano. Sou-lhes muito grata pelas lições aprendidas ao longo desse caminho!

Capítulo 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo realizo um diálogo entre as leituras que nortearam e embasaram a minha pesquisa. Assim como na seção metodológica organizo as páginas seguintes elencando alguns subtemas, relacionados à forma como me senti com a teoria lida, às emoções e sentimentos que elas me causaram e às lembranças que me trouxeram no momento da escrita.

Pretendo, dessa forma, fazer-me presente nesse diálogo. Afinal de contas não dialogo aqui apenas sobre o que os autores disseram, mas também sobre a forma como eu li e interpretei o que eles disseram. Essa leitura envolve a minha vivência, o meu conhecimento de mundo, a minha trajetória até aqui, assim como as experiências obtidas pelos *meus vários eus*: professora de espanhol, aluna, pesquisadora, formadora em formação, mulher, pernambucana morando em Alagoas, e outras incontáveis *Jades* com as quais tenho me deparado ao longo desta caminhada.

Tendo este capítulo, assim como toda a minha dissertação, sido escrito ao longo de várias reflexões, leituras, momentos de introspecção, medos, crises de ansiedade e (algumas) cobranças internas e externas, considero que somos todos nós – meus *eus* e os autores lidos por nós – que dialogamos nas linhas que se seguem. Dessa forma, convidamos-lhe, leitor, a sentar-se conosco para dialogarmos juntos. Sirva-se de um café e acompanhe-nos nesta discussão. Esperamos que ela seja o mais rica e proveitosa possível para todos nós.



CAMBIA. ¡TODO CAMBIA!

Desde pequena frustrava-me ver pessoas que conhecia vivenciando alguma situação de desigualdade ou de repressão, fosse ela do gênero que fosse, por medo de enfrentar algo ou alguém.

Vi um tio viver ausente na sua própria casa, diante da sua esposa e filhos, reproduzindo aquilo que já havia vivenciado com os seus pais e que, na época, causava-lhe tantos conflitos. Vi os meus primos sequer abrirem a boca para dizerem ao pai que sentiam a sua falta ou pedirem à mãe que tomasse alguma atitude. Indignava-me esse tipo de atitude. Indignava-me que outros tios e tias repetissem esse mesmo padrão. E sempre admirei a minha mãe, por ter aberto mão de um relacionamento assim, mesmo sabendo que teria que dar conta sozinha de uma casa, duas filhas pequenas, contas, gastos e os olhares e comentários maldosos de pessoas que pensam que a mulher tem de suportar os “defeitos” do seu companheiro.

“Uma vez me perguntaram se eu preferia estar sempre certa ou viver feliz”, disse-me minha tia, irmã da minha mãe e do tio do qual falava anteriormente. Eu e ela conversávamos sobre enfrentamentos na família, a esposa enfrentar o marido, por exemplo, por não concordar com ele, em determinados momentos. “Eu escolho ser feliz”, respondeu à própria pergunta. Senti profunda compaixão dela, naquele momento.

Porém, tenho aprendido a respeitar o tempo de amadurecimento do outro. A lutar por aquilo que acredito com a minha postura e as minhas atitudes. Hoje entendo que quando alguma situação me incomoda é a mim mesma que preciso mudar. Mas, claro, sempre solidarizo-me com aqueles que ainda não compreenderam a necessidade das mudanças.

Costumo acompanhar as notícias dos nossos países vizinhos, devido, talvez, à proximidade com a língua espanhola. Em momento de guerra civil em diversos países latino-americanos, crises aqui e crises acolá, solidarizo-me com as lutas dos nossos *Hermanos* de luta. Sempre que leio novidades sobre a situação enfrentada por eles, me vem à mente uma música da cantora argentina Mercedes Sosa, *Todo cambia* (em português, “tudo muda”).

Na canção, sucesso dos anos 80-90, Sosa já dizia palavras que ecoam em minha mente, como um hino, que, acredito, merecem profunda reflexão:

Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo
[...]

Cambia el rumbo al caminante
Aunque esto le cause daño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño
[...]

Lo que cambió ayer
Tendrá que cambiar mañana
Así como cambio yo
En esta tierra lejana
Cambia, todo cambia.
Cambia, todo cambia...²¹

(SOSA, 1989)

²¹ Em português: Muda o superficial/ Muda também o profundo/ Muda o modo de pensar/ Muda tudo neste mundo/ Muda o rumo do viajante/ Mesmo que isso lhe cause algum dano/ E assim como tudo muda/ Que eu mude não é estranho/ O que mudou ontem/ Terá que mudar amanhã/ Assim como mudo eu/ Nesta terra longínqua/ Muda, tudo muda./ Muda, tudo muda... (tradução minha)

Compreendo a mudança a qual se referia a saudosa Mercedes como algo contínuo. Trazendo esse pensamento para a minha realidade, como professora-pesquisadora, enxergo-o como a necessidade de estar em uma constante formação, em um processo incessante de reflexão e questionamento do que acredito, do que faço, do que ensino e do que aprendo.

Se, então, no sentido bakhtiniano, “entender a língua como discurso significa não ser possível desvinculá-la de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos que a norteiam” (FILHO; TORGA, 2011, p. 2), e essas esferas sociais e esses valores mudam constantemente, então podemos afirmar que, assim como esses fatos/vivências/histórias, a língua também muda. Suas expressões, as gírias, as “frases feitas”, até mesmo alguns tempos verbais deixam de ser utilizados, como é o caso do futuro simples do subjuntivo do espanhol, que perdeu a sua utilização para o presente do subjuntivo.

Em português costumamos usar esse tempo verbal para referir-nos a acontecimentos que poderão acontecer no futuro, expressando uma possibilidade. Por exemplo, “quando eu *tiver* filhos...”, “quando você *disser*...” ou “quando nós *chegarmos*...”.

Na língua espanhola esse tempo verbal, já há algum tempo, vem sendo restrito aos textos mais formais, especialmente os da área jurídica. É extremamente raro ouvir ou ler de alguém as seguintes frases: “cuando yo *tuvier* hijos...”, “cuando tú *dijeres*...” ou “cuando *llegarmos*...”. Essas seriam frases que, se ditas ou escritas pelas alunas e alunos, seriam automaticamente corrigidas com um “cuando yo **tenga**...”, “cuando tú **digas**...” ou “cuando **lleguemos**...”.

Talvez sem nenhuma explicação de que esse tempo verbal exista, sim, só está em desuso. Nem todas as professoras e professores de espanhol têm conhecimento de que, algum dia, esse tempo verbal foi bastante usado. Eu mesma nunca ouvi nenhuma professora ou professor falar sobre ele. Conheci-o quando, corrigindo textos de alguns alunos, li a um que dizia “cuando yo *tuvier* una casa y una familia, yo...”. Achei estranho, mas *joguei no Google* para ver se encontrava algo. Não é que achei?!

Diante de tudo isso, por que a nossa prática como professoras e professores de uma língua adicional não mudaria? E por que não haver mudanças na forma como vemos nossas alunas e alunos, enxergando-os como cidadãs e cidadãos inseridos em uma sociedade que exigirá delas e deles um pensamento mais crítico-reflexivo e distante do senso comum?

O letramento crítico propõe a reflexão sobre os posicionamentos e contradições reais existentes na nossa sociedade para, assim, reconstruí-los. Para isso, faz-se importante o trabalho de leitura, reflexão e discussão em sala de aula. Penso que seria preciso que, nas aulas de idiomas, pensássemos a língua visando, também, a construção de conhecimentos políticos, sociais e interculturais. Na minha visão de letramento crítico, é esse o seu principal objetivo.

Assim, optei por continuar trabalhando, na minha pesquisa, com a perspectiva do letramento crítico, “um posicionamento, uma postura mental, ou atitude emocional e intelectual” (EduGAINS, 2009), que acredito ser imprescindível que adotemos para nós mesmos. O letramento crítico, assim como a autoetnografia, segundo afirma Bochner (2013, p. 53) “é um

estilo de vida”. São teorias que modificaram a minha forma de ver o mundo, de enxergar o outro e de posicionar-me diante deles e das imposições sociais que me são colocadas.

Mas, pergunto, essas imposições são-nos sempre impostas? Ou será que, em algum(s) momento(s) ou de alguma(s) forma(s) nós também não as criamos/reproduzimos? Andreotti (2006, p. 49-50) afirma que “se os educadores não são ‘letrados criticamente’ correm o risco de (direta ou indiretamente) reproduzirem esses sistemas de crenças e práticas que prejudicam aqueles a quem eles [educadores] querem apoiar²²”.

Ou seja, é importante que nós educadores – e aqui afirmo que, na minha compreensão, educadores somos todos nós, independente de área de estudo ou faixa etária – problematizemos essas *imposições*, tentando (re)construí-las, sempre que possível. Essa prática (de problematização e ressignificação) seria, para a autora (*op. cit.*) a definição de letramento crítico.

Além da perspectiva crítica, acredito que para que esse *repensar* as imposições seja possível faz-se necessário o que Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 44-45) chama de *conhecer o desconhecido*. Ou seja, permitir-se conhecer diferentes visões daquilo que acreditamos saber e refletir/questionar/repensar as nossas *verdades*. Isso é o que propõe a ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2009): promover um *diálogo* entre diversos conhecimentos com o objetivo de melhor compreendê-los.

Segundo o autor (*op. cit.*, 2010, p. 154), “não há nem conhecimentos, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos”. Os conhecimentos que aprendi na escola, no colégio e na universidade, aqueles que me foram ensinados pelas professoras e professores, os conhecimentos que aprendi de meus pais, dos meus tios, dos meus avós. Todos eles são válidos.

Meu avô materno foi um grande empresário da sua época, construiu e administrou empresas, fazendo negócios com todo o país. Sozinho desenhou a casa que queria e mandou-a construir. Instruiu pedreiros sobre as dimensões e a profundidade da piscina que queria que construísem para as netas, na época com 5 ou 6 anos de idade. Não era engenheiro, arquiteto ou administrador o *seu* Luiz Moura. Não tinha cursos nem diplomas. Meu avô havia terminado apenas a 4ª série do ensino fundamental (hoje, o 5º ano). No entanto, era um homem inteligentíssimo. Tinha conhecimentos diversos, de várias áreas, de vários tipos.

Falar de ecologia de saberes é reconhecer a importância dos conhecimentos que adquiri com o meu avô. É reconhecer que os conhecimentos independem de um espaço físico, é compreender que eles não são limitados a determinadas pessoas. É reconhecer como conhecimento aquilo que não é reconhecido pela academia. No entanto, é importante acrescentar que “a credibilização de saberes não científicos não envolve a descredibilização do saber científico” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 158). A proposta da ecologia de saberes é trazer à tona essa pluralidade de conhecimentos, sejam eles científicos ou não, dialogando-os.

²² No original: If educators are not ‘critically literate’ [...] they run the risk (indirectly and unintentionally) reproducing the systems of belief and practices that harm those they want to support.

Esse pensamento de procurar conhecer aquilo que não conhecemos, ousaria afirmar, deve ser também uma postura a ser adotada nas nossas vidas. Acredito, também, que promovendo essa reflexão nas aulas de língua adicional estaremos, penso, derrubando essas paredes *invisíveis* que separam a sala de aula do mundo em que nós, professores e professoras, e nossos alunos e alunas vivem.

Entendo que a perspectiva do letramento crítico propõe que o ensino de línguas deve ir muito além da sala de aula quando Janks (2003, p. 239) afirma que “como prática, o letramento crítico é uma forma de estar e fazer no mundo, apoiado por valores que nos direcionam, com respeito a como alcançar uma vida **melhor** (grifo meu) para todos”. E apesar de ainda ter minhas ressalvas quanto à utilização da expressão “melhor”, pela autora (*op. cit.*), opto por parafraseá-la, pois compreendo-a como sinônimo de “justiça”.

Na minha leitura, “uma vida melhor para todos” é uma vida mais justa, igual, onde todos conheçam seus direitos e não precisem lutar por eles, porque não há ninguém que os viole.

Soa utópico, eu bem o sei. Mas recordo o escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano, quando relata o questionamento que fizeram a um amigo seu, diretor de cinema argentino, Fernando Birri, sobre a função das utopias. “Elas servem para caminhar”, respondeu. “Se não tivermos utopias como iremos caminhar?”, pergunto-me.

Na tentativa de iniciar essa caminhada, optei por adentrar pelos caminhos da formação de professores (ZEICHNER, 2003), seguindo uma perspectiva crítico-reflexiva (IFA, 2006). Essa escolha se deu a partir da minha participação nas discussões nas aulas da pós-graduação. Líamos e conversávamos sobre a necessidade de repensar o nosso *fazer* nas aulas de línguas, visando uma formação mais crítica e distante do senso comum.

Tudo isso fez-me pensar bastante sobre a minha graduação. Foram poucas as oportunidades que tive de realizar leituras e reflexões como essas durante o curso de Letras – Espanhol. Havia vivenciado experiências que me ensinaram muito do que sei hoje. No entanto, penso que oportunidades de reflexões como essas, ainda na graduação, teriam contribuído bastante com o meu processo de formação.

Senti-me motivada a compartilhar esses conhecimentos com meus futuros colegas. Moura Filho (2011, p. 54) afirma que “os novos profissionais devem estar preparados para reconhecer e posicionar-se diante de questões que extrapolem a sala de aula”. Faz-se necessária a reflexão sobre a necessidade da ação e da mudança do nosso *fazer* como professoras e professores.

Acredito que é “por meio da reflexão e da ação que ela informa, [que] podemos transformar as relações sociais que caracterizam os contextos nos quais estamos inseridos” (KEMMIS, 1986, p. 5 *apud* MOURA FILHO, 2011, p. 51). Ou seja, é a partir de reflexões como essas que poderemos realizar as mudanças que tanto almejamos.

A formação de professores seria esse “espaço para que experiências possam ser vividas, informações compartilhadas, questionamentos elaborados e conhecimentos construídos com o suporte de outros” (IFA, 2014, p. 102). Seria, portanto, nesse momento de compartilhamento

que nós nos permitiríamos (re)construir os nossos conhecimentos, analisando as nossas aulas e vivenciando um processo de mudanças significativas no nosso fazer (XAVIER, 2013, p. 1102).

Nessa perspectiva, Smyth (1992, p. 295 *apud* MAGALHÃES, 2004, p. 77-79) contribui com quatro ações, que estão relacionadas a alguns questionamentos que poderiam auxiliar na reflexão das nossas ações na sala de aula, seguindo a perspectiva da formação de professores crítico-reflexiva. Seriam eles: *o que eu fiz? O que agir desse modo significa? Como cheguei a ser assim? Qual a função social desta aula, neste contexto particular de ação? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? E, finalmente, como posso agir diferentemente?*

Esses questionamentos, no meu entendimento, se configuram em um processo de compreensão, reflexão e reconstrução. O que me lembram o processo de *design* e *redesign* proposto por Janks (2010), quando fala de letramento crítico.

Seria por meio da formação como um processo contínuo que nós, professoras e professores, nos *prepararíamos* para lidar com as necessidades de posicionamentos e ações que o mundo em que vivemos exige de nós.

Para mim, esse *preparo*, ou “estar preparados”, destacado por Moura Filho (*op. cit.*) seria a nossa utopia. Muitos de nós participamos de cursos de formação, cursos de extensão, de pós-graduação, especializações etc., visando um *melhor preparo* para o nosso trabalho em sala de aula. Penso que é esse objetivo de alcançar um “ponto máximo” da nossa formação (esse estar preparado, pronto, acabado) que serve para nos fazer caminhar.

No entanto, acredito que nunca estaremos “preparados”, prontos, acabados. É nessa compreensão da nossa incompletude que, penso, nos desafiamos a irmos mais além. A posicionar-nos de maneira diferente da forma como nos posicionamos, a conhecermos o que ainda não conhecemos e a compreendermos o que ainda não compreendemos.

Na minha leitura de Moura Filho (2011, p. 54), nós, professores e professoras, precisamos caminhar sempre em direção a uma formação mais crítica e reflexiva. Compreendendo que há cada vez mais a necessidade de trabalhar questões políticas, sociais e culturais dentro da sala de aula. O mundo em que nós vivemos exige de nós um posicionamento mais consciente. E, por que não, promover essa reflexão com os nossas alunas e alunos?

É com este raciocínio, que eu utilizo uma vertente crítico-reflexiva, que compreendo como uma proposta “preocupada com a reflexão sobre a prática, a partir da intervenção do outro, que busca provocar a reflexão do professor, sobre a sua prática” (BENGEZEN, 2010, p. 43). Assim, esse tipo de formação demonstra uma preocupação com o *fazer* do professor, destacando a necessidade de uma vigilância constante por parte dele com a sua própria prática, com a sua formação, com aquilo em que ele acredita e de que forma utiliza esses conhecimentos na construção de novos conhecimentos com os seus alunos, dentro e fora da sala de aula.

Barbosa (2003, p. 47), no entanto, ressalta a necessidade de “reconhecer que reflexão, por si só, significa muito pouco. [Já que] De certo modo, todos os professores são reflexivos”, porém

Kemmis (1985 *apud* BARBOSA, 2003, p. 47) contra-argumenta ao afirmar que “a reflexão é, inevitavelmente, um ato político capaz de acelerar ou retardar a realização de uma sociedade mais humana, justa e satisfatória”. Continuo, portanto, adotando a terminologia de reflexividade-crítica, pois compreendo o conceito de reflexivo como justiça social, e, como já defendi anteriormente, acredito que neste momento temos a urgência por mudanças.

Isso porque vivenciamos, no ano de 2017, um cenário repleto de crises. Em vários âmbitos – político, econômico, social, moral... – e países. Que o digam a Coreia do Norte, Estados Unidos, Venezuela, México, Rússia e, inclusive, o nosso Brasil. A “Cidade Maravilhosa” em *pé de guerra*, a capital brasileira vivenciado alguns dos momentos mais conturbados da nossa história... tudo isso acontecendo ao nosso redor e nós, enquanto cidadãos e cidadãs, não podemos ficar alheios a essa realidade.

É a essa necessidade (de sermos parte ativa das lutas da nossa sociedade) que Freire (2015, p.57) se referia quando dizia que “*estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros”. E ele ainda complementa:

Está no mundo sem fazer história, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

(FREIRE, 2015, p.57)

Compreendo a colocação de Freire (*op. cit.*) como um “chamamento” à necessidade do nosso posicionamento e participação diante do mundo em que vivemos. Trazendo para a minha realidade, como professora de espanhol como língua adicional, lembro-me o que Bakhtin (1997) falava sobre a impossibilidade de desvinculação da língua dos seus falantes, da sua realidade e do contexto sócio-histórico-político-cultural em que eles se encontram. É preciso que entendamos a língua como “um fenômeno social da *interação verbal*” (*op. cit.*, 1992, p. 123), ou seja, compreendê-la a partir do contato com o outro, dentro de um contexto específico e que, mudado o contexto, muda-se, também, os efeitos promovidos pelo que se foi dito. Compreendendo a língua dessa forma. Penso que seja necessário a inserção da reflexão nas aulas de línguas da reflexão de que os nossos alunos e alunas são partes de uma sociedade que exigirá deles reflexão e questionamento, além de sugestões e propostas de mudança dessa realidade.

Isso, acredito, só será possível se compreendermos que “a linguagem sempre é social” (ARAÚJO; VIEIRA; CAVALCANTE, 2009, p. 4), pois “é através dela que o sujeito toma consciência de si próprio” (*op. cit.*). Ou seja, é através da linguagem – compreendendo o contexto no qual ela está inserida, questionando-o, posicionando-se diante dele – que será possível ao aluno de uma língua adicional autoconhecer-se, refletir e transformar a si mesmo e ao contexto no qual está inserido. E a nós, professores e professoras, cabe, portanto, auxiliar para que o ambiente da sala de aula extrapole o espaço físico, promovendo reflexões e discussões sobre temáticas que façam parte do contexto real de cada um dos estudantes.

Para que esse trabalho nas salas de aulas seja possível, é preciso a compreensão da formação do professor como um processo. Eu lembro que, quando pequena, cerca de 10 ou 12 anos, ansiava o dia em que me formasse na faculdade para, na minha cabeça, “ver-me livre dos estudos”. Minha mãe, uma educadora nata – segundo ela mesma se descreve, em tom de brincadeira, pois está sempre tirando uma lição de tudo – me alertava, “nós nunca paramos de estudar. Quando você terminar a faculdade entrará em uma pós-graduação, fará cursos, precisará sempre se aperfeiçoar para fazer um bom trabalho”.

Escrevo, aqui, algo que nunca falei para a minha mãe: ela é mesmo uma educadora *de mão cheia*. Hoje compreendo tudo o que ela me dizia. Como professora, penso que devemos fazer da formação de professores um processo permanente. Isso deveria ser compreendido como um *estado mental, uma postura, uma forma de ser e estar no mundo*, assim como o é o letramento crítico para Janks (2010) e a ecologia de saberes para Boaventura (2009).

Mas, pergunto-me, por que nem todos os professores pensam assim. Digo isto porque já ouvi colegas meus afirmarem que “terminando a graduação estariam livres de estudo”, ou que procurariam logo um concurso para não ter mais preocupações, já que ninguém poderia tirá-los de *lá*.

Ao tratar da formação de professores, Moura Filho (2011, p. 50) chegou a afirmar que “a prática docente carece de encantamento”. Hoje, 2017, nós, professores de espanhol como língua adicional, vivemos um momento de incertezas, de dúvidas... de verdadeiro desencantamento. Questiono-me, neste momento, como se sentirão os colegas, futuros professores, que pretendiam cursar a graduação em Letras – espanhol. Como se sentirão os que estão no começo, na metade, concluindo sua graduação? E os que acabam de concluir sua graduação, ou os que enfrentam o mercado de trabalho em busca de um emprego? E nós, que estamos em uma pós-graduação, nas universidades, desenvolvendo pesquisas sobre formação de professores, como poderemos auxiliar na mudança desse cenário desolador?

Em busca de respostas para os meus questionamentos, adoto como vertente, dentro da minha área que é a linguística aplicada, a linguística aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 2007). Mas não pense o leitor que, como transgressão, irei, em minha pesquisa, sugerir que devemos *quebrar tudo*. Digo isto porque entendo que o conceito de transgressão traz consigo um apelo à infração, violação, descumprimento de ordens e leis, com certa carga de violência.

Essa, no entanto, é a visão pré-construída que algumas vezes costumamos ter dessa ação, a de transgredir. Procurando no dicionário – hábito que aprendi com a minha mãe – a definição desse verbo, deparo-me com a seguinte explicação:

1. Passar além de; atravessar. **2.** Desobedecer a; deixar de cumprir; infringir; violar, postergar: Transgrediu à Constituição; “Aceitava ... a reserva da amiga; quebra-la, teria sido transgredir a sua própria regra.”

(FERREIRA, 1999, p. 1987)

Apesar de os exemplos estarem relacionados a atitudes mais violentas (ir de enfrentamento com a Constituição ou *quebrar* algo pré-acordado com uma amiga), na minha concepção, considero

que as definições trazidas pelo dicionário Aurélio estão de acordo com o que compreendo como *transgressivo* quando conceitua a palavra como “atravessar” e “passar além de”.

Portanto, compreendo a transgressão como o *atravessar* fronteiras. *Passar além* daquilo que é tido como “verdade absoluta”. Seria o “pensar o que sim deveria ser pensado, fazer o que sim deveria ser feito e dizer o que sim deveria ser dito” (KLEIMAN, 2003, p. 47). Seria um não cumprimento dessas “verdades” pré-estabelecidas porque se acredita na existência de outras formas de pensar.

Sousa Santos (2015) diz que “nós temos que mudar nossa maneira de pensar. Nosso pensamento, que nos trouxe até aqui, hoje, não vai nos fazer sair daqui”. Ou seja, se continuamos repetindo velhos padrões, pensamentos e posicionamentos exaustivamente aplicados, não conseguiremos nunca, ou talvez demore muito mais, aproximar-nos de onde queremos chegar.

(Abro um parêntese para dizer que acredito que a esse lugar *onde queremos chegar* não chegaremos nunca. O que considero extremamente saudável, pois modificar o local de chegada a certa quantidade de passos dados, acredito que demonstre crescimento e amadurecimento da nossa parte. Penso que se consideramos que *já estamos onde queríamos estar* seria o mesmo que dizer que já estamos prontos e acabados.)

Sem a transgressão, afirma Pennycook (2007, p. 41), citando a Lacan (1992, p. 177), “não há acesso à *jouissance* [gozo], e é precisamente essa a função da Lei. Transgressão na direção da *jouissance* apenas tem lugar se apoiada pelo princípio oposto às formas da Lei”. Essa Lei, na minha leitura, nada mais é do que “A Verdade” (assim, com *a* e *vê* maiúsculos) defendida por algumas pessoas. Compreendo que permitir-nos ir além delas seria caminhar no sentido da *jouissance*.

Na minha visão pensar sobre língua espanhola, neste momento²³ cujo cenário é a sua retirada dos currículos escolares, a saída dos professores das suas salas de aula e o cerceamento dos alunos da aprendizagem da língua *de García Márquez, de Allende e de Neruda – é transpassar o território proibido, pensar o que não pode ser pensado e fazer o que não pode ser feito*.

Falar de formação de professores de espanhol, no estado de Alagoas, no Brasil, neste ano de 2017, é, para mim, *alimentar o desejo de ir além*. Sem esse desejo, já dizia Lacan (*apud* Pennycook, 2017, p.41), “não há acesso à *jouissance*” – lê-se “juassanss”, em francês mesmo, para lembrar que a luta vivenciada hoje pelo ensino de espanhol no Brasil é a mesma pela qual passou o ensino do francês, décadas atrás, e poderá, quem sabe, ser a mesma luta a ser vivenciada pelo ensino do inglês, hoje em voga.

Em uma palestra conferida na Universidade de São Paulo, em 2015, Sousa Santos afirmou que muitas lutas são perdidas porque vemos na mídia, todos os dias, “a propaganda de uma utopia negativa, ou seja, *‘está ruim, mas vai ficar pior se você se mexer’*”. Dessa forma somos conduzidos à inação, ao aceitação de tudo aquilo que nos é imposto, mesmo que não

²³ Refiro-me, aqui, à retirada do espanhol como oferta obrigatória dos currículos, através do advento da lei 13.415, em fevereiro de 2017.

concordemos. Somos condicionados a continuar pensando como pensamos, acreditando no que acreditamos e falando o que falamos.

Justamente na tentativa de propor uma mudança nesse cenário, me apoio na ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2009). Ecologia, como já se sabe, “é a ciência que estuda a relação dos seres vivos com seu ambiente” (ABRÃO, 2006). Sousa Santos (2009, p. 44-45) afirma, por sua vez, que a ecologia de saberes “é uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos [...] e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia”. É preciso haver uma inter-relação entre esses conhecimentos sem excluir qualquer que seja, muito pelo contrário, utilizando-os na construção de novos conhecimentos. Conforme o autor (*op. cit.*), “a ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”.

No caso da ecologia de saberes, diria que está relacionada aos vários conhecimentos que nós temos e à forma como os relacionamos e nos relacionamos a eles. Da mesma forma que a natureza (e nós, como parte dela), o conhecimento é plural, heterogêneo, diverso, e é preciso haver uma harmonia entre eles.

Entendo que para haver uma construção de novos conhecimentos é preciso que tenhamos o hábito de nos observarmos, nos conhecermos e nos questionarmos. A sustentabilidade do conhecimento implica a reflexão contínua, o questionamento e a procura constante pelo autoconhecimento. Por isso, Sousa Santos (*op. cit.*) caracteriza a ecologia de saberes como “um profundo exercício de auto-reflexividade” e ressalta a necessidade do desenvolvimento de uma “vigilância epistemológica”, que é essencial na promoção de um profundo exercício de autoconhecimento.

Pennycook (2003, p. 28), tratando sobre a linguística aplicada (ou LA), afirma que “vivemos em um mundo de dor e [...] a LA pode ter um papel importante tanto na produção quanto no alívio dessa dor. Mas [...] não insiste meramente no alívio da dor, mas também na possibilidade de mudança”. Ou seja, a própria linguística aplicada reconhece a necessidade de mudanças não para *aliviar a dor*, curar, “tratar” os problemas. Mas para tratar, penso, a(s) possível(is) causa(s) desses problemas, que poderia estar na própria LA, tanto quanto as dificuldades que vemos, hoje, no mundo em que vivemos, podem estar em nós mesmos. Por isso a necessidade dessa reflexão constante.

Compreendo que é exercitando o autoconhecimento, a reflexão sobre nós e sobre o mundo no qual vivemos, o questionamento, a problematização, a (des)(re)construção das *verdades* pré-estabelecidas e procurando conhecer o, talvez, desconhecido, que poderemos, enfim, promover as mudanças preconizadas por Mercedes Sosa naquele que tornou-se um hino da luta latino-americana.



UNA VEZ YO TUVE UNA ILUSIÓN

Toda a minha formação profissional é em língua espanhola. Em 2002, quando começava a familiarizar-me com o idioma, recordo que já se começava a falar da importância do seu aprendizado. As aulas de espanhol começavam uma nova fase no cenário brasileiro. Ganhava espaço. Pouco a pouco. Alguns teóricos, como Camargo (2004, p. 139) chegaram a comparar o espanhol a uma fênix, que renascia com total força e vitalidade, ganhando, “cada vez mais, espaço no cenário educacional e no cenário educacional brasileiro”.

Alguns anos mais tarde, em 2005, o espanhol viveu seu apogeu com a implantação da lei 11.161, que tornava sua oferta obrigatória nas escolas. A lei também afirmava que o processo de implantação deveria estar concluído no prazo de cinco anos.

Na época foi notícia principal em todos os jornais impressos e televisivos o grande acordo que o presidente Lula firmava para o nosso país. Lembro-me de minha mãe, jornalista, chegando do trabalho com um exemplar de *O Jornal* – jornal no qual ela trabalhava, na época –, vibrando pela – na nossa compreensão – conquista da língua espanhola. A manchete prometia “Ensino do espanhol torna-se obrigatório no Brasil”.

Desde aquela época sonhava em tornar-me professora de espanhol. Por isso quem me conhecia ficou feliz pelo acontecimento. Lembro-me de imaginar, no auge dos meus 12 anos, como seria quando estivesse graduada. “Todas as escolas ensinarão espanhol”, pensava. Conforme Fernández (2000, p. 18), a situação do espanhol no Brasil a princípios do século XXI era “de bonança, de auge e de prestígio”.

Porém, algo que na época não entendia, mas alguns pesquisadores como Benedetti (2005, p. 125-126) já afirmavam, era que

“a força motriz dessa inserção da língua espanhola nesta última década, como idioma de prestígio no cenário brasileiro, se pauta em uma motivação político-econômica globalizante, mais do que cultural, a qual visa ao fortalecimento de relações de mercado regionais frente a outros blocos hegemônicos”.

(BENEDETTI, 2005, p. 125-126)

Com a liderança no tratado do MERCOSUL, o Brasil passou a ter “a necessidade de uma aproximação mais marcante com esses países” (GUIMARÃES, 2011, p.6), devido à evidência política internacional, “e a língua é [era, para isso,] um instrumento de suma importância” (autora *op. cit.*). Para atender à crescente demanda, aumentam os investimentos de empresas espanholas no Brasil, cresce o número de inscritos nos cursos livres de idiomas e, conseqüentemente, nos cursos de licenciatura em espanhol.

Algo que apenas hoje compreendo é que o cenário em que vivíamos (e no qual seguimos vivendo) era totalmente neoliberal e capitalista. O conceito que adoto, aqui, de neoliberalismo é o de uma “teoria de práticas políticas e econômicas que propõem que as empresas podem proporcionar o bem-estar humano” (BERNSTEIN; KATZNELSON; VINALL; HELLMICH; SHIN, 2015, p. 4) e compreendo como capitalismo “uma rede global de poder, integrada por

processos econômicos, políticos e culturais, cuja soma mantém todo o sistema” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 17).

A proposta do espanhol como oferta obrigatória nas escolas tinha como motivação uma *melhor qualificação* das crianças e jovens, futuros trabalhadores – empresários, quem sabe – que pudessem atender às demandas econômicas e políticas do país. Eram empresas em formas infantis. Precisavam dar lucro!

Para o neoliberalismo, “o conhecimento [...] é despolitizado, utilizado para resolver problemas e otimizar a produção²⁴” (FERGUSON, 1990, *apud* HILGERS, 2011, p. 360). Ou seja, quanto mais você sabe, quanto mais aprende, mais poderá contribuir com o sistema. Um sistema que, afirmam, está contribuindo com a sua educação. Então, o “contribuir com o sistema” entende-se, aqui, como “retribuir ao sistema” aquilo que foi-lhe dado como investimento, o direito/acesso ao conhecimento. Com isso, vende-se e compra-se a ideia de que tudo é mercadoria... incluindo a educação e o conhecimento.

Pensar o conhecimento dessa forma, como objeto, diria, faz-me questionar sobre o ensino de línguas. Não seríamos nós, professoras e professores de línguas adicionais, então, consumidores e revendedores dessa ideia?

Concordo que “o ensino de línguas, a educação mais especificamente, não foi apenas influenciado pelo neoliberalismo, mas o grande responsável por reproduzir muitos desses discursos²⁵” (BERNSTEIN; KATZNELSON; VINALL; HELLMICH; SHIN, 2015, p. 6). A nossa contribuição com esse cenário se daria em seis *níveis*, segundo os autores (*op. cit.*).

1. A linguagem como uma habilidade técnica;
2. A cultura como comodidade;
3. Os professores de línguas como conhecimentos descartáveis e substituíveis;
4. Os alunos de idiomas como empreendedores e consumidores;
5. A criação da indústria global do ensino de línguas;
6. A emergência de um novo mercado de línguas: o Inglês Global.

Lembro que, discutindo sobre isso com alguns colegas em uma disciplina da pós-graduação, compartilhávamos experiências que já havíamos vivenciado em sala de aula, reproduzindo esses discursos sem sequer nos darmos conta. “Eu cheguei a reconstruir um chá da tarde inglês com os meus alunos!”, compartilhou Chris, contando-nos que, na época, tinha achado *o máximo* recriar com os seus alunos um hábito da cultura britânica, sem sequer questionar-se em que aquilo contribuiria para a formação dos seus alunos ou se não haviam outros costumes de outras culturas que poderia compartilhar com eles.

Com o espanhol não é tão diferente. Eu mesma já trabalhei sobre o *Día de los Muertos*, as festas típicas espanholas, o costume da *siesta* dos espanhóis, as comidas típicas como o *alfajor*, da Argentina; os tacos mexicanos; a *paella* espanhola (Espanha de novo?); o tango, da Argentina

²⁴ No original: Knowledge is [...] depoliticized tool that is useful for problem solving and optimizing production.

²⁵ No original: Second/foreign language education, like education more broadly, has not only been influenced by neoliberalism; it has been responsible for reproducing many of its discourses.

(mais uma vez); o *flamenco* (da Espanha!); os *mariachis*, do México (novamente...) e um enorme leque (espanhol também) de expressões culturais hispânicas do eixo Argentina-México-Espanha.

Não me sinto nem um pouco feliz de afirmar que desconheço qualquer expressão artística, por exemplo, da Guiné Equatorial – país africano cuja língua oficial é o espanhol. Não sei como é o espanhol que eles falam. Também desconheço informações sobre a Nicarágua, ou Honduras, Equador, El Salvador.

Não quero dizer com isso que professores de idiomas precisam ter conhecimentos da cultura de cada país que fala a língua que ela ou ele ensina, ou dos aspectos fonológicos desses. Refiro-me, aqui, ao fato de contribuirmos com uma hegemonia já existente, o que Zea (1986 *apud* CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 14) chamou de *nordomania*, isso é, “o esforço [...] para imitar os modelos de desenvolvimento provenientes do norte²⁶”. Mas é interessante ressaltar que esse esforço para compartilhar conhecimentos *do norte*, aqui mencionado, não é uma referência ao norte geográfico, mas o norte epistemológico.

Confesso que pensar no ensino de línguas dessa forma causa-me profundo sentimento de tristeza. Questiono-me o que estarei fazendo, então, com tudo o que acredito.

Essa discussão remeteu-me a um filme colombiano que assisti, há alguns anos. Chama-se “Maria cheia de graça” e narra a história de Maria, jovem colombiana de 17 anos que, após ser demitida do seu trabalho em uma plantação de flores, grávida e abandonada pelo pai do bebê, recebe uma proposta de trabalho: servir como *mula*. Essa é a expressão usada para a pessoa que transporta drogas para outro país/cidade em seu próprio corpo. É um ofício perigosíssimo, não apenas por ser ilegal, mas pelos riscos que a ingestão de cápsulas de drogas pesadas, como a heroína (o caso que é retratado no filme), podem gerar.

Compreender que “o impacto do neoliberalismo não está relacionado apenas a aspectos diretamente ligados ao mercado, reformas institucionais ou práticas políticas”²⁷ (HILGERS, 2011, p. 351) e que muitas vezes somos nós os grandes *contribuidores* para que esse sistema se mantenha em sua fortaleza, faz-me sentir como Maria, encurralada, aceitando a proposta de trabalhar como *mula*.

Pensar isso, para mim, é como perceber, de repente, que nada mais do que eu acreditava faz sentido. Eu, que sempre soube que queria ser professora de espanhol, e, até onde eu me lembre, no auge dos meus 10 anos, já o dizia para quem quisesse ouvir. Sinto-me acordar de um sonho feliz e dar-me conta de que ele não é real. Como na música *Ilusión*, da estadunidense-mexicana Julieta Venegas.

Una vez yo tuve una ilusión

Y no supe qué hacer

²⁶ No original: El esfuerzo [...] para imitar los modelos de desarrollo provenientes del norte.

²⁷ No original: The impact of neoliberalism is not confined to aspects directly linked to the market, institutional reforms, or political practices.

Por ella no supe qué hacer.

Y se me fue

¿Por qué la dejé?

Solo sé que se me fue

[...]

Se fue todo lo que quería

¿Por qué no me dejó tratar

de hacerla feliz?²⁸

(VENEGAS, 2008)

Como na música, parece que tudo não passou de uma ilusão, que de repente foi embora. Sei que fazer essa analogia da minha profissão com a atividade de uma *mula* é uma imagem forte e, de certa forma, desoladora. No entanto, lembrar-me da música de Julieta Venegas faz-me refletir sobre alguns aspectos que não havia pensado.

Explico. Julieta é uma figura que, com a sua postura, na minha visão, quebra alguns paradigmas. Feminista, militante na luta a favor dos direitos das mulheres, a cantora utiliza em suas músicas a sanfona como instrumento principal, presente nos clipes e em cima do palco. O instrumento, no México, é característico da música *norteña* (ou *Regional Mexicano*), gênero musical característico do norte mexicano, que foi durante muito tempo sinônimo de machismo. A cantora tornou-se, não apenas no México, mas em diversos países, inspiração para outras mulheres que ocupam espaço nos palcos antes *dominado pelos homens*.

Pensar em toda a ideologia que há por trás da presença da sanfona junto à cantora nos palcos, faz-me questionar: será que nós, professoras e professores de línguas estamos *destinados* a contribuir com o cenário neoliberalista em que vivemos? O que poderíamos fazer para subverter, transgredir, *fazer o que não deve ser feito* para combater ou não contribuir com essa colaboração-cega dessa racionalidade neoliberal? Qual poderia ser *a nossa sanfona*, na qual nos apoiaríamos, e a levando aos nossos “palcos”, às nossas salas de aula, novos modelos de paradigmas?

Acredito que há muito a fazer, ainda. Mas acredito que não seria possível um ensino de línguas que **apenas não contribua** com esse sistema neoliberal. Penso que ele terá que combatê-lo, de alguma forma. Talvez, conscientizando as alunas e os alunos que esse é um caminho que precisa ser construído juntos. Talvez promovendo reflexões, discussões, pensando ações conjuntas com a turma. Segundo Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 21), é preciso “incorporar o conhecimento subalterno aos processos de produção de conhecimento²⁹”.

²⁸ Em português: Uma vez eu tive uma ilusão/ E não soube o que fazer/ Por ela não soube o que fazer./ E ela foi embora/ Por que a deixei?/ Eu só sei que ela foi embora/ Foi embora tudo o que eu queria/ Por que não me deixou tentar fazê-la feliz? (tradução minha)

²⁹ No original: Incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento.

Sem isso, “não pode haver descolonização alguma do conhecimento”³⁰ (*op. cit.*). Será preciso procurar *conhecer* aqueles *conhecimentos* ignorados, ainda desconhecidos por nós, talvez. Como comentei, anteriormente, quando falei do meu desconhecimento sobre alguns países *sulistas* (nessa perspectiva norte-sul epistemológicos).

O nosso “desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 154), contra *um* saber dominante diante de tantos outros que são ignorados. Penso que promover momentos de discussão e reflexão sobre esses outros saberes, esses outros conhecimentos, é também uma forma de possibilitar que as nossas aulas de línguas sejam um espaço de (des)(re)construção de conhecimentos. Um espaço de questionamentos, problematizações e reflexões que possibilitem uma mudança nas ações nossas e dos nossos alunos, cidadãos e cidadãos inseridos nesse contexto que exige um posicionamento mais crítico e consciente.

³⁰ No original: No puede haber descolonización alguna del conocimiento.

Capítulo 3: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo escrevo a minha interpretação dos dados coletados durante a formação de professores de espanhol do projeto Casas de Cultura no Campus. Aqui faço a *minha leitura* dos dados. Por isso, adoto a nomenclatura de “interpretação”, e não “análise”, como é comumente utilizado nos trabalhos acadêmicos, pois compreendo que essa leitura é uma possível interpretação dos dados.

Organizei este capítulo em três subtemas, a saber: ¿LITERACI... QUÉ?; TUDO VIRA LETRAMENTO CRÍTICO...; e *EL RUIDO QUE HACEN LOS INSECTOS*. Estes subtemas foram observados nos dados coletados durante os encontros com os PFIs. Todos eles foram falados pelos PFIs, em algum momento dos encontros em questão. De forma que fique mais clara a compreensão de como foi feita essa escolha, farei, no primeiro parágrafo de cada um deles, uma breve explicação, detalhando como cheguei a ele e o porquê de tê-lo escolhido. Assim, relaciono-o com as teorias que serviram como base para a minha pesquisa, dialogando-as com os outros dados coletados dos encontros.

Espero, dessa forma, que o leitor sinta-se à vontade com a leitura, podendo perceber o misto de sentimentos, emoções e percepções que me levaram à reflexão sobre as temáticas que serão destacadas a seguir. Com isso, espero contribuir para a compreensão do leitor sobre a temática trabalhada em cada tópico, deixando clara a importância dessa reflexão/discussão e colaborando, sempre que possível, com a formação da professora e do professor de espanhol como língua adicional.



¿LITERACI... QUÉ?

Quando nós, professores de espanhol, falamos de letramento crítico, estamos tratando de “literacidad crítica”, terminologia ainda muito pouco utilizada na língua espanhola. “As dificuldades para se referir em espanhol a esse conceito (ao *literacy* inglês) já são velhas e conhecidas”, segundo Cassany e Castellà (2010, p. 355). Isso acontece, segundo os autores, porque muitos pesquisadores o veem como “empréstimos do inglês”, rejeitando-o.

Talvez devido a esse fato quase que não utilizamos essa nomenclatura em espanhol nas aulas da graduação em Letras – espanhol, quando falávamos de letramento crítico, mesmo que estivéssemos conversando na língua de Cervantes, como é chamada por alguns.

(Aproveito, aqui, para uma breve reflexão sobre o porquê de relacionarmos a língua ao autor espanhol. Nada contra Miguel de Cervantes e a importância do seu *Don Quijote de la Mancha* para a língua espanhola. Mas há tantos outros autores que escreveram grandes clássicos hispânicos e ficaram reconhecidos mundialmente. Entendo que o relato do famoso *hidalgo de la Mancha* tenha sido considerado a primeira novela escrita no mundo. Mas também temos

tantos outros marcos para a língua em países americanos, que pergunto-me... por que não *língua de García Márquez, língua de Allende, de Neruda, Cortázar ou Galeano?*).

Por diversas vezes, nos encontros de formação – nos quais sempre conversamos em espanhol – quando vamos falar em letramento crítico vem a pergunta “¿*Literaci... qué? Como é o nome mesmo?*”.

- *Letramento crítico, mulher.* – respondeu Daniel, no nosso quarto encontro da formação, no dia 15 de março, à Lua.

- *Literacidad crítica.* – confirmei.

- *Ainda vou aprender a falar esse nome!* – disse a PFI.



Penso, como Lua, que nós, professores de espanhol, precisamos “aprender a falar esse nome”, precisamos *falar* de letramento crítico no ensino de espanhol, ler, discutir e *fazer pesquisas sobre* nas nossas aulas, principalmente em momentos como estes, em que vivemos tempos tão turbulentos do ensino do espanhol no Brasil e, mais especificamente, no nosso estado de Alagoas.

Vi vários colegas sendo remanejados nas escolas em que trabalham, assumindo tarefas administrativas, ensinando outras matérias para não ficarem desempregados, tendo seus empregos retirados e tantas outras situações lamentáveis.

Em uma das assembleias das quais participei, ouvi uma professora em lágrimas relatando que trabalhava em uma escola da rede estadual e havia sido, semanas antes, remanejada para a secretaria, já que a disciplina de língua espanhola sairia do currículo escolar. Um outro professor, amigo meu, recém formado em Letras – espanhol, contava-me, em um misto de desespero com medo e insegurança do que viria, que estava pensando em fazer reingresso em Letras – português para ter mais oportunidade de trabalho. “Não queria isso, Jade... gosto do que faço, não me vejo ensinando outra coisa que não fosse o espanhol, mas não sei o que fazer...”, dizia. Ele trabalhava em uma escola particular bastante renomada na cidade de Maceió, mas estava prestes a perder todas as suas turmas, porque a escola iria cortar o ensino do espanhol de todas as séries. Muito *carinhosamente* deram-lhe um aviso prévio de que o ano de 2018 seria o seu último ano ensinando espanhol para aquelas turmas.

Não poderia ficar calada, assistindo a tudo isso. Não poderia fechar meus olhos, ouvidos e boca. Precisava posicionar-me, dentro e fora da sala de aula. Na minha leitura, falar de letramento crítico é falar de *tudo isso*, é abrir espaços para que essas reflexões e discussões aconteçam, é refletir, problematizar, questionar, promover mudanças de perspectivas, posicionamentos e velhas crenças. E é isso que, acredito eu, nós, professores e professoras de espanhol, precisamos fazer!

Na tentativa de promover esses espaços de reflexões e discussões na formação, embaso-me no letramento crítico, teoria que, segundo Janks (2013, p. 227), possibilita uma leitura não apenas da palavra escrita, mas também do mundo. O que significa, na minha compreensão do que diz a autora sul-africana, um *olhar com outros olhos* – olhos reflexivos, que consideram a existência de outras visões além daquela/s à/s qual/is temos acesso – para as relações de poder, identidade, diferença e acesso ao aprendizado, habilidades, ferramentas e recursos. Trata-se, portanto de desconstrução e reconstrução da forma como vejo o mundo no qual vivemos, por meio das nossas práticas sociais, políticas e mentais.



Lembro-me da sensação ao ler, pela primeira vez, o livro *Crônica de uma morte anunciada*, de García Márquez (2008). O livro começa com a seguinte frase:

“No dia em que iam mata-lo, Santiago Nasar se levantou às 5h30 da manhã para esperar o navio que traria o bispo.”

(GARCÍA MÁRQUEZ, 2008, p. 9, tradução minha)

Gabo, como era chamado carinhosamente o escritor colombiano, já estava anunciando o que o leitor veria no decorrer do livro. “Não é o que acontecerá ao final de uma história o mais importante, mas a forma como isso será relatado”, lembro-me de ouvir, certa vez, de um professor, ainda na graduação, quando diferenciava o *enredo* da *história*. A história, dizia ele, é o conjunto de fatos, o que é contado nos resumos de livros e nas sinopses dos filmes, já o enredo é o *desenrolar* desses fatos, é como eles acontecerão, de que forma.

Essa diferenciação chamou-me bastante a atenção. Lembrei-me de quando pequena e me reunia com algumas amigas, para assistir filmes, geralmente às sextas-feiras à tarde, após a escola. Adorava antecipar alguns fatos das cenas que viriam a seguir – sempre gostei de “reassistir” filmes, confesso – e, conhecendo-me, já advertiam: “Não vale falar durante o filme, hein?” ou “nada de contar o filme”. Mas foi anos depois, ouvindo a explicação do professor sobre *enredo* e *história*, já na graduação, que eu descobri que não havia problema algum em *dar spoilers*, em assistir o último capítulo de uma série antes dos demais, ou, quem sabe até, iniciar a leitura dos livros pela última página. Compreendi que não é a sequência dos fatos que importa, mas a forma como eles são contados.

A célebre novela (*op. cit*), por exemplo, além de ser baseada em um caso real, acontecido na Colômbia dos anos 50, já anuncia, desde as primeiras páginas, o que vai acontecer, com quem vai acontecer e quando o fato vai, de fato, acontecer. A morte de Santiago Nasar não é segredo para ninguém. No entanto, a forma como os fatos são encadeados surpreende o leitor a cada capítulo.

Essa, como explicava o professor, é a diferença entre o *enredo* e a *história*. E lembro-me de ouvi-lo complementar que “se a *história* for muito boa, mas a forma como ela for narrada, ou seja, o *enredo*, não for, então dificilmente o leitor se sentirá interessado pela leitura”. Assim, na tentativa de que esta leitura seja o mais proveitosa possível para o leitor, opto por iniciar esta subseção pelo momento que me foi crucial, quando tive que sentar para escrever a interpretação

dos dados da minha pesquisa. Se eu pudesse seguir o estilo de um dos meus escritores favoritos, o querido Gabo, em uma das mais realistas de suas obras, eu começaria dizendo “no dia em que descobri que estava fazendo tudo errado”.

⋮

No dia em que descobri que estava fazendo tudo errado eu tinha passado a manhã inteira pensando em como trabalharia o texto “Panorama sobre letramento crítico”, de Hilary Janks (2016). Estava preocupada, pois na semana anterior – isto é, no encontro do dia 22 de março de 2017 –, quando propus a leitura do texto, senti que não houve uma aceitação por parte dos PFIs.

- *Tudo bem?* – questionei, sobre a proposta da leitura.

- *Sim.* – disse, prontamente, Lua.

(Silêncio).

- *E aí, gente? Tudo bem?* – questionei novamente.

- *Eu não sei se eu vou ter tempo...* – disse Daniel.

- *É... vamos tentar.* – disse Letícia.

(Jade, Lua, Daniel e Letícia, no dia 22 de março de 2017)

Compreendi que os PFIs estavam se sentindo sobrecarregados com as leituras e trabalhos do curso de Letras, com as aulas, avaliações e tarefas que tinham que preparar, além das outras tantas atividades que tinham que dar conta. Ademais, apesar da formação ser parte do CCC, é um trabalho voluntário. Os PFIs não eram obrigados a nada – nem a participarem da formação, por isso o número também restrito dos PFIs participantes. Compreendo que, estando na graduação, o foco é **a graduação**. De qualquer forma, pedi que xerocassem o texto e o enviei pelo grupo que tínhamos, no *WhatsApp*. Por lá observei, ao longo da semana, que eles não haviam tido tempo para ler o texto. “Como trabalharei o artigo se eles não o leram?”, pensava.

Quando solicitei a leitura do texto, pensei em trabalhá-lo na semana seguinte, discutindo os trechos destacados pelos PFIs, relacionando-os com as suas aulas de espanhol no projeto CCC e conversando sobre o que já conheciam daquilo que Janks propunha ou que lhes havia parecido interessante. No entanto, quando chegou o dia do nosso encontro, eu percebi que eles realmente não haviam lido o texto, desesperei-me.

Senti-me realmente preocupada. Não por precisar preparar outra proposta de trabalho para aquele dia, mas porque tive a certeza – pelo menos naquele momento – de que os PFIs não estavam nem um pouco a fim de discutir teoria. *Se a minha proposta era a de trabalhar o letramento crítico nos encontros*, pensei, *então agora foi tudo por água abaixo. Terei que delinear outros objetivos para a minha pesquisa, outra proposta para a formação, trabalhar outros temas.*

Passados alguns longos minutos, lembrei-me de algo. Nem sempre conseguia ler os textos que eram selecionados pelos professores para as aulas. Não me sinto feliz, leitor, compartilhando isso. Às vezes, por falta de tempo – tinha provas para corrigir, aulas para preparar, relatos dos

encontros com os PFIs para escrever, detalhar e interpretar, além de outros compromissos pessoais que, penso, têm pesos e formas diferentes para cada um – não conseguia ler todos os textos e tinha que selecionar aquele que acreditava ser o que mais contribuiria para a minha pesquisa.

Lembrei-me de que às vezes a discussão de um texto que eu não havia lido – por pensar que não era *tão* interessante para a minha pesquisa – acontecia de forma tão proveitosa que isso aguçava-me a vontade de lê-lo. Pensei que, talvez, se aquele encontro pudesse ser tão, mas tão atrativo, os PFIs, mesmo com as suas atribulações, se motivariam a lê-lo.

Perguntei-me: se fosse eu quem estivesse participando desse encontro, como gostaria que esse texto fosse trabalhado? Decidi, então, naquele dia propor-me a algo diferente. Estava acostumada ao trabalho de um texto teórico *com* o texto teórico em mãos. Na minha vivência nas salas de aula, tanto da graduação quanto da pós graduação, era assim que *se trabalhava* uma leitura. Senta-se o professor, sentam-se os alunos e discutem o que foi lido, tópico por tópico, página por página etc. Talvez fosse assim que pensava *trabalhar* o texto em questão. Mas, lembrei-me da proposta do letramento crítico de proporcionar o olhar para o mundo por meio de diferentes perspectivas possibilitando, assim, a desconstrução e a reconstrução de paradigmas já estabelecidos. Concluí, naquele momento, que precisaria *desconstruir* em mim mesma a ideia de que só era possível *trabalhar* uma leitura daquela forma.

Se não haviam lido o texto, tudo bem, pensei. Tentaria trabalhá-lo de outra forma, sem deixar de aproveitar o conteúdo nele trazido. E assim, talvez, os PFIs se sentiriam motivados a lê-lo. Não por *obrigação*, para cumprir uma exigência da formação da qual estavam participando, mas porque foi despertada, dentro deles, a *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 2015), da qual também fala Rubem Alves no célebre “Ao professor com o meu carinho” (2004).

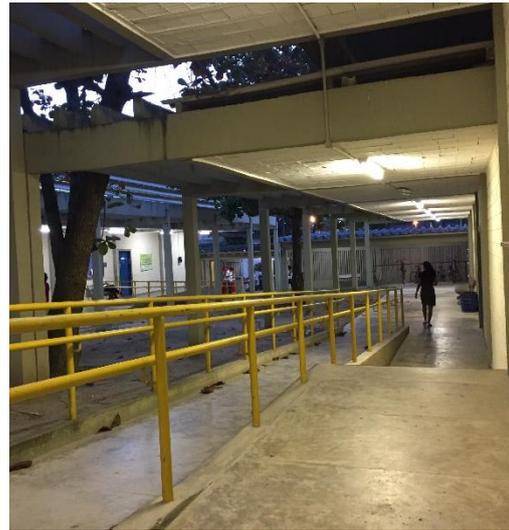
Então, chegando no bloco João de Deus (bloco 18 da UFAL, no qual aconteceu a maior parte dos encontros da formação), onde nos encontraríamos naquela tarde, esperei que os PFIs chegassem e iniciamos, como sempre o fazíamos, com uma sequência de relaxamento e respiração – que eles próprios já estavam começando a pedir. Entreguei para cada um deles uma folha de papel e uma caneta e pedi que caminhassem em silêncio pelo bloco prestando atenção aos detalhes e anotando tudo o que percebessem.

Observei-os, por alguns instantes, e senti-me feliz, pois percebi que eles observavam detalhes que eu nem havia pensado quando lancei a proposta. Alguns saíram do bloco, observando-o por fora; outros sentaram-se nos bancos, com olhares distantes, pensativos.

Abaixo algumas fotos que tirei daquele momento:



(Imagem 2: PFI, à esquerda, fazendo anotações)



(Imagem 3: PFI, à direita)

Enquanto os PFIs realizavam a atividade proposta eu reorganizei a disposição das cadeiras na sala – estavam em semi círculo e coloquei-as em fileiras, conforme ilustra a imagem abaixo:



(Imagem 4: sala 9, do bloco 118, João de Deus, com cadeiras organizadas em fileiras)

No quadro, escrevi as seguintes perguntas, elencadas no texto por Janks (2016, p. 34):

¿Quién se beneficia?

¿Para quién esta organización es perjudicial?

¿Quién incluye/excluye?

¿Cuáles son las posibles consecuencias sociales?

¿Qué intereses son atendidos?

Passados alguns minutos chamei os PFIs para que entrassem na sala. Sem questionar, puxaram as cadeiras para sentar-se, mas eu pedi que se sentassem no chão. Fizeram-no, sem perguntar-me o porquê daquilo. Discutimos, então, sobre o que eles tinham observado e anotado, sobre como se sentiram ao realizar a atividade proposta e sobre as questões elencadas pela Janks (2016), escritas no quadro.

Jade: Deixem-me fazer uma pergunta... por que é que estamos sentados no chão e não nas cadeiras?

(Silêncio)

José: Não sei...

Daniel: Eu porque quando cheguei já estavam todos aqui.

(Risos)

Jade: E por que estávamos aqui?

Daniel: Por que é mais cômodo?

Leticia: Não.

Lua: Porque assim estamos todos mais perto e também no mesmo nível, porque sempre estamos sentados e o professor em pé.

Jade: Vocês entendem o porquê? Porque eu não disse nada. Eu só perguntei “vamos sentar aqui?”, não foi?

José: Foi...

Lua: É que eu sempre sento assim. (Risos)

José: Eu me sinto mais confortável.

Leticia: Eu não.

Jade: Ué, então por que você se sentou?

Leticia: Para ficar mais perto de vocês.

(Jade, José, Daniel, Letícia e Lua, no dia 29 de março de 2017)

A proposta de nos sentarmos no chão foi a de problematizar o fato de que, algumas vezes, nos deparamos com certos acontecimentos, discursos e ações, ou temos determinadas atitudes sem questionarmo-nos o porquê. É necessário que observemos que “toda escolha situa, no primeiro plano, o que foi selecionado e oculta aquilo que não o foi” (JANKS, 2016, p. 24). Quer dizer que toda escolha tem *um quê e um porquê*. E é importante questioná-las afim de que possamos

³¹ Em português, “Quem se beneficia?; Para quem esta organização é prejudicial?; Quem inclui/exclui?; Quais são as possíveis consequências sociais?; Que interesses são atendidos?; De quem são as vozes escutadas?” (JANKS, 2016, p. 34)

pensar sobre os possíveis efeitos dessas escolhas para, assim, agir, questionar, refletir, problematizar, desconstruir e reconstruir – que são, também, características do letramento crítico.

Após a vivência proposta e a discussão realizada, senti que o *trabalho* com o texto havia acontecido de forma bastante leve, pelo menos para mim. Estávamos todos à vontade. Não havia – como penso que não deveria haver – *certo* ou *errado*, o texto diz *isso* ou *aquilo*, as coisas são *assim* ou *daquele jeito*. Havia, sim, possibilidades. Havia multiplicidade de olhares. Havia experiências sendo compartilhadas, conhecimentos sendo construídos, reconstruídos e desconstruídos, a partir da interação com o outro.

Nesse dia, ao final do encontro, enquanto gravava meu diário, eu pude perceber e refletir sobre as escolhas que havia feito até então, na condução dos encontros. Ao gravar o meu relato sobre esse encontro, dei-me conta de algo que não havia percebido ainda. Destaco abaixo um fragmento do meu diário do encontro do dia 29 de março de 2017.

*Comecei a refletir sobre de que forma trabalharia a leitura no encontro de hoje. Porque comecei a observar que eles têm esse interesse sobre o uso de gramática na sala de aula, como trabalhar léxico, como trabalhar com dinâmicas. Eu percebi que eles têm esse interesse e, talvez nessa minha procura de como faria para trabalhar com eles a teoria eu estava criando esse binário teoria e prática, leitura e lúdico. **Eu** estava criando esse binário! E talvez por isso eu estava com tanta dificuldade de entender como funcionaria a formação só com a teoria.*

(Fragmento do meu diário do encontro dia 29 de março de 2017)

Ao pronunciar essas palavras, parei. Dei-me conta de que toda a confusão que percebia na proposta da formação estava, na verdade, dentro de mim. Percebi que os PFIs compreendiam que a teoria não está desconectada da prática. Afirmar o contrário, segundo Ghedin (2002, p. 133) seria “a negação da identidade humana”. Isso porque, justifica o autor (*op. cit.*, 2002, p. 134), “ao dicotomizar teoria e prática, simultaneamente, separa-se a reflexão da ação”. Isso porque elas estão interligadas, fazem parte da nossa natureza.

Pennycook (2003) complementa afirmando que prefere evitar essa dicotomia, seguindo o pressuposto de que linguística aplicada “é um modo de pensar e fazer uma integração reflexiva e contínua de pensamento, desejo e ação” (p. 25). Dessa forma, teoria e prática não existem uma sem a outra, ambas se complementam. O próprio pensar/refletir é uma forma de ação, assim como o agir/desejar são formas de um pensamento/reflexão.

A compreensão de que a responsável por esse distanciamento era eu, no entanto, fez-me sentir bastante feliz. Isso porque senti-me mobilizada à mudança na minha visão da formação.

E Eu acredito que esse está sendo meu grande exercício [compreender como deveria agir nos encontros, o que poderia fazer para trabalhar o que me propus a trabalhar]. Não está sendo fácil porque esse exercício é interno. Eu tenho que entender-me primeiro, desconstruir-me, reconstruir-me para, assim, propor essas mudanças [(des)(re)construção de conhecimento]. E talvez isso era algo que para mim não fazia muito sentido.

Hoje o que eu me propus a fazer foi trabalhar um artigo acadêmico na formação de maneira mais didática. Foi sofrido para mim preparar esse encontro de hoje, porque até então essa divisão existia na minha cabeça e eu não tinha consciência dela. Eu a estava reproduzindo, e talvez ainda esteja, tendo consciência de uma parte apenas. Mas eu acredito que dar esse pontapé inicial nessa autoconscientização já é um passo muito grande.

(Fragmento do meu diário do encontro dia 29 de março de 2017)

Dar-me conta de tantos equívocos que eu havia cometido até então foi libertador. Pode soar estranho, mas nesse dia senti-me muito feliz. Penso que descobrir que *estava fazendo tudo errado*, observar os efeitos das escolhas que estava tendo até esse momento, é um fator motivador para a mudança. Nesse momento compreendi o que Ellis (2003) fala ao afirmar que a autoetnografia é um tipo de pesquisa e de escrita que, descrevendo e analisando a experiência pessoal, compreende a experiência cultural. Foi através do exercício da escrita e da reflexão sobre minha prática que compreendi a causa do que, desde o início dos encontros da formação, preocupava-me.

A minha proposta, desde o início, foi trabalhar com o letramento crítico no curso de formação inicial de professores de espanhol. Essa é uma das teorias basilares não apenas da minha pesquisa como também do projeto Casas de Cultura no Campus. Pensando nisso, a proposta do primeiro encontro com os PFIs que participariam da formação era refletir sobre as diferenças entre o ensino de línguas no projeto CCC e em escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas ou em cursos de idiomas, com o objetivo de refletir sobre os diferentes contextos de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Nosso primeiro encontro aconteceu no dia 22 de fevereiro de 2017, em uma sala do bloco 18, João de Deus, na UFAL. Após questionar os PFIs sobre essas diferenças entre o ensino de línguas a depender do contexto, ouvi a seguinte resposta da PFI Gabi:

“É que, assim... aqui [no CCC] é um lugar onde a gente pode fazer não o que quer, mas quase tudo o que quer, sabe? Podemos colocar em prática tudo o que aprendemos [nas aulas do curso de Letras]. E até mesmo mais, podemos aprender com o uso [com a prática] e nas escolas, ou em outro lugar, não. Porque tem uma metodologia a seguir e temos algo para cumprir e até mesmo a cobrar. Aqui também, mas podemos fazer de uma maneira mais relaxada. Já sabemos que os alunos vão aprender, mas não precisamos dessa tensão que tem por aí, que tem um livro e temos que seguir o livro ou até mesmo os temas que tem lá, você não pode sair. Tem prazos para cumprir, tem provas para fazer...”

(Gabi, 22 de fevereiro de 2017)

Os demais PFIs contribuíram com a resposta afirmando que o que os ajudava no preparo das aulas eram as interações com os colegas e as discussões realizadas. Questionei se havia alguma base teórica que os auxiliava nessa tarefa. Seguiu-se então o seguinte diálogo.

Jade: E nós temos algum embasamento teórico no CCC? Existe algo que nos dê essa base?

Silêncio.

Jade: Algo que nos diz “olha, você está indo por aqui, mas existe essa teoria, essas discussões que embasam essa aula...”. Há algo assim?

Gabi: Eu acho que... bom, por exemplo eu. Vou falar de mim porque eu entrei em uma época de fase difícil do CCC. E eu acredito que me embasei nas aulas que tinha na universidade. Eu procurava praticar coisas que eu prendia nas aulas para levar para os alunos. Eu acho assim, que o projeto nos dá uma direção, mas nós temos que buscar o contínuo.

(Jade e Gabi, 22 de fevereiro de 2017)

Observei, no excerto acima que havia certas dúvidas por parte dos PFIs sobre a existência ou não de teorias que embasavam o projeto. Continuei instigando para compreender a ideia que eles tinham de teoria e, mais especificamente, de letramento crítico.

Jade: Vocês disseram que tem discussões... sobre o que são essas discussões?

Milena: Letramento crítico.

Paula: Ensino comunicativo.

(Jade, Milena e Paula, 22 de fevereiro de 2017)

Abro um parêntese aqui para compartilhar que antes do retorno às aulas do projeto CCC os PFIs tiveram uma reunião com a sua coordenadora, para a qual eu também fui convidada para falar um pouco sobre a proposta da formação. Nessa reunião eles iriam discutir sobre o texto “Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções”, de Mattos e Valério (2010). Na ocasião, no entanto, percebi que muitos deles não haviam lido o texto e a discussão aconteceu em torno do conhecimento que eles já tinham sobre o ensino contextualizado e pouco foi falado sobre o letramento crítico.

Jade: E por que letramento crítico?

Gabi: Porque essa é a base do projeto.

Todos riram.

Jade: Ah! Então quer dizer que o letramento crítico é a base do projeto, não é isso?

Daniel: Não sei...

Jade: Mas então deixem-me fazer uma pergunta para nos situar, o que é o letramento crítico?

Adriana: Pergunta à professora Ana Maria [professora da graduação que trabalha com o letramento crítico]...

(Jade, Gabi e Daniel, 22 de fevereiro de 2017)

Para compreender de que forma eles *liam* a teoria do letramento crítico, propus que dissessem a primeira palavra que vinha à mente quando ouviam sobre ela.

Lua: Discussões, problematizações...

Gabriel: Refletir.

Lua: Que os alunos utilizem a língua para conhecer a sociedade em que vivem. Empoderamento. Mudar as coisas, a sociedade... por exemplo, você pode falar sobre ecologia, sobre reciclagem e então *vamos reciclar!*, vamos fazer algo nessa comunidade, na escola...

Gabi: Diversas imagens de uma coisa.

Gabriel: Eu acho que diversas opiniões também.

(Lua, Gabriel e Gabi, 22 de fevereiro de 2017)

Apesar de, a princípio, acreditar que os PFIs desconheciam teorias como a do letramento crítico que, como escrevi anteriormente, é uma das bases do projeto CCC, compreendi, neste momento, que eles tinham certo conhecimento sim. Compreendiam a proposta reflexiva, questionadora e promotora de mudanças do letramento crítico. No entanto, senti que havia algumas dúvidas sobre o “como fazer”, como desenvolver uma aula a partir da perspectiva do letramento crítico. Digo isto porque, ao solicitar que eles escolhessem um dos textos e contassem para o grupo como o trabalhariam em sala de aula, muitos falaram de aulas estruturais, com foco maior no gramatical e quase deixando de lado a proposta reflexiva da qual haviam falado anteriormente.

Para o nosso quarto encontro, do dia 15 de março de 2017, então, pensei em *simular* uma aula de espanhol com os PFIs, trabalhando um dos textos que eles mais tinham demonstrado interesse no primeiro encontro, o vídeo³² da *vlogger* mexicana, Paola Cecilia. Selecionei, então, outros dois textos – uma reportagem³³ do jornal argentino *Telenueve* intitulada “¿Quiénes son los *youtubers*?”, que falava sobre a ida de um *youtuber* famoso (chamado Rubios) a Buenos Aires, e mostrava as intermináveis filas de jovens ansiosos para conhecê-lo, comentando os apresentadores que esses *youtubers* são pessoas comuns que hoje ganham rios de dinheiro gravando vídeos sobre algum tema específico; e artigo³⁴ intitulado “Lanzan petición para que modelo de 27 kilos cierre canal de YouTube”, que tratava sobre uma petição lançada para fechar o canal de YouTube de Eugenia Cooney, modelo estadunidense de 22 anos que pesa 27 quilos.

Preparei um material (anexo B) sequenciando os textos que seriam trabalhados nesse encontro, intercalando-os com questionamentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura sobre a temática que seria trabalhada no texto. Fomos refletindo juntos sobre de que forma poderíamos trabalhar os vídeos e a reportagem nas aulas de espanhol do projeto CCC, que discussões poderiam surgir a partir deles ou que temáticas (a influência das mídias sociais como o *YouTube* nos dias atuais ou padrões de beleza, por exemplo) e que assuntos linguísticos, gramaticais ou lexicais, esse material nos permitiria trabalhar em sala de aula.

Esse foi um dia de paralisação dos docentes da UFAL³⁵, então não pudemos nos reunir na Universidade. Assim, Carlos abriu as portas da sua casa e nós fomos para lá. Eu, Lua e Daniel.

³² Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=oIkHm0-t64w>>; Acesso em 20 jan. 2017.

³³ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-gI35QOwXUI>>; Acesso em 13 mar. 2017.

³⁴ Disponível em <<https://www.sdpmoticias.com/sorprendente/2016/10/24/lanzan-peticion-para-que-modelo-de-27-kilos-cierre-canal-de-youtube>>; Acesso em 13 mar. 2017.

³⁵ A paralisação aconteceu como forma de repúdio à Reforma da Previdência. Chamado de “Dia Nacional de Greves”, diversos estados brasileiros se uniram em paralisações e mobilizações visando uma Greve Geral contra

Um grupo pequeno, mas que estava bem frequente nos encontros. Senti-me feliz pelo interesse dos PFIs em manter o nosso encontro, apesar dos contratempos – digo isto sem desmerecer, de forma alguma, a paralisação e seus objetivos. Encontramo-nos no ponto de ônibus próximo à casa de Carlos, às 17h em ponto, e saímos quase às 21h. Foram quase quatro horas de encontro! Quatro horas que passaram *voando*. Nesse dia, além da proposta de trabalho com os textos, cantamos e conversamos bastante. Foi um final de tarde/início de noite muito proveitoso.

Ao final do encontro, questionei em que momento eles perceberam que nós trabalhamos com a proposta do letramento crítico. A resposta dos PFIs à minha pergunta – repleta de binarismos, como se apenas em alguns momentos tivéssemos uma *junção* entre teoria e prática – fez-me ver que sim, era eu que não conseguia compreender que eles tinham certo entendimento sobre o letramento crítico.

“*Em tudo*”, respondeu Daniel.

“*Em todas as discussões, questionamentos...*”, afirmou Lua. – *Eu acho que letramento crítico é mais a questão de pensar sobre uma coisa, de refletir [sobre ela]. Por exemplo, quando eu assisto um vídeo na internet às vezes eu nem penso sobre o que vi.* – complementou.

(Daniel e Lua, 15 de março de 2017)

Talvez o fato de *vivenciar* uma “aula” com momentos de discussões, reflexões, aprendizado de novo vocabulário, relacionado aos vídeos assistidos, tenha lhes feito compreender de que forma é possível trabalhar nessa perspectiva. Não digo com isto que a minha proposta era a de “passar a receita de uma aula”. Longe disso. No entanto, se a dificuldade que percebi anteriormente era a de como trabalhar com um texto, vídeo etc., de forma a promover discussões e reflexões, sem perder o foco linguístico, penso que vivenciando essa experiência tenha ficado mais claro que, sim, é possível fazê-lo.

Para isso, acredito, basta permitir-se *olhar com outros olhos...* para os alunos, enxergando-os como seres humanos, inseridos em um contexto social, histórico, político, econômico e cultural que exige deles um posicionamento mais consciente; para as aulas, vendo nelas um espaço de reflexão, discussão, questionamento, (re)construção e promoção do conhecimento – ou seja, os conhecimentos contrapõem-se, completam-se, complementam-se e (re)constroem-se a partir do *contato* com outros tipos de conhecimento; e para o material selecionado.

Lembro-me de escutar, certa vez, de um professor da graduação que “qualquer texto pode ser trabalhado em qualquer turma. Tudo depende de como faremos para trabalhá-lo”. Aquela afirmação fez-me sentir certa estranheza e, ao mesmo tempo, despertou a minha curiosidade. A curiosidade é uma coceira nas ideias, já dizia Rubem Alves (2004), ela transforma em incertezas as *certezas*, nos motiva a descobrir novas *verdades*. Essa frase me motivou a tentar compreender mais sobre aquela proposta até então *inédita* de trabalhar qualquer texto com qualquer turma.

a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 287/2016, que instituía a Contrarreforma da Previdência. A matéria divulgada na página da Associação dos Docentes da UFAL (ADUFAL) está disponível no link: <http://www.adufal.org.br/site/mostranoticia.aspx?cod=13158>

Acredito que essa curiosidade que senti a partir da afirmação do professor é o que Freire chamava de curiosidade epistemológica, ou o que Rubem Alves chamou “ensino de espantos”. Essa foi uma curiosidade que me motivou a ler, pesquisar, aprender e constatar, nas minhas próprias aulas, o conhecimento ao qual tive acesso naquele momento. Porque, até então, eu aprendera que havia *níveis* para os textos. *Se um texto é de nível B1 ele é muito avançado para trabalhar em uma turma iniciante*, por exemplo.

(Aqui abro um parêntese porque quero deixar registrada a minha crítica à utilização de uma terminologia eurocêntrica (o marco comum europeu) para representar níveis de aprendizado de línguas que, acredito eu, não devem ser generalizados e muito menos seguirem a um padrão que tenha como objetivo “facilitar as comparações entre diferentes sistemas de certificados” (ESPAÑA, 2002, p. 23), ou seja, um padrão cujo foco principal seja a melhor organização das provas de línguas como o DELE³⁶, DELF³⁷, TOEFL³⁸ etc. Como se a língua fosse resumida a uma prova de proficiência, a níveis, à necessidade de rótulos com letras e números – quanto mais distante das letras e dos números iniciais, maior o conhecimento que se tem daquela língua e, por conseguinte, maiores as oportunidades no mercado de trabalho).

Lembro-me de que, há alguns anos, fui chamada à atenção pela minha coordenadora na época por ter “ensinado um conteúdo que os alunos veriam no semestre seguinte”. Era estagiária de uma escola de idiomas bastante concorrida e altamente conceituada no estado de Alagoas. Escrevo exatamente o que ouvi. Lembro-me de cada palavra. “Se você ensinar isso para eles, o que o professor do próximo período vai ensinar, me entende?”, disse-me a coordenadora – por quem nutro verdadeiro carinho e respeito. Naquele momento lembrei-me da afirmação do professor, que havia escutado cerca de cinco anos antes da fala da coordenadora.

Ao transcrever o comentário dos PFIs Daniel e Lua, lembrei-me dessas duas cenas – do professor e da coordenadora. Compreendi que, de fato, qualquer texto – aqui explico que não me refiro apenas ao texto escrito, como também oral ou visual – pode ser trabalhado com qualquer turma. Tudo depende da forma como o trabalharemos. Entendi, também, que não é que “tudo virasse letramento crítico”. É que o letramento crítico pode estar em tudo. Ele perpassa pelos materiais que utilizamos em sala de aula, sejam eles escritos, gravados, falados, desenhados etc., pelos conteúdos que ensinamos ou pelos assuntos dos quais falamos.

Ele não está limitado – assim como nenhum conteúdo, assunto ou tema está – a níveis linguísticos ou gramaticais. Ele é um posicionamento, uma postura mental, ou atitude emocional e intelectual (GAINS, 2009), uma forma de ser e estar no mundo. Sendo assim, ele faz parte de nós, seres humanos, que estamos inseridos em diferentes contextos social, histórico, político econômico e cultural que exige **de nós** posicionamentos e pensamentos mais conscientes.

Certa vez ouvi um professor fazer uma analogia do trabalho docente com o de um trapezista. Nós somos como o trapezista, – dizia – damos saltos e mais saltos, em pleno ar, mudamos

³⁶ *Diploma de Español como Lengua Extranjera*, (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira, em português)

³⁷ *Diplôme d'Études en Langue Française* (Diploma de Estudos em Língua Francesa, em português)

³⁸ *Test of English as a Foreign Language* (Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira, em português)

planos pré-estabelecidos, nos reinventando a cada pirueta, verdadeiras acrobacias. Tudo isso em sala de aula. “Mas”, complementava o professor, “tudo isso só é possível porque há uma rede que nos *sustenta*. Que diz que se nós cairmos ela estará ali para que nos apoiemos nela”. Essa *rede* são as teorias que embasam o nosso *fazer docente*, nas quais nos apoiamos quando temos dúvidas, quando buscamos explicações para a nossa prática, quando precisamos de orientações.

Rememorar a fala desse professor me faz refletir que a nossa prática, assim como o trabalho do trapezista, não poderia existir sem a teoria, sem a rede que *protege* a base do trapézio. Da mesma forma, a rede não teria sentido sem o trapezista. Assim são teoria e prática. Ambas caminham juntas, uma dá o sustento para a outra, uma não teria sentido sem a outra.

Compreendi, no *dia em que descobri que estava fazendo tudo errado*, a grande importância do que Boaventura (2009, p. 44-45) fala, ao tratar da ecologia de saberes, quando afirma que é necessário *conhecer o desconhecido*, ou seja, permitir-se conhecer aquilo que ainda não conhecemos e refletir/questionar/repensar aquilo que conhecemos, que temos como *verdade*. Eu, até determinado momento, reproduzia certo tipo de conhecimento que dizia que teoria era uma coisa e prática outra. Que uma viria primeiro e a outra, depois. Que apenas em alguns momentos elas “conversavam”. A partir do momento em que me permiti refletir, questionar e repensar as minhas próprias ações e meus posicionamentos, dei-me conta de vários outros conhecimentos que, até então, desconhecia.

É preciso haver uma inter-relação entre esses conhecimentos, sem excluir qualquer que seja, muito pelo contrário, utilizando-os na construção de novos conhecimentos. Conforme o autor (*op. cit.*), “a ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”. Quer dizer que o conhecimento é construído a partir da interação com o outro para que, assim, possamos construir conhecimentos.

E, para que haja uma construção de novos conhecimentos, é preciso o hábito da auto-observação, do autoconhecimento e do autoquestionamento. A sustentabilidade do conhecimento implica na reflexão contínua, no questionamento e na procura constante pelo autoconhecimento. Assim sendo, Sousa Santos (*op. cit.*) caracteriza a ecologia de saberes como “um profundo exercício de auto-reflexividade” e ressalta a necessidade do desenvolvimento de uma “vigilância epistemológica”, que é essencial na promoção de um profundo exercício de autoconhecimento. Para isso, faz-se necessário refletir não apenas sobre o *conhecido*, como também sobre o *desconhecido*, ler sobre, questioná-lo, para, assim, formar novos conhecimentos.

Relendo a analogia do trapezista, da qual falei anteriormente, questiono-me se essas redes, ou as teorias, seriam externas a nós, professores. Seriam elas, realmente, a rede do trapézio? Não poderiam estar *no trapezista*? Ser a sua roupa, por exemplo. Ou, por que não, seus olhos, seus pés? Ou, quem sabe, aquilo que os olhos físicos não veem? Seus pensamentos, sentimentos...? Talvez sejam as redes aquilo que lhe proporciona o equilíbrio no trapézio. Talvez sejam um conjunto de coisas. Talvez não tenham nem nomes. Mas, ah! A nossa necessidade de colocar *as coisas* em caixas não aceita que elas não tenham um nome, não é?



TUDO VIRA LETRAMENTO CRÍTICO...

Pareceu-me engraçado quando, no encontro do dia 15 de março de 2017, Daniel parou, surpreso, e exclamou: “*Véi*, que massa isso! Eu nunca tinha pensado nisso. Que legal!”.

Ele referia-se às ideias dos outros PFIs sobre a utilização do material levado por mim – um vídeo de uma *vlogger* mexicana no qual ela falava sobre a nova temporada de vídeos do seu canal no YouTube; uma reportagem do jornal argentino *Telenueve*, que falava sobre a ida de um *youtuber* espanhol a Buenos Aires; e um artigo de opinião que tratava sobre uma petição lançada para fechar o canal de uma modelo estadunidense de 22 anos que pesava 27 quilos – nas suas aulas do CCC.

Em outra oportunidade, no encontro do dia 01 de março de 2017, quando conversávamos sobre as atividades que eles estavam desenvolvendo nas suas aulas e eu fiz alguns questionamentos, sugerindo algumas outras possibilidades de trabalho (falávamos sobre as várias possibilidades que existem de trabalhar um mesmo material, ou uma mesma atividade/proposta) Daniel fez-me o seguinte questionamento:

- *Véi, como é que tu consegue, hein?*

- *Consigo o quê?* – questionei.

- *Tudo vira letramento crítico...*

(Jade e Daniel, 01 de março de 2017)



O que, a princípio, parecia-me *engraçado*, fez-me sentir bastante feliz quando, no dia 7 de maio de 2017, Tadeu compartilhou uma imagem no nosso grupo de *WhatsApp* e os PFIs, inclusive Daniel, começaram a discutir sobre as possibilidades de trabalho com o material em sala de aula.



(Imagem 5: grupo de WhatsApp, no dia 07 de maio de 2017)

Daniel estava tendo, naquele semestre, a sua primeira experiência em sala de aula. Sentia-se, no entanto, desmotivado a continuar no projeto Casas de Cultura no Campus. Acredito que a sua surpresa com as ideias que surgiam das discussões nos nossos encontros era devido ao fato de que ele “não conseguia” ver outras possibilidades de trabalho em sala de aula, talvez pela sua falta de motivação.

Tudo pareceu mudar quando, na primeira semana de abril – do dia 04 ao 06 – participamos do I Encontro Regional de Língua Espanhola, evento promovido pela Faculdade de Letras (FALE) da UFAL. Tive, então, a oportunidade de conversar bastante com os PFIs, que estavam trabalhando como monitores. Lembro-me de questionar Daniel e Lua se eles apresentariam algum trabalho e ouvi-os em tom desmotivado dizer que não tinham ainda nenhum trabalho para apresentar.

“Por que não desenvolvermos juntos uma pesquisa, na formação?”, sugeri. Os PFIs adoraram e eu senti que ganhava *uma injeção de ânimo* para os encontros da formação. Pensei que seria muito interessante pesquisar, junto com os PFIs, no projeto CCC. Lembrei-me da minha primeira pesquisa, também no projeto Casas de Cultura no Campus, quando, em 2013, fui bolsista de iniciação científica. Foi interpretando os dados coletados para escrever meu relatório de pesquisa que percebi o quanto gostava de pesquisar. Recordar-me dessa sensação fez-me pensar que, talvez, poderia ser essa oportunidade uma forma de os PFIs sentirem-se motivados, não apenas com a formação de professores da qual participavam, como também com as aulas que ministravam no projeto Casas de Cultura no Campus.

Lembro que, nessa oportunidade, logo após lançada a proposta de pesquisa, Daniel revelou-me a sua intenção de sair do projeto CCC no semestre seguinte. Confesso que senti-me surpresa com a insatisfação dele. A participação no projeto foi-me tão significativa quando estava na

graduação que me era difícil compreender as razões que o desmotivavam. Porém, como havíamos pensado na possibilidade de desenvolver uma pesquisa juntos, na formação, propus-lhe que continuasse apenas mais um semestre e, caso seguisse motivado a sair do projeto, ao final de 2017, ele sairia. Aceitou. Senti-me feliz. Esperançosa de que ele pudesse repensar a sua ideia inicial.

No encontro posterior ao evento de língua espanhola, no dia 12 de abril de 2017, quando iríamos, finalmente, pensar nas propostas para a nossa pesquisa, encontrei-me com a Lua, antes de que entrasse na sala em que nos reuníamos, no bloco 18, João de Deus. Deu-se o seguinte diálogo:

- *Jade! Tenho que te contar uma coisa*, disse Lua.

- *O que foi?* falei.

- *Eu comecei um minicurso ontem de teatro do oprimido. Aí a professora começou fazendo uma dinâmica com a gente, que era para pensar numa cena ruim, tipo de preconceito, e eu comecei a pensar “isso é letramento crítico!”. Aí ela pediu para a gente fazer uma intervenção na cena, e eu pensava “caramba, que massa... eu tenho que falar pra Jade. Isso é letramento crítico!”.*

- *Que massa, Lua!*

- *Eu ia convidar vocês pra participarem porque é muito parecido com tudo o que a gente tá vendo aqui.*

(Jade e Lua, 12 de abril de 2017)

Chamou-me à atenção, na fala da Lua, a relação que ela criara entre o letramento crítico e o curso do qual estava participando. Senti-me feliz ao perceber o amadurecimento da PFI, principalmente pelo fato dela não estar ainda em sala de aula. Conforme falei anteriormente, a PFI havia entrado no projeto Casas de Cultura no Campus e ficaria um semestre observando as aulas de outros PFIs para, assim, no semestre seguinte, ter a sua própria turma.

Vygotsky, na sua teoria histórico-cultural, defende que “a realização de uma tarefa leva à aprendizagem quando esta se configura em uma atividade” (MELLO, 2004, p. 147). Como conceito de *atividade* Vygotsky apropria-se da concepção de Leontiev, que definia-a como não relacionada à “qualquer coisa que a pessoa faça, mas apenas àquilo que faz sentido para ela” (autora *op. cit.*). Nessa perspectiva, interpreto que para a Lua as discussões sobre letramento crítico haviam sido transformadas em *atividades*, na ideia de Leontiev, a partir do momento em que ela as compreendia e as assimilava. Por isso a PFI relacionava-as ao curso que estava realizando e às propostas que nele traziam.

A relação criada entre o letramento crítico e o teatro do oprimido – que até então eu desconhecia, mas, assim como a Lua, percebi-me encantada pelo método teatral proposto pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal – possibilitou à PFI elaborar o seguinte plano de aula, apresentado no dia 25 de abril de 2017, sendo esse o nosso primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa que seria realizada no semestre seguinte, nas turmas dos PFIs.

Plan de classe

Material	Actividad	Objetivo
¿Qué utilizaré?	¿Cómo lo haré?	¿Para qué lo haré?
*Letra	Lectura silenciosa	Para trabajar la comprensión y para hacer una <u>análisis lingüística-discursiva</u>
*Canción	Escuchar las <u>dos versiones</u>	Para trabajar la comprensión auditiva y analizar <u>los efectos de sentidos de las interpretaciones</u>
*Imagine	Mostrarla y usarla como apoyo de una de las encenas	Ayudarlos para la construcción de la encena <u>analizar la lenguaje verbal y no verbal.</u>
*Teatro del oprimido	Voy instruirlos para la producción de la actuación (mínimo dos personas) de 3 encenas y después ellos harán estrategias p/ <u>cambiar la situación de la Geni</u>	Trabajar la interacción con la lengua a través de la actuación; <u>Crear estrategias p/ acabar co la situación de violencia; Relacionar las estrategias con el contexto social</u>

(Imagem 6: plano de aula da PFI Lua, no dia 25 de abril de 2017)

Lua faz uso da música Geni e o Zepelim, de Chico Buarque, como material para reflexão e discussão na sua aula. Para que o leitor possa compreender as análises que faço, adiante, e a proposta de trabalho de Lua, disponibilizo abaixo a letra da música – uma das mais interessantes composições de Chico Buarque, na minha leitura. Algumas interpretações dessa música afirmam que ela é uma crítica ao colonialismo e ao capitalismo, sendo o capitão do Zepelim uma representação do opressor e Geni, do oprimido. Sendo esta última marcada pela *não-voz*, pelo cerceamento da sua fala.

De tudo que é nego torto/ Do manguê e do cais do porto/ Ela já foi namorada/
O seu corpo é dos errantes/ Dos cegos, dos retirantes/ É de quem não tem mais nada/
Dá-se assim desde menina/ Na garagem, na cantina/ Atrás do tanque, no mato/
É a rainha dos detentos/ Das loucas, dos lazarentos/ Dos moleques do internato/
E também vai amiúde/ Com os velinhos sem saúde/ E as viúvas sem porvir/
Ela é um poço de bondade/ E é por isso que a cidade/ Vive sempre a repetir

Joga pedra na Geni!/ Joga pedra na Geni!/ Ela é feita pra apanhar!/ Ela é boa de cuspir!
Ela dá pra qualquer um!/ Maldita Geni!

Um dia surgiu, brilhante/ Entre as nuvens, flutuante/ Um enorme zepelim/
Pairou sobre os edifícios/ Abriu dois mil orifícios/ Com dois mil canhões assim/
A cidade apavorada/ Se quedou paralisada/ Pronta pra virar geleia/ Mas do zepelim gigante/
Desceu o seu comandante/ Dizendo: "Mudei de ideia!"

Quando vi nesta cidade/ Tanto horror e iniquidade/ Resolvi tudo explodir/ Mas posso evitar o drama/ Se aquela formosa dama/ Esta noite me servir

Essa dama era Geni!/ Mas não pode ser Geni!/ Ela é feita pra apanhar/ Ela é boa de cuspir/ Ela dá pra qualquer um/ Maldita Geni!

Mas de fato, logo ela/ Tão coitada e tão singela/ Cativara o forasteiro/ O guerreiro tão vistoso/ Tão temido e poderoso/ Era dela, prisioneiro/ Acontece que a donzela/ (E isso era segredo dela)/ Também tinha seus caprichos/ E ao deitar com homem tão nobre/ Tão cheirando a brilho e a cobre/ Preferia amar com os bichos/ Ao ouvir tal heresia/ A cidade em romaria/ Foi beijar a sua mão/ O prefeito de joelhos/ O bispo de olhos vermelhos/ E o banqueiro com um milhão

Vai com ele, vai, Geni!/ Vai com ele, vai, Geni!/ Você pode nos salvar/ Você vai nos redimir/ Você dá pra qualquer um/ Bendita Geni!

Foram tantos os pedidos/ Tão sinceros, tão sentidos/ Que ela dominou seu asco/ Nessa noite lancinante/ Entregou-se a tal amante/ Como quem dá-se ao carrasco/ Ele fez tanta sujeira/ Lambuzou-se a noite inteira/ Até ficar saciado/ E nem bem amanhecia/ Partiu numa nuvem fria/ Com seu zepelim prateado/ Num suspiro aliviado/ Ela se virou de lado/ E tentou até sorrir/ Mas logo raiou o dia/ E a cidade em cantoria/ Não deixou ela dormir

Joga pedra na Geni!/ Joga bosta na Geni!/ Ela é feita pra apanhar!/ Ela é boa de cuspir!/ Ela dá pra qualquer um!/ Maldita Geni!
(BUARQUE, 1993)

Destaco, a seguir, alguns pontos que parecem-me interessantes no plano de aula de Lua. Relaciono alguns deles e elenco-os em forma de tópicos, abaixo. Assim acredito que fica mais compreensível a minha interpretação do plano de aula da PFI.



Un análisis lingüístico-discursivo, Dos versiones e Los efectos de sentidos de las interpretaciones

Algo que pareceu-me muito interessante foi a escolha de levar duas versões da música *Geni e o Zepelim*, de Chico Buarque, para a aula. Uma, a versão de Chico Buarque em espanhol, e a outra, a interpretação de Letícia Sabatella, no espetáculo *Alma Boa de Lugar Nenhum*, em Porto Alegre, no ano de 2011. Na primeira, relatou-me Lua, é a forma como o cantor interpreta a sua música que nos faz pensar que representaria ele, talvez, a voz do povo – senão do comandante do Zepelim. Já na segunda versão, complementou Lua, a entonação que a Letícia Sabatella dá a alguns trechos da música, faz-nos sentir como se a própria Geni nos falasse através da canção.

Na minha leitura, a proposta da análise das duas versões da música, com a finalidade de identificar e refletir sobre os efeitos de sentido que elas produzem, está em concordância com a proposta do letramento crítico. Esta teoria fala da importância da compreensão da existência de várias leituras, visões, pensamentos e posicionamentos sobre determinado tema para, assim, ter um pensamento mais coeso e consistente sobre aquele assunto. Pensamento esse que,

segundo proposto pela ecologia de saberes, estará sempre em construção, desconstrução e reconstrução.

Sousa Santos (2009, p. 57) afirma que essa ecologia “capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral”. O que significa, na minha leitura, que essa ecologia compreende a necessidade de um constante exercício de (des)(re)construção das nossas *verdades* e da necessidade de várias leituras, vários olhares, sobre um mesmo assunto – conforme falado acima.

Isso é o que Sousa Santos (2009) caracteriza como *conhecimento prudente*. O que, para mim, seria o **conhecer**, de fato. Conhecer um assunto conhecendo, também, os pensamentos que vão contra ele. Isso fortalece a nossa crença em determinado ponto de vista.

A reflexão sobre os múltiplos sentidos despertados pela música, neste caso, é proposta pelo letramento crítico para que haja uma maior compreensão daquilo que foi dito, mas também pela ecologia de saberes, na minha leitura. Seria, para mim, o procurar compreender as possíveis percepções causadas por aquela música para, então, afirmar em qual(is) ideia(s) eu acredito e por quê.

Relembro o que a PFI Gabi respondeu, quando questionada sobre o que seria o letramento crítico, na discussão do encontro do dia 22 de fevereiro de 2017. “Diversas imagens de uma coisa”, disse. Acredito que eu nunca conseguiria expressar tão bem a minha leitura de letramento crítico.

Lembrei, com a frase da PFI, de quando vou procurar uma imagem no Google para ilustrar uma palavra em espanhol para colocar no meu blog – o blog *Aquí Hablamos*, para professores e alunos de espanhol como primeira ou segunda língua, que tenho desde maio de 2011. Procuro por aquela palavra, vejo várias imagens que o Google me mostra dela e escolho aquela (ou aquelas) que, para mim, melhor a ilustre(m). Essa, para mim, é a *imagem mental* que ilustra o que é letramento crítico. Ou, pelo menos, até eu imaginar outra...

Essa característica do letramento crítico nos leva a obter um pensamento mais *consistente* sobre determinada temática, após leitura e conhecimento de diversas formas de pensar, várias perspectivas e pensamentos, reflexão crítica sobre o tema em questão, desconstrução e reconstrução do nosso próprio posicionamento.

Cambiar la situación de Geni e Estrategias para acabar con la situación

Utilizando-se do teatro do oprimido, a PFI Lua planejou, como uma das etapas da sua aula, a criação de estratégias que visassem uma mudança na situação vivida pela personagem principal da música de Chico Buarque, a Geni, a partir da reflexão e das discussões realizadas em sala. Na minha leitura, o fato dos alunos *planejarem* e interpretarem uma cena de violência como a que é retratada na música, pensando em estratégias para agir diante dessas cenas, modificando-as está relacionado à proposta do letramento crítico.

McLaughlin e DeVoogd (2004, p. 54) afirmam que “o letramento crítico centra-se nas questões de poder e promove reflexões, transformações e ações”. Tais transformações e ações poderiam ser realizadas tanto dentro quanto fora do contexto escolar, visando sempre uma conexão do que está sendo trabalhado dentro da sala de aula com a realidade das alunas e dos alunos. Isso, conforme dito pelos autores (*op. cit.*), com o objetivo de *transformar* ou *reconstruir* a própria realidade a partir de práticas de conhecimento.

Já Freire (2015, p. 68), afirma que aprender “é construir, reconstruir, constatar para mudar”, o que me remete ao processo de *design* e *redesign* proposto por Janks (2010), quando trata sobre o letramento crítico. Dessa forma, compreendo que quando a PFI propõe uma reflexão sobre a letra da música, uma discussão sobre os possíveis efeitos que diferentes interpretações dela podem causar em quem as escuta e, ao final, a construção (*design*) de uma cena cotidiana para que haja uma desconstrução (*redesign*) da mesma, há aí uma proposta de trabalho condizente com os objetivos propostos pelo letramento crítico.

Relacionar las estrategias con el contexto social

Com o seu plano de aula, Lua propõe criar estratégias para *acabar com a situação* retratada na música e, assim, relacionar essas estratégias ao contexto social, real, dos alunos. Seria, na minha leitura, pensar formas reais de intervenção para modificar uma situação corriqueira, diria até que tida como “normal” por alguns, que é a violência de gênero. Elizabeth Bishop (2014, p. 52) fala que

O letramento crítico usa textos e imprime habilidades com vistas a habilitar os aprendizes para examinar as políticas da vida diária dentro da sociedade contemporânea com o objetivo de compreender o significado do local e procurar ativamente velhas contradições dentro dos modos de vida, das teorias e das reais posições intelectuais³⁹. (BISHOP, 2014, p. 52) (tradução minha)

Ou seja, é objetivo do letramento crítico refletir sobre os posicionamentos e contradições reais existentes na nossa sociedade para, assim, reconstruí-los. Para isso, faz-se importante o trabalho de leitura, reflexão e discussão em sala de aula. A música de Chico Buarque traz várias temáticas que fazem parte da nossa realidade, vivenciadas diariamente por brasileiros e brasileiras. Machismo, feminicídio, homofobia, transfobia e por que não racismo, preconceitos vários, a luta das minorias, e tantas outras discussões. A proposta de Lua, de trabalhar esta música com o objetivo de pensar estratégias de mudança desse cenário, traz para a sala de aula uma problemática (ou várias, como pudemos observar) que é real e que está presente no nosso dia a dia, mas muitas vezes passa despercebida. Por não serem questionadas, refletidas ou problematizadas, são tidas como *normais*, parte da nossa realidade.

³⁹ No original: Critical literacy uses texts and print skills in ways that enable students to examine the politics of daily life within contemporary society with a view to understanding what it means to locate and actively seek out contradictions within modes of life, theories, and substantive intellectual positions.

Acredito que essa proposta de aproximação das temáticas trabalhadas com a realidade dos alunos, de problematização e de transformação dessa realidade vão no sentido do que Bishop (2014), Janks (2010) e McLaughlin e DeVogd (2004) compreendem como letramento crítico. Compreendo, também, a necessidade e importância desse trabalho nas aulas de espanhol. Compreendendo a língua no sentido bakhtiniano não poderia dissociá-la do contexto real em que é falada.



A elaboração dos planos de aula pelos PFIs fez-me sentir bastante motivada com a proposta de desenvolver uma mini pesquisa. Confesso que senti-me feliz ao ler o plano da PFI Lua, que, conforme falei anteriormente, não tinha ainda uma turma *sua* no projeto CCC. No entanto, acredito que, apesar de não tê-lo colocado em prática como os outros PFIs, foi enriquecedor o fato da Lua ter pensado em como preparar uma aula, nas diversas possibilidades de trabalho de um mesmo material e na necessidade de envolver os alunos em práticas de reflexão e discussão sobre determinada temática, que faça parte da realidade deles.

A oportunidade de experienciar esse processo, refletir sobre ele junto comigo e com os outros PFIs poderão auxiliar Lua quando ela tiver a sua própria turma. Espero (e acredito) que ela não passe pelas dificuldades, pelo menos no que tange à elaboração do plano de aula, que eu passei quando iniciei a docência, por exemplo.

Como o objetivo era que os PFIs desenvolvessem uma mini pesquisa, para que eles pudessem ter dados para apresentações, o primeiro passo foi a elaboração de um questionário inicial (anexo C) que pudesse ser aplicado nas suas turmas. O objetivo do questionário foi *sondar* os interesses e necessidades dos alunos, não apenas linguísticos, como também dos temas que poderiam ser propostos pelos PFIs para leitura e discussão em sala de aula. A princípio criei um documento em branco no *Google Docs* para que pudéssemos elaborá-lo em conjunto durante as férias. Cinco PFIs tiveram acesso ao documento, no entanto nem todos participaram desse processo. Compreendi. Estavam de férias da faculdade, do projeto CCC, dos seus cursos, trabalhos etc. Estávamos todos cansados – final de semestre é *final de semestre* para todos.

Estabelecemos um prazo e, de tempos em tempos, eu ia acessando o documento para observar as perguntas que os PFIs haviam escrito. À medida em que as lia, problematizava-as. Encontramo-nos ainda durante as férias, em uma lanchonete perto da praia da Ponta Verde, em uma manhã meio chuvosa do dia 01 de julho de 2017. Levei o que tínhamos elaborado online e, naquele momento, Lua, Daniel e eu trabalhamos no questionário.

Propus para os PFIs a elaboração de um questionário de análise das necessidades do ensino de línguas para fins específicos como uma forma de *sondagem* dos seus alunos. Chamamo-lo de *questionário inicial*, pois seria aplicado na primeira aula de cada turma, como uma maneira de conhecê-los e aproveitar os seus interesses, gostos e necessidades de aprendizagem da língua espanhola para que as aulas fossem voltadas para os seus objetivos. Dessa forma, acredito que

as aulas seriam mais significativas e haveria uma maior participação da turma e motivação diante dos temas que seriam trabalhados.

Decidimos, no encontro do dia 01 de julho de 2017, que voltando às aulas, os PFIs participantes da formação aplicariam o questionário nas suas turmas. Após isso, cada um exporia, em um próximo encontro, as suas interpretações do que foi escrito pelos alunos, para que, finalmente, pudéssemos planejar as aulas seguintes e elaborar os resumos para submissão na X Semana de Letras da Faculdade de Letras da UFAL.

Assim o fizemos, e no dia 27 de julho de 2017 os PFIs Daniel, Lua e Letícia expuseram o que observaram dos questionários respondidos pelos seus alunos – quantos alunos marcaram quais opções, o que eles colocaram como prioridade para as aulas... Nesse dia, já no final do nosso encontro, chegou João, PFI recém ingresso no projeto CCC de espanhol, e que demonstrou interesse em participar dos nossos encontros. Os PFIs comentaram o que tinham em mente para as mini pesquisas. Passei algumas leituras, estabelecemos algumas metas e prazos a cumprir e nos comprometemos a desenvolvê-los. Senti-me feliz com a participação, o empenho e a ansiedade por desenvolver uma pesquisa juntos, aprendendo e compartilhando experiência juntos.

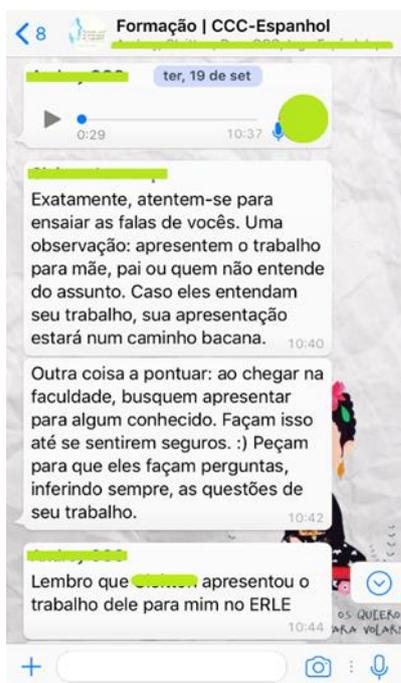
Nos encontros seguintes, fomos nos preparando para a Semana de Letras – escrevo, aqui, de forma descritiva, seguindo a uma sequência cronológica, pois creio que seja importante o leitor compreender a forma como nos organizamos para o momento da apresentação dos PFIs. Acredito que isso será fundamental para as interpretações que farei mais adiante, já após a Semana de Letras.

No dia 31 de agosto nos reunimos para a elaboração dos resumos. Escrevemo-los juntos e submetemo-los. Tenho que confessar que não foi algo tão tranquilo como havia imaginado que seria. Os PFIs tinham bastante dúvidas sobre a escrita de um resumo, como descrever o processo que haviam pensado para a sua pesquisa, como contextualizar com a teoria lida... foi bastante cansativo, mas engrandecedor, para mim e acredito que para eles também. Foi muito boa a sensação de ler seus comentários no grupo, comemorando suas cartas de aceite. Percebê-los felizes foi muito gratificante!

Os encontros que se seguiram foram voltados para a elaboração dos trabalhos. Eles contavam-me como estavam preparando as suas aulas, o que estavam sentindo nesse processo, como estavam os seus alunos, o que tinham produzido, como interpretavam esse material e, mais adiante, como seria a apresentação de cada um na Semana de Letras.

Observei, no grupo, que aqueles PFIs que continuavam no nosso grupo de *WhatsApp* mas não estavam tão envolvidos com os encontros – como falei anteriormente, apenas 3, agora 4 com a chegada do João, participavam de todos os encontros –, começaram a se prontificar para ajudar os colegas que apresentariam uma pesquisa pela primeira vez. Eles tinham já experiência em apresentação de trabalhos, participaram de congressos, seminários, Semanas de Letras etc., etc., etc.

Abaixo uma foto da conversa no grupo de *WhatsApp*, no dia da apresentação dos PFIs na X Semana de Letras, na qual José e Tadeu aconselham Lua, Leticia e Daniel.



(Imagem 7: grupo de *WhatsApp*, no dia 19 de setembro de 2017)

Senti-me feliz com aquele envolvimento de compartilhamento e auxílio mútuo, diante do cenário atual dos PFIs – subdivididos em pequenos grupos e com atitudes separatistas dos veteranos para com os novatos. Percebi a grandiosidade desse compartilhamento de experiências. Os PFIs veteranos já tinham vivenciado esse momento de fazer a sua primeira apresentação de trabalhos, conheciam os anseios, os medos e o nervosismo que aquele momento gerava. Isso os motivou a compartilhar com os colegas mais novos no projeto CCC os *truques* que foram adquirindo com essas experiências. Lembrei do que sempre fala a minha mãe: é no momento da dor que nos tornamos iguais. Concordo com ela. É passando pelos momentos de dificuldade que compreendemos o outro.

Naquele dia, quando fui à Faculdade de Letras para assistir as apresentações, senti-me muito feliz com a realização daquelas mini pesquisas. Percebi, na fala dos três PFIs (Lua, Leticia e Daniel) muito entusiasmo. Após as apresentações, sentamo-nos para conversar sobre a experiência e fazer alguns comentários – acredito muito na importância desse *feedback*. Marcamos para a quinta-feira seguinte, dia 21 de setembro de 2017, um encontro *online* para conversar sobre todo o processo de pesquisa.

Destaco um trecho⁴⁰ da nossa conversa desse encontro, realizado via *Skype*, após as apresentações na X Semana de Letras, na qual os três PFIs puderam apresentar sua primeira pesquisa:

Jade Neves: E de que forma essa ação de pesquisar contribuiu para a formação do professor, depois do q vcs vivenciaram?

Daniel: Eu me senti muito realizado, porque eu pude expor algo que em geral pode ser visto com preconceito e até dificultasse a aprendizagem deles, e o que nós refletimos pode quebrar isso ou fazer com que eles vejam, a partir das discussões, tudo com outro olhar.

Lua: No meu caso, contribuiu para minha flexibilidade, teve uma aula que só apareceu 3 alunos, [...] [tive então que] pensar estratégias para que os alunos começassem a perder a timidez.

*Daniel: Eu cresci muito como professor, principalmente por estar pagando LA⁴¹ paralelamente à pesquisa, **porque a gente meio que tem que saber refletir na maneira como tá trabalhando**, tipo lidar com esses imprevistos, ausência e tal, como disse a Lua, e a gente **construiu tudo que foi feito durante o processo**, não chegou no começo com algo pronto, meio que foi uma adequação ao que a turma "pedia"*

(Jade, Lua e Daniel via *Skype*, no dia 21 de setembro de 2017)

Após ler a fala dos PFIs refleti bastante sobre a minha forma de pensar e agir no começo da formação, durante o processo e agora, no momento em que releio os dados, releio as minhas interpretações, reescrevo-as, reflito novamente, leio mais teoria, releio as interpretações – e vivencio várias e várias vezes esse círculo de leitura-reflexão-ação, o que Janks (2010) chama de *design-redesign*, ou Freire (2015), quando fala de *construção, reconstrução, constatação para mudança*. Penso, ao ler a frase destacada na fala do PFI Daniel (a gente meio que tem que saber refletir na maneira como tá trabalhando, [...] a gente construiu tudo [...] durante o processo), que através do processo de pesquisa os PFIs puderam compreender *o que é a linguística aplicada, o que é o letramento crítico, o que é o professor reflexivo*.

Vivenciar essa experiência proporcionou para o grupo, na minha interpretação, uma aprendizagem mais significativa do *ser professor*. Não quero dizer, com isto, que o professor apenas aprenderá certas coisas pesquisando. De forma alguma! No entanto, acredito, para o nosso grupo o *pesquisar* foi esse “impulso” que nos ajudou a ter esse entendimento, e isso através de propostas aparentemente simples, como a de procurar saber da aluna ou aluno quais são os seus interesses com o curso, no lugar de impor a ela ou a ele um currículo “pronto”,

⁴⁰ Como o diálogo foi retirado de uma conversa *informal* via *Skype*, fiz apenas algumas correções ortográficas e de acentuação para que seja possível uma maior compreensão do que foi escrito. Mantive, no entanto, as abreviações e a pontuação utilizadas por mim e pelos professores, para que não houvesse nenhuma mudança de sentido.

⁴¹ Disciplina de Introdução à Linguística Aplicada, ofertada para os alunos do 1º semestre do curso de Letras.

fechado; ou de permitir-se ouvi-los, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem é uma “via de mão dupla”.

Em sua psicologia sócio-histórica, Vygotsky já afirmava que “todo Homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros” (MARTINS; PIMENTEL, 2009, p. 51), ou seja, relacionar-se com o outro, ouvindo-o, interagindo com ele, falando e sendo ouvido, é o que nos proporciona o nosso reconhecimento como seres humanos, a identificação das nossas qualidades e dificuldades, das nossas dúvidas e das nossas *certezas*, do nosso *gostar e não gostar*. Relembrei essa teoria com a fala de Lua, a seguir:

Lua: Muitas vezes me reconheci nas falas dos alunos, seus problemas com o curso, dificuldades com a língua, e sentir que não pode evoluir ela [ela a língua, o linguístico] acho que é uma das coisas interessante da profissão

(Lua via Skype, no dia 21 de setembro de 2017)

Quando a PFI fala que acha “que [essa] é uma das coisas interessante (sic) da profissão”, ela coloca a interação da qual fala Vygotsky (do Homem com o outro) como uma característica do *ser professor*. Penso que essa seria, também, uma característica do professor reflexivo, faria parte do processo de formação no qual o professor reflexivo *vive* continuamente. Conforme afirma Paulo Freire (2015, p. 25), “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Com isso, compreendo, não há *ensinar* sem *aprender*, é um processo mútuo.

Esse *reconhecimento* de si mesmo no outro, do qual fala a Lua, seria, no meu entendimento, uma consequência dessa (re)formação e dessa interação com o outro – seja esse *outro* meu aluno, meu colega professor, meu professor. Penso que ao reconhecer-me no outro, em seu *caminhar*, em algumas atitudes suas, nos seus hábitos ou, quem sabe, na sua forma de falar, abre-me um espaço para que possa compartilhar experiências já vividas, modificar tendências e ações, e, assim, **melhorar-me**⁴². Foi o *reconhecer-se no outro* que motivou os PFIs veteranos a ajudarem os novatos no momento de preparação para a sua primeira apresentação de trabalho, por exemplo. Ou, quem sabe, tenha sido esse *reconhecer-se no outro* o que levou-me a optar pela escolha de trabalho com a formação de professores.

Esse olhar mais sensível que é obtido a partir do momento que o aluno é visto como protagonista (MATTOS; VALÉRIO, 2010) do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, faz-nos compreender que as aulas deverão estar voltadas para os interesses e as necessidades dos alunos. Dessa forma o conteúdo ensinado, os temas trabalhados e o material proposto para as reflexões e discussões precisam ser construídos, por que não, com os alunos.

Observei que, através do processo de pesquisa, os PFIs começaram a refletir sobre a necessidade do protagonismo do aprendiz, conforme o trecho destacado abaixo, da PFI Lua:

⁴² Reitero, aqui, a minha compreensão de “melhor”, quando falo de Janks, no capítulo teórico. Compreendo esta expressão em um sentido de “justiça”. Como pessoas *melhores* compreendo pessoas mais justas umas com as outras.

Jade Neves: "e a gente construiu tudo que foi feito durante o processo, não chegou no começo com algo pronto, meio que foi uma adequação ao que a turma "pedia" - e oq vcs puderam perceber com isso?"

Lua: As aulas foram construídas a partir [do] que eles desejavam

Daniel: Que trabalhar assim é maravilhoso tanto pra nós quanto pra os alunos, porque nós nos tornamos mais acho que flexíveis em relação a necessidade do aluno e eles nos fazem refletir acerca do que mais eles precisam aprender, suas dificuldades e tal

Lua: O processo de aprendizagem é centrado neles

(Jade, Lua e Daniel via Skype, no dia 21 de setembro de 2017)

Compreendo esse entendimento por parte da PFI como um amadurecimento no seu *ser professora*. Lua, que, agora, estava em sala de aula como professora pela primeira vez, conseguiu um entendimento que eu, por exemplo, demorei alguns anos para adquirir. Quando criança, adolescente ou jovem costumava ouvir dos colegas, professoras e professores, que, “quando chegar na faculdade você vai aprender só o que gosta”. Isso porque, durante os mais de 11 anos em que estive na escola, o que era-me ensinado, algumas vezes, não *interessava-me* absolutamente.

Por favor, não me entenda mal, leitor. Explico-lhe. Eram-me ensinados conteúdos que eu não tinha o interesse de aprender, não apenas pela forma pouco atrativa do ensino, mas, também, porque pareciam-me desconexos da minha realidade.

“Por que preciso aprender a raiz quadrada de pi?”, perguntava-me. Confesso que nunca mais tive que usá-lo, desde que fiz aquela prova bimestral de matemática, na 8ª série do ensino fundamental II. Nunca entendi o porquê de ter aprendido esse conteúdo. Nem por que tive que aprender o que era uma oração subordinada adverbial ou uma oração coordenada sindética ou assindética. Adorava a matéria de língua portuguesa, que fique claro. Sempre adorei ler! Mas não lembro de ninguém nunca ter-me perguntado que livros lia ou que tipo de leitura preferia. Lembro, sim, de obrigarem-me (desculpe-me, leitor, sei que esta palavra é forte, mas é exatamente disto que me lembro) a ler *Iracema*, *Senhora e Macunaíma*. Nada contra a literatura brasileira. Muito pelo contrário! Sou uma apaixonada pela literatura – embora confesse que, infelizmente, a brasileira causou-me certo trauma de infância que ainda preciso superar um dia.

Rubem Alves (2011, p.9), compartilhando acontecimentos no seu livro “Conversas sobre a educação”, narra um fato que aconteceu-lhe anos atrás. Destaco-o a seguir:

Eu me lembro de uma carta que recebi de um menino há muitos anos. Ele dizia: “Querido Rubem Alves, li seu livro *O patinho que não aprendeu a voar*. Aprendi que liberdade é a gente fazer aquilo que a gente deseja muito. Eu quero ser livre. Tenho uma professora que é um barato. Ela manda a gente ler seus livros e grifar os encontros consonantais e os dígrafos”. Aí eu levei um susto, porque não sei o que é um dígrafo, não sei o que faço com um dígrafo.

(ALVES; ANTUNES, 2011, p. 9)

Sempre me recordo dessa pequena história ao falar sobre o protagonismo do aprendiz, sobre o ensino-aprendizado centrado no aluno. Lembro-me dessa história porque, na adolescência, também questionava-me o porquê de aprender determinados conteúdos que não faziam parte do meu contexto e que não despertavam em nada o meu interesse. Esse era o modelo de ensino dentro do qual cresci e esse era o modelo de ensino que pensava utilizar nas minhas aulas.

Não me recordo do momento em que comecei a pensar sobre essas questões levantadas aqui. Mas sei que, compreender o processo de ensino-aprendizagem dessa forma, foi-me libertador. Por isso, senti-me feliz ao observar essa percepção em Lua, que iniciava, naquele segundo semestre do ano de 2017, sua caminhada docente. Caminhada essa que Leticia descreveu perfeitamente, ao fazer uma citação de Antonio Machado, conforme destaque abaixo:

Letícia: El camino se hace al andar. Bom, de um modo geral, todo o processo foi bastante contributivo para mim como professora. Sobretudo, me fez ver a importância da pesquisa em sala de aula. Ademais, foi relevante pois foi possível analisar a minha prática e refletir sobre ela.

(Letícia via Skype, no dia 21 de setembro de 2017)

Pareceu-me interessante a forma como Letícia justificou o seu *caminhar* ao longo do processo de elaboração da mini pesquisa. Para descrevê-lo, a PFI fez alusão a um dos mais conhecidos poemas do poeta modernista espanhol Antonio Machado, *Proverbios y cantares*. O poema diz:

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino:
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.

(Biblioteca Virtual Universal, 2010)

Lembro-me do dia em que li o poema pela primeira vez, alguns anos atrás, quando, de férias em Recife, lia um livro cujo nome não me vem à memória, enquanto minha tia escrevia sua tese de doutorado. Ela chamou-me para traduzi-lo. Ia escrevê-lo na primeira página do seu trabalho.

Recordar a pesquisa da minha tia – no curso de Administração, bem distante do nosso, meu e de Letícia, de Letras – e a resposta da PFI à minha pergunta [o que vocês puderam perceber com isso (a construção do percurso durante o processo)?], fizeram-me refletir sobre o *pesquisar*.

Para mim, pesquisar é construir novos caminhos, caminhos esses que nunca voltaremos a percorrer.

Isso porque desenvolver uma pesquisa, principalmente na nossa área, da linguística aplicada, implica *estar aberto* para o que possamos encontrar mais pela frente. Muitas vezes, ao chegar mais adiante, olhamos para trás e vemos as *pegadas* no caminho. *Pegadas* que demonstram amadurecimento, crescimento pessoal, profissional, conquistas, encontros, perdas, desencontros, ganhos, reencontros.

Quando Letícia complementa, abaixo, que *foi possível analisar a sua prática e refletir sobre ela mesma* eu senti que houve um grande amadurecimento da PFI no que diz respeito ao seu posicionamento diante dos imprevistos da sala de aula. Recordo que, na semana anterior à apresentação dos trabalhos na X Semana de Letras, no dia 7 de setembro de 2017, ao perguntar como estava o andamento da pesquisa, Letícia respondeu-me preocupada relatando que muitos alunos haviam faltado as aulas e isso havia modificado o seu planejamento. “Vamos ver se conseguirei. Se não conseguir apresento na próxima oportunidade”, escreveu-me.

Com isso, percebi em Letícia, naquele momento, certa inflexibilidade, o que quase a levou a desistir da apresentação da sua pesquisa. Respondi-lhe que tentaríamos, juntas, fazer o possível para que ela pudesse apresentar o seu trabalho e que caso ela não se sentisse à vontade para fazê-lo continuaríamos a pesquisa para que ela apresentasse em uma outra oportunidade. Concordou. Observei-a no grupo e ela pareceu-me sentir-se mais confiante.

Compreendi, após ouvir os áudios dos últimos encontros, que o motivo que a levaria a não apresentar o trabalho poderia ter sido a grande quantidade de faltas dos seus alunos, o que comprometeu o seu planejamento das aulas. Quando a PFI fala que “*el camino se hace al andar*”, em português, *o caminho se faz ao andar*, interpreto como sendo esse o seu grande crescimento com o processo da pesquisa. Crescimento como professora, diante das faltas dos alunos e das mudanças que teve que fazer para lidar com essas ausências – mudanças no plano de aula e na sua metodologia. Senti-me feliz ao ler o seu comentário sobre todo o processo de pesquisa, que destaco a seguir:

Letícia: Me encanta, o dialogismo e interação, e agora estou me sentindo contente em poder trabalhar com essa temática e ver os resultados. Nem tudo sai como planejamos, mas isso não é problema. Isso nos faz ver o quanto é importante ser um professor flexível. A sala de aula é algo dinâmico, e não podemos ter medos de percorrer novos caminhos, vamos errar, mas também vamos aprender. Não quero apenas percorrer os caminhos já percorridos por outros outrora, quero sair da mediocridade e ir além. (Todos os grifos são meus)

(Letícia via Skype, no dia 21 de setembro de 2017)

Senti, durante esse processo, que o “fazer pesquisa” foi o gancho que os PFIs precisavam para interessar-se pela leitura das teorias. Pesquisando eles puderam refletir sobre, desconstruir e reconstruir conceitos e práticas. Senti-me muito feliz com as reflexões que eles fizeram e o amadurecimento didático, metodológico e teórico que percebi nos PFIs. Apesar dos contratempos e das atividades outras que tinham na graduação, eles se propuseram a realizar

leituras – o que não tinha acontecido antes, quando propus a leitura para discussão nos encontros –, pesquisar autores, elaborar e reelaborar planos de aula, coletar dados e interpretá-los.

Além deles, eu também pude vivenciar uma nova experiência, auxiliando-os nesse processo de pesquisa. Também senti-me amadurecer como professora, formadora em formação, pesquisadora e, principalmente, como ser humano. Compreendi a dimensão da tarefa que é atribuída ao professor, as exigências e as responsabilidades sociais, diria, que nós, professoras e professores, assumimos.

No entanto, apesar do sentimento de *realização* por observar o nosso crescimento (meu e dos PFIs participantes da formação) e os primeiros frutos desses encontros, das leituras e discussões, senti-me um pouco frustrada, ao sair da sala onde os PFIs apresentaram os trabalhos, no dia 19 de setembro de 2017.

Caminhando pela UFAL, vinha refletindo sobre como nós valorizamos tanto o *novo*, a *mudança* e a quebra de paradigmas, mas, ao mesmo tempo, mantemos na nossa prática velhos conceitos pré-estabelecidos. Digo isto porque, apesar de toda a dedicação e tempo empreendido nos encontros com os PFIs para o desenvolvimento das suas pesquisas, tivemos que pedir a um outro professor que fosse o “orientador” dos PFIs, pois eu ainda não tinha um título que me “desse o direito” de orientá-los.

Confesso que havia pensado bastante antes de levantar essa questão na minha dissertação. Veja-a, muitas vezes, como um *tabu*. Todos sabem, todos veem isso acontecer, mas ninguém fala porque “não pega bem”. Estou generalizando, claro. Porém imagino que possa haver contra-argumentos para essa minha afirmação. Confesso que senti-me receosa ao princípio. Medo de ser julgada pela academia, talvez. Talvez besteira da minha parte.

No entanto, lembrando do que Pennycook (2007, p. 40-41) define como linguística aplicada transgressiva (“pensar diferente; traspasar o território proibido; pensar o que não pode ser pensado; fazer o que não pode ser feito; alimentar o desejo de ir além; e procurar novas estruturas de pensamento e conduta”) ou, quem sabe até, o que Kleiman (2003, p. 47) fala com relação a essa atitude transgressiva (“corresponde justamente a pensar o que sim deveria ser pensado, fazer o que sim deveria ser feito e dizer o que sim deveria ser dito”), não poderia deixar de trazer esses pensamentos que me vieram à mente após a apresentação dos PFIs na X Semana de Letras.

Mignolo (2003) fala da existência de uma *geopolítica do conhecimento*, que tem tentado hegemonizar valores universais de conhecimento. Esse pensamento vem contribuindo para a manutenção de um “sistema classificatório-discriminatório” (CANAL, BUSSOLETTI, GUEVARA, LANDÍN, 2011, p. 12). Imagine, leitor... se eu não estivesse dentro da academia, se fosse, por exemplo, professora do ensino fundamental da rede pública. Se, nesse contexto, eu escrevesse que a academia também contribui para a manutenção desse *sistema classificatório-discriminatório*, que tipo de posicionamentos essa afirmação poderia gerar? Será que o meu artigo seria publicado em uma revista da área? Será que outros professores, também pesquisadores (porque acredito que *pesquisar* faz parte da prática do professor, independente da sua estada na academia), *me* leriam?

Há cerca de cinco meses comecei um novo desafio, pelo menos para mim: aprender a tocar sanfona. Herdei uma sanfona de 8 baixos (como aquela de Januário⁴³) que foi do meu avô, anos atrás. Deu-a para minha mãe, que nunca aprendeu a tocá-la; passou-a para a minha prima, que nunca aprendeu a tocá-la, mas guardou-a, durante anos, no maleiro do seu guarda-roupas. Hoje a sanfoninha verde está comigo, finalmente sendo colocada em uso, como o meu avô desejava!

Em uma das minhas aulas de sanfona, conversando com o meu professor, Filipe, ele disse, “observando cada um dos meus alunos poderia escrever um artigo sobre o processo de cada um na aprendizagem de um instrumento musical, analisando as anotações que eles fazem, sua lida com o instrumento...”. “E por que não escreve sobre isso?” – questionei. “Estou há tanto tempo fora da academia que voltar para *lá* agora, com tanta correria, dando aula todos os dias, seria quase impossível”.

Infelizmente, “o conhecimento científico [...] se estabeleceu como o ‘conhecimento verdadeiro’ relegando as demais epistemes a expressões do passado” (CANAL, BUSSOLETTI, GUEVARA, LANDÍN, 2011, p. 12). Penso que, com isso, perdemos a oportunidade de ouvir muitas histórias interessantes, com tanto conhecimento quanto o que é veiculado nas universidades.

Concordo com o que disse, certa vez, o *véi* Jacó, quando, após fazer sucesso e ganhar *muitos mil réis*, Luiz Gonzaga voltou à sua terra, no sertão pernambucano. Ia a caminho da casa dos seus pais com a sua sanfona prateada de 120 baixos, pronto para *mangar* da sanfoninha de 8 baixos de Januário, seu pai. Durante o caminho de casa, escuta a frase que, tempos depois, tornou-se o refrão de uma das suas mais conhecidas composições: “*Luí*”, *respeita Januário*. “*Luí*”, *tu pode ser famoso, mas teu pai é mais tihoso. Nem com ele ninguém vai, “Luí”... respeita os oito baixo do teu pai!*”.

Ah, sábio *véi* Jacó!



EL RUIDO QUE HACEN LOS INSECTOS

Em um dos nossos encontros, no dia 29 de março de 2017, quando o PFI José comentava sobre alguns detalhes que observara na sala na qual nós realizávamos os nossos encontros, surgiu, como em algumas outras oportunidades, uma dúvida referente a uma expressão, na língua espanhola. Deu-se o seguinte diálogo:

José: Yo escuchaba el ruido de los insectos, los... mmm...

Jade: Una pregunta, ¿cómo se llama el ruido que hacen los insectos?

⁴³ Januário foi o pai de Luiz Gonzaga, sobre quem ele fala, assim como da sua sanfona de 8 baixos, na canção “Respeita Januário”.

(Silencio)

Jade: En portugués, ¿cómo se llama?

José: *Zumbido*.

Jade: ¿Vamos a procurar cómo se llama eso en español?

Leticia: Interesante...

(José, Jade e Leticia no dia 29 de março de 2017)



Sendo este um trabalho inserido na Linguística Aplicada, não poderíamos deixar de trabalhar, também, questões linguísticas, visto que a LA “poderia ser vista como uma abordagem às questões relacionadas à linguagem” (PENNYCOOK, 2003, p. 28).

Com base na discussão feita no capítulo teórico, compreendo a linguagem com a sua carga política e a necessidade dessa discussão/reflexão, mas penso que não podemos deixar de lado, também, a questão linguística.

Todos os encontros aconteceram na língua espanhola. Percebi que os PFIs foram, aos poucos, “perdendo a vergonha” de falar espanhol diante dos colegas. Escutando novamente as gravações dos encontros com os PFIs, percebi a mudança de Letícia, por exemplo, que nos primeiros encontros quase não falava e a partir do 8º encontro, no dia 25 de abril de 2017, após a participação no I Encontro Regional de Língua Espanhola, no entanto, era ela quem nos “puxava a orelha” quando mudávamos as discussões para o português.

Em diversos momentos surgiram dúvidas de vocabulário, durante as discussões. *Pomada, pasamanos, manilla, tartamudo*, foram algumas das palavras e expressões que aprendemos juntos nos encontros. Senti, com os PFIs, como é bom sermos professores-aprendizes, pois não paramos nunca de aprender, de conhecer coisas novas.

Lembro-me da primeira vez que não soube responder a uma pergunta em sala de aula. “*Maestra, cómo se disse ‘rodízio’ en español*”, questionou-me, certa vez um aluno. “*Buena pregunta... no sé*”, respondi. E até hoje lembro-me de sua resposta, “Oxe, mas a senhora não é a professora? Se fosse a Cristina [antiga professora da turma que, diziam as boas línguas, era um dicionário ambulante] ela responderia na hora”. E lembro-me, também, da minha resposta à sua, “É verdade, ela diria mesmo. Mas ninguém sabe de tudo, estamos sempre aprendendo. Vamos fazer o seguinte... atenção, pessoal, tarefa de casa: todo mundo vai pesquisar como é que a gente fala ‘rodízio’ em espanhol, tá? Anotem aí, por favor!”.

Foi assim que descobrimos que quase não existem rodízios no México – comentou-me uma amiga mexicana, que mora na cidade de Monterrey – e os locais que oferecem esse serviço o fazem de maneira diferente da forma como conhecemos aqui, no Brasil. Assemelhando-se mais a um *self service*, que, por sinal, chama-se *autoservicio*, em espanhol.

O fato, aqui, é que alguns PFIs que participavam da formação relataram algumas dificuldades linguísticas. Em vários momentos dos nossos encontros pesquisamos sobre conteúdos gramaticais que iam surgindo, assim como algumas palavras específicas. Acredito que nós nunca sabemos *tudo* sobre um determinado tema, assunto ou conteúdo. Também penso que o professor não deve – nem ninguém deve – ser um *dicionário ou gramática ambulante*. Língua é muito mais do que regras gramaticais, penso eu. No entanto, acredito que nós, professores e professoras, precisamos, sim, aperfeiçoar o nosso conhecimento sobre aquilo que ensinamos. Aliás, essa não é obrigação apenas nossa, mas de qualquer profissional.

Em alguns momentos, confesso, preocupava-me com relação aos PFIs porque tinham dúvidas em assuntos básicos da língua espanhola. Coisas que se assemelhavam a um professor de português não saber se “você” se escreve com *cê* ou *cê cedilha*, por exemplo.

No entanto, compreendendo que esses conhecimentos, eu ousaria afirmar, só podem ser desenvolvidos com leitura e estudo, propus a seguinte ideia: organizarmos, juntos, uma oficina com temas diversos relacionados à língua espanhola. Aqueles que nós temos dificuldade (ou afinidade), aqueles que acreditamos serem importantes, aqueles que não estão nos livros didáticos e, portanto, fora das nossas salas de aula – a não ser que venham à tona ou sejam trazidos pela curiosidade de algum aluno.

As oficinas seriam dadas pelos próprios PFIs que, assim como eu, escolheriam um tema e preparariam um material para ser apresentado em 30 min. para os colegas, também PFIs do projeto CCC, e seus alunos. A essas oficinas chamamos *Compartiendo saberes*, em português, “compartilhando saberes”, e elas aconteceram no final da tarde dos dias 21 e 23 de novembro de 2017, na sala 9 do Bloco de Salas de Aula 1, da Faculdade de Letras da UFAL.

Senti-me bastante motivada ao observar, quando lancei a proposta no nosso grupo de *WhatsApp*, que os outros PFIs que não estavam frequentando os encontros e não haviam apresentado os trabalhos, mas continuavam no grupo, mostraram-se entusiasmados com a ideia. Assim, foram cinco as oficinas ministradas na última semana de novembro de 2017.

Antes de discorrer sobre essas oficinas, compartilho abaixo a justificativa dada por cada PFI para a escolha da temática que foi abordada na sua oficina. Saliento que essa justificativa foi-me contada em diversos momentos, ao longo desse processo de preparo das oficinas. Nas conversas de corredor, por mensagens via *WhatsApp*, no momento após a oficina. Enfim, na oportunidade que tive, conversando com os PFIs, questioná-los sobre a sua escolha.

Assim, acreditando que essa informação é importante para a interpretação a que me proponho, neste subitem, escrevo abaixo os temas selecionados por cada PFI e o porquê da escolha desse tema. Incluo aqui, também, o tema que eu escolhi para a minha oficina e por que escolhi trabalhá-lo. Ressalto que não coloco o nome de cada PFI nos temas abaixo para que suas identidades sejam preservadas.

1. *No metas la pata: variación lingüística y heterosemánticos*

O PFI já havia desenvolvido pesquisa de PIBIC sobre variação linguística e afirmava ter muita afinidade com a temática.

2. *¿Español paraguayo? ¿Es de verdad?*

O PFI falava ter muito interesse por estudar fonética e fonologia. Durante os nossos encontros ele dizia que tentaria adiantar essa disciplina porque tinha muito interesse pelo tema. Optou por falar da variação fonética do espanhol paraguaio porque foi nesse país onde aprendeu a falar o espanhol. Tem verdadeira paixão pelo espanhol do Paraguai e sempre falava da desvalorização dessa variante diante de outras como o espanhol da Espanha, do México e da Argentina.

3. *¿Español, cómo te aprendo?*

O PFI estava, na época, fazendo reingresso no curso de Letras – Espanhol. Era formado já em Letras – Inglês e a sua maior dificuldade era trabalhar algum conteúdo na língua espanhola, já que, segundo ele, não tinha domínio linguístico para trabalhar algum tema mais especificamente. Em alguns momentos o PFI demonstrou, inclusive, ter receio de ministrar a sua oficina em espanhol. Decidiu, então, compartilhar algumas técnicas para auxiliar a aprendizagem da língua espanhola que ele mesmo estava aprendendo no curso de Letras.

4. *¿Y ahora, José? ¡Tenemos que platicar, amigo!*

A PFI tinha uma grande afinidade com a literatura. O seu desejo, com a oficina, era relacionar à oralidade da língua espanhola algum tema literário e algumas técnicas do teatro do oprimido, pelo qual havia se encantado há alguns meses, quando participou de um mini curso.

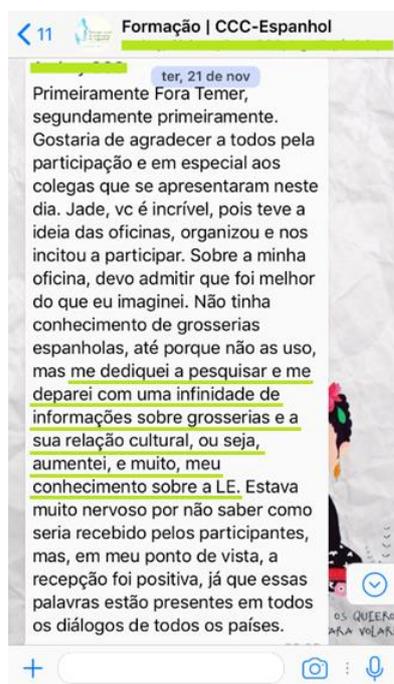
5. *Jugando con las palabrotas*

Em dúvida da temática que abordaria na sua oficina, o PFI optou por trabalhar palavrões, assunto que, segundo ele, não era trabalhado nas aulas e que seria de grande importância para os alunos. Ele dizia não ter conhecimento amplo dos palavrões em espanhol, mas após seleção da temática para a oficina enviava mensagens pelo grupo de *WhatsApp* dizendo que estava pesquisando e estudando e compartilhando o que estava aprendendo sobre.

6. *Haciendo las paces con los pronombres complemento: JADE*

Eu escolhi trabalhar com os pronomes complemento porque desde os primeiros encontros da formação, quando os PFIs demonstraram sentir algumas dificuldades linguísticas, a mais destacada por eles era com relação aos pronomes objeto direto e indireto (os famosos OD e OI). Decidi, na minha oficina, compartilhar algumas “dicas” que aprendi para compreender o que são os OD e OI, para que servem e quando os utilizamos.

Percebi que, ao escolherem a temática que trabalhariam, os PFIs trouxeram para as suas oficinas assuntos pelos quais tinham afinidade. Isso, porém, não os eximiu da tarefa de pesquisar, ler e procurar conhecer mais sobre o conteúdo. Para cada um de nós este foi um processo de muito aprendizado, como pude perceber na mensagem do PFI Tadeu enviada após a sua oficina, na página seguinte:

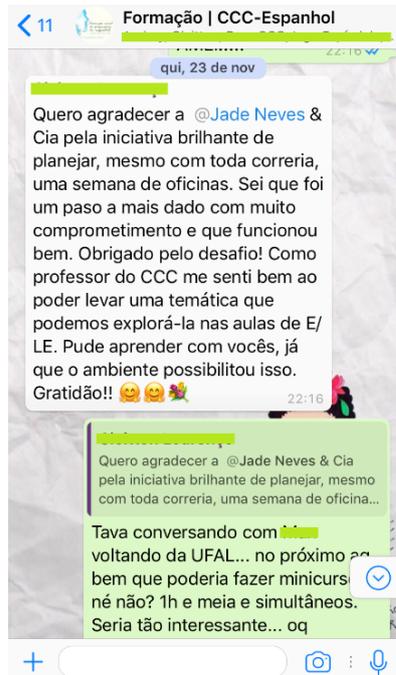


(Imagem 8: grupo de WhatsApp, no dia 21 de novembro de 2017). Grifo meu.

No trecho destacado da mensagem, é possível observar que a proposta de desenvolver uma oficina sobre aquela temática incentivou no PFI a necessidade da pesquisa e da leitura, auxiliando na compreensão de que somos eternos aprendizes. Senti-me feliz em ler esse comentário do PFI, pois acredito que precisamos estar sempre procurando conhecer mais sobre determinado conteúdo antes de ensiná-lo a outra pessoa.

Pensar que porque conhecemos determinado conteúdo não precisamos estudá-lo, lê-lo, conhecê-lo mais a fundo seria, na minha opinião, afirmar que estaríamos *prontos* e, portanto, negar tudo o que foi discutido no capítulo teórico sobre a necessidade da formação como processo contínuo.

Já para o PFI José a proposta da oficina pareceu-lhe um *desafio*, como destacado na imagem da página seguinte:



(Imagem 9: grupo de WhatsApp, no dia 23 de novembro de 2017)

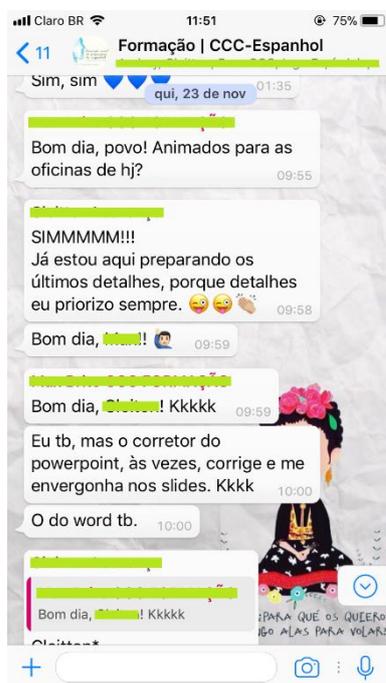
Acredito que, para o PFI, o desafio tenha sido tratar de uma temática pela qual ele tem afinidade mas que não é comum de ser trabalhada em aulas de espanhol como língua adicional, a variação linguística da língua espanhola. Além disso, penso, tenha sido desafiador preparar uma aula para colegas seus, estudantes do curso de Letras, que também tinham certo conhecimento sobre a temática em questão.

Também pareceu-me interessante a frase final do PFI, destacada acima. O ambiente, ou seja, a oficina, proporcionou, na sua visão, a aprendizagem mútua. Isso, acredito, porque ninguém sabia mais do que ninguém. Todos trabalhamos temáticas que, apesar de termos certa afinidade, exigiu de nós estudo, leitura e pesquisa.

Penso que vivenciar essa experiência aproximou-nos enquanto grupo. Todos sentimos o que os outros sentiram no momento da *apresentação*. Todos perguntamos, todos ajudamos a responder. Todos compartilhamos experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de algum tempo de docência. Uns mais, outros menos. Todos fomos professores e alunos nessas oficinas.

Um dos PFIs, músico, que vivenciou a experiência de um intercâmbio no Paraguai, levou seu violão para cantar uma música tradicional da região na qual viveu e uma garrafa de *tereré*, bebida típica, semelhante ao chimarrão gaúcho; uma outra PFI, estudante e apaixonada pelo teatro do oprimido, utilizou uma técnica teatral para auxiliar no desenvolvimento da sua oficina; o outro PFI compartilhou fotos das suas anotações para inspirar-nos a utilizar a técnica que, segundo ele, facilitou a sua memorização de vocabulários e expressões específicas. E assim cada um deu algo de si, compartilhou algo de seu interesse, do seu conhecimento e da sua vivência da língua espanhola.

Talvez por esse motivo tenhamos vivenciado com tanto entusiasmo a oportunidade das oficinas. No começo de cada um dos dois dias em que nos encontraríamos, lia no grupo mensagens ansiosas, compartilhando as experiências pré-oficina, conforme imagens abaixo:



(Imagem 10: grupo de WhatsApp, no dia 23 de novembro de 2017)

Senti que a experiência das oficinas pôde concluir esse ciclo que vivenciamos juntos, os PFIs e eu, ao longo desses nove meses de formação. Penso que algumas das inquietações que me afligiam no começo dos encontros, com relação às minhas dúvidas sobre a proposta da formação e as questões de relacionamento interpessoal entre os PFIs do CCC puderam ser trabalhadas durante o desenvolvimento dessa proposta das oficinas.

Compreendi que a proposta da formação era promover as reflexões que eu, após as leituras, reflexões e discussões nas aulas da pós-graduação, compreendia que fossem importantes de serem propostas aos PFIs. Mas também a de pensar momentos para que as necessidades dos PFIs fossem atendidas, como foi o caso das questões de dúvidas linguísticas, que apareceram ao longo do processo. Ressalto, no entanto, que esta foi apenas uma das necessidades trazidas pelos PFIs.

Como trabalho de relacionamento interpessoal dos PFIs, senti que desenvolverem – veteranos e calouros do CCC, PFIs participantes mais presentes nos encontros da formação e PFIs não tão presentes – uma proposta juntos, estarem todos na mesma situação, com a mesma proposta, os motivou a ajudarem uns aos outros, colocando-os no mesmo patamar em que estamos todos nós, seres humanos: aprendizes.

#FICAESPANHOL!

Diferente dos sub tópicos anteriores, os quais têm seus títulos retirados de trechos falados pelos PFIs e os quais inicio com o momento em que esse trecho apareceu, neste proponho-me a algo diferente.

Vivenciando as últimas semanas na escola em que trabalho, onde estou como professora substituta há pouco mais de oito meses, comuniquei recentemente a proximidade da minha “partida” aos alunos – crianças de 11 e 12 anos. Falaram-me que iriam organizar um abaixo-assinado solicitando a minha permanência na turma e, quando dei-me conta, haviam escrito frases de efeito e a *hashtag* #FicaJade em folhas de caderno e levantavam, gritando-as, em uníssono. Senti-me emocionada, mas a cena que vi fez-me lembrar da experiência que vivera, 17 anos antes, quando era eu que estava na situação deles.

Lembrei da *tia* Raquel, minha professora da 2ª série (hoje, 3º ano) do ensino fundamental I, quando estudei no Colégio Adventista de Maceió, em 2001. A *tia* Raquel era a minha professora. Uma moça doce, branquinha, de cabelos pretos e cacheados, covinha nas bochechas e sempre sorridente. Alguns meses antes de terminarmos o ano ela teve que sair do colégio. Não sei ao certo o motivo, mas o fato é que lembro de juntar-me com os colegas para protestarmos na escola. Fizemos “greve” durante as aulas, não colocávamos o nome da nova professora (a *tia* Valéria) nas provas, não fazíamos as tarefas na sala, não obedecíamos. Naquela época, no auge dos meus 8 anos, era isso que estava ao meu alcance fazer para “ter a *tia* Raquel de volta” nas aulas.

Ver os meus alunos *protestarem* e lembrar dos *protestos* que eu e os meus colegas organizamos pela permanência da *tia* Raquel, fizeram-me refletir sobre essas primeiras “injustiças” que vivenciamos nesse fragmento da sociedade, que é o contexto escolar. Injustiças essas com as quais nos depararemos mais adiante, em alguns momentos, na sociedade em que vivemos. São essas situações que nos fazem levantar da cadeira e nos mobilizarmos para posicionarmo-nos diante daquele(s) que acreditamos ser o injusto ou injustiçado, clamar por uma mudança, lutar pelo que acreditamos serem os nossos direitos.

Freire (2015, p. 21) afirma que “a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta pelo mundo. [...] insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”. Ou seja, é fruto dessa força neoliberal o pensamento imobilizador da vontade de mudança que afirma que “as coisas são assim mesmo”, que elas “não vão mudar e o que nós podemos fazer?”, ou “melhor não mexer no que está quieto”.

Durante o curso de formação tivemos algumas oportunidades de “levantar a nossa bandeira”, como professoras e professores de espanhol, e mostrar que não estávamos satisfeitos com as atitudes que vinham sendo tomadas com relação ao ensino de espanhol em Alagoas.

No dia 13 de junho de 2017, fui com um dos PFIs à Assembleia Legislativa de Alagoas, para assistir à apresentação de um deputado do estado em defesa da permanência do ensino do espanhol em Alagoas. Durante a oportunidade conversamos muito sobre a forma como o ensino do espanhol ainda é desvalorizado no nosso estado. Senti-me feliz por poder vivenciar a experiência como um fruto dos encontros do curso de formação. Abaixo a foto do convite divulgado pela APEEAL (Associação dos Professores de Espanhol de Alagoas) e, na página seguinte, a que tiramos juntos:



(Imagem 11: convite da APEEAL, enviado no grupo de WhatsApp no dia 12 de junho de 2017)



(Imagem 12: participação na Assembleia Legislativa, no dia 13 de junho de 2017)

Penso que participar de movimentos políticos relacionados ao ensino seja de grande importância no processo formativo do professor, não apenas como profissional, mas como cidadão, integrante de uma sociedade que exige dele participação e posicionamento diante de determinados momentos.

No meu trabalho exercito-me para não faltar a nenhuma reunião, pois acredito que seja importante não apenas inteirar-me do que será tratado, mas, principalmente, posicionar-me ante o que tiver de ser decidido. Costumo dizer para os meus colegas que a decisão pode não ser favorável à que eu esperava, mas sinto-me feliz em ter podido expressar o que penso. Participar de momentos como esses foi, para mim, uma oportunidade de posicionar-me diante de um movimento do qual faço parte.

Também pude participar com três PFIs da Assembleia de Professores de Espanhol de Alagoas, que aconteceu no dia 6 de abril de 2017, como uma das atividades do ERLE (Encontro Regional de Língua Espanhola), evento organizado pelo setor de espanhol da Faculdade de Letras da UFAL. Na oportunidade, professoras e professores de espanhol de todo o estado foram convidados para discutirem sobre os direcionamentos que o ensino da língua tomaria em Alagoas.

Pudemos ouvir relatos de professores que já estão há anos no mercado e estão sentindo os efeitos da retirada do espanhol como oferta obrigatória dos currículos; professores que foram remanejados para trabalhar na secretaria da escola, ou dar aulas de outras disciplinas; graduandos do curso de Letras – espanhol que pensavam mudar de curso porque se sentiam desestimulados; professores universitários que se preocupavam pela escassez das suas salas de

aulas. Ouvimos a todos eles. Conversamos, também, entre um e outro relato. Nos sentimos desmotivados em alguns momentos, mas o convite foi feito a todos nós: vamos à luta!

Vivenciar esses momentos, junto aos PFIs, fortaleceu em mim o entendimento de que não sou a única lutando por essa causa. Que, como eu, outras pessoas – professoras e professores, não apenas de espanhol, profissionais da área do direito, da comunicação e de tantos outros que pude encontrar, segurando a bandeira do ensino do espanhol conosco – também apoiam a nossa luta. Fortaleceu em mim a necessidade de conhecer o meu direito quanto professora, de posicionar-me e de exigir dos outros o respeito que me é digno por esse trabalho tão gratificante quanto desvalorizado por uma parte da sociedade.

Recentemente li a uma notícia no jornal Correio do Povo⁴⁴, cuja manchete dizia “Deputados querem o espanhol no currículo”. A reportagem tratava sobre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) protocolada por uma deputada gaúcha que torna obrigatória a oferta da disciplina de língua espanhola, novamente, no Rio Grande do Sul. Na imagem de capa, professoras, professores, alunas e alunos da UFRGS seguravam faixas e cartazes com a *hashtag* #FicaEspanhol.

Assembleias, reuniões, movimentos e mobilizações como essas estão havendo em todo o país. No entanto, faço minhas as palavras de Rodrigues (2015, p. 49), quando ela afirma que “dez anos depois, o professor de espanhol, no Brasil, ainda tem muito por que lutar”. Hoje, em abril 2018, quatro meses antes de que a – quase debutante – lei do espanhol complete seus 13 anos, eu volto a afirmar: nós, professoras e professores de espanhol no Brasil, **ainda** temos muito por que lutar! Mas essa luta não é só nossa. #FicaADica

⁴⁴ Disponível no link www.correiodopovo.com.br/Noticias/Ensino%20/2018/3/645978/Deputados-do-RS-enviam-oficio-em-defesa-do-Espanhol-no-Ensino-Medio; Acesso em: 24 abr. 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo escrevo as minhas considerações finais, refletindo sobre o processo da pesquisa e interpretando os resultados observados durante o meu caminhar.

Compreendi que o fato da formação tomar rumos não pré-estabelecidos, ter sido construída no processo, contribuiu para que houvesse um crescimento da minha parte, como professora-pesquisadora e formadora em formação. Falar de construção durante o processo faz-me lembrar do poema *Proverbios y Cantares*, citado por uma das PFIs ao tratar sobre a mini pesquisa que realizamos juntas. “Caminhante, são tuas pegadas, o caminho e nada mais. Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar. Ao andar se faz o caminho, e ao olhar para trás se vê a senda que nunca se há de voltar a pisar”⁴⁵ Penso que ao compreender que “o caminho se faz ao andar”, ou seja, ao construir a formação durante o processo permiti-me aprender com os meus próprios tropeços, e (re)construir-me a partir deles e das experiências que vivenciei e do que observei durante o curso de formação.

Percebi, durante o processo de pesquisa, certos posicionamentos que eu tinha, que refletiam na minha prática sem que eu me desse conta. Observar isso ajudou-me muito a compreender a necessidade de manter-me sempre vigilante aos conhecimentos em que eu, hoje, acredito; ao modo como eu os utilizo na construção de novos conhecimentos; à forma como me posiciono diante daquilo que eu ainda desconheço; ao meu *agir* em sala de aula; ao meu *agir* como pesquisadora – o que Sousa Santos (2009) chama de *vigilância epistemológica*, o que eu acredito que deva ser um estado permanente para nós, que consideremos a formação como contínua.

Estar vigilante é estar sempre atento aos seus pensamentos, às suas ações e reações. Há um conceito que data milhares de anos e é conhecido por muitas pessoas como “o coração da meditação budista” (WILLIAMS; PENMAN, 2011, p. 10), chamado *Mindfulness*, ou, em português, *atenção plena*. Exercitar a atenção plena exige a “concentração no momento presente, [...] com a mente aberta e disposta a entender o que acontece em volta e dentro de você. [...] [estar] atento ao que acontece *enquanto* acontece” (SNEL, 2016, p. 21). Ou seja, é preciso voltar o foco para si, no momento em que se fala, pensa ou age. No meu entendimento, é isso que requer a vigilância epistemológica de Sousa Santos (2009), o foco no momento presente e em como os conhecimentos são (re)construídos e exercitados nesse momento.

Ouvindo novamente os comentários sobre cada encontro, encontrei o que gravei no dia 29 de março de 2017, o qual transcrevo abaixo:

Eu tinha ficado meio... chateada desde a semana passada quando eu cheguei em casa que vi, é... mensagens no grupo de Facebook do Projeto falando sobre uma formação pra professores que a *Consejería* da Espanha ia oferecer durante essa semana, e vi o interesse enorme dos... do pessoal mais antigo do CCC, que são

⁴⁵ No original: Caminante, son tus huellas, el camino y nada más. Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.

meus amigos e que não estão participando da minha formação. [Risos] E aí eu fiquei pensando “poxa vida...”, aquela história “o que é que o outro tem que eu não tenho?” [Risos]. É... fiquei... me sentindo chateada mesmo porque eles não *tavam* participando do meu... e iam participar do outro, que seriam nos mesmos dias, né? Uma semana inteira, assim... então fiquei pensando “ué, por quê?”, né? No começo eu me senti... desprestigiada... eu acho que é isso.

É como se... fosse... [suspiro] “Ah, você [pausa] não é, não é tão capaz. Você não é tão capaz”. Eu não sei se é exatamente isso. Eu demorei *pra* entender o que eu *tava* sentindo. Comecei a refletir, refletindo porque eu sabia que eu tinha que... porque eu ia escrever o comentário, o comentário sobre isso e eu tinha que ter claro em mim o que eu *tava* sentindo. No começo eu acho que era um ciúminho, uma competitividade, na verdade. E aí eu comecei a me questionar, “mas por que competitividade? As propostas são diferentes. Por que competitividade? Porque... não tem uma formação melhor que a outra, as duas são interessantes e as duas vão contribuir... na formação deles. As duas vão ter conteúdos diferentes que vão trabalhar de formas diferentes”.

E aí comecei a diluir esse sentimento em mim... e... graças a Autoetnografia, eu acredito. Porque eu tinha que me entender pra poder escrever, passar *pro* papel, pra passar *pro* papel eu tinha que ter isso claro em mim. Eu tinha que expressar o que eu estava sentindo. Mas como expressar o que eu estava sentindo sem saber o que eu estava sentindo? E... isso foi fantástico porque eu comecei a **me** entender e a ver que eu estava sendo egoísta. Eu *tava* sendo egoísta, *tava* sendo orgulhosa [risos]. Não é fácil admitir isso, mas eu comecei a identificar esses sentimentos em mim e comecei a pensar que *pra* poder continuar com a minha formação, continuar promovendo esses encontros que eu *tô* promovendo, eu tinha que ter isso muito bem resolvido em mim, porque é uma realidade que eu tenho que lidar e... e é isso.

(Jade, em 29 de março de 2017)

No comentário sobre aquele encontro percebi que eu estava me exercitando para compreender o que sentia e por que o sentia no momento em que sentia, o que compreendo não apenas como um exercício de vigilância epistemológica, mas como um exercício de atenção plena, da autoetnografia e, também, do letramento crítico – quando Menezes de Souza (2011) fala da necessidade de *se ouvir escutando*. Percebi o quanto essa reflexão contribuiu não apenas para que aqueles sentimentos pudessem ser melhor compreendidos e trabalhados, mas também como me auxiliou a compreender a proposta de autoconhecimento, reflexividade e transformação do *eu* e do mundo em que vivo, trazida pela autoetnografia.

Assim como um amadurecimento na minha postura diante de determinadas situações (como a que destaquei no comentário acima), como ser humano, professora, pesquisadora e formadora em formação, senti que houve, também, um amadurecimento no *agir* dentro e fora da sala de aula dos PFIs, após o processo. Hoje os vejo planejando suas aulas com mais segurança, elaborando projetos, realizando atividades de proposta reflexiva, trabalhando temáticas que estão em discussão na atualidade, ouvindo as suas alunas e alunos, construindo as aulas junto com elas e eles.

Observei que o Daniel – que antes sentia-se desmotivado diante das dificuldades vivenciadas com a sua turma do CCC, pensando até em desistir de integrar o projeto – já nos últimos encontros, comentava sobre as dificuldades da sua turma e relatava as estratégias que estava utilizando para saná-las. Hoje ele já está no seu terceiro semestre como PFI no projeto CCC, o que para mim é motivo de grande felicidade, já que o incentivava a continuar participando do CCC, pois sei – como uma ex PFI do CCC, que vivenciou essa experiência por cinco anos, durante toda a graduação – das oportunidades de crescimento pessoal e profissional que são fomentadas no projeto.

Vejo a PFI Lua, hoje, desenvolvendo uma pesquisa de PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), trabalhando com a perspectiva do letramento crítico e levando às suas aulas de espanhol propostas de trabalho com o teatro do oprimido, aliando o questionamento e a transformação da realidade dos seus alunos. Além dela, João e Tadeu também estão desenvolvendo pesquisas na área. Carlos está se preparando para tentar um mestrado. E os demais PFIs, hoje já trabalhando como professoras e professores em escolas da rede pública e privada e em cursos livres de idioma, são, e disso não tenho dúvidas, profissionais conscientes do papel que desempenham na sociedade em que vivem.

Observar esse crescimento, não apenas profissional, mas pessoal deles, faz-me sentir feliz por ter contribuído, de alguma forma, nesse processo. Sinto que poderia ter feito muito mais. Ter trabalhado mais questões linguísticas – o que ficou praticamente para o final do curso de formação –, ter trabalhado mais textos que pudessem contribuir para embasar a nossa prática docente, ter levado mais adiante a proposta de trabalho do plano de aula elaborado por Lua em uma turma com meninas da Vila Brejal⁴⁶ – sugestão que levei aos PFIs para uma atividade em conjunto mas que, por excesso de atividades da faculdade, eles não puderam encontrar um dia comum para o desenvolvimento da proposta.

Apesar de saber que muito mais poderia ter sido feito, sinto que pude cumprir com os objetivos que me levaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Como professora de espanhol, sinto que a maior transformação que tive na minha prática foi a compreensão da necessidade de abertura de espaços de reflexão, discussão e problematização da nossa própria realidade. Além disso, o exercício contínuo da vivência daquilo que é trabalhado dentro da sala de aula. Como vivência compreendo a participação nos movimentos, a atualização sobre os fatos que vem acontecendo no contexto em que nos encontramos e um posicionamento mais consciente diante desses fatos.

Como pesquisadora, aprendi a ser mais flexível. Compreendi que o processo de pesquisa é tal qual Antonio Machado fala, quando escreve “caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”. É preciso certa flexibilidade para entender que pesquisa é construção durante o processo, é aprendizado constante. Aprende-se a lidar com o outro e aprende-se a lidar conosco mesmos, com as nossas limitações, com as nossas dificuldades... aprende-se o grande e valioso

⁴⁶ Essa é a turma com a qual tinha pensado em desenvolver esta pesquisa em um primeiro momento. Comento sobre ela na introdução deste trabalho. É parte de um outro projeto de extensão do qual participo, o *Despertando para o Espanhol*, que envolve o trabalho com uma turma de meninas da Vila Brejal, favela na cidade de Maceió, localizada nas proximidades dos bairros da Levada, Bom Parto e Trapiche. As aulas do projeto são ministradas por mim e acontecem na Associação São Vicente de Paulo, anexa à igreja de São Pedro, localizada na Ponta Verde, um dos bairros nobres da capital alagoana.

exercício da sinceridade. Por várias vezes tive receio de escrever coisas sobre mim, aqui. Compreendi, no entanto, que cada atitude minha que, no momento, considerava como *erradas* foram as responsáveis pela construção de quem eu sou hoje. Se não tivesse compreendido a minha postura binarista com relação à teoria e à prática, não teria transformado as minhas ações e posicionamento; se não tivesse me questionado sobre meus sentimentos com relação ao curso de formação ofertado pela *Consejería Española*, provavelmente continuaria reproduzindo a atitude egoísta e pretenciosa de pensar que os conhecimentos com que eu trabalhei no curso de formação que eu ministrei no CCC eram “mais importantes” do que os trabalhados pela equipe da *Consejería*.

Como formadora em formação, penso no papel formativo das nossas universidades. Saber que os acontecimentos vivenciados durante a pesquisa vieram de um curso livre, um contexto não regulamentado, faz-me refletir sobre o que está sendo feito nos cursos regulares e o papel formativo dos professores. Que formação está sendo oferecida a esses futuros professores? Como nós, que nos consideramos em um *estado de formação*, algo constante, contínuo, nos posicionamos e o que fazemos para promover a reflexão sobre esse processo?

Lembro-me de comentar, algumas vezes, com o meu orientador que se eu houvesse tido acesso às leituras realizadas durante o mestrado, ainda na graduação, teria tido uma formação totalmente diferente. Por que não estudamos isso na graduação? Por que não somos preparados para saber trabalhar a língua aliando-as às questões políticas, sociais, históricas e culturais que por ela perpassam? Não lembro de ouvir ou ler nada sobre isso durante a minha graduação. Tive acesso, sim, à perspectiva do letramento crítico e a discussões sobre como trabalhar questões da atualidade nas aulas de línguas nas reuniões pedagógicas do projeto Casas de Cultura no Campus, do qual fiz parte durante os 4 anos e meio em que estive como graduanda na Faculdade de Letras da UFAL.

Penso, no entanto, naqueles colegas que não participaram de projetos de extensão, ou realizaram pesquisa, participaram de grupos de estudo ou se envolveram em atividades extra curriculares. Talvez não por falta de vontade, mas por não terem sido incentivados a participarem, ou por desconhecem a importância das aulas da graduação extrapolarem as salas de aula. Talvez por desconhecimento mesmo. Pergunto-me: Que tipo de profissionais elas e eles se tornaram? Será que compreendem a importância das suas aulas no cenário político, social, histórico e cultural vivenciado pelos seus alunos? E mais, o que nós, formadoras e formadores em formação podemos fazer para contribuir com a transformação dessa realidade?

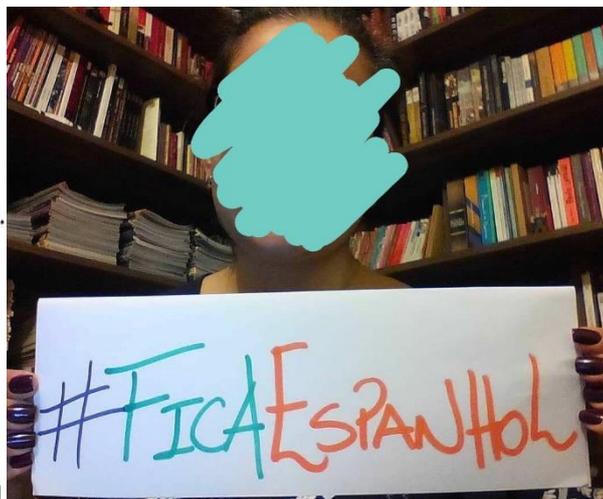
Desejo, com esta pesquisa, contribuir com esse cenário, promovendo reflexões sobre o papel formativo do professor nos cursos de Letras. Além disso, espero colaborar na luta das professoras, professores e futuros professores de espanhol pela permanência da língua no cenário escolar. Espero, também, auxiliar de alguma forma para que aqueles que ainda não se graduaram não desistam do curso. O meu desejo de que não nos desanimemos diante dessas incertezas, que elas sirvam para motivar-nos à luta – porque esse momento exige de nós, professoras e professores, ação! Felizmente vejo que hoje, após toda a polêmica advinda a partir da revogação da lei do espanhol, muitas professoras e professores têm se mobilizado a favor do ensino da língua nas escolas.

Nos eventos acadêmicos que tenho participado percebo, também, uma grande preocupação da comissão organizadora em acrescentar na programação momentos de discussão ou reflexão sobre a importância do espanhol. No I Encontro Regional de Língua Espanhola, que aconteceu em abril de 2017, em Maceió, foi organizada uma assembleia com professoras e professores de todo o estado; no VII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, que aconteceu em julho de 2017, em Belém, houve um momento para tratar políticas linguísticas e refletir sobre a saída ou permanência do espanhol dos currículos. E assim está sendo proposto para os próximos eventos.

No Rio Grande do Sul, a deputada Juliana Brizola, junto a professoras e professores da UFRGS estão movendo uma PEC (270/2018) para retomar a obrigatoriedade do espanhol no estado. Nas redes sociais, professores têm utilizado *hashtags*, imagens e vídeos⁴⁷ mobilizando a permanência do espanhol nos currículos. Na página a seguir, reproduzo algumas fotos e cartazes divulgados na página do *Facebook* do movimento Fica Espanhol:



(Imagem 13: Cartaz Espanhol é bom para todos)



(Imagem 14: Professora da UFFS, Cerro Largo)

⁴⁷ Vídeo publicado pelo movimento Fica Espanhol, no dia 16 de abril de 2018, disponível no link: <http://www.youtube.com/watch?v=EniSnAgSj14>



(Imagem 15: Imagem de perfil do Facebook do movimento Fica Espanhol) (Imagem 16: Professora sul-mato-grossense em apoio ao movimento)

O meu desejo é de que esta pesquisa contribua, de alguma forma, para essa luta, principalmente a luta dos professores de espanhol no estado de Alagoas, estado no qual tive toda a minha formação profissional, onde atuo e que espero ver dar grandes passos no quesito educação.

Espero continuar pesquisando o ensino da língua espanhola, abraçando outros desafios. Na esperança de que, independente do que venham a ser, não me distanciem do ambiente no qual acredito que se constroem as grandes *armas* a serem utilizadas na luta pelo reconhecimento da pluralidade dos conhecimentos: a sala de aula.

Peço, aqui, a licença poética de Eduardo Galeano – escritor uruguaio que sonhou alto em um de seus livros, quando elencou uma série de *certezas utópicas* para o futuro, no seu *El derecho al delirio* (em português, O direito ao delírio) – para concluir o meu trabalho, lembrando que a escrita desse texto, relata Galeano em uma entrevista concedida em um programa de auditório espanhol⁴⁸, se deu quando ouviu um amigo seu, diretor de cinema argentino, Fernando Birri, responder a um questionamento que lhe tinha sido feito. “Para que serve a utopia?”.

Bom, a utopia – responde Birri – está no horizonte. Eu sei muito bem que não a alcançarei. E que se eu caminhar dez passos ela se afastará dez passos. Que quanto mais eu a busque menos a encontrarei, porque ela vai se afastando à medida que eu me aproximo. Mas é uma boa pergunta... para que ela serve? Para caminhar!

Penso que a utopia, tal qual a entende Fernando Birri e Eduardo Galeano, é o que nos move ao conhecimento, à mudança, à reflexão. Sei que não alcançarei todas as formas de conhecimento

⁴⁸ O vídeo pode ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=m-pgHIB8QdQ>.

existentes, porque novos conhecimentos são criados a todo momento. Mas pensar que algum dia eu conseguiria fazê-lo me motiva a aprender cada vez mais. Construir, também, novos conhecimentos.

Poderia dizer que esse conceito de utopia se refere ao que Freire (2011) chamava de curiosidade epistemológica. Ou ao ensino de espantos, de Rubem Alves (2011). Ou, quem sabe até, a ignorância, da qual fala Sousa Santos (2009). Falar dessa utopia – essa força que nos move a, que nos instiga a, que nos mobiliza, nos faz caminhar, procurar conhecer, sair de onde estamos, sair do *lugar comum*, questionar velhos padrões, conhecer outras *verdades*, construir outras *verdades*, desconstruí-las para, depois, reconstruí-las novamente – é, para mim, falar de letramento crítico. É, para mim, falar de ecologia de saberes. É, para mim, falar de formação de professores. É, para mim, falar de uma necessidade permanente de cada cidadã e cidadão.

Como Galeano, dou-me, então, o direito de sonhar... alto. Por que não?

Penso que em um futuro possível não precisaremos lutar para estudar ou ensinar essa ou aquela língua – se inglês, espanhol, latim, grego, francês ou árabe –, porque não haverá limites para os conhecimentos. Na verdade, as únicas fronteiras que existirão serão as geográficas. E isso por pouco tempo, porque os cientistas estarão bem perto de descobrir uma força maior do que a da gravidade, a da vontade. Mas não haveremos de preocupar-nos se alguém vai utilizar dessa força para tirar proveito de outrem, porque “aproveitar-se”, assim com a partícula “se”, será apenas uma remota lembrança de uma época distante, assim como nos lembramos da era dos dinossauros. Na verdade, não será preciso relembrar a uns os seus deveres, nem a outros os seus direitos, porque não haverá quem mande ou quem obedeça; haverá, sim, o cumprimento de uma lei que é única e igual para todos: a lei do respeito.

E, quanto a essa lei, ela será a nossa única verdade. Porque respeitar exige o saber que não existem certezas, mas, possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Maria Silvia. Disponível em:

<http://www.educação.uol.com.br/disciplinas/ciências/ecologia-1-o-que-e-ecologia-e-o-que-ela-estuda.htm>

ALVES, Rubem. *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas, SP: Verus Editora, 2004. 62p.

ALVES, Rubem; ANTUNES, Celso. *O aluno, o professor, a escola: uma conversa sobre educação*. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2011. 80p.

AMORIM, Marcel Álvaro. *Linguística Aplicada Indisciplinar*. **Revista Philologus**, a. 15, n. 43. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2009

ANDREOTTI, Vanessa. 'Soft versus critical global citizenship education', policy & practice: *A Development Education Review*. v. 3, Autumn, p. 40-51, 2006.

ARAÚJO, Isabela; VIEIRA, Adriana; CAVALCANTE, Maria. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados. **Debates em Educação**, v. 1, n. 2. 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2 ed. **São Paulo**: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. **São Paulo**: Hucitec, 1992.

BERNSTEIN, Katie A.; HELLMICH, Emily A.; KATZNELSON, Noah; SHIN, Jaran; VINALL, Kimberly. Introduction to Special Issue: **Critical Perspectives on Neoliberalism in Second/ Foreign Language Education**. **L2 Journal**, v. 7(3). 2015.

Biblioteca Virtual Universal. 2010. Disponível em: <https://curroenlengua.files.wordpress.com/2015/09/proverbios-y-cantares-machado.pdf>; Acesso em: 04 dez. 2017

BOCHNER, Arthur P. Putting Meanings into Motion: Autoethnography's Existential Calling. In: JONES, Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn (eds.). *Handbook of Autoethnography*. California: Left Coast Press, 2013, p. 50-56.

BOCHNER, Arthur. Putting Meanings into Motion: Autoethnography's Existential Calling. In: Stacy Holman Jones, Tony E. Adams e Carolyn Ellis. (eds.). *Handbook of Autoethnography*. Left Coast Press, Inc. 2013. p. 50-56.

BUARQUE, Chico. *Geni e o Zepelim*. In: _____. **Ópera do Malandro**. Brasil: Philips Records, 1993. CD. Faixa 14.

BRASIL. Decreto n. 13.415, de 16 de fev. de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394 e 11.494; revoga a Lei nº 11.161; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**, Brasília, DF, fev. 2017.

BRASIL. Decreto n. 350, de 21 de nov. de 1991. **Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil,**

a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL), Brasília, DF, nov. 1991.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394 e a Lei nº 11.494, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, a. CLIII, n. 184-A, 23 set. 2016. Seção 1, parte 1.

CAMARGO, Moacir Lopes de. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, (43): 139-149, Jan./Jun. 2004.

CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. L&PM Pocket. 176 p. 1998.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374. 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: _____. (Eds). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La poscolonialidad explicada a los niños. Editorial Universidad del Cauca. Popayán. Colombia. 2005.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em 12 jul. 2015.

CHANG, Heewon. Individual and Collaborative Autoethnography as Method: A Social Scientist's Perspective. In: Stacy Holman Jones, Tony E. Adams e Carolyn Ellis. (eds.). *Handbook of Autoethnography*. Left Coast Press, Inc. 2013. p. 107-122.

CHANG, Heewon. Individual and Collaborative Autoethnography as Method: A Social Scientist's Perspective. In: JONES, Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn (eds.). *Handbook of Autoethnography*. California: Left Coast Press, 2013, p. 107-122.

CORTÁZAR, Julio. *Historias de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995. 89p.

EduGAINS. **Connecting Practice and Research: Critical Literacy Guide**. Disponível em: <http://www.edugains.ca/resourcesLIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide.pdf> Acesso em: 26 ago. 2016

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P.; ADAMS, Tony. Autoetnografía: un panorama. **Astrolabio**, n. 14, p. 249-273. 2015.

ELLIS, Carolyn. Preface. *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography (Ethnographic Alternatives)*. AltaMira Press, 2003. p. xv-xx.

_____. Class one: Introductions and Interruptions. *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography (Ethnographic Alternatives)*. AltaMira Press, 2003. p. 1-23.

_____. Introductions and Interruptions. In: _____. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Oxford: Altamira Press, 2004, p. 1-23.

_____. The Call of Autoethnographic Stories. In: _____. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Oxford: Altamira Press, 2004, p. 24-57.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur; ADAMS, Tony. Autoetnografía: un panorama. **Astrolabio**, Argentina. n. 14, p. 248-273, 2015.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **El español en Brasil**. In: Fernández, Francisco M. O ensino do espanhol no Brasil, presente, passado, futuro, São Paulo; Parábola, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa – 3 ed – Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

FLEURI, Rinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106. 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 43ª ed., 2011. 143p.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino do espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, v. 7, n. 11. 2011

HAWKINS, M.; NORTON, B. **Critical language teacher education**. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education*. (2009, p. 30-39) Cambridge: Cambridge University Press.

HILGERS, Mathieu. The three anthropological approaches to neoliberalism. UNESCO. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., p. 351-363, 2011.

IFA, Sérgio. A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização. 2006. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

IFA, Sérgio. Estágio supervisionado de língua inglesa: Experiências significativas para a construção de conhecimento sobre prática docente. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 50, p. 100-119, jul./dez. 2014.

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani/ Luiz Paulo da Moita Lopes* (org.). – 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2013. (Lingua[gem]; 55). p. 39-58.

MARTINS, João Carlos; PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. In: _____ (ed.). *O fazer pedagógico: (re)significando o olhar do educador*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. p. 47-66.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte. v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis. (Orgs.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas – Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MCLAUGHLIN, Maureen; DEVOOGD, Glenn. Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 48, n. 1, p. 52-62, 2004.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. In: Kester Carrara (org.). *Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MENICONI, Flávia Colen; QUEIROZ, Jozefh Fernando Soares; SILVA, Laurenny Aparecida Lourenço. O Espanhol em Alagoas: experiências, desafios e algumas conquistas. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína. Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005 – 2015). Belo Horizonte: Viva Voz. p. 173-196. 2015.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. España, Madrid. 2002. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf; Acesso em: 18 jan. 2018.

MOITA LOPES Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Por uma lingüística aplicada INdisciplinar/ Branca Fabrício... [et al.]; _____. (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006. – (Lingua[gem]; 19). p. 13-44.

MOITA LOPES. **Da aplicação de lingüística à lingüística aplicada Indisciplinar**. 2010, p. 12-24. Disponível em: <<https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf>>. Acesso em 13 out. 2016.

MOURA FILHO, Augusto. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, Kleber; DANIEL, Fátima; KANEKO-MARQUES, Sandra; Salomão, Ana (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 49-72.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente, 1992. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>; Acesso em: 30 mai. 2017

PARMEGGIANI, Cássia. O Yoga na educação. São Paulo: [s.n.], 2015. 107p.

PATHAK, Archana. Musings on Postcolonial Autoethnography: Telling the Tale of/through My Life. In: Stacy Holman Jones, Tony E. Adams e Carolyn Ellis. (eds.). *Handbook of Autoethnography*. Left Coast Press, Inc. 2013. p. 595-608.

PENNYCOOK, Alastair. Introducing Critical Applied Linguistics. In: _____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001. p. 1-23.

PENNYCOOK, Alastair. Lingüística Aplicada Pós-Occidental. In: O desejo da teoria e a contingencia da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua

estrangeira)/ Maria José Coracini e Ernesto Sérgio Bartoldo (orgs.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 21-59.

PENNYCOOK, Alastair. Transgressive theories. In: _____. *Global Englishes and transcultural flows*. New York: Routledge, 2007. p. 36-57.

PESSOA, Rosane R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, Kleber; DANIEL, Fátima; KANEKO-MARQUES, Sandra; Salomão, Ana (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 31-47.

RAUSCH, Rita Buzzi. Formação do Professor Reflexivo-Pesquisador por meio do estágio na Pedagogia. EDUCERE. 2008. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba: PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/442_682.pdf>. Acesso em: 15/10/2016.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei 11.161/2005. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína. Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005 – 2015). Belo Horizonte: Viva Voz. p. 31-46. 2015.

SNEL, Eline. Quietinho feito um sapo. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª ed. 2016. 128p.

SOSA, Mercedes. Todo cambia. In: _____. **Live in Europe**. Alemanha: Tropical Music, 1989. CD. Faixa 8.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____ e Maria Paula Meneses. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, LDA., 2009. p. 23-57.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____ e Maria Paula Meneses. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, LDA., 2009. p. 23-57.

SOUZA, Henry Daniel Lorencena. La reforma de la enseñanza media y la muerte de la pluralidad lingüística en la educación brasileña. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de; RODRIGUES, Luana Ferreira (Orgs.). *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração. 2017. p. 175-183.

VENEGAS, Julieta. Ilusión. In: _____. **MTV Unplugged**. México: Sony Internacional, 2008. CD. Faixa 12.

WILLIAM, Mark; PENMAN, Danny. Atenção plena. [Recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Sextante. 2015. 161 p.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*, São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 35-55.

ANEXO A:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Campus A. C. Simões – Av. Lourival Melo Mota, S/N
Cep: 57072-970, Cidade Universitária – Maceió-AL
comitedeeticaufal@gmail.com - Tel: 3214-1041



CARTA DE APROVAÇÃO – EMENDA

Maceió-AL, 27/04/2017

Senhor(a) Pesquisador(a), Sergio Ifa

Adriana Oliveira de Santana, Jacksson Feitosa da Silva,
Lizandra de Albuquerque Correia, Jade Neves, Lucas da Silva
França, Alex Sandro Batista dos Santos, Benylton Miguel dos
Santos, Nayanna Ferreira de Carvalho, Diogo Fagundes Barros,
Natalia Muniz do Amaral Schadosin, Gustavo Correia dos Santos
e Lucas Alves Barbosa

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária de 05/08/2014 e com base no parecer emitido pelo(a) relator(a) do processo nº **34095114.3.0000.5013**, sob o título Formação de educadores de línguas adicionais no Projeto Casas de Cultura no Campus: Letramentos e Transculturalidade, comunicar a **APROVAÇÃO** do processo acima citado, com base no artigo X, parágrafo X.2, alínea 5.a, da Resolução CNS nº 466/12.

Em Reunião Plenária de 23/02/2017 e com base no parecer emitido pelo(a) relator(a) do processo nº **34095114.3.0000.5013 E2**, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) comunica a **APROVAÇÃO** do **PEDIDO DE INCLUSÃO DE NOVOS PESQUISADORES** para o projeto original aprovado.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12, item V.3).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Resolução CNS 466/12.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra-referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(*) Áreas temáticas especiais

Válido até: JULHO de 2018.


Coordenadora do Comitê de
Ética em Pesquisa -UFAL

ANEXO B:

Lanzan petición para que modelo de 27 kilos cierre canal de YouTube

REDACCIÓN SDPNOTICIAS.COM lun 24 oct 2016 07:39



Eugenia Cooney.

Foto propiedad de: Eugenia Cooney.

PRE LECTURA:

1. Observa el título de este reportaje y la imagen utilizada para ilustrarlo. ¿Qué opinas sobre ello?
2. ¿Qué crees que será tratado en este reportaje?
3. ¿Qué sabes respecto al tema tratado en el reportaje?
4. ¿Este tema es de tu interés?
5. ¿Crees que es interesante trabajarlo [el tema] con tu grupo? ¿Por qué?
6. Lee el reportaje abajo.

"La gente dice muchas cosas sobre mí, les gusta hablar de que estoy demasiado flaca, pero yo soy así de forma natural, es todo", opina Eugenia.

La 'youtuber' estadounidense **Eugenia Cooney** ha causado una verdadera controversia en los últimos días, debido a que a sus 22 años pesa únicamente 27 kilos y, según declaraciones de algunos de sus amigos, **se niega a aceptar que tiene un problema de anorexia.**

Por ello, asociaciones dedicadas al apoyo de pacientes con trastornos alimenticios abrieron una **petición en Change.org** con la finalidad de que cierre su canal, donde cuenta con casi 900 mil suscriptores, la mayoría chicas de entre 12 y 21 años de edad, pues dicen, **promueve dicha enfermedad mental.**

"Eugenia es un mal ejemplo para sus jóvenes seguidores, fans y amigos. Ella tiene una situación médica grave y necesita ayuda".

Esto, porque en sus videos sobre moda y maquillaje, Eugenia muestra su brazos y piernas esqueléticas, lo que escandaliza a padres de familia e internautas en general, quienes opinan que YouTube no le debería permitir seguir transmitiendo e incluso **convirtieron en tendencia el hashtag #HelpEugeniaCooney.**

No obstante, la joven advierte que no sabe por qué tantas personas están preocupadas, pues su aspecto físico es demasiado natural: "**Les gusta hablar de que estoy demasiado flaca**, opinar sobre mi cuerpo, ni siquiera entiendo bien por qué les gusta hablar de eso. **Soy así de forma natural, es todo**".

(Fuente: <http://www.sdpnoticias.com/sorprendente/2016/10/24/lanzan-peticion-para-que-modelo-de-27-kilos-cierre-canal-de-youtube>)

POSLECTURA

1. ¿Se confirmó tu hipótesis sobre lo que se hablaría en el reportaje?
2. ¿Qué opinas sobre el caso de Eugenia Cooney?
3. ¿Qué piensas sobre la afirmación de que los videos de Eugenia promueven la anorexia?
4. ¿Trabajarías este texto con tu grupo? ¿Por qué? ¿Cómo lo harías?
5. ¿Cuál es la relevancia de trabajar textos como estos en el salón?

ANEXO C:

Questionário Inicial CCC - Espanhol

1. Qual seu principal objetivo com o curso de espanhol?

2. De 1 a 8, qual o grau de relevância das atividades abaixo para as aulas

() Música () Filme/Curta-metragem () Jogos teatrais () Youtubers

() Literatura () Discussões sobre temáticas da atualidade () Gramática

() Vocabulário () Outros: _____

3. Qual(is) os temas abaixo você gostaria que fosse(m) trabalhado(s) nas aulas?

() Identidade de gênero () Sexualidade () Música marginalizada

() Relacionamento Interpessoal () Variedades linguísticas

() Corrupções cotidianas () Outros: _____

4. Qual a sua experiência com aprendizagem de línguas? (Básico 1) Qual a sua experiência nos outros semestres do curso de espanhol do CCC?

5. Quais as suas maiores dificuldades e facilidades no aprendizado do espanhol?
