

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS**

GREICE NERI JUNG

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA
PROFESSORA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL:
UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO**

Bagé

2022

GREICE NERI JUNG

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA
PROFESSORA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL:
UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Ensino de Línguas.

Orientador: Prof.^a. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira

Bagé

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

J95f Jung, Greice Neri
Formação continuada na (re)construção identitária de uma
professora de inglês como língua adicional: Um estudo
autoetnográfico / Greice Neri Jung.
113 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2022.
"Orientação: Luciani Salcedo de Oliveira".

1. Autoetnografia. 2. Análise Crítica do Discurso. 3.
Identidade. 4. Professores(as) de inglês como língua
adicional. 5. Formação Continuada. I. Título.

GREICE NERI JUNG

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE
UMA PROFESSORA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL:
UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Stricto Sensu em Ensino de Línguas da Universidade
Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção
do Título de Mestra em Ensino de Línguas.

Área de concentração:
Ensino-aprendizagem de línguas (maternas e adicionais)
em contextos múltiplos

Dissertação defendida e aprovada em 16 de agosto de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira
Orientadora
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann
(UFPB)

Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **LUCIANI SALCEDO DE OLIVEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/08/2022, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EDUARDO DE OLIVEIRA DUTRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/08/2022, às 17:14, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Carla Lynn Reichmann, Usuário Externo**, em 17/08/2022, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0882871** e o código CRC **D5C31C9C**.

Dedico esta dissertação:

Aos meus pais Teodoro e Dina, que me ensinaram, desde cedo, o valor da educação e do estudo e não mediram esforços para que muitos dos meus sonhos se tornassem reais;

Ao meu companheiro Cristian e à minha amada filha Marina por todo afeto, paciência e compreensão ao longo desta árdua jornada e da vida.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação não teria seguido o mesmo curso sem o apoio daqueles(as) que, de alguma forma, contribuíram para o seu desenvolvimento. Muito obrigada aos familiares, amigos(as), colegas, professores(as) e alunos(as) que estiveram comigo durante essa etapa.

Um agradecimento especial:

À Profa. Dr^a Luciani Salcedo de Oliveira pela orientação inegavelmente eficiente e segura, pelos valiosos ensinamentos e por ter acreditado em mim. Espero ter o prazer de te reencontrar muitas outras vezes ao longo de nossas vidas, Prof.^a Lu;

Aos(Às) professores(as) do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)/Campus Bagé pelos saberes compartilhados e pelo interesse e esforços em prol da pesquisa e do conhecimento acadêmico;

À Profa. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez, pela gentil partilha de conhecimentos através do envio de documentos e leis sobre formação docente, os quais foram muito importantes para o embasamento teórico deste trabalho;

À banca examinadora desta pesquisa, formada pelo Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra e pela Profa. Dr^a. Carla Lynn Reichmann. Gratidão pelo tempo dedicado à leitura atenta deste trabalho e pelas brilhantes observações e considerações que nortearam a escrita final do mesmo;

Às amigas do Mestrado Denise, Danielle, Greici, Lucielle, Pâmela, Rebeca, Rosângela e Vanessa pelas trocas sobre a docência, pela amizade e pela generosidade, das quais jamais esquecerei;

À direção e equipes administrativa e docente do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) Alegrete, pela parceria do dia-a-dia;

Aos amigos Alex Fernando Batista, David Alexandre Buratto e William Torres Callage e às amigas Daniele Schmitz, Janaina Pozzer e Elessandra Zavareze pelo suporte, incentivo e paciência quando eu mais precisei. Vocês me encorajaram a concretizar esse sonho. Gratidão eterna!

Aos meus amados pais Teodoro e Dina por terem me dado a vida e me ensinado, com muito amor, a lutar pelos meus sonhos;

Aos meu irmão Rômulo e à minha irmã Michelli, meus primeiros amigos e grandes companheiros de aventuras, pelos exemplos de coragem e perseverança;

Ao meu esposo e amigo Cristian, que vivenciou comigo as alegrias e tristezas, dificuldades e vitórias deste tempo ímpar de nossas vidas;

À Marina, minha filha e maior inspiração na vida. Tu me fazes querer ser uma pessoa melhor a

cada dia, menina amada!

E sobretudo e a todos, o meu agradecimento a Deus, que me deu força e ânimo nos momentos mais difíceis desta caminhada. Reconheço que sem a presença dEle, essa pesquisa seria inviável.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire.

RESUMO

A formação de professores(as) de inglês como língua adicional (ILA) é um grande desafio e tem sido objeto de investigação de muitos(as) estudos nas últimas décadas (CELANI, 1989; CELANI; MAGALHÃES, 2002; CELANI; COLLINS, 2003; MALATÉR, 2008; PEREIRA; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2022, entre outros). O inglês, além da sua função comunicativa, tem sido pensado como ferramenta crítica e participativa na sociedade. Diante desse cenário, surge a necessidade de redesenhar-se contextos de formação docente, visando auxiliar professores(as) dessa língua a (re)construírem-se identitariamente e dar conta das demandas atuais da profissão. Fruto de uma pesquisa de cunho autoetnográfico (CHANG, 2007; VERSIANI, 2002), realizada no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)/Campus Bagé, este trabalho foi desenvolvido no campo da Linguística Aplicada (HEBERLE, 2000; MOITA LOPES, 1996) e é de caráter qualitativo. O mesmo dedica-se à apresentação de uma narrativa que aborda como a experiência de Formação Continuada (GATTI, 2008), no contexto do MPEL da UNIPAMPA, mobilizou o percurso formativo da professora/pesquisadora na sua (re)construção identitária profissional e na elaboração de um produto pedagógico, o qual foi desenvolvido a partir dos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD) defendida por Fairclough (2001) e do conceito de identidade proposto por Norton (2000). O produto pedagógico apresenta-se em formato de um *scrapbook* digital, intitulado *Online Scrapbook for English Teachers: creating and sharing memories* e propõe aos interessados(as) questões que os(as) permitam refletir acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais. A pesquisa teve como objetivo principal discutir a formação continuada de professores(as) de ILA através do viés metodológico da autoetnografia, ao tomar por base dados que emergem de situações vivenciadas pela professora-pesquisadora. Visando atender aos objetivos de pesquisa e disponibilizar aos(as) professores(as) um produto pedagógico que contemple questões identitárias, investigaram-se possibilidades formativas e suas contribuições para a (re)construção profissional de docentes de ILA no contexto educacional brasileiro. Analisaram-se, ainda, alguns dos documentos oficiais que tratam sobre formação de professores(as) no Brasil. Em relação aos resultados, pode-se dizer que a experiência de formação continuada no MPEL influenciou na reflexão crítica acerca da necessidade de novas práticas em contextos formativos de professores(as), sendo a educação de quem educa um direito previsto em lei e uma demanda da classe. Assim, reitera-se a certeza de que a professora-pesquisadora leva deste estudo aprendizagens transformadoras a respeito do seu próprio processo formativo e da relevância da formação continuada na vida e na carreira

de professores(as) de ILA.

Palavras-chave: Autoetnografia. Análise Crítica do Discurso. Identidade. Formação Continuada. Professores(as) de Inglês.

ABSTRACT

The education of teachers of English as an additional language is a big challenge and has been object of many studies in the last decades (CELANI, 1989; CELANI; MAGALHÃES, 2002; CELANI; COLLINS, 2003; MALATÉR, 2008; PEREIRA; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2022, among others). English Language, besides its communicative function, has been thought as a critical and participative tool in society. Considering this scenario, the need of redesigning teachers' education contexts arises, aiming to help these professionals reconstruct their identities and deal with the present demands of their job. The present work is the result of an autoethnographic research (CHANG, 2007; VERSIANI, 2002) carried out in the context of the Professional Master's Degree in Language Teaching at the Federal University of Pampa (UNIPAMPA)/ Campus Bagé. It was developed in the field of Applied Linguistics (HEBERLE, 2000; MOITA LOPES, 1996) and has a qualitative nature. It dedicates itself to the presentation of a narrative that addresses how the experience of Continuing Education (GATTI, 2008) in the Master's Degree Program mobilized the teacher/ researcher's path in the construction of a pedagogical product, which was developed taking into consideration the theoretical concepts of the Critical Discourse Analysis defended by Fairclough (2001) and the concept of identity proposed by Norton (2000). The pedagogical product is presented as a digital scrapbook, whose title is "Online Scrapbook for English Teachers: creating and sharing memories". This product shares with the ones who are interested issues that promote reflection on their personal and professional trajectories. The main objective of the research was to discuss the continuing education of teachers of English as an additional language, through the methodological bias of autoethnography, considering the data that emerged from the situations experienced by the teacher/researcher. In order to achieve the research objectives and provide teachers a pedagogical product that focuses on identity issues, some contexts of teachers' education and their contributions to the Brazilian teachers' identity (re)construction were investigated. Also, some of the Brazilian official documents that deal with teacher's education were analyzed. In terms of results, it's possible to affirm that the experience of continuing education in the Master's Program at UNIPAMPA has influenced a critical reflection about the need of new practises in teachers' education programs, being the educator's education a right provided by law and a demand of these professionals. Thus, it is highlighted that the teacher/researcher has built transformative learnings about her own (re)construction process and about the importance of continuing education in teachers of English as an additional language's lives and careers.

Keywords: Autoethnography. Critical Analysis Discourse. Identity. Continuing Education.
English Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Modelo da concepção tridimensional do discurso.....	32
Figura 2	– Foto e informações que remetem ao presente.....	71
Figura 3	– Foto, apresentação pessoal e música que remetem ao presente.....	72
Figura 4	– Texto ch\u00e1rgico: Professora em tempos de pandemia.....	76
Figura 5	– Sugest\u00e3o de filme sobre professores(as).....	79
Figura 6	– Retorno \u00e0s aulas presenciais.....	80
Figura 7	– Desafios enfrentados pela professora/pesquisadora.....	83
Figura 8	– Mem\u00f3rias familiares.....	85
Figura 9	– Uma professora inesquec\u00edvel e uma mem\u00f3ria significativa de aprendizagem.....	87
Figura 10	– Trecho da carta manuscrita pelo professor Oscar Brisolara.....	89
Figura 11	– Foto 1 da troca de mensagens com o aluno George.....	91
Figura 12	– Foto 2 da troca de mensagens com o aluno George.....	92
Figura 13	– Carta \u00e0 professora Greice do futuro.....	94
Figura 14	– Registro de como gostaria de ser lembrada.....	96
Figura 15	– Material de divulga\u00e7\u00e3o da oficina pedag\u00f3gica.....	98
Figura 16	– Registro das ministrantes e dos(as) participantes da oficina pedag\u00f3gica....	99
Figura 17	– <i>Slide</i> inicial do <i>Online Scrapbook for English Teachers: creating and sharing memories</i>	100
Figura 18	– Introdu\u00e7\u00e3o em ingl\u00eas ao <i>Online Scrapbook for English Teachers: creating and sharing memories</i>	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos/Relatos de experiência sobre formação continuada para professores(as) de ILA de escolas públicas de algumas escolas públicas brasileiras.....	53
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCAA – Centro Cultural Anglo-Americano

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONCOL – Continuação Colaborativa

COVID-19 – Corona Virus Disease (Doença do Corona Vírus)

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

ILA – Inglês como Língua Adicional

LA – Linguística Aplicada

LI - Língua Inglesa

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA - Material Didático Autoral

MPEL – Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

PCN/LE – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PECPISC – Programa de Formação Continuada de Professores de Inglês de Santa Catarina

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEL – Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas

RENAFORM – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Inglês

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TTs – Temas Transversais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1	Introdução.....	18
1.1	Trajétoria acadêmico-profissional.....	18
1.2	Delimitação da proposta do presente estudo.....	25
1.3	Justificativa e finalidade da pesquisa.....	27
2	Referencial Teórico.....	31
2.1	A análise crítica do discurso, a linguística aplicada e a constituição identitária docente.....	31
2.2	O papel da língua inglesa e do(a) seu(sua) docente.....	37
2.3	A formação continuada docente: direito e necessidade.....	42
2.3.1	Direito.....	45
2.3.2	Necessidade.....	48
2.3.3	Um breve panorama sobre o olhar do(a) professor(a) para a relevância da formação continuada.....	51
3	Metodologia da pesquisa.....	57
3.1	Contextualização da pesquisa: a autoetnografia como opção metodológica	57
3.2	Procedimentos de geração e análise de dados.....	60
3.2.1	Etapas da pesquisa.....	61
3.2.1.1	Seleção dos textos multimodais.....	61
3.2.1.2	Procedimentos para a análise dos dados gerados.....	62
3.3	<i>Design</i> do produto pedagógico.....	63
4	Análise e reflexão sobre a minha (re)construção identitária profissional.....	66
4.1	Minha experiência como professora em formação continuada no MPEL da UNIPAMPA/Campus Bagé.....	66
4.2	Seleção e análise do acervo de textos multimodais e sua relação com o meu processo formativo docente.....	70
4.2.1	O presente.....	70
4.2.2	O passado.....	84
4.2.3	O futuro.....	90
4.3	A construção do produto pedagógico.....	97
5	Considerações finais.....	104
	Referências.....	108

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo será apresentada uma breve contextualização sobre o presente estudo. Na primeira subseção, “Trajetória acadêmico-profissional”, será trazido um relato sobre a experiência empírica e profissional de minha pessoa enquanto professora-pesquisadora. Posteriormente, será discorrido sobre a proposta do presente estudo, a qual se delineou pela necessidade de adequação do plano inicial de pesquisa ao contexto pandêmico mundial, causado pelo vírus da COVID-19. Na sequência, serão apresentadas as justificativas para a pesquisa e, por fim, serão indicados os objetivos geral e específicos, bem como a questão de investigação que embasa o estudo.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Ao fazer uma retrospectiva para escrever a respeito da minha trajetória acadêmico-profissional, minhas memórias me levaram a uma época muito mais distante do que a experiência na universidade: “viajei” para o início da década de 1990, quando, aos oito anos de idade, ganhei de presente dos meus pais uma lousa e uma caixa de giz. Com esse material em minhas mãos, brincava de ser professora, dando aulas para as minhas bonecas. A minha sala de aula imaginária, que era na verdade a sala de visitas da casa dos meus pais, tinha decoração, lista de chamada, recreio e muitos conteúdos explicados. Passado algum tempo do início da brincadeira de faz-de-conta, ganhei um aluno de verdade: o meu avô paterno, Vasco da Rosa Neri Filho. Ele era analfabeto e, além de curioso, ficou interessado ao me ver “lecionar”. Puxou o seu banquinho e começou a participar da minha brincadeira. Foi então que o ensinei a escrever o seu nome e algumas palavras¹. Ele ficou feliz, surpreso e grato e foi um grande apoiador dos meus estudos até o final da sua vida.

O tempo foi passando e, paralelamente às atividades escolares, aulas de piano e datilografia, comecei a estudar inglês aos nove anos de idade, por incentivo da minha família. Embora fosse uma criança muito tímida, gostava da interação com os meus colegas de turma e tinha um carinho muito especial pela minha querida professora Ana Lúcia, cujas histórias me lembro até hoje. Desde essa época, costumava dizer que queria viajar pelo mundo e escrevia em cadernos as rotas e lugares que sonhava conhecer.

¹ Palavras relacionadas ao seu dia-a-dia, como, por exemplo, nomes de itens de alimentação para escrever uma lista de compras.

Aos quatorze anos, participei de um programa de intercâmbio nos Estados Unidos, onde tive a oportunidade de visitar alguns dos lugares descritos em meus cadernos, interagir com pessoas de diversas nacionalidades e, sobretudo, praticar a língua inglesa. À essa experiência, somaram-se outras, em diferentes momentos da minha vida pessoal e profissional, o que me oportunizou adquirir fluência em inglês, fazer amizades com pessoas de diferentes lugares e, sobretudo, ser uma pessoa mais flexível e adaptável a diferentes contextos, quer seja por questões culturais, condições climáticas ou até mesmo recursos limitados de moradia, transporte e alimentação.

Aos dezesseis anos, depois de fazer cursos de inglês de níveis intermediário e avançado no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) Alegrete, “caí de amores pela língua inglesa” e decidi ser professora, por gostar de pessoas, de ler, escrever, estudar e pesquisar. Assim, a minha escolha profissional se deu por influência de uma boa experiência e de uma professora inesquecível que, mais tarde, se tornaria minha grande companheira de trabalho.

Em 2002, após prestar vestibular para o Curso de Letras Português/Inglês na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e ser aprovada, mudei-me para a cidade mais antiga do estado do Rio Grande do Sul. Rio Grande possui cerca de 212.000 habitantes e localiza-se a 526 Km de Alegrete/RS, minha cidade natal, a qual possui em torno de 80.000 habitantes e está situada na fronteira oeste do estado do RS. Uma distância considerável me separava da minha família, porém, era a chance que eu tinha de estudar em uma renomada instituição federal e eu não podia desperdiçá-la. Na FURG, conheci pessoas que mudariam a minha vida para sempre: mestres, amigos(as) e também meu companheiro de vida e pai da minha filha.

Os seis anos que morei em Rio Grande me ensinaram a construir e rever conceitos, defender meu ponto de vista, ter fé, acreditar no futuro e na transformação das pessoas através da educação. As leituras indicadas pelos(as) professores(as) da universidade, além das que eu mesma buscava e as trocas com os meus(minhas) colegas, despertavam em mim um desejo cada vez maior de trabalhar em prol de uma sociedade mais reflexiva. Apesar de gostar muito das aulas de língua portuguesa e de literatura brasileira, a minha paixão era as aulas de inglês.

Quando estava no segundo ano de faculdade, comecei a trabalhar em um curso livre de idiomas local. Conciliar os estudos e o trabalho foi uma das tarefas mais difíceis desse período, foram madrugadas de leituras para conseguir aprimorar o meu conhecimento e realizar os trabalhos solicitados pelos(as) meus(minhas) professores(as). Lembro-me de inúmeras vezes, estar reunida com os meus colegas no centro de convivências da universidade ou em

uma quadra de esportes, situada atrás do prédio do antigo Departamento de Letras e Artes da FURG (atualmente chamado Instituto de Letras e Artes), para trocarmos ideias sobre as teorias e o conteúdo das aulas. Essa partilha de saberes foi decisiva para que muitos de nós, na época, acadêmicos(as), conseguíssemos nos desenvolver e alcançar os objetivos almejados e necessários para a conclusão da graduação. Foi então que comecei a entender, na prática, que “sozinhos(as) somos uma gota, mas que, juntos(as), podemos ser um oceano”, tal e qual a imensidão do mar que se encontrava a poucos quilômetros da minha residência, na praia do Cassino.

No último ano de faculdade, vivenciei as experiências de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, orientados, respectivamente, pelo Prof. Dr. Oscar Brizolara e pela Prof. Dr^a Luciani Salcedo de Oliveira. Tanto a prática em sala de aula de língua portuguesa, quanto a na de língua inglesa, se dariam em cursos de extensão oferecidos pela FURG, os quais denominavam-se “Redação e Compreensão de Textos” e “*Improving your English Language* (Nível Intermediário)”, respectivamente. Esses dois cursos foram desenvolvidos nas dependências da ala acadêmica do Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr., localizado na região central da cidade de Rio Grande/RS.

O Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa teve como objetivo geral: “Oportunizar situação de Estágio Supervisionado aos acadêmicos do curso de Letras, para que possam colocar em prática conhecimentos específicos, utilizando adequadamente as habilidades técnicas de ensino”. Os objetivos específicos estavam atrelados a “Criar situações em que os integrantes do curso desenvolvam, através de um método comunicativo, as habilidades de:

- a) ler reflexivamente;
- b) expressar o pensamento com coerência e correção linguística;
- c) analisar, em diferentes tipos de enunciados, os fatores de textualidade;
- d) produzir textos dissertativos que apresentem mecanismos de coesão e coerência, além da informatividade;
- e) proceder à análise de textos produzidos pelos alunos e reescrever textos anteriormente produzidos.

As aulas foram ministradas às segundas e quartas-feiras, com duração de 4h. A turma era formada por 13 alunos(as) e eu tive 4 encontros com eles(as). A experiência do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa foi muito importante na minha trajetória acadêmico-

profissional, uma vez que me oportunizou desenvolver uma visão mais crítica em relação ao ato e às maneiras de se ensinar a língua materna em sala de aula. Uma outra memória que guardo desse tempo está relacionada à troca de vivências com os meus (minhas) colegas de estágio, visando a escolha de textos atuais (na época) e significativos, a serem trabalhados com a turma. O meu orientador, Professor Oscar, foi presente e generoso e deixou ensinamentos que carrego até hoje, como, por exemplo, a importância das relações que estabelecemos ao longo das nossas vidas (questão retomada em 4.2.2).

Em relação ao Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, esse aconteceu nas tardes de sábado, das 14h30min às 16h30min também na área acadêmica do Hospital Universitário de Rio Grande/RS. Trabalhei, neste projeto, juntamente com outros três colegas de turma e, como já mencionado anteriormente, fomos orientados pela Professora Luciani. O curso teve como objetivo geral “Desenvolver habilidades linguísticas de audição, fala, leitura e escrita, em nível intermediário” e, como objetivos específicos, apresentaram-se:

- a) desenvolvimento de atividades que integrem as quatro habilidades linguísticas;
- b) seleção/elaboração de atividades que incentivem o questionamento crítico em relação ao poder constitutivo tríplice do discurso;
- c) interação colaborativa entre os ministrantes, a professora-coordenadora e os participantes do curso;
- d) contribuição para a formação crítico-reflexiva de futuros professores de inglês;
- e) interação com membros da comunidade em geral; e
- f) divulgação do Departamento de Letras e Artes (antigo DLA).

Ministrei 5 aulas para a turma e auxiliei meus(minhas) colegas em outras 5 aulas, como monitora. A turma contava com 26 alunos(as), oriundos de diferentes contextos e com níveis linguísticos distintos. Lembro claramente de me sentir nervosa antes das aulas, pois ter que conduzir discussões totalmente em inglês e lidar com a heterogeneidade de um grupo tão grande eram grandes desafios na época. Porém, hoje, reconheço a grande importância dessa experiência na minha construção profissional, pois ela me impulsionou a buscar aperfeiçoamento na língua inglesa e reforçou a minha certeza de que eu, de fato, queria ser professora dessa língua adicional. O convívio com a minha orientadora e com os meus colegas de estágio me proporcionaram espaços para a troca de experiências, reflexões e construção de conhecimento. Além das memórias afetivas e algumas fotografias, esse tempo da minha vida deixou uma grande saudade.

Formei-me no ano de 2005 e, logo em seguida, comecei a trabalhar no Centro Cultural Anglo-Americano (CCAA) Rio Grande. Tenho um imenso carinho por essa escola e pelas pessoas que lá conheci, marcaram a minha vida positivamente, pois me ensinaram, de uma forma muito generosa e amável, o valor do trabalho desenvolvido em equipe. Nesse mesmo ano, dei início também a uma especialização em Orientação Educacional nas Faculdades da Rede FACVEST, as quais tinham um pólo educacional em Rio Grande. Essa experiência agregou muitos conhecimentos à minha formação, pois aprofundei o meu saber a respeito de psicologia educacional, teorias/práticas de ensino e gestão escolar.

Em 2008, Cristian, então meu noivo, e eu resolvemos nos casar e residir em Alegrete-RS. Nesse mesmo ano, enviei um currículo para o SENAC, escola na qual havia estudado inglês na minha adolescência e que muito contribuiu para o despertar da minha escolha profissional. Após passar por um rigoroso e concorrido processo seletivo, consegui a vaga e comecei a exercer a docência na instituição.

Nessa época, a escola tinha em torno de 130 alunos(as) matriculados(as) em cursos de diferentes níveis da língua inglesa e contava com duas professoras: Ângela, a qual foi minha mestra na adolescência, e eu. Em 2022, quatorze anos mais tarde, a escola tem, mesmo com o contexto pandêmico, mais de 1000 alunos(as) matriculados(as) nos cursos de inglês, sendo muitos desses(as) de outras cidades e estados, os(as) quais puderam juntar-se às turmas novas e/ou já existentes por meio do ensino remoto.

Atualmente, somos um time de 11 professores(as) na escola. Além de atuarmos como docentes, Ângela e eu dividimos a coordenação dos cursos de inglês da unidade e, esse trabalho, pautado na união de uma equipe, na constante busca por aperfeiçoamento e, principalmente, pelo amor ao que se faz, tornou o SENAC Alegrete uma escola modelo no estado do Rio Grande do Sul e no Brasil. Somos testemunhas de inúmeras histórias de superação e sonhos realizados através da educação.

Enquanto coordenadora dessa escola, auxilio os (as) professores(as) da instituição em relação à metodologia e às estratégias de ensino em sala de aula; participo da organização de reuniões periódicas com a equipe de docentes; atendo famílias de alunos(as) e realizo o planejamento anual dos cursos e das atividades escolares.

Além de coordenadora, sou professora de turmas de diferentes níveis de conhecimento da língua inglesa, desde crianças, passando por adolescentes, adultos e idosos. A vivência em sala de aula me impulsiona a estar constantemente buscando e testando propostas de ensino, a fim de viabilizar uma experiência positiva e significativa em relação ao aprendizado da língua adicional aos(às) meus(minhas) alunos(as), os(as) quais são oriundos(as) de diversos contextos

e têm diferentes expectativas e objetivos em relação ao estudo e à aprendizagem do inglês.

Também faço parte da Comissão Técnica de Idiomas do SENAC/RS, e, em conjunto com os(as) demais docentes-referência que integram a equipe, são tomadas decisões que norteiam o percurso da área de idiomas das 41 unidades do SENAC-RS, presentes em 32 municípios do estado.

Em alguns períodos do ano, recebo convites para participar, como palestrante, de eventos em escolas públicas e privadas da minha cidade, para a troca de experiências com alunos(as) e professores(as) em relação à língua inglesa, principalmente no que diz respeito à importância do estudo de uma língua adicional na atualidade.

O meu interesse por pesquisar a respeito da formação continuada para professores(as) de ILA vem desse frequente contato com colegas de profissão, oriundos(as) de contextos ora parecidos, ora diferentes do meu. Em nossos encontros, esses(as) professores(as) geralmente relatam certas dificuldades encontradas no seu dia a dia, estando elas relacionadas a metodologias para o desenvolvimento das aulas de ILA, falta de recursos didáticos, limitações linguísticas por parte dos(as) próprios(as) docentes, além da baixa carga horária atribuída à disciplina. Por meio desses diálogos, pude constatar que vários(as) docentes das redes pública e privada da minha cidade encontram-se desanimados(as) com o atual sistema educacional e isso me levou a querer investigar mais a respeito de quem são esses(as) profissionais.

Essas inquietações, ao mesmo tempo que me remetem ao passado, quando comecei, ainda na infância, o meu processo de aprendizagem da língua adicional, estão muito latentes dentro de mim e me impulsionam para o futuro, pois, acredito que o processo de (re)construção docente é uma necessidade constante, além de ser um direito dos(as) professores(as).

Nessa trajetória de vida que estou narrando, pode ser que haja uma parcela de predestinação em relação à minha pessoa e à docência em língua inglesa, a começar pelo nome que me foi dado ao nascer: Greice (era para ser escrito “Grace”, porém, segundo o meu pai, o cartório da época não autorizou a escrita em inglês), além da lousa e da caixa de giz já mencionadas neste texto.

Entretanto, reconheço a necessidade de um preparo acadêmico e emocional para que professores(as) sejam (re)construídos(as) identitariamente, o que justifica, inclusive, o meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas (MPEL) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Bagé- RS no ano de 2020. Quando me inscrevi no processo seletivo para concorrer a uma vaga no MPEL, estava disposta a passar os finais de semana na estrada para expandir o meu conhecimento, já que teria aulas às sextas e aos sábados e a distância entre Alegrete/RS e Bagé/RS é de 300 km. Esse deslocamento não foi concretizado

devido à pandemia e, desde o mês de março de 2020 (quando as portas das escolas e universidades fecharam, no Brasil, para a propagação do vírus ser evitada), os encontros com a minha orientadora e as disciplinas cursadas durante o programa foram viabilizadas através dos ambientes virtuais de aprendizagem, de forma síncrona e assíncrona.

Recebi a notícia da minha aprovação no processo seletivo do MPEL da UNIPAMPA com muita alegria e expectativas. A partir disso, um feliz reencontro que o retorno à vida acadêmica me proporcionaria também estava prestes a acontecer pois, a orientadora deste trabalho, a qual também foi minha professora e orientadora de estágio supervisionado em inglês na época da graduação, estaria novamente por perto para mais um desafio, o maior de todos até hoje na minha trajetória acadêmico-profissional: o desenvolvimento desta pesquisa.

A minha caminhada no curso do MPEL não tem sido fácil, primeiramente, pelo fato de ter voltado ao meio acadêmico depois de quinze anos afastada e por ter que conciliar a Greice mãe, esposa, filha, irmã mais velha, professora, coordenadora e outras mais com a Greice mestranda-pesquisadora. Algumas vezes, achei que não “daria conta de tudo”. O apoio da minha orientadora, da minha família e da escola na qual trabalho foram fundamentais nesse processo. Além disso, o convívio com os(as) professores(as) do programa, com as minhas colegas, e com tantas teorias que embasam e justificam o ser professor(a) de línguas têm me dado a oportunidade diária de (re)construir a minha identidade pessoal e profissional através do exercício da minha capacidade de observação, questionamento e reflexão críticos acerca do ser e fazer parte de uma equipe de professores(as) de ILA. Isso me traz uma profunda sensação de satisfação e me move a querer compartilhar esses aprendizados com outros(as) colegas de profissão.

Colocar-se no lugar de aluno(a) é um exercício necessário para professores(as) e pode nos levar a repensar nossa identidade, prática e a forma como conduzimos as relações estabelecidas no ambiente escolar. Além disso, ter a oportunidade de estar em formação enquanto professora-pesquisadora me possibilita trazer contribuições para a minha área de atuação, uma vez que, por meio da investigação sistematizada, tenho exercitado a busca pela compreensão, reflexão e transformação da realidade que me incomoda. Ao estabelecer um paralelo entre a professora Greice anterior ao MPEL e a profissional que vem se construindo a partir da decisão de voltar aos estudos e do ingresso neste programa da UNIPAMPA, percebo minha força, criticidade, reflexão e flexibilidade mais evidentes

Através do aprendizado que estou desenvolvendo neste programa de formação continuada, em nível de Mestrado, percebo o processo de (re)construção identitária profissional de docentes como uma das possibilidades de auxiliar o sistema educacional do nosso país, ao

promover oportunidades para que professores(as) olhem para si e para outros(as) colegas de profissão na tentativa de responderem perguntas, tais como: “Que professor eu sou?”, “Sou o professor que gostaria de ser?”, “Sou o professor que gostaria de ter?”, “Que caminhos me levaram a chegar até aqui?”.

1.2 DELIMITAÇÃO DA PROPOSTA DO PRESENTE ESTUDO

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (doravante PPGEL) da UNIPAMPA-Campus Bagé foi criado em 2014 e tem trabalhado a fim de qualificar ações de formação continuada de professores(as) atuantes no efetivo exercício da docência na área da linguagem. Segundo a página oficial do PPGEL (UNIPAMPA, 2021), no âmbito do programa, espera-se complementar a formação de docentes com novos conhecimentos, atitudes, habilidades e técnicas de investigação, contribuindo, assim, para a qualificação profissional de professores(as) da Região da Campanha do RS.

Com esse intuito, o programa já titulou mais de 60 Mestres em Ensino de Línguas e visa estimular o desenvolvimento de práticas inovadoras e de um produto pedagógico por meio de embasamento teórico e reflexão a respeito dos processos de ensino-aprendizagem.

No contexto desse Programa, Linhati (2021) verificou o desenvolvimento de quatro etapas que os(as) pesquisadores(as) em formação obedecem, ao tomar por base pesquisas desenvolvidas no PPGEL entre os anos de 2017 e 2019 na linha “Ensino-aprendizagem de línguas (maternas e adicionais) em contextos múltiplos”:

- a) A primeira etapa da construção da pesquisa diz respeito à elaboração e à aplicação de um estudo piloto;
- b) Posteriormente, é realizada a produção de um Material Didático Autoral (MDA), considerando-se os resultados do estudo piloto e as teorias escolhidas para embasar a pesquisa;
- c) Como terceira etapa, tem-se a aplicação do MDA no contexto de atuação do mestrando(a)-professor(a); e
- d) Finalmente, a quarta etapa compreende a análise dos dados extraídos da aplicação, objetivando-se assim, o estabelecimento e a autoria de um produto pedagógico.

Considerando o acima exposto, meu plano inicial de pesquisa no primeiro semestre de 2020 era desenvolver uma pesquisa-ação, a ser conduzida em uma turma com 15 professoras

da rede municipal de Alegrete-RS, em um curso de formação continuada, oferecido pelo SENAC. Essa oportunidade de formação profissional surgiu a partir de uma parceria firmada entre a escola onde trabalho e a prefeitura municipal da cidade, com o intuito de propiciar qualificação a professores(as) de inglês do município, através do estímulo à ampliação das experiências dos(as) mesmos(as) em inglês e do incentivo ao desenvolvimento de práticas inovadoras, através do trabalho com diferentes tipologias textuais.

Devido ao contexto pandêmico, causado pelo vírus da COVID-19, ter perdurado e à necessidade de novos acordos entre a prefeitura municipal e a instituição onde atuo, o grupo de docentes, até então participando das aulas de forma *online*, não deu continuidade ao curso de formação continuada no segundo semestre de 2020. Foi então, neste momento de calamidade mundial no qual precisamos nos distanciar para frear o contágio pelo vírus e sobreviver, que houve a necessidade de mudança no rumo do estudo e que a minha trajetória profissional se entrelaçou com a acadêmica, originando esta pesquisa.

Nesse contexto permeado por dúvidas e incertezas, a autoetnografia surgiu, então, como uma alternativa metodológica para dar sequência ao meu trabalho, após períodos muito difíceis de tensão emocional em virtude da pandemia, *stress* causado pela sobrecarga de demandas profissionais e insegurança em relação aos desdobramentos necessários para a continuidade da pesquisa. A minha luta pessoal para aceitar a metodologia que se apresentava como uma solução foi grande, pois, além de estar distante fisicamente dos meus familiares, amigos(as), colegas de trabalho e alunos(as) para evitar a propagação do vírus da COVID-19, ainda teria que ser, ao mesmo tempo, pesquisadora e participante da minha pesquisa. Tarefa dolorosa e extremamente solitária! Confesso que, inúmeras vezes, pensei em adiar o sonho de concluir o mestrado e deixar o mundo lá fora e o meu mundo aqui dentro se acalmarem.

Depois de alguns encontros e conversas com a minha orientadora, foi sugerido que eu selecionasse alguns materiais do meu acervo pessoal para análise da minha trajetória enquanto docente de ILA em formação continuada, uma das propostas que se apresentava como desenho de pesquisa no programa da UNIPAMPA. Ainda lembro das palavras dela me instigando:

“Por exemplo, se a Greice de hoje fosse escrever uma carta para a Greice do dia da reunião de acolhimento, que ocorreu após o resultado do processo seletivo, ou para a Greice do futuro, o que a ‘Greice de agora’ diria essas outras “Greices”? Após essa sugestão, vieram outras, todas a respeito de buscar e analisar materiais que fossem significativos no meu percurso acadêmico-profissional vinculado à experiência de ser professora em formação continuada.

Nesse contexto, o presente estudo autoetnográfico do campo da Linguística Aplicada (doravante LA) e de caráter qualitativo busca, à luz da Análise Crítica do Discurso (doravante

ACD), analisar o meu processo formativo docente, amparado pelas teorias estudadas nesse período no qual sou uma professora em formação continuada no MPEL da UNIPAMPA-Campus Bagé-RS.

Assim, pretendo discutir a formação continuada de professores(as) de ILA e partilhar minha narrativa como professora em (re)construção, tendo como enfoque teórico o estudo crítico da linguagem enquanto constituidora de identidades. Com base nos estudos de Pardo (2019), apesar de ser alvo de muitas críticas por desafiar a pesquisa canônica de base positivista, a autoetnografia tem o potencial de proporcionar o aprimoramento de práticas de ensino e aprendizagem, pois, a partir da reflexão crítica acerca da atuação do(a) pesquisador(a) enquanto docente, esse viés metodológico pode fornecer subsídios para a transformação da realidade. Ademais, segundo o autor, a pesquisa autoetnográfica também pode trazer contribuições em relação à forma como as experiências docentes são interpretadas e reinterpretadas, pois incentiva o registro e a leitura atenta dos mesmos, em diferentes momentos no espaço e tempo.

Espero que este trabalho possa trazer ideias que promovam o diálogo entre a prática de professores(as) de ILA da educação básica do Brasil e o conhecimento que vem sendo disseminado na academia: da academia para o(a) professor(a) das escolas públicas, privadas e cursos livres de idiomas (e vice-versa).

Assim, é com grande entusiasmo e por acreditar que professores(as) precisem ser ouvidos(as) por outros(as) professores(as) e pela sociedade como um todo que apresento as páginas a seguir. Elas irão promover o nosso encontro por meio de um trabalho científico elaborado a partir de questionamentos, epifanias, dúvidas e uma profunda sensação de realização – traduzidos em forma de textos multimodais que dialogam com as vozes de outros(as) professores(as), pesquisadores(as) e alunos(as) através da pesquisa e do produto pedagógico proposto.

1.3 JUSTIFICATIVA E FINALIDADE DA PESQUISA

Durante os 20 anos em que tenho atuado como professora de ILA, minhas vivências profissionais têm me impulsionado a lançar um olhar acerca da necessidade da formação continuada ao longo da carreira de professores(as). De acordo com Barros e Celani (2016), o processo de ajustar-se às demandas da profissão, sobreviver e evoluir no atual cenário em que a educação se encontra é inerente ao(à) professor(a). Ainda segundo as autoras, a educação contínua pode ajudar esse(a) profissional a transitar em espaços físicos e virtuais distintos, sem apagar a sua identidade. A partir desse pressuposto, surge a intenção de fomentar discussões

sobre a educação de professores(as) em serviço, uma vez que esses(as) profissionais são parte fundamental do sistema educacional de qualquer país.

No que tange à autoetnografia e suas possíveis contribuições para a minha prática pedagógica e a minha constituição como pesquisadora, cito Ono (2018), quando esse afirma que os estudos autoetnográficos favorecem a conexão entre “o pessoal, o social, o cultural, os espaços físicos e o profissional”. Ao citar Monte Mór (2000), o autor ainda acrescenta que estudos desse cunho podem revelar as “visíveis cenas invisíveis” na construção de sentidos. Dessa forma, um estudo autoetnográfico poderá aumentar as possibilidades de se questionar e investigar o contexto educacional e seus(suas) professores(as), de forma que não se busque um único padrão e/ou verdade, mas sim se possa sugerir reflexões acerca de verdades num dado tempo e contexto.

Para tanto, a questão de pesquisa que norteia este trabalho é: Qual tem sido o impacto da formação continuada, através do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA, na (re)construção profissional da professora-pesquisadora?

Como objetivo geral desta pesquisa, pretendo discutir a formação continuada de uma professora de ILA, através do viés metodológico da autoetnografia, ao tomar por base dados que emergem de situações vivenciadas pela professora-pesquisadora.

Como objetivos específicos da pesquisa, pretendo:

- a) mapear ações formativas e suas contribuições para a (re)construção da identidade profissional de professores(as) de ILA no contexto educacional brasileiro;
- b) lançar um olhar crítico-reflexivo, à luz de literatura pertinente no âmbito da ACD, para as possíveis descobertas e/ou (trans)formações ocorridas, ao longo da elaboração deste trabalho, na identidade pessoal e profissional da professora/pesquisadora; e
- c) analisar a possibilidade de implementação de um produto educacional que contemple questões identitárias de professores(as) de ILA, como instrumento a ser utilizado em contextos de formação continuada e em pesquisas futuras acerca de ser professor(a) de ILA.

A relevância da presente pesquisa se dá inicialmente por despertar para discussões a respeito da importância do papel do(a) professor(a) de ILA e dos desafios enfrentados por esse(a) profissional na contemporaneidade, apoiada nas ideias de Moita Lopes (1996, 2003); Leffa e Irala (2014) e Moita Lopes e Fabrício (2019).

Salienta-se ainda que o conhecimento da língua inglesa ocupa um importante papel nos dias atuais, tendo em vista que a compreensão e a produção de discursos nessa língua pode tornar possível uma participação mais efetiva do indivíduo na vida em sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2006) reconhecem a importância das línguas adicionais para a formação cultural do indivíduo e a integração do mesmo com o mundo onde vive, sendo, mais uma possibilidade, dentro do contexto institucionalizado de aprendizagem, do(a) aluno(a) aumentar a sua autopercepção enquanto ser humano e como cidadão (BRASIL, 2006).

Tomando essas ideias por base, o papel do(a) professor(a) de inglês reafirma-se como muito importante e necessário. Dada a notabilidade da sua contribuição ao promover o contato dos estudantes com experiências nessa língua, teóricos como Moita Lopes (1996), Heberle (2002) e Schlatter e Garcez (2012) ressaltam a importância da interação na sala de aula de línguas para que essa seja um espaço de crescimento pessoal e cognitivo, onde os atores sociais possam, por meio do discurso, construir significados, conhecimento e aprendizagem.

Somando-se à importância do papel do(a) professor(a) de línguas, os estudos de Celani (1989), Celani e Magalhães (2002), Celani e Collins (2003), Malatér (2008), Pereira e Oliveira (2014), Oliveira (2022), entre outros, tratam a respeito de questões sobre tornar-se professor(a) de inglês no contexto da educação brasileira e enaltecem a necessidade de que haja um trabalho de formação contínua desses(as) profissionais, visando o despertar para o ensino crítico-reflexivo nas escolas e universidades do Brasil.

Logo, oportunizar a professores(as) de inglês cursos de formação continuada e, conseqüentemente, um processo de (re)construção identitária é uma necessidade identificada no contexto escolar brasileiro, já que, segundo Nóvoa (2019), é urgente a adequação das tradicionais metodologias de ensino padronizado das escolas brasileiras às necessidades da sociedade atual, a qual está em constante mudança.

Além de uma necessidade, o processo de educação de professores(as) em serviço é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96), onde fica estabelecido que a formação continuada deva ser promovida pelos sistemas de ensino, em suas diferentes esferas – municipal, estadual e federal – em regime de colaboração. Trata-se de uma estratégia prevista para que a União, os estados e municípios se organizem para solucionar problemas comuns ou estimular e apoiar a implementação de políticas que promovam o desenvolvimento de docentes brasileiros(as).

Espera-se que esta pesquisa possa reiterar a importância e a necessidade da educação de professores(as) de ILA ao longo de suas vidas profissionais. À luz das teorias revisadas,

somadas aos dados obtidos por meio da investigação do meu próprio percurso enquanto discente no MPEL, ficou evidenciado serem necessárias alternativas renovadoras de práticas de ensino, as quais rompam com o prescritivismo arraigado presente no sistema e em propostas de formação profissional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, será apresentado o aporte teórico que embasa a presente pesquisa. A primeira seção apresenta conceitos-chave que norteiam o estudo. São eles: a Análise Crítica do Discurso (ACD), a Linguística Aplicada (LA) e a Constituição Identitária Docente. Na segunda seção, “O papel da língua inglesa e do(a) seu(sua) docente” é discorrido sobre a função social da língua inglesa e, conseqüentemente, do(a) seu(sua) docente, sendo enfatizada a importância de contextos de formação de professores(as), condizentes com as atuais demandas da profissão.

Finalmente, é feita uma reflexão acerca da formação continuada de professores(as): primeiro como um direito desses(as) profissionais, garantido por alguns documentos oficiais, e, em seguida, como uma necessidade, identificada por docentes, ao tratarem sobre lacunas de formação percebidas no exercício da profissão. Há, ainda, um breve mapeamento de estudos que investigam programas de formação continuada para professores(as) de escolas públicas de alguns estados do Brasil e seus impactos na formação de docentes em serviço.

2.1 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO, A LINGUÍSTICA APLICADA E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

Inicialmente, será apresentado um breve panorama das escolhas teóricas que embasam este estudo, a saber, a Análise Crítica do Discurso (ACD) e a Constituição Identitária Docente.

Ao tratar de concepções teóricas, o modelo de ACD que orienta essa pesquisa é o proposto pelo linguista britânico Norman Fairclough (2001), o qual fundamenta-se em princípios oriundos de estudos sociológicos e linguísticos. A concepção defendida por Fairclough é conhecida como uma teoria social do discurso e se ocupa de analisar a linguagem como uma prática social e ideológica, concebendo as relações estabelecidas, entre interlocutores, como sendo de poder, dominação e resistência (FAIRCLOUGH, 1992; MEURER, 2002; PEREIRA; OLIVEIRA, 2014). Sob essa ótica, é através do discurso que é possível representar o mundo, as relações entre os indivíduos e também as identidades sociais. Logo, devido à sua natureza constitutiva, o discurso potencializa os tipos de relações estabelecidas entre os atores(atrizes) sociais, bem como seus impactos na sociedade.

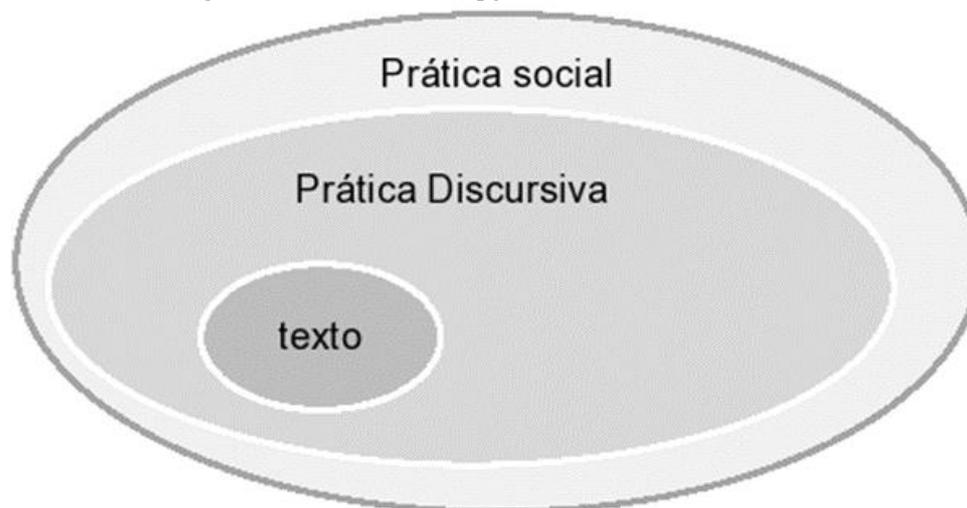
Ao situar o discurso como uma prática social, na perspectiva da ACD, pode-se destacar algumas considerações importantes:

- a) a linguagem não é uma atividade puramente individual. Através dela, as pessoas

- agem sobre o mundo e umas sobre as outras;
- b) a bidirecionalidade na relação entre discurso e sociedade precisa ser evidenciada, pois tem um papel determinante na transformação social;
- c) a concepção do discurso como elemento de prática social reconhece que não apenas os recursos cognitivos atuam na produção e na interpretação dos textos produzidos socialmente, mas, sobretudo, os recursos sociocognitivos, revelando, questões importantes que privilegiam o contexto e a visão de mundo que está sendo reproduzida por meio do texto.

De acordo Fairclough (1989), deve-se analisar um evento discursivo em três níveis interdependentes: o do texto, o da prática discursiva e o da prática social, conforme mostra o “modelo tridimensional do discurso” a seguir:

Figura 1 - Modelo da concepção tridimensional do discurso.



Fonte: Fairclough (2001).

As dimensões texto, prática discursiva e prática social se completam e buscam, respectivamente, descrever, interpretar e explicar os fenômenos linguístico-discursivos. Pelo fato de serem interdependentes, as análises textuais sob a perspectiva da ACD podem tomar por base qualquer das dimensões. Considerando-se a proposta do presente estudo, serão abordadas as dimensões do “texto” e da “prática social”.

A dimensão do “texto” envolve a materialidade discursiva identificada nos textos multimodais selecionados para a análise do impacto da formação continuada no percurso da professora-pesquisadora. Ao contemplar a análise das características textuais formais, poderá ser possível a compreensão de uma certa realidade ou parte dela, tomando-se por base as

escolhas lexicais feitas.

Já a dimensão “prática social” analisa o discurso em relação ao contexto. Segundo Meurer (2005, p. 103), a realidade é criada através do discurso e os significados não são estáveis, mas sim condicionados pelas estruturas sociais e as vozes que os orientam. Assim sendo, o discurso materializado nos textos produzidos em diferentes contextos pode favorecer a reprodução ou a transformação das relações sociais existentes. Sob essa ótica, o lócus onde essa pesquisa foi desenvolvida, que é o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA, no período de 2020 a 2022, e o conhecimento construído nesse período, estão atrelados às escolhas textuais feitas para materializar a pesquisa. Além disso, as reflexões realizadas sobre o material selecionado impactaram a (re)construção da identidade da professora-pesquisadora.

Meurer (2002), ao citar Fairclough (1992), afirma que o discurso tem um poder constitutivo tríplice, uma vez que “(1) produz e reproduz conhecimentos e crenças por meio de diferentes modos de representar a realidade; (2) estabelece relações sociais; (3) cria, reforça ou reconstitui identidades” (FAIRCLOUGH, 1992, apud MEURER, 2002, p. 18). Sendo assim, ao usar a linguagem, o indivíduo faz emergir dessa prática redes de conhecimentos e de representações, além de estabelecer relações interpessoais onde, em contato com o outro, também (re)constrói quem é.

Com base nessa visão, observa-se que a ACD se ocupa de estudar a linguagem em diferentes contextos históricos e socioculturais, nos quais são contemplados aspectos lexicais, gramaticais, pragmáticos e funcionais, bem como perspectivas socioculturais diversas. Isso denota uma preocupação da teoria com a realidade que é discursivamente construída e com o estabelecimento de uma metodologia descritiva/interpretativa dos fatos que acontecem.

Dessa forma, trazer os conceitos da ACD, neste trabalho, tornou-se fundamental, pois aqui serão, posteriormente, abordados discursos da professora em (re)construção profissional no contexto de formação continuada do MPEL da UNIPAMPA, bem como analisado o possível impacto das teorias revisadas e das interações vivenciadas em sua constituição identitária.

A percepção teórica de Moita Lopes (2006) sobre Linguística Aplicada é também chave para este estudo, uma vez que a aproximação entre a formação inicial e continuada de professores(as) no dia-a-dia da escola viabiliza uma melhor compreensão acerca das relações que se constroem no contexto educacional, movidos pelos processos de aprender e ensinar - ensinar e aprender. Nos 11 capítulos da obra “Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”, organizada pelo teórico mencionado acima, são apresentadas para o(a) leitor(a) brasileiro(a) as mudanças na/da LA desde o final da década de 80, perpassando os anos 90 e adentrando o novo

século. As pesquisas no campo da LA, anteriores a esses períodos, estavam majoritariamente voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas e atreladas à língua inglesa, bem como aos interesses políticos e econômicos de onde o inglês é falado. Segundo os(as) autores(as) dos capítulos da obra revisada, atualmente, a LA se encontra em uma “nova era” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Tais estudiosos(as) também reconhecem que o campo da LA tem múltiplos centros, os quais se ocupam de focalizar questões relacionadas ao mundo real e às práticas sociais.

Nesse cenário, as pesquisas do campo da LA que contemplam a compreensão das relações que se estabelecem no contexto escolar vêm ganhando destaque e podem ser justificadas pela pertinente preocupação das investigações em discutir questões subjetivas, partindo de temas como identidade, crença e valor. Ao abordar sobre as contribuições da LA em análises a partir desses temas, Fabrício (2011) aponta que:

[...] as vozes focalizadas não têm pretensão de objetividade nem de apresentação dos personagens em sua totalidade – missão impossível e abordagem reducionista, simplificadora de toda a complexidade de uma jornada extremamente dinâmica e plural. Os professores(as) são multifacetados e, tenho certeza, o material apresentado configura apenas um conjunto de ocasiões situadas de expressão de sua face pública. (FABRÍCIO, 2011, p. 140).

Diante do exposto por Fabrício, a intenção de pesquisa sobre identificar e apresentar discursivamente a totalidade de processos subjetivos que envolvem a construção da identidade do(a) docente não é eficaz, uma vez que não dá conta de todas as questões próprias de cada indivíduo durante a sua (re)construção profissional. Em contrapartida, a área da LA pretende contribuir com uma melhor compreensão de como as identidades sociais são construídas e como a consciência sobre a identidade pode afetar o discurso e as relações interpessoais na sociedade.

O conceito de identidade, trazido neste trabalho, apoia-se nas ideias de Norton (2000, p. 5, tradução nossa), que diz que identidade é a forma “como a pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa entende possibilidades para o futuro²”. Oliveira (2022), ao discutir o conceito de identidade, aponta que a relação do indivíduo com o mundo, construída no tempo e espaço, reflete-se nas identidades múltiplas e fragmentadas que as pessoas assumem e nos textos que produzem.

Ainda a respeito de identidade, o teórico Hall (2006) afirma que:

² “...how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.” (NORTON, 2000, p. 5).

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13).

Dessa forma, a identidade de alguém “não é algo estável que ele(a) leva consigo em todas as situações e nem é determinada por formações anteriores a ele(a), mas é algo (re)criado e (re)produzido nos/pelos processos coletivos de produção material” (PICONI e MATEUS, 2011, p. 273).

Percebe-se então, com base nas ideias de Norton, Hall, Piconi e Mateus, que a identidade não é coesa, rígida e permanente, e sim transforma-se, de acordo com o ritmo intenso dos acontecimentos ao nosso redor. Dessa forma, a sala de aula, a interação com os(as) alunos(as) e colegas, e as oportunidades de formação continuada são espaços para professores(as) (re)construírem as suas histórias pessoais e sociais através da linguagem. Isso ocorre ao realizarem, de acordo com Heberle (2000), a estruturação e organização de suas experiências, vivenciarem significados e utilizarem escolhas de níveis lexicais e gramaticais para que suas ideias sejam expressas.

Ao tratar sobre a identidade do(a) docente de línguas, o pesquisador Bohn (2005) afirma haver várias vozes que colaboram para a construção de traços identitários desse(a) profissional: dos(as) seus(suas) professores(as) universitários, dos(as) teóricos(as) lidos por eles(as) durante a graduação, da instituição onde estudaram, da autoridade governamental, da sociedade de um modo geral, de colegas de profissão, do núcleo familiar e dos documentos oficiais que norteiam a educação, o ensino e a aprendizagem. O autor discute a identidade docente à luz do seu “prazo de validade”, enfatizando a sua instabilidade constitutiva, isso é, ao mesmo tempo que existe uma coerência das identidades assumidas com traços históricos, também existe a tentativa de professores(as) de remodelaram-se para atender às constantes mudanças relacionadas ao seu contexto de atuação.

Em relação às teorias acima discutidas e à necessidade de professores(as) assumirem a identidade de pesquisadores(as) no contexto educacional brasileiro, pode-se afirmar que alguns programas têm apresentado contribuições para formar profissionais com uma postura mais investigativa, compactuando com as diretrizes para a formação de professores(as) da educação básica em cursos de nível superior. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

à Docência (PIBID)³, é um exemplo de iniciativa de incentivo e valorização do magistério, uma vez que promove o processo de formação docente através da aproximação entre universidades e escolas. O PIBID oferece bolsas para que alunos(as) de Cursos de Licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica e, dessa forma, contribui para que haja o diálogo entre os aspectos teóricos e práticos relacionados à docência.

Ao tratar sobre a inserção da pesquisa nos processos de ensinar e de aprender, e ao considerar a importância da contribuição da formação inicial e continuada na constituição de professores(as) reflexivos(as), a pesquisadora da Universidade Regional de Blumenau, Rausch (2011), salienta que, ao adotar a proposta de fomento à pesquisa, a universidade poderá contribuir para a formação de profissionais que reflitam sobre o seu fazer por meio de uma atitude investigativa. A pesquisadora ainda ressalta a necessidade de formar professores(as) pesquisadores(as), os(as) quais utilizem a prática da pesquisa como uma maneira de se adquirir e produzir novos saberes ao longo do seu processo formativo. Dessa forma, programas como o PIBID são de grande relevância para a construção identitária de futuros(as) professores(as) e permitem trocas entre esses(as) e professores(as) já experientes, em exercício na sala de aula.

Entende-se o(a) professor(a)-pesquisador(a) como aquele(a) profissional docente que busca, por meio da investigação sistematizada, a compreensão e a transformação da sua realidade por meio do discurso, já que esse reforça relações estabelecidas e papéis sociais. Ao seguir os passos da pesquisa acadêmica para gerar novos conhecimentos (RAUSCH, 2011), professores(as) pré-serviço e em serviço tendem a qualificar o ensino a médio e a longo prazo e, ainda, reforçar a valorização da profissão docente, através da socialização do seu trabalho e das suas descobertas na atuação cotidiana.

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os estudos de Machado (2007) e Reichmann (2014), ao tratarem sobre (re)construção identitária de professores(as), apontam que a docência é sempre uma atividade de interação que promove desenvolvimento humano e mostra-se conflituosa. Ao depararem-se com as vozes que permeiam o ambiente escolar, as inúmeras demandas da profissão e a tentativa de compreender a realidade desse contexto, as plurais identidades dos(as) professores(as) vão se construindo. É, muitas vezes, na problematização entre cumprir o que é devido e a possibilidade de (re)criar a norma, que o(a)

³ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como objetivo fomentar a formação inicial de professores(as) para a Educação Básica, ao inserir os(as) futuros(as) docentes no contexto escolar e promover o contato dos(as) mesmos(as) com os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental II. Ao(À) aluno(a) bolsista da CAPES são proporcionadas “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (FUNDAÇÃO CAPES, 2008).

docente também se constitui e se (re)afirma enquanto pessoa e profissional. Reichmann (2014) ainda salienta a importância das parcerias colaborativas entre a universidade e a escola neste processo de (re)construção identitária, no qual professores(as) pré-serviço possam ouvir, acompanhar e interagir com colegas em exercício na profissão.

Nessa perspectiva, as identidades são relações complexas construídas a partir da relação do que é nato com o mundo, sendo, portanto, suas possibilidades de (re)construção inúmeras e suas características de fragilidade e fluidez já difíceis de serem ocultadas (BAUMAN, 2005). As identidades, assumidas por professores(as) no exercício da profissão, são (re)construídas a partir das suas experiências pessoais e profissionais. Professores(as) não precisam ser os(as) mesmos(as) a vida inteira, até mesmo porque, ainda segundo Bauman (2005, p. 96), isso “é um negócio arriscado”.

“Formar-se educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58) está relacionado à adoção de uma postura na qual professores(as) se reconhecem e são reconhecidos como aprendizes ao longo de uma carreira, dentro de um processo de aprendizagem constante, sendo, portanto, uma possibilidade de ressignificar ideias, atitudes e características.

Isso posto, salienta-se que a formação de professores(as) é, sem dúvida, um grande desafio, pois, além de qualificar questões teóricas e práticas, é importante também o despertar docente para o reconhecimento e o exercício do papel de pesquisador(a), o qual poderá promover a compreensão do ensino como uma prática social e reflexiva. Nesse sentido, ao aproximar os pressupostos teóricos dos práticos e conceber-se como um(a) pesquisador(a), o(a) professor(a) de línguas tenderá a também não se contentar com o já posto. Em contrapartida, poderá buscar mais subsídios para o desenvolvimento de uma atuação profissional que venha ao encontro das necessidades dos(as) seus(suas) alunos(as) e da sua classe profissional.

Dessa forma, esses(as) profissionais poderão contribuir mais efetivamente para a diminuição do distanciamento que separa muitas das salas de aula de línguas do nosso país das diversas facetas que a linguagem nos apresenta, o que poderá favorecer a constituição de pessoas mais críticas e mais engajadas socialmente.

As questões teóricas aqui revisadas compõem a base para o desenvolvimento desta pesquisa, pois nortearão a análise do meu percurso formativo enquanto professora de ILA em processo de formação continuada no MPEL. Na próxima seção, será tratado a respeito do papel da língua inglesa e do(a) seu(sua) docente.

2.2 O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA E DO(A) SEU(SUA) DOCENTE

O ensino de língua inglesa no Brasil tem sido objeto de estudo de vários(as) pesquisadores(as) nas últimas décadas (CELANI, 1989; 2009; CELANI; COLLINS, 2003; LEFFA; IRALLA, 2014; MOITA LOPES, 1996; 2002; 2003; OLIVEIRA, 2022) e é um assunto de relevância, especialmente por muitas pessoas viverem em uma realidade na qual a internet, as mídias e as redes sociais ganham cada vez mais espaço nas áreas do trabalho, do estudo e do entretenimento. Assim, o inglês, além de sua função comunicativa, tem sido (re)pensado como ferramenta crítica e participativa.

Diante desse cenário que se apresenta, surge a necessidade de redesenhar-se contextos de formação docente para que professores(as) de inglês possam dar conta das atuais demandas da profissão, contribuindo para a melhoria do ensino como um todo e qualificando o seu fazer.

Para dar início a essa reflexão, faz-se necessário salientar que, neste trabalho, será adotado o termo língua adicional, proposto por Leffa e Irala (2014, p. 33), o qual diz que “a língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece”. Segundo os autores, “o uso do termo adicional traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)” (*Idem*, p. 32). Nessa perspectiva, a língua adicional é aquela que o indivíduo aprende por acréscimo, tomando como referência a língua ou as línguas que ele já conhece.

Em seu artigo “A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política”, Moita Lopes (2003) salienta o papel educacional e sócio-político do inglês no currículo escolar. Segundo o autor, a partir do conhecimento acerca do mundo em que está situado(a) e da consciência de como o estudo dessa língua adicional pode ampliar as percepções dos indivíduos em relação aos fatos que acontecem diariamente, o(a) professor(a) de inglês pode contribuir para o processo de transformação da sociedade.

Criados em 1998, com o objetivo de serem uma fonte de referência para discussões e tomadas de posição sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras⁴ em escolas brasileiras, os

⁴ Toma-se por língua estrangeira (LE) quando a comunidade não usa a língua estudada no país onde vive, como, por exemplo, o aluno brasileiro que aprende inglês no Brasil, ou seja, em um contexto diferente de seu uso (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31). Consciente das diferenças estabelecidas por alguns autores entre os conceitos e termos: língua estrangeira, segunda língua, língua adicional, neste trabalho, opto pelo termo língua adicional pela valorização do contexto do aluno, começando pelas suas práticas sociais e passando pelos valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua (LEFFA; IRALA, 2014, p. 2). Contudo, ao longo do Referencial Teórico do presente trabalho, a nomenclatura “língua estrangeira” será usada quando for o termo utilizado nos documentos citados neste capítulo.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) buscaram restaurar o papel das aulas de línguas na formação educacional, tendo a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de uma outra língua como temas centrais da sua proposta. Segundo Moita Lopes (2003), ao pensar-se no aprendizado do inglês como uma possibilidade para colaborar com a construção de indivíduos discursivamente mais posicionados, existem três aspectos importantes nos PCNs de língua estrangeira que merecem destaque:

a) a visão de que os PCNs têm o objetivo central de construir uma base discursiva que possibilite o engajamento discursivo do aluno; b) o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem; e c) o tratamento dado aos temas transversais nos PCNs de LEs. (MOITA LOPES, 2003, p. 37).

Em relação ao primeiro ponto, construir uma base discursiva que possibilite o engajamento do(a) aluno(a), os PCNs destacam a relevância de que o foco das aulas de línguas estrangeiras seja na construção de sentidos em detrimento, por exemplo, de aspectos gramaticais descontextualizados ou mesmo de se aprender a língua estrangeira para um dia utilizá-la em um contexto de viagem ou para ler/ produzir textos acadêmicos no futuro. Trata-se de se envolver no discurso e nos significados construídos naquela língua, a fim de pensar e agir no mundo em que está situado(a).

O segundo aspecto elencado por Moita Lopes (2003), em relação aos PCNs de línguas estrangeiras: o desenvolvimento de uma consciência crítica, pode ajudar no entendimento do aprendizado do inglês como um instrumento de colaboração para a desconstrução de discursos únicos e excludentes. De acordo com Pennycook (2010), o termo “crítico” talvez tenha atingido um nível de saturação, por estar sendo demasiadamente usado de forma convencional e ultrapassada. Porém, segundo o autor, apesar de serem necessárias direções alternativas para a renovação do que é ser “crítico”, a reflexão sobre questões referentes a poder, desigualdades e diferenças continua se fazendo oportuna.

Ao proporem discussão sobre a polissemia do termo “crítico” em seu estudo intitulado “Por uma proximidade crítica nos estudos em Linguística Aplicada”, os pesquisadores Moita Lopes e Fabrício (2019), tomando por base o texto de Pennycook (2010), se identificam com a ideia de crítico como sendo a prática interpretativa dos fatos que acontecem no mundo. Nessa concepção, a qual também embasa este trabalho, ser crítico(a) é deixar de operar apenas na lógica dos fatos e entrar na dimensão da interpretação e do impacto desses na sociedade, considerando a experiência como um produto da ação dos indivíduos no mundo.

Seguindo a interpretação de que o conhecimento da língua inglesa poderá dar ao indivíduo acesso a vários discursos que circulam globalmente, o ensino e o(a) docente dessa língua desempenham papéis importantes para que as pessoas tenham a possibilidade de agir e entender melhor o meio em que vivem, ao articularem-se linguisticamente a fim de colaborar na luta política e ética contra a hegemonia.

O terceiro ponto relevante dos PCNs de línguas estrangeiras, enfatizado por Moita Lopes (2003), é o foco nos Temas Transversais (TTs), os quais tratam sobre questões presentes na vida em sociedade, tais como: pluralidade cultural, ética, meio ambiente, saúde, sexualidade, consumo e trabalho. O documento propõe que, através da linguagem, sejam evocados sentidos nas aulas de línguas acerca desses assuntos e, assim, que os indivíduos tenham chances para (re)construírem as suas próprias identidades, através do desenvolvimento das suas capacidades de produção e recepção. Além disso, através das experiências e discussões vivenciadas no contexto escolar, pode ser possível haver a ampliação dos repertórios de vida dos(as) atores(atrizes) sociais, favorecendo sua efetiva participação em práticas discursivas diversas, conforme apontam os estudiosos Bagno e Rangel (2005) ao abordarem a importância da educação linguística.

Posterior à criação dos PCNs, aconteceu o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) entre 2014 e 2017, o qual culminou com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2 em 20 dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC em todo o território nacional. A BNCC é o documento vigente que define os direitos de aprendizagens de todos(as) os(as) estudantes brasileiros(as), devendo, assim, ser um referencial para os currículos das redes de ensino do país.

Diferentemente dos PCNs, as diretrizes da BNCC para a língua adicional são dadas com foco apenas na língua inglesa (LI) e é sugerido, no documento, que o(a) professor(a) de outras línguas adicionais adapte as orientações dadas para a língua que ele(a) leciona.

O ensino-aprendizagem da LI é abordado no documento partindo de três implicações (BRASIL, 2017, p. 241-242):

- a) o inglês como língua franca e, portanto, ferramenta de comunicação entre diferentes povos e nações;
- b) o inglês como meio de acesso a multiletramentos, a diferentes formas de linguagem no meio social;
- c) o inglês, as variações linguísticas e as condições de inteligibilidade do idioma.

A partir das implicações mencionadas acima, as habilidades relacionadas à LI presentes na BNCC contemplam cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Os três primeiros correspondem diretamente às habilidades linguísticas comuns no ensino-aprendizagem de ILA (compreensão/produção oral e compreensão/produção escrita). No que tange ao eixo “conhecimentos linguísticos”, há a inclusão de tópicos gramaticais, lexicais e fonológicos. Já o segmento “dimensão intercultural” visa reconhecer a importância da interação entre pessoas oriundas de diferentes culturas e aprofundar as relações existentes entre língua, identidade e cultura.

Em relação ao acima exposto, pode-se apontar que uma considerável parte das orientações estabelecidas pela BNCC, contempla conceitos contemporâneos sobre ensinar e aprender línguas adicionais na atualidade, o que afasta o método tradicional e centralizado no conteúdo da sala de aula de ILA. Porém, ao meu ver, seria importante que o texto do documento em questão esclarecesse conceitos como “interculturalidade”, “multimodalidade” e “leitura crítica”, a fim de contribuir para a formação inicial e continuada dos(das) professores(as) que vierem a utilizar a BNCC como referência, para que esses(as) tenham maior clareza acerca do seu papel.

Ao encontro desse esclarecimento, Meurer (2002) afirma que é de responsabilidade central do ensino formal o desenvolvimento de como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo através do discurso. Se essa abordagem, na visão do autor, é papel da escola, o(a) professor(a) é um(a) dos(as) grandes responsáveis por mediar a construção desse saber. Para tanto, é imprescindível que a formação crítica e reflexiva de professores(as) seja incentivada e praticada. Segundo Mateus (2002, p. 4), a educação permanente de quem educa é essencial para que os(as) profissionais estejam preparados(as) para “mediar os saberes em transformação” e, assim, atender às necessidades e expectativas dos(as) estudantes, os(as) quais também estão em constante processo de mudança.

Através do incentivo ao autoconhecimento, à interdisciplinaridade e à inserção em contextos e discursos variados, professores(as) poderão dar uma maior oportunidade aos(às) seus(as) alunos(as) de desenvolverem uma visão ampla e atuante, tanto no que se refere às suas próprias realidades, quanto ao contexto mais amplo que se apresenta em suas vidas enquanto cidadãos(ãs).

É importante que haja, então, por parte dos(as) professores(as), uma percepção de que as trocas, existentes na sala de aula, podem representar um espaço de crescimento pessoal e cognitivo, no qual, segundo Moita Lopes (1996, p. 88), “atores sociais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem”. Assim, o(a) professor(a) de ILA poderá

ir além da função de desenvolver os conteúdos necessários para determinado grupo de alunos(as) da escola de educação básica. Conforme sugere Jordão (2010), esse(a) profissional poderá assumir um papel, no contexto educacional, de despertar o(a) aluno(a) a participar, de forma crítica e reflexiva, de diferentes esferas da vida social, ajudando-o(a) a perceber como, ao realizarmos atividades distintas, nos (re)construímos ao longo da nossa existência.

Os pontos acima abordados representam desafios e possibilidades que fazem parte do dia-a-dia de professores(as) de ILA e ratificam a necessidade desses(as) profissionais estarem em constante (re)construção profissional. Porém, faz-se necessário ainda destacar que a situação provocada pela pandemia, causada pelo novo Coronavírus, não apenas gerou rápidas transformações sociais, mas também escancarou as fragilidades e diferenças encontradas no sistema educacional brasileiro.

De acordo com Bezerra, Velozo e Ribeiro (2021), nenhum(a) profissional (professor/professora ou não) estava totalmente preparado(a) para enfrentar as dificuldades que o contexto pandêmico e o ensino remoto trouxeram. Porém, segundo as autoras e o autor, as barreiras encontradas no desenvolvimento das aulas remotas não apenas deixaram evidente o baixo nível de investimento em educação no país, como também a falta de políticas efetivas de formação e valorização do(a) professor(a). Certamente, a resistência de muitos(as) professores(as) brasileiros(as) frente a todas as limitações, instabilidades, dificuldades e desvalorização social e governamental, representa a defesa da classe em prol da educação e da ciência em nosso país.

Retomando as ideias de Moita Lopes (2003), trazidas no início desta subseção, o(a) professor(a) de ILA poderá contribuir para o processo de avanço e transformação social se tiver esclarecido qual é o seu papel, qual é o papel da disciplina de língua inglesa e o quanto os(as) professores(as) e o estudo de ILA podem estar imbricados em mudanças contemporâneas que precisamos e queremos na sociedade. Conforme será discutido posteriormente, cursos de formação continuada para professores(as) em serviço poderão auxiliar o(a) docente de ILA a (re)pensar sobre essas questões e suas próprias identidades pessoais e profissionais.

A presente seção tratou de discutir o papel da língua inglesa no currículo da escola básica e do(a) seu(sua) docente e o quanto esses(as) podem estar ligados(as) a transformações que a sociedade necessita e quer. A seção seguinte se ocupa de discutir a formação contínua de professores(as) enquanto um direito garantido por lei e uma possibilidade de (res)significação profissional.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DIREITO E NECESSIDADE

Seguindo uma interpretação do conceito de formação continuada docente, Gatti (2008), ao propor discussão acerca do termo e de suas contribuições para a melhor qualificação dos(as) professores(as) das redes de ensino pública e privada do país, aponta que o processo formativo de professores(as) em serviço deve ser entendido como uma forma de contribuição para o desempenho profissional docente. Tal processo compreende qualquer tipo de atividade que venha oferecer informação, reflexão, discussão e trocas para o avanço na formação profissional do setor educacional. Segundo a autora, o significado da expressão “formação continuada” pode ser tomado de maneira ampla e genérica, contemplando qualquer tipo de atividade que venha a acrescentar na formação profissional docente, como, por exemplo, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas com os pares, congressos, seminários, até chegar a cursos de diferentes naturezas e formatos.

Em seus estudos sobre formação crítica e reflexiva docente, Mateus (2002) ressalta que o desenvolvimento social e profissional do(a) professor(a) é um processo cíclico, o qual deve abranger reflexões sobre a prática pedagógica capaz de levar à construção de novos conhecimentos que resultem em novas ações. Assim, para que o(a) profissional da educação possa criar, de forma crítica, alternativas educacionais que dialoguem com a sua realidade, é aconselhável que, através da formação constante, professores(as) pratiquem a investigação, avaliando e buscando soluções para aprimorar o seu trabalho.

Sob a ótica de Celani (2001), teórica percussora de projetos de formação continuada para professores(as) de língua inglesa no Brasil⁵, o conceito central de formação contínua docente está entrelaçado a situações de interação e troca, nas quais os(as) professores(as)

⁵ Maria Antonieta Alba Celani (São Paulo, 9 de dezembro de 1923 - São Paulo, 16 de novembro de 2018) foi uma linguista e professora brasileira, considerada uma das introdutoras da Linguística Aplicada no Brasil. Professora Titular Emérita, iniciou o que viria a ser a pós-graduação na PUC/SP (e no Brasil), em 1968. Fundou o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) em 1971. Doutora em Letras AngloGermânicas, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras 'Sedes Sapientiae', PUC/SP, com Especialização em *Teaching English as a Foreign Language*, pela Universidade de Londres e Especialização pelo *English Language Institute*, da Universidade de Michigan e pós-doutorado pela Universidade de Liverpool. Criou e comandou muitos projetos de impacto no Brasil e no exterior, como o Projeto Ensino de Inglês Instrumental, que atraiu apoio da CAPES, Fapesp e do Conselho Britânico e envolveu vinte e duas Universidades Federais e as então denominadas Escolas Técnicas. Como parte desse projeto, criou o Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem (CEPRIL) e o LAEL nos anos 1980, de onde vieram muitos pesquisadores atuantes até hoje. O projeto se expandiu e passou a incluir outras línguas, passando a se denominar Inglês para Fins Específicos (LINFE). Por muitos anos, voltou-se ao ensino de inglês na escola pública, à formação contínua de professores(as), em que, com suas ações, ajudou milhares de professores(as) e alunos(as). Coordenou o Curso de Especialização Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, oferecido pela COGEAE-PUC/SP e financiado pela Associação Cultura Inglesa São Paulo, da qual foi vice-presidente e onde criou a Faculdade Cultura Inglesa. Foi agraciada com a *Order of the British Empire* por serviços prestados ao ensino e aprendizagem da língua inglesa.

aprendem com os(as) alunos(as) e esses(as) aprendem com professores(as) e colegas.

A pesquisadora ainda ressalta, em seus estudos, que o Brasil precisa de profissionais com uma base sólida na disciplina que lecionam e que entendam o ensino como um processo reflexivo contínuo.

Tais percepções teóricas fundamentam a presente subseção, uma vez que contrariam a ideia de que o(a) professor(a) seja um(a) mero(a) aplicador(a) e executor(a) de receitas prontas. De acordo com Mateus (2009, p. 310), “as décadas de 80 e 90 foram fortemente marcadas por críticas à tradição de pesquisa positivista pautada no rigor metodológico, na objetividade e na generalização como indicadores de cientificidade”.

A fim de preencher essa lacuna, discutida por Mateus (2009), surge a concepção do(a) professor(a) como profissional e agente gerador(a) de conhecimento, indo de encontro à concepção do(a) docente(a) como uma figura autoritária e prescritiva, distante da aprendizagem.

Diante disso, o vínculo entre a formação teórica e o processo de reflexão crítico-reflexivo contínuo, incentivados pela formação permanente de quem ensina, poderá fortalecer a concepção de que o ser humano aprende a todo o momento em todos os lugares. Esse ponto de vista corrobora com a ideia de Celani (2009), a qual diz que o(a) docente precisa estar preparado(a) para se enxergar como um(a) pesquisador(a) da própria prática, pois a sala de aula é um grande laboratório de pesquisa.

Considerando o acima exposto e, ratificando que os(as) professores(as) são um(a) dos(as) maiores conhecedores(as) de sua realidade escolar, ressalta-se a importância de propostas de formação continuada não se deixarem nortear por programações que ignorem as reais expectativas e necessidades dos(as) docentes.

Todavia, não é suficiente afirmar que professores(as) precisam refletir sobre a prática e a realidade para que as mudanças necessárias sejam implementadas⁶. É de fundamental importância também conhecer as identidades desses(as) profissionais e investigar quais são as suas carências, expectativas e desejos. A partir desse conhecimento, a criação de experiências de aprendizagem em contextos de formação continuada poderá ser mais assertiva, podendo essas, inclusive, despertar a emoção e o engajamento dos(as) profissionais da educação para aprender e (re)construir-se continuamente.

Para fomentar a reflexão no ensino e na aprendizagem de línguas e essa ser uma ação presente nas escolas brasileiras, é necessário que o direito e a necessidade à/de formação

⁶ Comunicação verbal Oliveira, L. S. em encontros de orientação nos anos de 2021 e 2022.

continuada, evidenciados em leis e pesquisas (algumas delas revisadas neste trabalho), estejam fortemente respaldados por políticas públicas, propostas adequadas de formação para professores(as) pré-serviço e em serviço, suporte técnico e manutenção das escolas, apoio psicológico ao(à) professor(a), entre outros.

A presente seção buscou apresentar, de uma forma geral, a formação continuada docente como um direito e uma necessidade. Na próxima subseção, a discussão sobre o direito de professores(as) à formação continuada será aprofundada, tomando-se como referência documentos oficiais que tratam sobre a formação docente no Brasil.

2.3.1 Direito

Tendo em vista que discutir questões relativas ao direito de formação continuada de professores(as) é o objetivo principal desta subseção, tomar-se-á como ponto de partida a análise dos seguintes documentos oficiais que tratam sobre formação de professores(as) no Brasil:

- a) as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual está anexo à Lei 130005/14;
- b) o parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE), aprovado em 09 de junho de 2015; e
- c) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDBEN) (BRASIL, 1996).

Há uma considerável parcela de professores(as) em exercício na Educação Básica sem a formação adequada no contexto educacional brasileiro. De acordo com os dados do Observatório do PNE, em 2017, a porcentagem de professores(as) com Ensino Superior, na área que lecionam, foi de 47,3% nos anos finais do Ensino Fundamental. Já para os docentes do Ensino Médio, essa taxa foi de 55,6% no mesmo ano. Isso significa que, no Brasil, a educação tem muito a avançar, pois as porcentagens aqui mencionadas mostram que muitos(as) professores(as) ainda apresentam lacunas no percurso formativo, o que pode comprometer a sua atuação profissional.

Tais dados vêm na contramão do que se encontra nas Metas 15 e 16 do PNE 2014-2024, importante documento que legisla sobre a educação nacional pelo prazo de dez anos, a começar do ano de sua aprovação. Tais metas buscam:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.** (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Como se pode observar, a legislação enfatiza a importância da formação específica em nível superior para todos(as) os(as) professores(as), obtida em Curso de Licenciatura voltado a suas respectivas áreas de atuação, o que, segundo os dados fornecidos pelo observatório, não é uma realidade no contexto educacional brasileiro. Ademais, é assegurada, no referido documento oficial, a formação continuada aos profissionais da educação, conforme o excerto a seguir:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Conforme as citações acima, as metas 15 e 16 do PNE 2014-2024 tratam de propor diferentes ações relacionadas à formação inicial e continuada, entretanto, faltam informações a respeito das formas e condições criadas e garantidas para a implementação dessas propostas.

No capítulo “*Developing the teacher I am*”, Pinheiro (2003) trata a respeito da importância de pensar-se em programas de desenvolvimento para professores(as) em exercício, independentemente do docente “ser” ou “estar” professor(a) de inglês, já que são muitos os perfis vinculados aos profissionais de ILA atuantes no Brasil. A autora demonstra preocupação em relação a programas rápidos de “treinamento” de professores(as) que não promovem reflexão a respeito das implicações de ensinar e de ser professor(a) em um país como o nosso.

Ainda sobre a formação continuada de professores(as), Richards (1998) afirma que a discussão a respeito do desenvolvimento profissional docente deve ir além do “treinamento”. Segundo ele, deve-se falar em “educação” de professores(as), tendo por base a noção de que não apenas técnicas sejam o foco dos programas de formação contínua, mas também que haja uma reflexão acerca do conhecimento, das crenças e atitudes que embasam as práticas dos(as) profissionais.

De acordo com o parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE), aprovado em 09 de junho de 2015:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade **a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político da profissão docente** (BRASIL, p. 34, grifo nosso).

Com base no documento em questão, compreende-se que a reflexão acerca das dimensões profissionais e pessoais do ser professor(a) deva ser o foco de atividades formativas para professores(as) em serviço, para nós, docentes, termos a chance de compreender e atuar frente aos problemas e desafios da nossa comunidade escolar com mais clareza. Além disso, o parecer também destaca que, através da educação continuada, se abrem possibilidades para a construção de conhecimentos para acompanhar as inovações voltadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia.

Por fim, vale ressaltar que a formação continuada de professores(as) é um direito assegurado pela LDBEN (lei nº 9394/96), a qual estabelece que a educação de professores(as) em serviço deva ser promovida pelos sistemas de ensino, em suas diferentes esferas – municipal, estadual e federal – em regime de colaboração. A referida lei coloca, como finalidade da formação docente, “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/96, art. 61).

Portanto, criar condições e estratégias para se alcançar os objetivos da educação básica não compete apenas ao(a) professor(a), mas é uma parte importante das atribuições desse(a) profissional. A formação inicial e continuada docente poderá contribuir para que os objetivos da educação básica sejam alcançados com mais solidez. A educação de quem educa está amparada, segundo a mesma legislação, pelo diálogo entre teoria e prática, ao incentivar a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, não só em instituições formais de ensino, mas também em atividades que não de ensino, que fazem parte da construção da identidade profissional docente.

Analisados os documentos e feitas as reflexões propostas nesta subseção, ratifica-se a formação continuada de professores(as) como uma das possibilidades para o enfrentamento das questões cotidianas das escolas brasileiras, sendo a educação de docentes em serviço um direito previsto em lei que poderá fortalecer a identidade profissional de professores(as) brasileiros(as).

Tomando-se como ponto de partida a análise das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), anexo à Lei 130005/14; o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)

de 2015 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDBEN), a presente subseção ocupou-se de analisar e discutir tais documentos, os quais estão voltados à formação de professores(as) como um direito previsto em lei. Na próxima subseção, será proposta uma reflexão acerca da necessidade docente em relação a cursos de formação continuada e as possíveis contribuições da educação contínua no fazer pedagógico e na vida dos(as) professores(as).

2.3.2 Necessidade

Os(as) professores(as) de ILA, atuantes nas escolas públicas, privadas e em cursos livres de idiomas no Brasil, têm muitas facetas e diferentes *backgrounds*, conforme apontam os trabalhos de Barros e Celani (2016), Pereira e Oliveira (2014) e Pinheiro (2003). Com base nesses estudos, citam-se, como exemplos, aqueles(as) que cursaram a faculdade de Letras; os(as) que moraram algum tempo no exterior e “aprenderam” a língua em um contexto real de comunicação; os(as) que acreditam ter nascido com o “dom” para falar línguas adicionais e ensiná-las; aqueles(as) que apenas “estão” ou “são” professores(as) de inglês devido à falta de oportunidades em outras áreas, dentre outros(as).

Seguindo essa perspectiva, a presente subseção objetiva destacar a importância dos cursos de formação continuada na (re)construção profissional de professores(as), visto essa ser, além de um direito, conforme já discutido, uma necessidade identificada nos contextos escolares do nosso país.

Ao tratar sobre a importância do(a) professor(a) na trajetória dos indivíduos, Freire (1996) sustenta que a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. O mesmo autor destaca também, em sua obra, as contribuições do(a) professor(a) para a formação de uma sociedade mais crítica e para a libertação dos oprimidos (FREIRE, 1984).

A atividade docente não deve ser, portanto, entendida como uma prática trivial (de executar “receitas” prontas do que fazer em sala de aula ou ser um “condutor” de livro didático, por exemplo). Em contrapartida, o(a) docente é um(a) dos(as) profissionais que está diretamente inserido(a) no processo de humanização do indivíduo, auxiliando para a construção da consciência, do caráter e da cidadania de cada um(a) e também da sociedade de uma forma mais ampla.

Para tanto, a formação continuada de professores(as) é uma necessidade urgente e essencial, para que as situações que desafiam e envolvem esses profissionais, em seus contextos

de trabalho, sejam tratadas com mais segurança e efetividade.

Em consonância com a concepção de Celani (2001), a qual defende a educação contínua de docentes em prol de auxiliar esses(as) profissionais a serem críticos(as) e conscientes de suas práticas, Bohn (2001) também ressalta a importância da formação continuada de professores(as) e acrescenta que, para ensinar dentro de uma perspectiva inovadora, é importante que o(a) professor(a) não se distancie da aprendizagem. Segundo o teórico, a inserção docente em contextos que tenham como foco a educação contínua, possivelmente aproximará os professores(as) dos processos pelos quais seus(suas) alunos(as) passam, por também estarem ocupando a posição de aprendizes.

A pesquisadora Celani e o pesquisador Bohn defendem a relevância do(a) professor(a) se colocar como aprendiz, visto que o saber e a realidade estão em constante processo de transformação e que, como já mencionado neste trabalho, as identidades profissionais dos(as) docentes não são fixas, mas (re)construídas ao longo de suas práticas discursivas, em contextos diversos de vida, de ensino e de aprendizagem (BACK; DUTRA, 2018; MACHADO, 2007; MOITA LOPES, 2002; OLIVEIRA, 2022; PICONI; MATEUS, 2011; REICHMANN, 2014, entre outros).

Os trabalhos citados acima, somados aos de Celani (1989), Celani e Magalhães (2002), Celani e Colins (2003), Malatér (2008) e Pereira e Oliveira (2014) são essenciais para este estudo, pois trazem reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores(as) de ILA no contexto educacional brasileiro. Esses(as) pesquisadores(as) investigam a educação dos(as) professores(as) como um ponto-chave para a construção e aplicação de programas de ensino baseados e voltados para o mundo e as reais necessidades de aprendizado dos(das) estudantes, já que são os(as) alunos(as) que trazem sentido à docência.

De acordo com Moita Lopes (1996):

É urgente que, além de se mudar a atitude em relação ao aluno, se passe a concentrar as pesquisas na sala de aula da escola pública de modo que se possa entender verdadeiramente esse contexto livre de conceitos pseudocientíficos e ideológicos: as crenças devem dar lugar à reflexão (MOITA LOPES, 1996, p. 76).

No excerto acima, o autor defende ser necessário que haja reflexão acerca do fazer pedagógico docente a partir de um olhar para a escola pública como ela se apresenta e não sobre o que se idealiza em relação a ela, a fim de contemplar os inúmeros contextos que cercam o ensino institucionalizado do Brasil (escolas e universidades, por exemplo) nos processos de ensino e aprendizagem.

O estudo de Back e Dutra (2018), o qual contempla a percepção de estudantes do Curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública sobre o processo simultâneo de aprendizagem e/ou aperfeiçoamento de duas línguas adicionais, enfatiza a importância de professores(as) pré-serviço aprenderem a gerenciar a sua aprendizagem, valorizando experiências anteriores, planos e metas. Segundo essa pesquisa, ao desenvolverem aprendizado consciente enquanto licenciandos, os(as) futuros(as) professores(as) tenderão a levar essas vivências para dentro de suas salas de aula e, assim, poderão ter a possibilidade de planejar e propor atividades que aproximem os(as) seus(as) alunos(as) da reflexão acerca do papel do indivíduo no processo de aprendizagem de línguas.

Reafirma-se, assim, a importância da formação permanente como uma prática que poderá contribuir para que professores(as) possam (re)construírem-se em contato com o outro e com a ponderação acerca de sua própria atuação, para que se incentive, como afirmam Celani e Collins (2003), a conscientização do(a) professor(a) de língua inglesa acerca da natureza social da função que desempenha.

Esta subseção buscou destacar a relevância dos cursos de formação continuada na (re)construção profissional de docentes brasileiros(as), visto os(as) professores(as) de ILA do contexto educacional do país terem perfis e *backgrounds* distintos, conforme apontam os estudos revisados acima. A próxima subseção contemplará uma pesquisa bibliográfica realizada nas plataformas *Google Acadêmico* e *SciELO*, e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (doravante CAPES). Esta pesquisa buscou mapear estudos voltados à formação continuada de professores(as) de ILA e as contribuições dessas experiências para a vida e para a atuação profissional de docentes de alguns estados do país nos últimos quinze anos.

2.3.3 Um breve panorama sobre o olhar do(a) professor(a) para a relevância da formação continuada

Ao trazer a formação de professores(as) para discussão, é necessário considerar a natureza da atividade docente. A docência constitui-se de uma prática social institucionalizada, que se origina na necessidade de preparar pessoas para a vida em sociedade. Ao ensinar, portanto, professores(as) imprimem suas convicções, maneiras de se relacionar com o conhecimento e expectativas em relação aos(às) alunos(as) e ao seu papel como docente.

Teorizar sobre a formação de professores(as) implica, então, em reconhecer, conforme destaca Gatti (1996, p.88), que o(a) professor(a) “é uma pessoa de um certo tempo e lugar.

Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua atuação profissional.” Assim, para uma melhor compreensão do caráter individual e social da prática docente, é necessário reconhecer que essa envolve questões sociais, familiares, atributos pessoais. O lócus de trabalho do(a) professor(a) também reflete na prática docente, pois é onde o seu fazer profissional poderá ganhar sentido e onde ele(a) poderá testar e aprender atitudes e formas de agir no exercício da sua profissão.

Com base nessas ideias e em uma busca sobre produções que trazem estudos/relatos de professores(as) a respeito da experiência e do impacto da formação continuada em suas vidas e carreiras, é possível perceber a repercussão de tais experiências formativas no processo de desenvolvimento profissional de professores(as). Segundo o levantamento de produções feito, o qual será detalhado abaixo, contextos de formação continuada focados na reflexão sobre ensinar, aprender e adaptar-se às mudanças que a sociedade contemporânea vem enfrentando têm contribuído para a (re)construção profissional de professores(as) de inglês no contexto educacional brasileiro.

A fim de investigar cursos para professores(as) de ILA em serviço em escolas públicas do país e seus impactos na educação desses(as) docentes, foi feita uma busca nas bases de dados das Plataformas Google Acadêmico, Scielo e Portal de Periódicos da CAPES.

Essa busca foi realizada pelo uso das palavras-chave “formação continuada” e “professores de inglês” e almejou-se analisar textos em formato de artigo ou relato de experiência, produzidos nos últimos quinze anos. Das aproximadamente 57 ocorrências obtidas, após o refinamento da pesquisa em função do objetivo de investigar o foco de programas de formação continuada propostos (conforme quadro 1) e o quão proveitosas foram as experiências de estudo e aprendizado na concepção dos professores(as) participantes dos cursos, foram selecionados 5 textos para análise, por tratarem de formação continuada de professores de língua inglesa do contexto do ensino público do país. Através dos achados, buscou-se obter evidências que contribuam para o delineamento do produto pedagógico voltado para a educação de docentes em serviço do contexto educacional brasileiro.

Os estudos selecionados evidenciam que os programas de formação continuada são opções para auxiliar os(as) docentes no processo de reflexão sobre ser professor(a) de inglês em nosso país. A seguir, será discorrido brevemente sobre os textos selecionados e, posteriormente, apresentado o Quadro 1 o qual organizará as informações sobre os mesmos.

A pesquisa realizada sobre formação continuada de professores(as) de inglês revelou uma gama de pesquisas desenvolvidas sobre a temática. Possivelmente, em virtude do contexto

pandêmico e todos os impactos que esse trouxe para a sociedade, incluindo a mudança na forma de ensinar e aprender, o número de trabalhos nesse nicho será crescente para os próximos anos. Porém, pontos ainda a serem explorados em pesquisas futuras, a partir da análise dos textos selecionados, englobam um foco maior na perspectiva dos(as) próprios(as) professores(as) participantes dos programas de formação e o quanto a experiência de voltar à sala de aula impactou (ou não) a vida desses(dessas) profissionais e a sua atuação.

A discussão sobre os achados será organizada de acordo com o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Artigos/Relatos de experiência sobre formação continuada para professores(as) de ILA de algumas escolas públicas brasileiras.

Título do Artigo/ Relato de experiência	Autor(a)	Periódico/ Ano
Programa de Formação Continuada de Professores de Inglês de Santa Catarina/ PECPISC: Tecendo elos entre a formação e pesquisa	Gloria Gil	Signum: Estudos da Linguagem 2007
A contribuição dos <i>workshops</i> em tecnologias educativas apropriadas e críticas na formação continuada dos professores de língua inglesa da rede pública municipal da cidade de Santa Rosa/ RS	Patrícia Prestes	Salão do Conhecimento 2014
O RENAFORM enquanto lócus de formação de professores de língua inglesa – um estudo de caso	Vitalino Garcia Oliveira Neuda Alves do Lago	Trabalhos em Linguística Aplicada 2015
Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada	Valdeni da Silva Reis	Revista Solettras 2018
Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada	Lediane Manfé de Souza Carmen Teresinha Baumgärtner	Revista Olhares 2021

Fonte: A autora (2021).

O primeiro texto revisado (GIL, 2007), intitulado “Programa de Formação Continuada de Professores de Inglês de Santa Catarina/PECPISC: Tecendo elos entre a formação e pesquisa”, traz informações sobre um programa de formação continuada que atende a média de

35 professores(as) de ILA por ano, no período de março a dezembro em encontros mensais na cidade de Florianópolis/SC. Os objetivos do estudo são: a) relatar sobre o PECPISC desenvolvido na cidade de Florianópolis/SC desde 2000; b) narrar sobre o programa e as etapas pelas quais ele tem passado; c) investigar o impacto do programa na formação profissional dos professores participantes; d) tecer elos entre as narrativas do programa, as atividades e resultados das pesquisas e o futuro do PECPISC.

O curso teve como foco oportunizar aos(às) professores(as) participantes a possibilidade de reconstruírem o seu entendimento a respeito de suas práticas de ensino. Em seus discursos, os(as) professores(as) participantes do curso evidenciaram que, ao serem motivados a trabalharem juntos(as) enquanto alunos(as), colaborativamente, sentiram-se fortes e não mais sozinhos(as). A partir de suas respostas a um questionário aplicado durante o programa de formação, fica evidenciado também que as experiências vividas durante o curso oportunizaram aos(às) participantes um processo de reflexão sobre seu próprio desenvolvimento e sobre a possibilidade de aplicação das atividades propostas e realizadas durante a formação no contexto em que atuam.

O segundo texto revisado (PRESTES, 2014) tem por título “A contribuição dos *workshops* em tecnologias educativas apropriadas e críticas na formação continuada dos professores de língua inglesa da rede pública municipal da cidade de Santa Rosa/RS”, e objetivou reconstruir o significado de tecnologia e aprimorar a utilização das tecnologias educativas como ferramentas de construção de conhecimento crítico através da interação, comunicação e mediação entre inglês e educandos.

O estudo trata sobre um curso de formação continuada que contou com a participação de 10 professores(as) de ILA de Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) da Secretaria Municipal da cidade de Santa Rosa/RS. De acordo com a avaliação sobre o curso, realizada durante uma entrevista focal, os(as) participantes evidenciaram que o programa foi importante, não apenas para a atualização dos(das) docentes de ILA em relação às tecnologias educativas, mas também para que fossem discutidas questões sobre ensino crítico de forma adequada às diferentes realidades existentes. Os(As) docentes destacaram também como pontos positivos a sua imersão em elementos históricos, sociais, culturais e linguísticos, já que o grupo de professores(as) que formou o *corpus* dessa pesquisa vê lacunas em relação ao domínio da língua inglesa.

O terceiro texto (Oliveira; Lago; 2015), o qual tem por título “O RENAFORM enquanto locus de formação de professores de língua inglesa – um estudo de caso”, almejou investigar a percepção dos(as) professores(as) participantes e da formadora acerca da Rede

Nacional de Formação Continuada de Professores de Inglês (RENAFORM).

O estudo informa sobre os resultados obtidos em uma pesquisa realizada no curso de formação continuada, em um pólo localizado em uma cidade de médio porte do sudoeste do estado de Goiás. Os(As) 10 participantes do curso, todos(as) professores(as) efetivos(as) da rede municipal e estadual do estado de Goiás, participaram dessa experiência de formação continuada no segundo semestre de 2013, em encontros de 4h semanais, os quais tinham como foco o aprimoramento linguístico e de questões pedagógicas dos(as) participantes, pautados na troca entre os(as) docentes participantes e a professora formadora. De acordo com os dados obtidos, através de um questionário com questões abertas e fechadas, o grupo de professores(as) participantes era bastante heterogêneo, considerando-se quesitos como idade, experiência profissional e fluência na língua inglesa. Ao compartilharem as suas percepções acerca do curso, os(as) participantes reconheceram unanimemente a importância de programas de formação continuada em suas vidas profissionais. Uma das participantes, chamada de “Lalá”, inclusive, exemplifica de forma explícita como essas experiências interferem positivamente em sua prática em sala de aula, à medida que as compartilha com seus(suas) alunos(as).

O quarto texto revisado (Reis, 2018) é “Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada”, o qual objetivou investigar os efeitos mobilizados por professores(as) de língua inglesa participantes de um projeto de formação continuada ofertado por uma universidade federal do estado de Minas Gerais.

O estudo em questão informa a respeito do programa Continuação Colaborativa (CONCOL), implementado em uma cidade do estado mineiro, o qual contou com a participação de dez professores(as) do ensino básico da rede pública estadual e teve como foco a partilha de experiências didático-pedagógicas, leituras teórico-metodológicas, oficinas e projetos de letramento digital e aperfeiçoamento linguístico, através de aulas ministradas por duas bolsistas estadunidenses. Os relatos, escritos por professores(as) participantes do projeto sobre as suas experiências no curso em questão, evidenciam o tom de movimento, busca e descoberta, ao usarem, por exemplo, palavras como “troca”, “participação”, “caminho” e “conduz” para explicitarem suas percepções sobre a experiência. Os discursos dos(as) participantes desse curso apontam para a importância de professores(as) ouvirem e compartilharem vivências com outros(as) professores(as), a fim caminharem juntos(as) em busca de (res)significação da identidade profissional.

O quinto e último texto selecionado para análise (Souza; Baumgärtner, 2021), o qual tem por título “Freire, presente! Escuta, diálogo e horizontalidade na formação continuada de

professores de inglês”, objetivou dialogar com professores(as) e problematizar conhecimentos que levem à ampliação das possibilidades de trabalho nas aulas de língua inglesa, visando a educação linguística em língua estrangeira/adicional por meio do letramento crítico.

O estudo traz informações sobre a experiência de formação continuada de nove professores(as) de inglês da educação básica, oriundos do centro-sul do estado do Paraná. O curso proposto a esses(as) profissionais foi ofertado por uma instituição federal de ensino técnico e tecnológico no ano de 2018 e teve 60h de duração. Através das expectativas relatadas de forma escrita e também verbalizadas pelo grupo no primeiro encontro, a vontade de ter contato com a pesquisa, a academia e suas impressões sobre a relação teoria e prática foi o que motivou os(as) professores(as) a voltarem para a sala de aula. As pesquisadoras, proponentes deste curso, entenderam o engajamento discursivo dos(as) participantes como uma reação às experiências prescritivas em cursos de formação tidas até então e perceberam o desejo dos docentes em querer algo mais do que implementar teorias e conhecimentos prontos. As escolhas léxico-gramaticais dos professores(as): “preocupação”, “perdidos”, “preocupados” denotam desconforto profissional e necessidade de ampliação das possibilidades de trabalho nas salas de aula da língua inglesa.

Como pontos convergentes, os cinco estudos revisados apresentam relatos orais e/ou escritos de experiências, ansiedades e expectativas como instrumentos para a geração de dados. Foram ainda observadas, como ponto em comum nos estudos analisados, evidências de resignificação de identidades docentes e relações no contexto da escola, as quais levaram a uma maior compreensão da dinâmica social que ocorre no espaço educacional e deram outros sentidos ao contexto profissional e/ou pessoal dos(as) participantes.

Como pontos divergentes, apresentaram-se os maiores benefícios advindos dos programas de formação sob a ótica dos(as) docentes em formação continuada: enquanto alguns(algumas) participantes materializaram, em seu discurso, o trabalho colaborativo como o maior ganho da experiência, outros(as) mencionaram como sendo de maior relevância a aplicabilidade das atividades propostas em suas próprias salas de aula, a atualização em relação às novas tecnologias, a adequação do ensino de língua inglesa a diferentes realidades, e a oportunidade de terem uma imersão em elementos sociais, históricos, culturais e linguísticos.

Através desse olhar sobre as pesquisas selecionadas para compor essa subseção da minha investigação, pude perceber que as experiências vividas e compartilhadas por professores(as) em contextos de formação continuada são importantes para visualizarmos as identidades pessoais e/ou profissionais como sendo (re)construídas ao longo da vida. Nóvoa (1992, p. 16) afirma que a identidade é um lugar conflituoso e “um espaço de maneiras de ser

e estar na profissão”, devendo, assim, serem fomentadas questões sobre essa temática em cursos de aprimoramento profissional.

Após esse breve panorama sobre o olhar de professores(as) para a relevância da formação continuada, será abordado o caminho metodológico escolhido para que a questão da presente pesquisa seja respondida, amparada pela fundamentação teórico-metodológica.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo é dedicado à apresentação do percurso metodológico adotado para a realização deste trabalho. O mesmo está dividido nas seguintes seções:

- contextualização da pesquisa: a autoetnografia como opção metodológica, na qual são apresentadas as circunstâncias em que a pesquisa foi desenvolvida e a autoetnografia como modalidade de estudo adotada;
- procedimentos de geração e análise de dados, na qual é discorrido sobre os procedimentos utilizados para responder à questão principal do estudo e, finalmente;
- *design* do produto pedagógico, na qual são apresentadas informações sobre o produto pedagógico resultante desta investigação e as possíveis contribuições desse para o processo de (re)construção identitária de professores(as) de ILA.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: A AUTOETNOGRAFIA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

Na introdução desta dissertação, foi informado que, devido à pandemia causada pelo vírus da COVID-19, houve a necessidade de redirecionamento do presente estudo, uma vez que a investigação inicialmente pretendida não poderia ser aplicada.

Sendo assim, motivada pela circunstância pandêmica mundial e visando responder à questão de qual tem sido o impacto da formação continuada, através do MPEL da UNIPAMPA, na (re)construção identitária da professora-pesquisadora, este estudo passou a ser uma pesquisa autoetnográfica, do campo da Linguística Aplicada e de natureza qualitativa, constituída por dados gerados através de textualizações das minhas vivências enquanto professora de ILA e mestranda no referido Programa de Pós-Graduação. Logo, o meu processo formativo docente, enquanto professora em formação continuada, é o foco desta investigação, a qual buscou também explicar como as teorias estudadas e discutidas ao longo do Mestrado podem ter (trans)formado a minha vida e a minha atuação profissional.

Segundo Moita Lopes (2009), a área da Linguística Aplicada tem questionado as Ciências Sociais e Humanas e procurado criar inteligibilidade sobre as práticas sociais que são mobilizadas pela linguagem. Para o autor, desenvolver pesquisa nesse campo pode representar uma forma de repensar a vida social. Dessa forma, a autoetnografia, aliada ao campo da LA, poderá contribuir para a problematização acerca da (re)construção da minha identidade profissional e para a reflexão sobre minhas mudanças enquanto professora de ILA.

Em relação à pesquisa qualitativa e aos(as) seus(suas) pesquisadores(as), pode-se dizer que esses(as) almejam desvendar como os fenômenos ocorrem e quais são as relações estabelecidas por eles. Conforme aponta Turato (2003, p. 262), “A curiosidade e o empenho do pesquisador estão voltados para o processo, definido como o ato de proceder do objeto, quais são seus estados e mudanças e, sobretudo, qual é a maneira pela qual o objeto opera”. Ao tomar-se por base esse conceito, percebe-se que a pesquisa qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que se propõe a estudar, focando no específico e almejando o entendimento do fenômeno estudado, geralmente ligado a atitudes, crenças, motivações, sentimentos e pensamentos do indivíduo/grupo investigado. Essa natureza de pesquisa vem ao encontro da proposta do meu estudo, que é a análise do meu processo e das possíveis (trans)formações ocorridas ao longo da minha trajetória enquanto professora em formação continuada.

Como já mencionado, este trabalho consiste ainda em uma pesquisa de viés metodológico autoetnográfico, o qual transita entre a etnografia e a autobiografia (ELLIS; ADAMS; BOCHNER; 2011; ELLIS; BOCHNER; 2000; GARCIA; ROMERO, 2020). Cabe, porém, antes de discorrer sobre o termo autoetnografia, conceituar etnografia: um método muito utilizado em estudos da área de Antropologia; para, então, propor uma expansão do conceito para autoetnografia.

Duranti (2000), em sua obra *Antropologia Linguística*, discorre sobre o método etnográfico ao afirmar que:

Podemos dizer que a etnografia é a descrição escrita da organização social, as atividades, os recursos simbólicos e materiais e as práticas interpretativas que caracterizam um grupo particular de sujeitos. Uma descrição assim surge da interpretação direta e prolongada da vida social de uma comunidade [...] (DURANTI, 2000, p. 126).

A opção pelo método etnográfico se deu porque, nesta pesquisa, desempenho os papéis de professora em formação continuada e o de pesquisadora. Dessa forma, ao escrever este trabalho, busco ter um afastamento que me permita lançar um olhar crítico para o meu próprio processo formativo, ao mesmo tempo em que também negocio significados oriundos da experiência de ser uma professora em serviço, buscando aprimorar o meu conhecimento e (re)construir minha identidade profissional através da formação continuada. Logo, o método etnográfico veio ao encontro das minhas necessidades, ao se apresentar como um suporte metodológico que me permite transitar entre duas das minhas múltiplas identidades: o eu professora em formação continuada somado ao meu eu pesquisadora.

Assim, ao lançar essa discussão sob o viés da autoetnografia, pretendo ressaltar a

importância e o impacto dos processos que vivencio para estar de volta ao mundo acadêmico após quinze anos, já que concluí a minha especialização em Orientação Educacional no ano de 2007. Além de produzir um trabalho científico enquanto escrevo, sou participante da pesquisa. Juntamente comigo neste processo estão as minhas múltiplas, contraditórias e fragmentadas identidades, minha subjetividade, minhas ideologias, anseios e crenças, angústias e expectativas, as quais estarão em diálogo e interação com algumas das vozes que fazem parte da construção desta dissertação, a saber minha professora-orientadora, demais professores(as) que tive durante este Mestrado Profissional, colegas professores(as) da escola onde atuo e de outros contextos, alunos(as) de várias faixas etárias que tive e tenho, autores e autoras de teorias nas quais a minha pesquisa está embasada, e memórias pessoais e profissionais que são evocadas para a construção do estudo.

De acordo com Chang (2007), a autoetnografia constitui-se de uma pesquisa etnográfica a qual faz uso de materiais autobiográficos do(a) pesquisado(a) como dados e enfatiza uma análise e interpretação cultural do comportamento do(a) pesquisador(a), bem como de seus pensamentos e experiências em relação ao outro na sociedade da qual faz parte.

Enquanto pesquisadora, analisarei diferentes materiais relacionados ao meu processo de construção profissional, dentre eles: fotografias, relatos de memórias, gravações de voz, cartas, mensagens de *WhatsApp*⁷ e filmes. Saliento que esses materiais não serão apenas produzidos por mim, mas também fruto das minhas trocas com colegas professores(as) e alunos(as). Dessa forma, a minha perspectiva enquanto professora será entrelaçada a outras, objetivando alcançar uma análise mais abrangente das possíveis (trans)formações do meu eu-professora ao longo do tempo e do espaço, amparada pelas teorias revisadas no presente estudo.

Segundo Versiani (2002, p. 68) “[...] o conceito de autoetnografia também parece produtivo para a leitura de sujeitos autores que refletem sobre a sua própria inserção social, histórica, identitária e, em especial no caso de subjetividades ligadas a grupos minoritários.”. Ao recordar e abordar as motivações e os fatos que me fizeram chegar ao mestrado, estarei evocando os meus “eus” pessoa, aluna, professora, pesquisadora, num dado tempo e espaço, ou seja, as minhas identidades.

Além disso, a autoetnografia mostra-se uma boa opção por haver, neste trabalho, uma busca por entender significados e construções identitárias e profissionais oriundas dos diálogos com a teoria e com outras vozes presentes no processo de formação continuada.

⁷ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os(as) usuários(as) podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*.

3.2 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Na presente seção, serão apresentados os procedimentos de geração de dados e de análise de dados para que a pergunta de pesquisa, que norteia esse trabalho, seja respondida de forma clara e objetiva: “Qual tem sido o impacto da formação continuada, através do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA, na (re)construção profissional da professora-pesquisadora?”.

Inicialmente, busquei analisar criticamente como a apropriação do conceito de formação continuada e das teorias estudadas no contexto do MPEL contribuíram para a (re)construção da minha identidade enquanto professora de ILA. Para o desenvolvimento desta etapa, tomei por base as ideias de Norton (2000) a respeito de construção de identidade, a qual trata que esse processo acontece ao longo do tempo e do espaço. Assim, dei início à busca por registros da minha trajetória pessoal e profissional que apontam para a pessoa e a professora que sou hoje. Procurei também conectar, de alguma forma, a pessoa que sou hoje à que pressuponho ser no futuro, por meio de um diálogo proposto no produto pedagógico desenvolvido.

Posteriormente, busquei unir experiências pessoais e profissionais significativas em diferentes contextos de formação continuada:

- cursos de aperfeiçoamento dos quais participei ao longo da minha trajetória;
- reuniões junto a professores(as) de ILA em que estive presente como ouvinte e também as que conduzi em meu contexto de atuação profissional; e
- leituras e experiências no MPEL da UNIPAMPA.

Tais vivências foram contempladas no processo de elaboração do produto pedagógico, que é fruto deste estudo.

Para realizar a análise dos dados gerados, amparada pela literatura revisada no Referencial Teórico (Cap. 2 - Seção 2.1) deste trabalho, serão tomadas por base as orientações teóricas da ACD (Fairclough, 2001) para reflexão acerca da linguagem materializada nos textos selecionados para compor o acervo, conforme detalhado na subseção 3.2.1.2.

3.2.1 Etapas da pesquisa

Nesta subseção, serão apresentadas as etapas da pesquisa, bem como as escolhas feitas

durante o desenvolvimento da mesma, as quais levaram à elaboração do produto pedagógico proposto.

3.2.1.1 Seleção dos textos multimodais

Uma das grandes dificuldades que encontrei nesta etapa da pesquisa foi a seleção dos textos que marcaram a minha trajetória pessoal, profissional e como pesquisadora em formação continuada no MPEL. Para tal, tive que evocar memórias da infância, adolescência, graduação, especialização, aulas e orientações no MPEL, paralelamente às lembranças referentes às escolas nas quais atuei e os(as) alunos(as) e professores(as) com quem convivi.

Dessa forma, comecei a triagem do material, tomando por base os três temas abrangentes que embasam a autoetnografia, os quais são “Quem sou e quem desejo ser, memórias familiares e memórias (d)e aprendizagens” (WILDT, 2018, p. 28).

Para compor a parte “Quem sou”, escolhi uma foto minha tirada recentemente e escrevi sobre quem sou no presente: idade, lugar de origem, meus gostos e preferências, minha família e pessoas que são importantes na minha vida. Também compartilho nessa etapa, um pequeno texto com uma apresentação pessoal em forma de poema e um áudio com uma música que traduz a fase da vida que estou vivenciando atualmente.

Ainda contemplando a linha do tempo presente, foram selecionados textos que abordam a relação entre professores(as) e sociedade, a fim de fomentar o contato de docentes com textos que circulam nos meios de comunicação e de dar vez e voz a esses(as) profissionais, ao convidá-los(as) a socializar acerca de momentos importantes de suas carreiras e também dos seus maiores desafios na docência. De acordo com Moita Lopes (2002), professores(as) são constituídos ao longo de suas existências, em suas lutas do dia-a-dia, nas buscas, nos desafios e nas incertezas, enfim, dentro das inúmeras práticas discursivas nas quais estão inseridos(as).

Para compor essa parte, selecionei: a) um texto chárigo. Posteriormente, gravei um áudio comentando sobre o mesmo; b) uma sugestão de filme que trata sobre representação docente; c) uma foto que mostra um momento importante na minha trajetória como docente de ILA e uma gravação de áudio, comentando o registro fotográfico; e d) uma relação de 5 desafios atuais vivenciados por mim como docente. Após a listagem dos desafios, foi escrito um texto que descreve como me sinto frente aos mesmos.

Posterior à seleção/elaboração de textos que contemplam quem sou no presente e a relação entre professores(as) e sociedade, foram selecionados materiais relacionados a memórias familiares e memórias (d)e aprendizagens significativas do passado.

São eles: a) uma montagem fotográfica feita com uma foto minha tirada no início da década de 90, quando gostava de brincar de ser professora e uma foto tirada em 2006, na cerimônia da minha formatura, onde estou fazendo o juramento do profissional de Letras em nome da minha turma da FURG; b) um relato escrito sobre uma professora que marcou a minha vida; e c) um relato escrito no qual compartilho uma memória significativa de aprendizagem.

Após essa viagem ao tempo passado, faço uma breve visita a possível pessoa e profissional que me tornarei no futuro. Para compor o acervo “futuro”, escrevo uma carta para mim mesma, para ser lida no dia da minha aposentadoria, e posteriormente registro, de forma escrita e através de uma figura, como eu gostaria de ser lembrada.

A presente subseção tratou a respeito da etapa de seleção de alguns dos textos que marcaram o meu percurso de (re)construção pessoal e profissional como professora de ILA. Esse acervo será analisado no Capítulo 4 deste estudo. A próxima subseção abordará os procedimentos adotados para a análise dos dados gerados.

3.2.1.2 Procedimentos para a análise dos dados gerados

Como mencionado no final da seção 3.2, para realizar a análise dos dados gerados, será discutido, a partir da ótica da ACD (Fairclough, 2001) e da literatura revisada, como o conceito e a experiência de formação continuada no MPEL impactaram meu percurso formativo e a (re)construção da minha identidade como professora de ILA. Tomando-se por base as orientações teóricas da ACD, serão realizadas reflexões críticas acerca dos discursos materializados nos textos multimodais produzidos e/ou selecionados, concebendo-se a linguagem como uma prática social. Tal análise se ocupará de discutir o contexto de produção e as ideologias presentes nos discursos como elementos que levam à compreensão do contexto social de uma determinada parcela da sociedade. Será feita também uma relação dos dados gerados nesta trajetória de docente de ILA em formação continuada com a teoria apresentada e discutida no Capítulo 2 deste trabalho, que constitui o Referencial Teórico que norteia a pesquisa.

3.3 DESIGN DO PRODUTO PEDAGÓGICO

No âmbito do PPGEL da UNIPAMPA/Campus-Bagé, a professora Medeiros (2020), em um vídeo postado no canal do programa, na plataforma online *YouTube*, define o produto pedagógico resultante de uma pesquisa como sendo “uma especificidade dos mestrados

profissionais” que promove o exercício da criatividade e autoria por parte do(a) pesquisador(a). A professora ainda acrescenta que entende o produto como a concretização da pesquisa científica e acadêmica em uma proposta de atividade pensada para ser compartilhada com os(as) possíveis interlocutores(as) do trabalho, os(as) quais podem ser, segundo a mesma, outros(as) docentes e/ou estudantes de qualquer nível.

O produto pedagógico deste trabalho foi desenvolvido a partir das minhas experiências individuais e colaborativas somadas aos conceitos investigados ao longo da minha trajetória de professora-pesquisadora no MPEL e é voltado a promover reflexão sobre ser e (re)construir-se professor(a) de ILA. Trata-se de um *scrapbook* digital intitulado “*Online Scrapbook for English Teachers: creating and sharing memories*”⁸ (a ser apresentado e analisado na seção 4.2), o qual poderá ser aplicado em contextos de formação continuada para professores(as) de ILA ou utilizado por professores(as) para registarem, de forma individual, momentos importantes de suas trajetórias pessoais e profissionais.

O *scrapbook* digital como produto pedagógico tem, portanto, como objetivo desenvolver ações e promover reflexões junto a professores(as) de ILA, através do registro de acontecimentos de suas trajetórias que remetem a fatos do passado, presente e futuro, corroborando com as ideias de Norton (2000) acerca de como as nossas identidades pessoais são construídas ao longo do tempo e do espaço.

Vale ressaltar também, que a minha participação na V Jornada de Reflexões sobre o Ensino de Línguas da UNIPAMPA, em novembro de 2021, juntamente com a minha orientadora, foi determinante para a definição do que seria a concretização da minha pesquisa em forma de produto. Durante o evento, ofertamos juntas uma oficina pedagógica intitulada “Formação Continuada de Professores(as) de Línguas e Identidade Docente: uma investigação crítica do nosso percurso formativo”. No decorrer da preparação da oficina, surgiu a ideia da elaboração de um material no qual docentes pudessem registrar/compartilhar suas trajetórias, unindo memórias do passado, a experiências do presente e expectativas para o futuro.

Essa oficina aconteceu de forma remota, em uma sala virtual da plataforma *Google Meet*, e teve como objetivo fomentar a expressão de ideias e experiências sobre ser professor(a) de línguas, ao promover discussões entre os(as) participantes, a partir da leitura e produção de textos multimodais. A oficina teve 90 minutos de duração e contou com 13 participantes, oriundos(as) de diferentes contextos de atuação: escolas públicas, privadas, cursos livres de idiomas e universidades. Os(As) professores(as) mostraram-se extremamente dispostos a

⁸ Álbum Digital para Professores(as) de Inglês: criando e compartilhando memórias.

compartilharem as suas experiências com os colegas e a discutirem os textos multimodais trazidos⁹, todos contendo a temática sobre ser e tornar-se professor(a) de línguas. Dentre os tópicos abordados estavam: memórias familiares e de aprendizagens que foram significativas em suas vidas; ser professor(a) no contexto pandêmico; representações de professores(as) na sociedade; expectativas para o futuro.

Ao final da oficina, alguns(mas) dos(as) participantes sentiram-se à vontade para dar um *feedback* sobre a atividade proposta e demonstraram satisfação e entusiasmo, o que fez com que a minha orientadora e eu começássemos a pensar na possibilidade de um livro de memórias como produto pedagógico, a ser proposto como materialização desta pesquisa. Com base nessa experiência, surgiu a ideia do *scrapbook* digital.

A opção de escolha do *scrapbook* digital como objeto de aprendizagem deve-se ao fato de que o seu uso poderá estimular e promover a interação de professores(as) com o seu próprio “eu” e com outros(as) colegas de profissão, ao terem a possibilidade de expressar suas vivências, dificuldades, posicionamentos e relações. Trata-se de um recurso que possibilita a materialização do discurso que o indivíduo tem de si e do mundo que o cerca.

Sobre o *scrapbook*, Terzi e Abrão (2009) afirmam que esse recurso é uma forma de contar histórias e registrar acontecimentos. As autoras acrescentam ainda que montar páginas de álbuns com temas e histórias que, ao longo do tempo, formarão uma espécie de “livro da vida”, faz com que os indivíduos entendam melhor quem são hoje, além de terem uma bela recordação de suas trajetórias no futuro.

Hiratomí et. al. (2011) acrescenta ainda que o *scrapbooking*¹⁰ pode ser uma possibilidade de o indivíduo construir o registro de sua própria vida, ao observar que através da história contada por figuras, observações, questionamentos e reflexões, questões que estão obscuras poderão ser evidenciadas e até mesmo posteriormente investigadas por meio da ação da linguagem como prática social.

O produto pedagógico desenvolvido nesta pesquisa é composto por uma proposta de trabalho com diferentes gêneros discursivos (fotografia, música, charge, carta, poema, filme), selecionados a partir de experiências significativas no meu contexto de formação continuada no MPEL da UNIPAMPA: trocas com professores(as) do programa e colegas de turma durante os nossos encontros síncronos nos ambientes virtuais de aprendizagem, discussões em fóruns e plataformas *online* em encontros assíncronos e, leituras e atividades sugeridas/propostas

⁹ Textos chárgicos, vídeos e um trecho do filme “Adorável professor”, dirigido por Stephen Herek.

¹⁰ Ação atrelada ao registro de memórias em um álbum.

durante o programa.

O produto aborda diferentes aspectos referentes à (re)construção identitária docente, a partir da reflexão acerca de si próprio(a) e da interação com o outro. Em suma, esse *scrapbook* digital pretende materializar, de forma prática, uma alternativa para as questões referentes à necessidade de formação continuada apontadas por professores(as) de ILA no contexto educacional brasileiro, já discutidas e analisadas neste trabalho. Além disso, o material visa propiciar aos(às) docentes de ILA a oportunidade de expressão através da valorização de suas experiências e do estabelecimento de vínculos individuais e coletivos.

No presente capítulo, foram apresentadas a metodologia de pesquisa e as etapas e procedimentos, desenvolvidos nesta dissertação. No capítulo a seguir, serão contempladas a análise e a reflexão dos resultados desta pesquisa.

4 ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A MINHA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL

O presente capítulo tem por objetivo analisar a minha experiência de formação continuada como professora-pesquisadora no MPEL da UNIPAMPA e suas possíveis contribuições para o meu processo formativo docente, o que culminou na elaboração de um produto pedagógico voltado para promover reflexões acerca de ser professor(a) de ILA. Esse material foi pensado e desenvolvido para ser aplicado em contextos de formação de professores(as) ou utilizado para fins de registro individual da trajetória docente do(a) profissional professor(a).

A fim de alcançar o objetivo geral de “discutir a formação continuada de uma professora de ILA, através do viés metodológico da autoetnografia (CHANG, 2007; VERSIANI, 2002), ao tomar por base dados que emergem de situações vivenciadas pela professora-pesquisadora” e os específicos de 1) Mapear ações formativas e suas contribuições para a (re)construção da identidade profissional de professores(as) de ILA no contexto educacional brasileiro; 2) Lançar um olhar crítico-reflexivo, à luz de literatura pertinente no âmbito da ACD, para as possíveis descobertas e/ou (trans)formações ocorridas, ao longo da elaboração deste trabalho, na identidade pessoal e profissional da professora/pesquisadora; e 3) Analisar a possibilidade de implementação de um produto educacional que contemple questões identitárias de professores(as) de ILA, como instrumento a ser utilizado em contextos de formação continuada e em pesquisas futuras acerca de ser professor(a) de ILA no Brasil, será tratado, inicialmente, acerca da experiência de ser professora em formação continuada no MPEL da UNIPAMPA. Posteriormente, será apresentada a seleção do acervo de textos multimodais juntamente com a análise do mesmo. Finalmente, será abordado como a construção do produto pedagógico impactou na (re)construção identitária profissional à luz das teorias estudadas.

4.1 MINHA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA EM FORMAÇÃO CONTINUADA NO MPEL DA UNIPAMPA/CAMPUS BAGÉ

Dou início a esta seção trazendo um questionamento proposto pela pesquisadora Celani (2001) e a ideias utilizadas pela pesquisadora para respondê-lo:

Qual é o perfil do profissional que queremos, de que o país precisa? Não é, por certo

o “robô orgânico” (mero reprodutor), “operado por um gerente” (seu coordenador? as normas impostas pelo MEC, pelas Secretarias de Educação, pela escola? as editoras?) “por meio de um controle remoto” (técnicas e receitas prontas, fórmulas, materiais didáticos à prova de professor?), mas, “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento) (CELANI, 2001, p. 35).

Motivada pela consciência de que o aprimoramento na área de atuação profissional é essencial e que o mesmo deve, conforme as ideias de Celani, ter uma base sólida ao mesmo tempo que desenvolva um estilo autoral de “professorar”, tomei a decisão de dar início à minha jornada no MPEL da UNIPAMPA. Foram necessárias coragem e ousadia para voltar aos estudos nessa fase da vida: às vésperas de completar 40 anos de idade, tenho uma rotina de trabalho e familiar que demanda muito de mim, porém, resolvi parar de procrastinar o desejo de voltar ao meio acadêmico e me inscrevi no processo seletivo do mestrado na metade do ano de 2019. Desde o início desse desafio, tinha o interesse de pesquisar acerca do(a) professor(a) de ILA, em virtude do trabalho que desenvolvo na escola onde atuo e do meu contato diário com docentes.

Longaray (2018, p. 10), pesquisadora que teve o prazer de conhecer durante o MPEL, afirma no prefácio do livro “Professores(as) de Línguas em uma Perspectiva Crítica: discursos, linguagens e identidades” que “para aprender a ensinar o outro e para aprender a ensinar-se a si mesmo é preciso desejar”. A pesquisadora ainda acrescenta que o desejo nos move a nos afiliarmos a grupos com os quais nos identificamos, a buscarmos conhecimentos que ainda não nos pertencem, a atuarmos em segmentos da sociedade que julgamos importantes, a transformarmos realidades que nos incomodam: sejam elas coletivas ou individuais. As ideias de Longaray (2018) respaldam a minha busca nesse curso de formação continuada: almejava fazer parte do meio acadêmico novamente a fim de aprofundar e embasar teoricamente o meu conhecimento e, assim, ter uma atuação mais conectada com a pessoa que sou e com a professora de ILA que a sociedade precisa.

Os ensinamentos e conhecimentos desenvolvidos ao longo desses 2 anos e meio foram incontáveis e permanecerão comigo por toda a minha vida. Durante as leituras realizadas, as discussões propostas e feitas nos componentes do Programa e os encontros com a minha orientadora, minhas bases e crenças foram estremecidas.

Um dos primeiros ensinamentos que me vem à lembrança foi quando a minha orientadora pediu para que eu escrevesse a respeito da minha trajetória acadêmica- profissional, texto que, depois de ser revisado e reescrito muitas vezes, tornou-se uma subseção do capítulo

1 deste trabalho. Na primeira versão, escrita em meados de janeiro de 2020, relatei que durante a minha trajetória profissional, fui responsável por “treinamento de professores(as)” nas escolas em que atuei. De uma forma muito sutil e educada, a Profa. Luciani solicitou que eu realizasse a leitura do livro “*Beyond Training*” (RICHARDS, 1998), o qual trata sobre a diferença entre “treinamento” e “educação” de professores(as). Em sua obra, o autor trata de iniciativas na área de formação de professores(as), tendo como foco o fomento dos sentidos de professor(a) reflexivo(a) e professor(a) pesquisador(a).

Embora, em meus encontros com professores(as), eu buscasse promover reflexão e construir com eles(as) soluções a partir de problemas identificados em nossa realidade, a palavra “treinamento”, até então empregada por mim, não estava em sintonia com o propósito de (trans)formação por meio do pensar e do refletir criticamente, já que, tomando por base as ideias defendidas pela ACD, as relações de poder, domínio e controle estavam sendo privilegiadas através da língua. Celani (2001) citando Demo (2000), reafirma que o professor(a) de línguas deve conceber-se como um “trabalhador do conhecimento”, “um profissional da aprendizagem”, aprendizagem essa que é criativa e que reconstrói, não sendo meramente reprodutiva e circular. Essa concepção de professor(a) proposta por Demo e ratificada por Celani vem de encontro ao uso do termo “treinamento” no que tange a cursos de formação continuada para profissionais docentes ou de qualquer outra área de atuação.

Um outro conhecimento que construí, ao longo da minha jornada no MPEL e que gostaria de pontuar aqui, é o referente à bidirecionalidade entre linguagem e sociedade, a qual está ligada à reflexão crítica acerca dos discursos que permeiam o mundo em que vivemos e o quanto esses discursos impactam os processos políticos, econômicos, tecnológicos, culturais e educacionais nos quais estamos inseridos.

Segundo Moita Lopes (2009), muitos(as) professores(as) de inglês estão crucialmente posicionados na chamada “Nova Ordem Mundial”, a qual torna as massas mais sujeitas à manipulação e que propaga as ideologias de uma pequena parcela da população, criando “verdades” que circulam em todo o planeta (como a teoria da língua/cultura superior e a ascensão social por meio da fluência em inglês, por exemplo). Situar o(a) docente de inglês nessa realidade é muito importante, para que esse(a) tenha consciência crítica da real importância da linguagem na vida social e no auxílio à compreensão do mundo que se vive. Diante disso, propostas de formação que despertem o(a) professor(a) para o entendimento a respeito da força do uso da língua tornam-se relevantes e poderão promover a reflexão que levará à ação de questionar e, talvez, modificar o que não vem sendo relevante nas aulas de ILA.

Ao fazer uma retrospectiva acerca de ideias e textos que produzi, de forma escrita e verbal antes do meu ingresso no MPEL, consigo hoje, com base no conhecimento construído ao longo do Mestrado, repensar questões a respeito da importância do estudo do inglês, da importância do profissional de ILA e modalizar o meu discurso referente a tais questões. Assim como muitos(as) docentes, costumava vincular o estudo do inglês a uma carreira de sucesso e maiores oportunidades de ascensão social. Entendo, agora, que a função da disciplina e do(a) docente de ILA vai muito além disso e está intrinsecamente conectada a transformações de pensamentos e comportamentos que necessitamos e queremos na sociedade. Hoje, entendo meu papel como sendo uma agente de mudança coletiva, não ficando este restrito a possíveis oportunidades que meus(minhas) alunos(as) virão a ter em suas vidas, mas o que esses(as) estudantes poderão fazer e construir no mundo a partir do seu pensar e agir críticos.

Um último ponto (mas não menos importante) que gostaria de destacar nesta subseção, o qual foi determinante para a construção do produto pedagógico deste estudo, é o referente ao entendimento do mundo e da modernidade como fluidos (BAUMAN, 2014). A partir dessa concepção de liquidez, passei a compreender como o ser professor(a) está condicionado a um contexto específico no qual se vive e o quanto as nossas identidades pessoais e profissionais são reconfiguradas de acordo com as situações que experienciamos.

Assim, passeando pelas “paisagens líquidas” (REICHMANN et. al. 2007) no percurso do MPEL, a professora-pesquisadora Greice foi se (re)encontrando com sua história de vida e com muitos(as) personagens importantes dentro dela. Através disso, tive oportunidade de (re)construir a minha trajetória profissional e visão sobre o que é ser uma professora de inglês. Foi-me dada ainda a chance, neste percurso, de me conectar com a profissional que possivelmente emergirá da Greice de hoje no futuro. Honestamente, distante dessa experiência do Mestrado, talvez não encontraria tempo na vida para ajustar tão importantes e significativos laços.

Como o foco desta seção foi tratar sobre o meu processo formativo, acredito que o resgate das memórias e aprendizagens descritas acima se fez relevante para que fique clara a importância do MPEL na minha vida e na minha trajetória profissional, e o quanto as teorias aqui estudadas, que levaram à produção de um produto pedagógico, irão impactar e aprimorar a minha atuação profissional daqui para frente. Isso me leva a pensar que os novos capítulos da minha trajetória estarão melhor respaldados pelo embasamento teórico construído e por todas as novas identidades que emergiram da professora-pesquisadora através dessa experiência no MPEL.

A próxima seção tratará da seleção do acervo de textos multimodais e da análise da

linguagem materializada neles, bem como a relação dos mesmos com a minha (re)construção identitária profissional.

4.2 SELEÇÃO E ANÁLISE DO ACERVO DE TEXTOS MULTIMODAIS E SUA RELAÇÃO COM O MEU PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

A seleção do acervo de textos multimodais para a elaboração do meu produto pedagógico aconteceu a partir de leituras realizadas a respeito de (re)construção identitária e de conversas com a minha orientadora. Inicialmente, pensava em desenvolver um material voltado para docentes de ILA que focasse no desenvolvimento de habilidades linguísticas, em virtude de muitos(as) docentes que conheço e, também, participantes de estudos revisados (conforme seção 2.3.3) apontarem tal necessidade de aperfeiçoamento.

Por razões já elencadas acima, modifiquei a proposta e o desenho deste material, ao entender a importância de professores(as) encontrarem um momento em seu percurso para olharem para si, suas trajetórias e para outros(as) colegas de profissão que, por vezes, podem partilhar das mesmas expectativas, necessidades e dificuldades. Sem perder de vista a prática da língua inglesa, já que o material proposto foi desenvolvido nessa língua adicional, tive como critério para a seleção do acervo e, posteriormente, para a organização do produto, textos que pudessem retratar as já referidas “paisagens líquidas” (REICHMANN et. al. 2007) ao longo da minha trajetória, ou seja, que materializassem minhas várias identidades assumidas ao longo da vida, em tempos e lugares distintos que construíram a pessoa e a profissional que sou hoje.

A fim de organizar o material, o acervo foi selecionado seguindo a ordem de presente (Quem sou?), conectados com memórias do passado (Quem fui?) e expectativas futuras (Quem possivelmente serei?), conforme apresentado nas subseções a seguir.

4.2.1 O presente

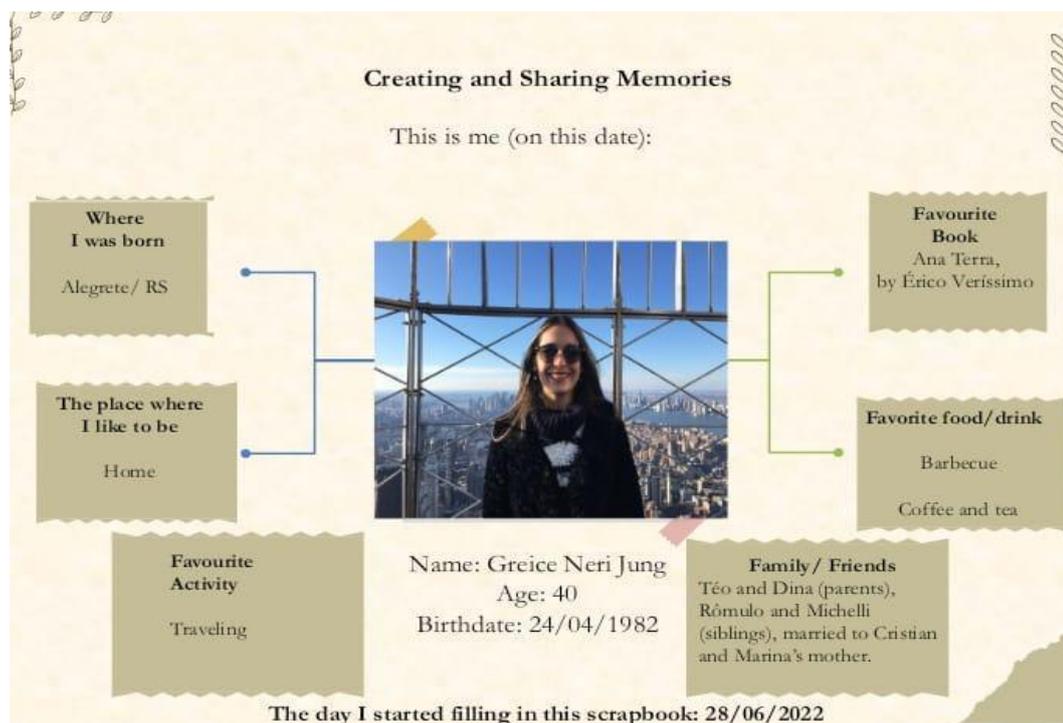
Para compor a parte da análise destinada ao presente, foram selecionados os seguintes textos:

- a) uma foto minha tirada recentemente e textos escritos com informações pessoais;
- b) uma foto, um pequeno texto contendo uma apresentação pessoal em forma de poema e um áudio com uma música que traduz a fase da vida que estou vivenciando atualmente;

- c) um texto ch\u00e1rgico e uma grava\u00e7\u00e3o de \u00e1udio sobre o mesmo;
- d) uma sugest\u00e3o de filme que trata sobre representa\u00e7\u00e3o docente;
- e) uma foto que retrata um momento importante na minha trajet\u00f3ria como professora de ILA e um \u00e1udio comentando-a e, finalmente,
- f) uma listagem, contendo 5 desafios vinculados a quest\u00f5es presentes no meu contexto escolar, e um breve texto que explicita como eu me sinto frente a esses desafios.

Daremos in\u00edcio a esta reflex\u00e3o tomando por base os textos organizados no slide abaixo, o qual \u00e9 parte do material “*Online Scrapbook for English Teachers: creating and sharing memories*”, produto pedag\u00f3gico resultante desta pesquisa, o qual est\u00e1 descrito no Cap\u00edtulo 3 - Se\u00e7\u00e3o 3.3.

Figura 2 - Foto e informa\u00e7\u00f5es que remetem ao presente.



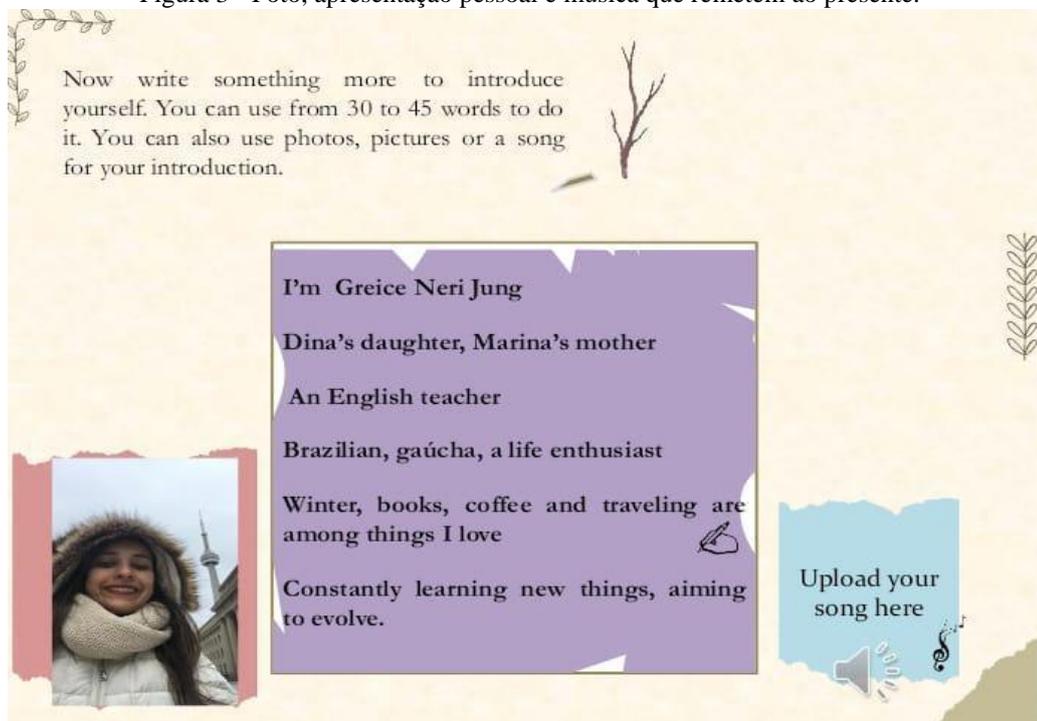
Fonte: Autora (2022)

Esses textos mostram um pouco de quem sou hoje. Minha apar\u00eancia, idade, lugar de origem, rela\u00e7\u00f5es familiares, gostos e prefer\u00eancias. A foto compartilhada foi tirada em uma viagem, o que configura um *hobbie*, verbalizado no item “*Favorite Activity*”¹¹. A socializa\u00e7\u00e3o dessas informa\u00e7\u00f5es iniciais serve como uma forma de “quebrar o gelo” e conhecer um pouco mais das outras identidades dos(as) professores(as). Essa produ\u00e7\u00e3o textual inicial \u00e9

¹¹ Atividade favorita.

complementada pelos textos do próximo slide, os quais são apresentados a seguir.

Figura 3 - Foto, apresentação pessoal e música que remetem ao presente.



Fonte: Autora (2022).

O material acima consiste do compartilhamento de uma foto, uma apresentação pessoal rápida, em forma de poema, e uma música. A foto, também tirada em situação de viagem, retrata a professora Greice em um lugar frio, em frente a um ponto turístico muito conhecido na cidade de Toronto no Canadá, a *Canadian National Tower*¹² (*CN Tower*). A paixão pela família, pela profissão, pela vida, pelo inverno, pelos livros, por café e viagens também são descritas no poema. O texto escrito finaliza com o fragmento “*constantly learning new things, aiming to evolve*” evidencia a vontade da professora estar constantemente em situações de aprendizado, com o objetivo de buscar evolução.

Como é possível de ser observado, no lado direito do material, foi compartilhado um áudio. O mesmo contém uma música, que também faz parte da apresentação pessoal da professora. Trata-se da canção intitulada “*Metamorfose ambulante*”¹³, composta e interpretada pelo músico brasileiro Raul Seixas, a qual está transcrita a seguir:

¹² Torre Nacional Canadense.

¹³ “*Metamorfose ambulante*” é a música mais citada e mais cantada de Raul Seixas por ser um hino contra a mesmice e a estagnação. É de sua exclusiva autoria e foi lançada no primeiro LP do poeta e cantor, intitulado “*Krig-ha bandolo*” no ano de 1973.

Ah ah ah ah

Ah ah ah ah

Ah ah ah ah

Prefiro ser essa metamorfose ambulante

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Sobre o que é o amor

Sobre o que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou

Se hoje eu lhe odeio amanhã lhe tenho amor

Lhe tenho amor

Lhe faço amor

Lhe tenho horror

Eu sou um ator

É fácil chegar a um objetivo num instante

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Sobre o que é o amor

Sobre o que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou

Se hoje eu lhe odeio amanhã lhe tenho amor

Lhe tenho amor

Lhe faço amor

Lhe tenho horror

Eu sou um ator

Eu vou desdizer logo o oposto do que eu disse antes

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Do que ter aquela velha, velha, velha, velha, velha opinião formada

Esta canção foi selecionada por tratar a respeito da metamorfose, que está ligada ao sentido de (re)construção, (trans)formação, processos os quais estou vivenciando, talvez acentuados pelo momento pandêmico, enquanto pessoa e profissional desde o meu ingresso no programa de formação continuada do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)/Campus Bagé. As escolhas lexicais “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, em contraste com “Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” apontam para uma opção de vida que privilegia a atribuição de novos sentidos às experiências empíricas, em detrimento de se ter pensamentos cíclicos e ultrapassados a respeito dos assuntos e questões que fazem parte da nossa existência. Os versos “Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes”, “Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou” e “Se hoje eu lhe odeio amanhã lhe tenho amor” apontam para as mudanças que emergem das nossas práticas sociais (re)construídas pela linguagem, a partir do nosso contato com o mundo. Considerando-se a formação continuada docente, pode-se afirmar que a mesma está efetivamente atrelada a um processo contínuo de necessárias metamorfoses que, por vezes, toma como ponto de partida o saber experiencial docente e os problemas e desafios vivenciados por professores(as) para a necessária reflexão que poderá levar ao enfrentamento de questões do dia a dia da profissão.

Há, ainda, na letra da canção de Seixas, o excerto “É fácil chegar a um objetivo num instante”, o qual remete à diferença entre atingir-se um objetivo rapidamente (num instante) e estar em um processo de constante metamorfose. Em relação à docência, esta ideia vem ao encontro da mobilização de conceito de permanente reflexão e busca de aprimoramento profissional, em detrimento de aplicação de “receitas” rápidas de como preparar um plano de aula ou de como ministrar uma boa aula.

Com base nas teorias que tenho lido e discutido, posso afirmar que a ideia presente em "Metamorfose Ambulante" está totalmente conectada à constante (re)construção identitária dos indivíduos. Retomo, novamente, as palavras do educador Paulo Freire (1991), citadas na epígrafe deste estudo, quando este afirma que os profissionais "se fazem educadores", "se formam educadores". Através dessas considerações de Freire, entendemos que a competência profissional não é algo inato e, sim, construída ao longo da vida do(a) professor(a) (PEREIRA E OLIVEIRA, 2014). As metamorfoses pelas quais passamos, ora condicionadas por uma situação, ora por escolhas, podem ser caminhos que levarão à uma (re)construção.

Essa reflexão faz parte de um dos ensinamentos do componente curricular "Linguagem e Sociedade", ministrado pela Prof.^a Dr.^a Luciani Salcedo de Oliveira no MPEL da UNIPAMPA no ano de 2020. Antes do nosso primeiro dia de aula, a professora Luciani pediu que nós, as discentes, preparássemos uma rápida apresentação pessoal, de 15", para o começo da disciplina e nos enviou um vídeo contendo um exemplo. Foi uma atividade leve, divertida e que tornou a nossa sala de aula, embora virtual, um ambiente ainda mais acolhedor e propício para a aprendizagem. Ao realizar minha apresentação, utilizei as informações que constam no texto escrito da Figura 3, as quais foram transpostas para a pesquisa por terem sido parte de uma importante reflexão na minha trajetória enquanto discente do MPEL.

Nos contextos de comunicação, relacionados à minha atuação profissional, em que era solicitada a dar informações sobre mim, eu costumava apenas informar aspectos relativos à minha formação enquanto professora. Hoje, com uma melhor compreensão do conceito de identidade, considero importante também, nesses contextos, deixar claro que sou uma pessoa muito além do que informa o meu CV¹⁴.

Na sequência, são indicados espaços para: 1) a socialização de um texto de qualquer gênero que aponte como professores(as) têm sido representados(as) na nossa sociedade atualmente e 2) Um texto escrito ou uma gravação de voz comentando o texto previamente selecionado e compartilhado. De minha parte, compartilho um texto chárstico e uma gravação de áudio sobre o mesmo:

¹⁴ *Curriculum Vitae*.

Figura 4 - Texto ch\u00e1rgico: Professora em tempos de pandemia.

Teachers and the Society

In this part, you are supposed to share a text of any kind (e.g. comics, song, poem, interview, etc...) that shows how teachers have been represented in our society nowadays. After doing it, write or record a comment on it.

PROFESSORA, POSTE AS V\u00cdDEO AULAS NA PLATAFORMA E ENVIE OS PLANOS POR E-MAIL.

\u00c9 PRECISO MAIS ATIVIDADES DIVERSIFICADAS, PROFESSORA.

ELA SUJOU MINHA CAMISA, M\u00c3E!

M\u00c3E, O QUE TEM PRA COMER HOJE?

M\u00c3E, OLHA ELE PUXANDO MEU CABELO!

FILHA, CAD\u00ca VOC\u00ca QUE NEM LIBA MAIS PRA GENTE?

PROFESSORA, PERDI MINHA SENHA!

O V\u00cdDEO \u00c9 MUITO LONGO, PROFESSORA, D\u00c1 PRA RESUMIR!

PROFESSORA, AQUI \u00c9 A M\u00c3E DE FULANO, \u00c9 SOBRE A NOTA DELE.

Write something about the text you've shared or...

Record something about the text and share here.

Fontes: Grooeland (2020) e Autora (2022).

Ao observar o texto ch\u00e1rgico, notamos, ao centro, a figura de uma professora nervosa e estressada, tentando atender as variadas vozes que lhe solicitam diferentes tarefas: percebemos a voz da coordena\u00e7\u00e3o/supervis\u00e3o escolar pedindo que a docente: (1) poste as v\u00eddeo aulas na plataforma de ensino; (2) envie os planos de aula por *e-mail* e, ainda (3) diversifique mais as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Al\u00e9m dessa voz, notam-se os(as) alunos(as) comunicando \u00e0 professora sobre a perda das suas senhas e pedindo para ela resumir os conte\u00fados ministrados, pois o material que disponibilizou \u00e9 muito longo. N\u00e3o obstante, as fam\u00edlias dos(as) alunos(as) tamb\u00e9m se fazem presentes no texto, representadas pela voz de uma m\u00e3e procurando a professora atrav\u00e9s dos meios eletr\u00f4nicos para tratar sobre a nota do(a) filho(a). Por n\u00e3o ter apenas a identidade profissional, a professora, que tamb\u00e9m \u00e9 m\u00e3e e filha, \u00e9 evocada pelos familiares para tratar de quest\u00f5es do dia-a-dia como, por exemplo, brigas entre irm\u00e3os, o preparo da alimenta\u00e7\u00e3o e momentos com a fam\u00edlia. Citando Oliveira¹⁵ (comunica\u00e7\u00e3o pessoal), o(a) professor(a) \u00e9 colocado(a), por vezes, em uma posi\u00e7\u00e3o de super-her\u00f3i(hero\u00edna). \u00c9 aquela figura que mesmo com todo o desprest\u00edgio e desvaloriza\u00e7\u00e3o na sociedade, tenta remar contra uma forte correnteza.

¹⁵ Profa. Dr^a Luciani Salcedo de Oliveira, orientadora deste trabalho de disserta\u00e7\u00e3o.

Mas, como questiona Oliveira, “Quem cuida do(a) professor(a)?”.

Esse texto foi selecionado por contemplar as múltiplas e fragmentadas identidades de professores(as) e pela proximidade com o contexto que muitos de nós, docentes, ainda estamos vivendo em virtude do momento pandêmico. Além de termos tido os nossos aparelhos eletrônicos pessoais invadidos por mensagens, tivemos que nos adaptar às adversidades instauradas pela pandemia, muito rapidamente, para não deixarmos a educação parar durante esse tempo. Porém, o preço a ser pago por tamanho esforço e dedicação pode estar sendo alto e impactar, inclusive, a saúde emocional do(a) professor(a).

É necessário refletir ainda sobre a gravação de áudio que faz parte deste slide do produto pedagógico proposto. O texto gravado por mim está transcrito abaixo:

“I’ve selected this text: It is a comics, I found it on the internet and it shows a teacher. This teacher seems to be very stressed, tired, angry... In front of her there’s a laptop, there are some books and she is using a mobile phone... probably to work [...] and around the teacher, we can realize that there are many voices: there is the voice of a mother, asking about her kid’s grade; there are the voices of the students, telling the teacher that they have lost their passwords, that her videos are too long, so she should make them shorter. We can also read the voices related to the school community, asking the teacher to post the classes online and also to send the plans through email. Also, the school community is asking the teacher to prepare different activities for her classes. Finally, we can read the voices from her family: her kids asking her what’s for dinner or what’s for lunch, ok...[...] and telling the mother, who is a teacher, they are not getting along well. And then, we can finally read the teacher’s parents’ voices, asking her where she is, because she hasn’t been showing up... ok...[...] So, I’ve chosen this comics just because it really illustrates the reality of many teachers during pandemic times. Sometimes, people forget that besides a teacher, we are the daughter or the son of someone, we are the mother of someone, we are the wife of someone or the partner of someone, we are the friend of someone [...] So, we have many identities, although sometimes our plural identities

are not respected.”¹⁶

Este texto vem ao encontro da análise da charge feita acima e, de certa forma, a imagem da charge me representa em relação às demandas de trabalho dentro e fora da escola e as muitas identidades que tenho que assumir em meu dia a dia.

Primeiramente, em meu discurso, são descritos o tipo de texto escolhido para representar a relação professor(a) e sociedade no presente e a fonte onde o mesmo foi encontrado. Após, há a descrição da imagem: a professora, em frente a um computador, cercada de livros e com um telefone na mão, aparentando estar estressada, cansada e zangada, provavelmente, devido a tanto trabalho. Na sequência, o texto gravado aponta para as vozes que fazem parte da vida da profissional ilustrada na charge. Há a repetição, na gravação realizada, do verbo em inglês “ask”, o qual aponta para o sentido de “pedir”, “demandar”, “perguntar” e está estritamente ligado às muitas atribuições que a professora da charge precisa dar conta.

Ao final do meu comentário sobre o texto selecionado, a docente afirmo tê-lo escolhido por pressupor que esse ilustra a realidade de muitos(as) professores(as) durante a pandemia. São enfatizadas também, em minha fala, através das escolhas “*besides a teacher, we are the daughter or the son of someone, we are the mother of someone, we are the wife of someone or the partner of someone, we are the friend of someone*”, questões ligadas as plurais identidades que emergem dos(as) professores(as).

O próximo slide traz a sugestão de um texto fílmico sobre representação de professores(as) na sociedade e será compartilhado abaixo:

¹⁶ “Eu selecionei este texto: É uma charge, eu a encontrei na *internet* e ela mostra uma professora. Essa professora parece estar muito estressada, cansada, zangada... Em frente a ela, há um computador, alguns livros e ela está usando um aparelho celular... provavelmente para trabalhar [...] e, na volta dessa professora, nós ler várias vozes: há a voz de uma mãe de aluno(a), perguntando à professora a respeito da nota do(a) filho(a), há as vozes dos(as) estudantes, dizendo à professora que perderam suas senhas, que os vídeos da professora são longos demais e que ela deve resumi-los. Nós podemos também ler as vozes relacionadas à comunidade escolar, pedindo à professora para que poste as aulas na plataforma *online* e também para enviar os planos de aula por *email*. A comunidade escolar também pede que a professora prepare atividades diversificadas para as suas aulas. Finalmente, nós podemos ler as vozes da família da professora: seus(suas) filhos(as) perguntando para ela o que há para comer... ok... [...] e contando à mãe que estão tendo problemas de relacionamento entre si. E então, nós podemos finalmente ler as vozes dos pais da professora, perguntando o porquê de ela “andar sumida” ... ok...[...]. Então, eu escolhi essa charge exatamente porque ela ilustra a realidade de muitos professores(as) durante a pandemia. Às vezes, as pessoas esquecem que, além de professores(as), nós somos a filha ou o filho de alguém, somos a mãe de alguém, somos a esposa ou companheira(o) de alguém, somos a(o) amiga(o) de alguém [...] Então, temos muitas identidades, embora, às vezes, nossas plurais identidades não sejam respeitadas.”

Figura 5 - Sugestão de filme sobre professores(as).

Have you ever watched a movie about teachers?
If so, write some information about it:

Title:
Breakfast Club

Kind:
Drama

Cast:
Emilio Estevez,
Anthony M. Hall,
Paul Gleason

**Why have you chosen this movie?
How are teachers represented in it?**

I've chosen this movie because, during my Master's at UNIPAMPA, we discussed about it in a subject called "Linguagem e Sociedade". Differently from other cinematographic productions, the teacher, Mr. Venon, is not represented as a hero, the one who can save or help the students. Through the students and other staff members' voices, he is represented negatively as being self-centered, strict and oppressor.

Directed by:
John Hughes

Year:
1985

Duration:
1h37 min

Fonte: Autora (2022).

Richards (1998) defende que as discussões e reflexões acerca do conhecimento, das crenças e atitudes que embasam a prática do(a) educador devem fazer parte do processo de educação contínua docente. Oliveira (2007), afirma que representações discursivas de professores(as), em gêneros textuais distintos, e reflexão a respeito do impacto que tais representações produzem na sociedade, devem fazer parte da formação inicial e continuada de professores(as). Tomando-se por base tais ideias, o material acima foi produzido e acrescentado ao produto pedagógico proposto, por fomentar discussões e ideias acerca de representações feitas pela sociedade em relação à profissão docente.

Nas aulas de um dos componentes curriculares do MPEL, minhas colegas e eu analisamos alguns dos capítulos do livro "Professores(as) de Línguas em uma Perspectiva Crítica: discursos, linguagens e identidades". Em uma manhã de sábado, tivemos a oportunidade de trocar ideias com os organizadores da obra e umas com as outras.

O capítulo que escolhi para compartilhar com a turma foi "Representação discursiva de professores: uma investigação crítica do filme *The Breakfast Club*", escrito pelos pesquisadores Raphael Albuquerque de Boer e Luciani Salcedo de Oliveira. Para realizar a condução da minha apresentação, assisti ao filme "*The Breakfast Club*", refletindo, principalmente, acerca do papel do professor nele representado através da figura do personagem *Mr. Venon*. O filme é do gênero drama, data o ano de 1985 e foi dirigido por John Hughes. Em

seu elenco traz nomes como os de Emilio Estevez, Anthony M. Hall e Paul Gleason e tem aproximadamente 1h40min de duração.

No espaço reservado no *scrapbook* para um comentário sobre o porquê da escolha por este título, justifico escrevendo que *“Differently from other cinematographic productions, the teacher, Mr. Venon, is not represented as a hero, the one who can save or help the students. Through the students and other staff members’ voices, he is represented negatively as being self-centered, strict and oppressor.”*¹⁷ Através dessa justificativa, verifica-se a necessidade de professores(as) refletirem de forma ampla sobre questões relacionadas a representações sociais, extrapolando os limites da romantização de alguns papéis docentes atribuídos pela sociedade, ao pensar, discursar e escrever criticamente acerca da realidade.

Dando continuidade a esta análise, compartilho uma montagem de fotos que retratam momentos marcantes na minha trajetória profissional e a transcrição de uma gravação de áudio sobre o material:

Figura 6 - Retorno às aulas presenciais



Fonte: Autora (2022).

¹⁷ Diferentemente de outras produções cinematográficas, o professor, Sr. Venon, não é representado como um herói, aquele que pode salvar ou ajudar os(as) estudantes. Através das vozes dos(as) alunos(as) e de outros colegas da escola, ele é representado negativamente, como sendo egocêntrico, rígido e opressor.”

Esses textos fotográficos foram selecionados por apontarem para algumas das realidades enfrentadas por professores(as) no tempo presente, ainda considerando o cenário pandêmico. Os registros datam de outubro de 2021, quando as atividades presenciais na escola onde atuo foram parcialmente retomadas. É possível observar, nas fotos, que tanto eu (a professora) quanto os(as) alunos(as) estamos usando máscaras. Além disso, nota-se a entrada da escola e o piso da sala de aula demarcados, respeitando as normas do Centro de Operações de Emergências¹⁸ (COE) local, no que diz respeito ao distanciamento físico recomendado para evitar a propagação do vírus da COVID-19. Percebe-se ainda, através da Figura 6, que estou atendendo, ao mesmo tempo, alunos(as) na modalidade presencial de ensino e alunos(as) na modalidade *online*.

Estes têm sido tempos desafiadores para todos(as): tanto para quem estuda, quanto para quem ensina. A câmera não teve como capturar o medo e as incertezas em relação ao vírus e, ao mesmo tempo, a profunda emoção que sentimos quando pudemos nos encontrar pessoalmente depois de tanto tempo. Espero que esses relatos e evidências possam deixar registrado o quanto foi necessário o processo de (re)construção para o enfrentamento dessa situação, totalmente nova e inesperada, pela qual ainda estamos passando, embora o avanço da vacinação no Brasil tenha deixado o cenário mais favorável e animador. Além da montagem de fotos, faz parte deste slide uma gravação de áudio que justifica a escolha das imagens selecionadas, a qual está transcrita abaixo:

*“In order to talk about an important moment of my life as a teacher, I’ve decided to make this photo montage to illustrate the first day I was back in presence to the school where I work at, after almost two years working from home because of the pandemic. I felt really happy to have the chance to look at my students’ eyes again [...] to be closer to them, although we still need to be careful with it... because of the virus... but [...] this is a day I’ll never forget because I felt scared... I will confess... but, at the same time, amazed, to be back again, to be in class again, although the difficulties [...] For example... working wearing a mask is not something easy, respecting the distance that is recommended is not something easy, teaching in presence and online students at the same time is not easy. These are all very challenging things... but... you know, I felt happy and it was a day I’ll never forget.”*¹⁹

¹⁸ O Centro de Operações de Emergência da Saúde (COE) conta com a participação das Secretarias de Saúde (SES), Planejamento, Orçamento e Gestão (Seapen), PGE, Casa Militar, Fase, Fapergs, sindicatos e federações hospitalares, conselhos de saúde e universidades. Esse órgão atua em âmbitos estadual e municipal e dele é esperada a articulação das ações governamentais de acompanhamento e definição de estratégias para o enfrentamento da pandemia.

¹⁹ “Para falar a respeito de um momento importante da minha vida como professora, eu decidi fazer essa montagem

No excerto acima, alguns pontos merecem destaque. O trecho *“I was back in presence to the school where I work at, after almost two years working from home because of the pandemic”* evidencia a felicidade da professora em estar de volta **presencialmente** à escola. Isso deixa claro que, embora muitas vezes não valorizado pelos veículos de comunicação e pela mídia, o trabalho docente nunca cessou, apenas mudou de lugar durante o ápice da pandemia. Percebe-se também, no discurso, um misto de sentimentos: medo e alegria, evidenciados pelas escolhas *“scared”* e *“amazed”*. A palavra *“scared”* aponta, neste contexto, para o medo de contrair o vírus, do desconhecido, das perdas, enquanto *“amazed”* se refere ao simples e grande motivo de ter sobrevivido e poder olhar nos olhos das crianças outra vez.

Na sequência, narro a respeito das dificuldades enfrentadas nesse novo contexto de atuação: *“working wearing a mask is not something easy, respecting the distance that is recommended is not something easy, teaching in presence and online students at the same time is not easy.”* A recorrência de *“is not easy”* aponta para os desafios de ter que dar aula usando uma máscara facial (por vezes é sufocante), respeitar e cuidar para que alunos(as) obedçam ao distanciamento físico recomendado, principalmente se tratando de uma sala de aula com crianças. Está presente ainda, no texto produzido, o desafio de planejar e ministrar aulas para alunos(as) da modalidade presencial e da modalidade *online* simultaneamente, uma outra realidade instaurada pelo contexto pandêmico.

Dando continuidade à socialização de informações sobre o momento presente, listo 5 desafios que fazem parte da minha atuação como professora. Posteriormente, redijo um breve texto que verbaliza como me sinto frente a tais questões, conforme mostra o material a seguir:

de fotos para ilustrar o dia em que eu voltei a trabalhar presencialmente na escola onde atuo, depois de quase dois anos trabalhando de casa devido à pandemia. I me senti feliz por ter a chance de olhar nos olhos dos(as) meus(minhas) alunos(as) novamente [...] por estar mais próxima deles(as), apesar de termos ainda que ser cuidadosos(as) com isso... por causa do vírus... mas [...]

... este é um dia o qual nunca esquecerei porque eu me senti assustada... devo confessar... mas, ao mesmo tempo, maravilhada em estar de volta, apesar das dificuldades [...] Por exemplo... trabalhar usando uma máscara não é algo fácil, respeitar o distanciamento recomendado não é algo fácil, ensinar alunos(as) presenciais e *online* ao mesmo tempo não é fácil. Essas questões são todas muito desafiadoras... mas.... eu estava feliz e foi um dia o qual nunca esquecerei”.

Figura 7 - Desafios enfrentados pela professora/pesquisadora.

Use keywords or pictures to socialise/ register what has challenged you as a teacher.

or

UNDERSTANDING THE DIFFERENT LEARNING CHALLENGES AMONGST STUDENTS

UNDERSTANDING CHANGING TECHNOLOGY

EXTENDED WORKING HOURS

LACK OF STUDENTS' FAMILIES' SUPPORT

GETTING STUDENTS TO DO WORK OUTSIDE THE CLASS

How do you feel about it?

I feel in need of being studying constantly in order to deal with “understanding the different learning challenges amongst students” and “understanding changing technology”. About “extended working hours”, I regret most teachers are not valued or paid enough for the work they do outside the classroom. About “lack of students’ families’ support and getting students to do work outside the class”, which are connected, as an educator I feel responsible for emphasizing the importance of the partnership involving school and family.

Fonte: Autora (2022).

Este *slide* do produto pedagógico contempla o questionamento sobre questões da atualidade que tem desafiado professores(as), e está amparado pelas ideias de Moita Lopes (1996, p. 76) quando esse afirma que é urgente a necessidade de as pesquisas serem concentradas na sala de aula de modo que se venha a entender esse contexto livre de conceitos “pseudocientíficos” e “ideológicos”. Ainda, segundo o teórico, as crenças devem dar lugar ao pensar crítico que leva à reflexão.

Ao socializar os desafios que nos cercam, professores(as) poderão estar contribuindo para que se intensifiquem pesquisas e reflexões acerca das dificuldades postas, que podem não ser apenas as suas próprias, mas de muitos(as) colegas também. Enquanto professora-pesquisadora, compartilho como sendo 5 grandes desafios no meu contexto de atuação: “*understanding the different learning challenges amongst students*”; “*understanding changing technology*”; “*extended working hours*”, “*lack of students' families' support*” e “*getting students to do work outside the class*”.²⁰ O texto a seguir, o qual trata sobre me sinto frente aos desafios citados, explicita que:

²⁰ “o entendimento a respeito dos diferentes desafios de aprendizagem entre os(as) alunos(as); “o entendimento acerca das mudanças tecnológicas”; “carga horária estendida”; “falta de apoio por parte das famílias dos(as) alunos(as) e realização, por parte dos(as) estudantes, de atividades de estudo fora da sala de aula”.

*“I feel in need of being studying constantly in order to deal with understanding the different learning challenges amongst students and understanding changing technology. About extended working hours, I regret that most teachers are not valued or paid enough for the work they do outside the classroom. About the lack of students' families' support and getting students to do work outside the class, which are connected, as an educator I feel responsible for emphasizing the importance of the partnership involving school and family.”*²¹

Ao tomar-se por base os sentimentos verbalizados pelo meu eu-professora, pode-se perceber a necessidade identificada por mim de estar constantemente estudando (*“I feel in need of being studying constantly”*), a fim de me sentir mais preparada para lidar com situações relacionadas aos diferentes modos de aprender dos(as) alunos(as) e de uso de novas tecnologias no ambiente escolar. Para explicar o sentimento sobre a carga horária estendida, utilizo o léxico *“regret”*, que significa “lamentar”, para escrever sobre a falta de valorização da classe docente. Em relação à lacuna identificada no que tange o apoio das famílias dos(as) alunos(as) e à necessidade desses(as) cumprirem suas tarefas fora do ambiente escolar, aponto me sentir responsável por enfatizar a importância da parceria entre escola e famílias no processo de aprendizagem.

Apresentados os textos selecionados para compor a linha do tempo “presente” e feitas as devidas considerações sobre os mesmos, será analisado, na sequência, o material que resgata memórias familiares e de aprendizagens do “passado”.

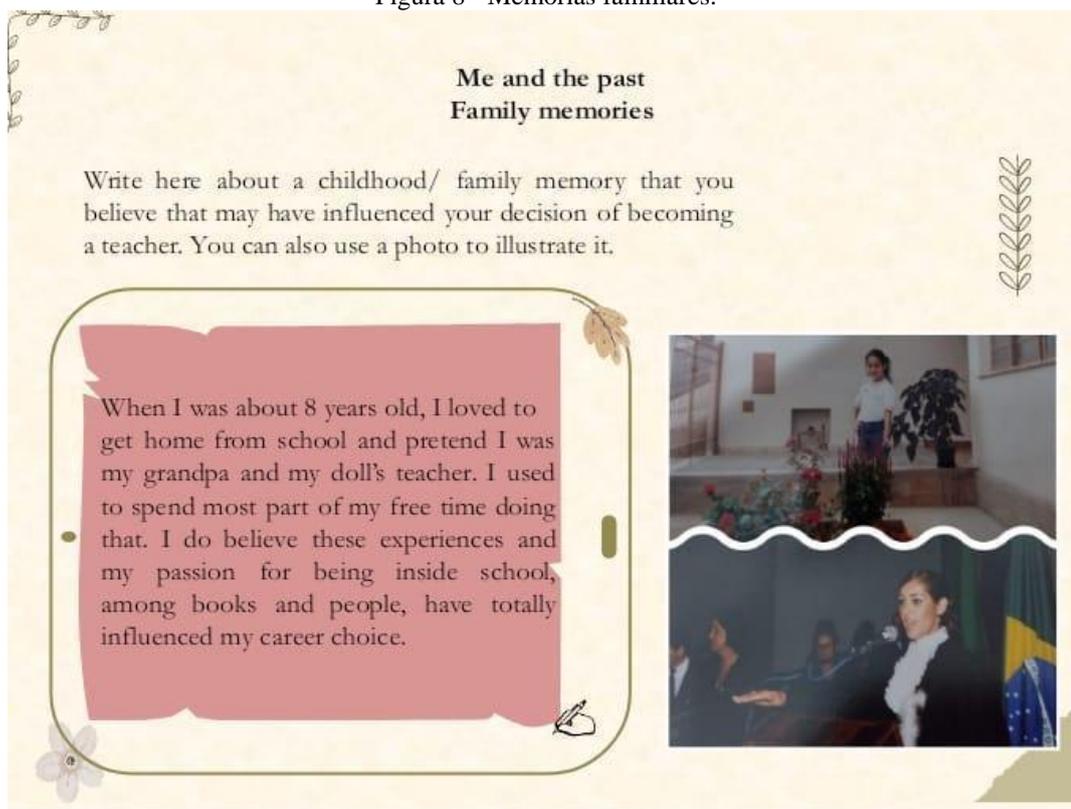
4.2.2 O passado

Como parte desta subseção destinada ao passado, foram selecionados os seguintes textos: 1) uma montagem que inclui duas fotos; e 2) dois relatos escritos que tratam sobre: 2.1) uma professora inesquecível e 2.2) uma memória significativa de aprendizagem.

A montagem de fotos feita para compor esta subseção do *scrapbook* segue abaixo:

²¹ “Eu sinto ser necessário estar constantemente estudando para lidar com os pontos “o entendimento a respeito dos diferentes desafios de aprendizagem entre os(as) alunos(as) e “o entendimento acerca das mudanças tecnológicas”. A respeito da “carga horária estendida”, eu lamento que a maioria dos professores não seja valorizada ou paga o suficiente pelo trabalho que fazem fora da sala de aula. A respeito de “falta de apoio por parte das famílias dos(as) alunos(as) e realização, por parte dos(as) estudantes, de atividades de estudo fora da sala de aula”, as quais estão conectadas, sinto-me responsável por enfatizar a importância da parceria que envolve escola e família.

Figura 8 - Memórias familiares.



Fonte: Autora (2022).

O primeiro texto escolhido para análise do meu processo formativo na linha do tempo passado foi a montagem de fotos acima, que inclui duas imagens: a primeira foto foi tirada no ano de 1990, quando eu tinha 8 anos de idade. A segunda foto retrata o dia da minha formatura no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da FURG, em janeiro de 2006. Esse material foi selecionado por contemplar dois aspectos importantes na minha trajetória: o amor pela escola e pelos estudos, já evidenciado na infância, e a vontade de trabalhar com e pela educação, através da busca de construção profissional.

Gostaria de ter registros fotográficos para materializar o que a lembrança guarda das aulas que costumava dar para as minhas bonecas e para o meu avô na sala da casa dos meus pais, conforme relatei na seção 1.1 deste trabalho. Como não tenho esses registros, separei a foto de minha infância que revela o momento de me deslocar à escola: banho tomado, uniforme impecável (enfeitado com um broche) e um sorriso no rosto. Nessa época, era o meu pai quem me levava à escola, pois minha mãe ficava em casa, cuidando dos meus irmãos menores. Lembro-me que, no caminho, costumávamos contar histórias um para o outro e o meu pai sempre frisava a necessidade de me comportar adequadamente e prestar atenção no que a professora explicaria, pois isso seria muito importante para o meu futuro. Escrevo aqui sobre o meu passado, vinculado ao meu futuro. Saliento também que hoje, no presente, busco

diariamente despertar minha filha para os estudos, incentivando-a a ter amor pela escola e gosto por aprender.

A segunda imagem, que compõe a montagem fotográfica, mostra o final de uma etapa muito importante da minha vida: a minha graduação no início do ano de 2006. Conforme os anos foram passando, o amor pela escola, por estudar e a minha admiração pelos(as) professores(as) aumentou e decidi transformar esse gosto em conhecimento e profissão. Selecionei essa foto, pois estou neste momento fazendo o juramento do(a) professor(a) em nome da minha turma, o que retrata também a seriedade e o comprometimento que devoto à minha profissão.

No material acima exposto, há também um breve texto escrito, o qual discorre sobre como as memórias de infância podem ter influenciado a minha escolha profissional, ao que respondo:

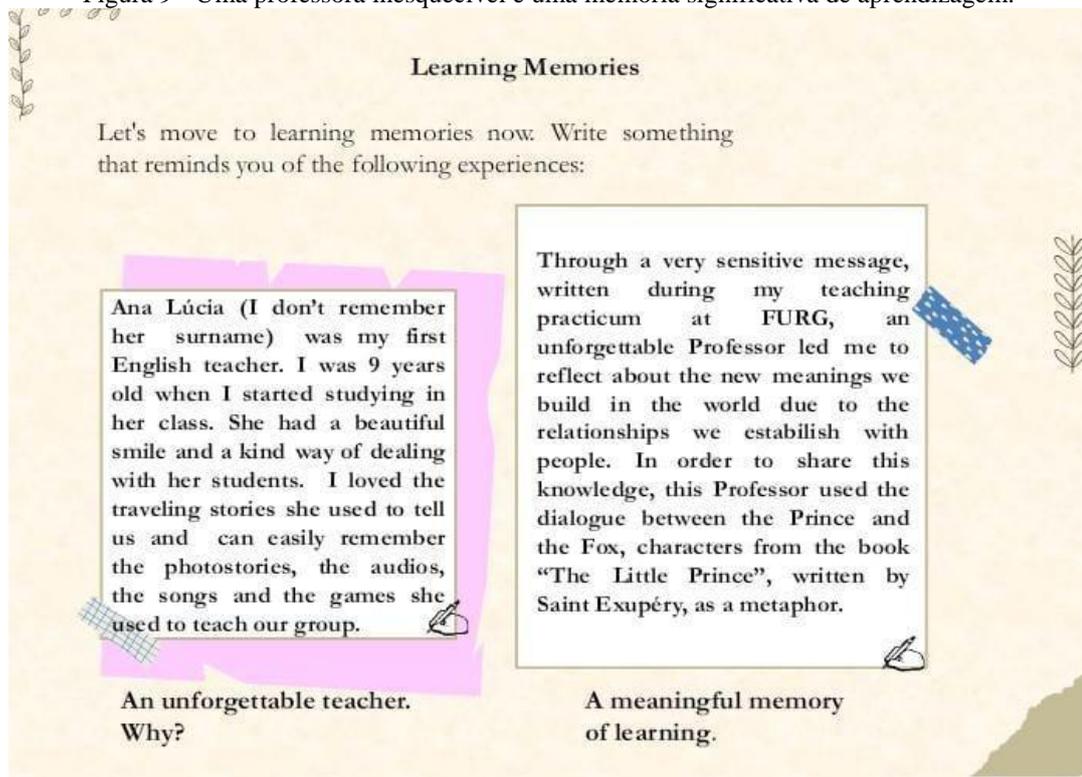
“When I was about 8 years old, I loved to get home from school and pretend I was my grandpa and my doll’s teacher. I used to spend most part of my free time doing that. I do believe these experiences and my passion for being inside school, among books and people, have totally influenced my career choice.”²²

O fragmento acima aponta o estabelecimento de vínculos e apoio da família (*grandpa*), os gostos e preferências (*“I used to spend most part of my free time doing that”*) e o quanto as experiências do passado podem estar atreladas às escolhas que fazemos (*“I do believe these experiences and my passion for being inside school, among books and people, have totally influenced my career choice”*).

O segundo *slide* que compõe a linha do tempo do passado é composto por dois relatos escritos que tratam sobre memórias: a primeira memória socializada é referente a uma professora de inglês que tive na infância e a segunda é uma memória significativa de aprendizagem, que tive a oportunidade de vivenciar no meu último ano de faculdade (2005). O material segue abaixo:

²² Quando eu tinha aproximadamente 8 anos de idade, eu amava chegar em casa da escola e fingir que era a professora do meu avô e das minhas bonecas. Eu costumava passar a maior parte do meu tempo livre brincando dessa forma. Eu realmente acredito que essas experiências, aliadas à minha... .. paixão por estar na escola, entre livros e pessoas, tiveram uma grande influência na minha escolha profissional.

Figura 9 - Uma professora inesquecível e uma memória significativa de aprendizagem.



Fonte: Autora (2022).

Os textos acima evocam memórias do passado, as quais me acompanham até hoje. No breve relato feito sobre uma professora inesquecível, foram desenvolvidas as seguintes ideias:

*"Ana Lúcia (I don't remember her surname) was my first English teacher. I was 9 years old when I started studying in her class. She had a beautiful smile and a kind way of dealing with her students. I loved the traveling stories she used to tell us and can easily remember the photostories, the audios, the songs and the games she used to teach our group."*²³

O texto que descreve Ana Lúcia como sendo uma professora inesquecível revela algumas características da personalidade e da forma com que a professora conduzia suas aulas de inglês. Através dos adjetivos "*beautiful*" and "*kind*", os quais referem-se, respectivamente, ao sorriso da professora e à forma como tratava as crianças, percebe-se uma atitude positiva e afetuosa da docente com a turma, o que pode influenciar o gosto (ou não) pela disciplina a ser estudada. Além desses aspectos, através do excerto "*I loved the traveling stories she used to*

²³ "Ana Lúcia (eu não lembro o sobrenome dela) foi minha primeira professora de inglês. Eu tinha 9 anos de idade quando comecei a estudar na turma dela. Ela tinha um sorriso lindo e um jeito amável de tratar seus(as) alunos(as). Eu amava as histórias de viagens que ela costumava contar e consigo, facilmente, lembrar das lições, dos áudios, das músicas e dos jogos que ela usava em nossas aulas.

tell us and can easily remember the photostories, the audios, the songs and the games she used to teach our group”, é possível perceber a docente como alguém que gostava de compartilhar histórias, vivências e que preparava aulas que contemplavam variadas formas de abordar a língua inglesa, ao propor atividades envolvendo músicas, escuta de áudios e jogos.

O segundo texto escrito para compor o *slide* em análise relata a respeito de uma memória de aprendizagem vivenciada durante a minha experiência de estágio supervisionado na FURG, no ano de 2005. Esse ensinamento foi compartilhado pelo meu inesquecível professor e orientador de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, Oscar Brisolará. Segue abaixo o texto anexado ao produto pedagógico acerca desta memória de aprendizagem:

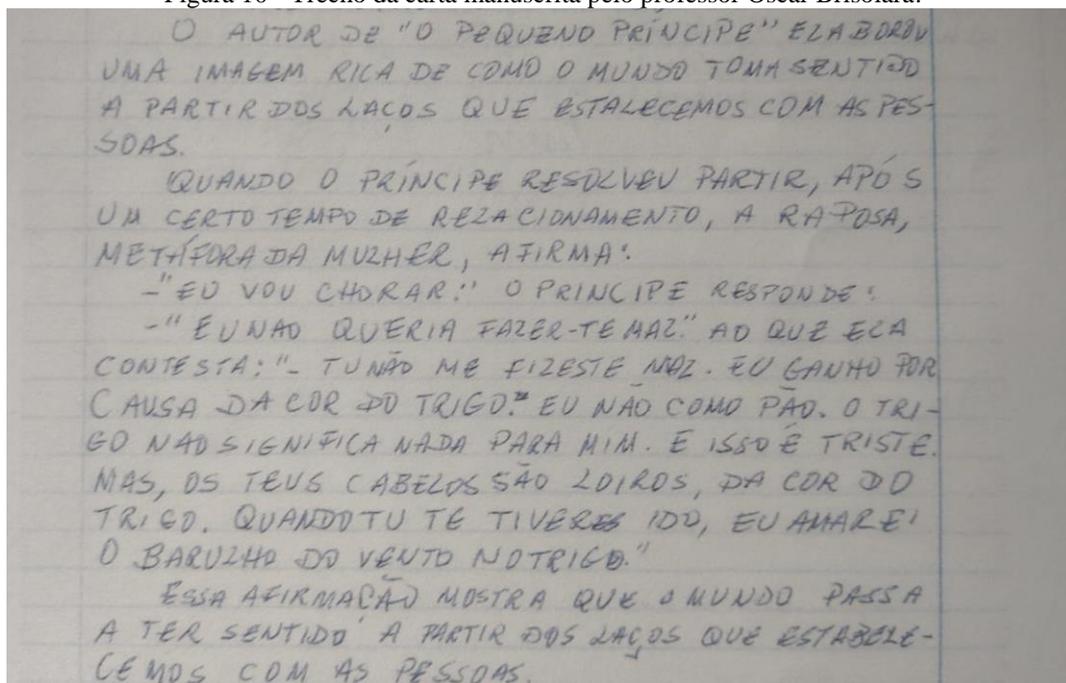
*“Through a very sensitive message, written during my teaching practicum at FURG, an unforgettable professor led me to reflect about the new meanings we build in the world due to the relationships we establish with people. In order to share this knowledge, this Professor used the dialogue between the Prince and the Fox, characters from the book ‘The Little Prince’, written by Saint Exupéry, as a metaphor.”*²⁴

Assim como no relato feito anteriormente a respeito da professora Ana Lúcia, fica evidenciado, no segundo texto compartilhado neste *slide* do *scrapbook* que a afetividade é um ponto importante no processo de ensino-aprendizagem. O adjetivo *“sensitive”*, o qual descreve a mensagem escrita pelo professor, aponta para essa conclusão. Os verbos *“led”*, *“reflect”* e *“share”* levam-nos a perceber que o conhecimento sobre as relações que estabelecemos com as pessoas não foi apenas transmitido pelo professor, mas que a aluna Greice foi levada a refletir e interpretar a metáfora utilizada por ele sobre o assunto. Certamente o processo de reflexão e não apenas o “despejo” de informações, tornou essa memória de aprendizado tão significativa. Compartilho, abaixo, um registro da carta manuscrita pelo professor Oscar²⁵.

²⁴ “Através de uma mensagem muito sensível, escrita durante meu estágio na FURG, um professor inesquecível me levou a refletir acerca dos novos sentidos que construímos no mundo a partir das relações que estabelecemos com as pessoas. Para compartilhar tal conhecimento, esse professor usou o diálogo entre o príncipe e a raposa, personagens do livro “O Pequeno Príncipe”, de Saint Exupéry, como uma metáfora.”

²⁵ O autor de “O Pequeno Príncipe” elaborou uma imagem rica de como o mundo toma sentido a partir dos laços que estabelecemos com as pessoas. Quando o príncipe resolveu partir, após um certo tempo de relacionamento, a raposa, metáfora da mulher, afirma: “- Eu vou chorar”. O príncipe responde: “- Eu não queria fazer-te mal”. Ao que ela contesta: “- Tu não me fizeste mal. Eu ganho por causa da cor do trigo. Eu não como pão. O trigo não significa nada para mim. E isso é triste. Mas, os teus cabelos são loiros, da cor do trigo. Quando tu te tiveres ido, eu amarei o barulho do vento no trigo.” Essa afirmação mostra que o mundo passa a ter sentido a partir dos laços que estabelecemos com as pessoas.

Figura 10 - Trecho da carta manuscrita pelo professor Oscar Brisolará.



Fonte: Autora (2022).

Após assistir às minhas aulas de língua portuguesa no período do meu estágio supervisionado e me deixar ciente dos resultados, o professor Oscar devolveu-me a minha pasta de estágio, a qual continha esse texto, que trata a respeito do meu procedimento em sala de aula. A fim de justificar a minha escolha por essa memória de aprendizagem como sendo muito significativa para mim, destaco o seguinte fragmento da mensagem: “O mundo passa a ter sentido a partir dos laços que estabelecemos com as pessoas”. Oscar escreveu essa frase ao discorrer acerca do relacionamento entre o príncipe e a raposa, personagens do livro “O Pequeno Príncipe”, de Saint Exupéry. Segundo a leitura do professor, antes de conhecer o príncipe, o trigo não significava nada para a raposa, pois ela não se alimentava dele. Contudo, depois de um tempo de relacionamento e, com a partida do príncipe, a raposa verbaliza que passará a amar o barulho do vento no trigo, pois o cabelo do príncipe é loiro, parecido com a cor do vegetal. No diálogo com o príncipe, o animal ainda acrescenta que, toda a vez que vir o vento tocar no trigo, as memórias do tempo compartilhado com o amigo se farão presentes.

Esse texto foi selecionado e acredito ter sido marcante na minha trajetória pela sensibilidade com que o professor me deu esse *feedback* e pela forma tão simples e cheia de afeto com que me ensinou que, a partir dos espaços pelos quais transitamos e as relações que estabelecemos na vida, podemos nos (trans)formar, o que também vem ao encontro do conceito de identidade abordado neste trabalho.

Alinhadas à pesquisas que têm sido desenvolvidas na área de identidade docente,

Garcia e Romero (2020) consideram relevante a conexão entre fatos/ acontecimentos vivenciados e a participação de pessoas na vida de professores(as) que são foco de estudo, para que haja um maior entendimento a respeito de que forma essas pessoas e experiências deram sentido à construção das trajetórias dos(as) profissionais. Ainda, segundo as autoras, o pensar sobre a sua própria história de vida possibilita “autoconhecimento e promove (des)construções e transformações na identidade docente” (GARCIA e ROMERO, 2020, p. 323).

Considerando que refletir sobre o passado poderá oportunizar uma maior compreensão sobre o processo de formação das identidades ao longo da vida pessoal e profissional, a parte do *scrapbook* que enfoca essa linha do tempo torna-se de fundamental importância. Seguimos, agora, a viagem no tempo e no espaço. A próxima subseção abordará sobre o futuro.

4.2.3 O futuro

A fim de compor a subseção que aborda sobre o futuro e, almejando estabelecer a conexão desta com as duas anteriores, as quais tratam da minha (re)construção identitária ao longo do tempo e do espaço nas perspectivas passadas e presentes, foram selecionados os seguintes textos: 1) uma mensagem de *Whatsapp*; 2) um texto do gênero carta que a professora Greice de 2022 escreve para a professora Greice do dia de sua aposentadoria; e 3) um texto escrito que responde à pergunta: “Como gostaria de ser lembrada no futuro?”, acompanhado de uma imagem relacionada à resposta.

Apresento abaixo o processo de seleção e a análise do texto, do gênero mensagem de *WhatsApp*, que instiga uma ligação entre a professora que sou hoje com a que me tornarei no futuro.

Esse texto é datado de 28 de outubro de 2021 e foi produzido por um aluno meu que, na época, cursava o primeiro módulo do nível avançado de língua inglesa na escola onde atuo. A interação começa quando esse aluno, ao qual foi atribuído o pseudônimo de “George”, reporta que tem um trabalho de escola a realizar e que essa tarefa consiste em fazer a um(a) professor(a) questionamentos a respeito de ser professor(a). Após expor isso, ele me pergunta se eu gostaria de ajudá-lo. Abaixo, compartilho as capturas da tela do celular, contendo a conversa via *WhatsApp* com o aluno George.

Figura 11 - Foto 1 da troca de mensagens com o aluno George.



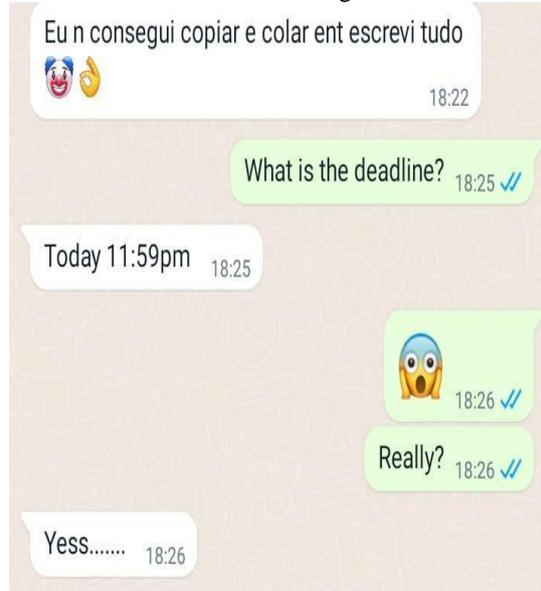
Fonte: Autora (2021).

À pergunta feita por George sobre a possibilidade de ajudá-lo com o trabalho da escola, respondi que sim e, em seguida, pergunto qual é o prazo para a entrega do mesmo. Conforme *print*²⁶ abaixo, George responde que é aquele dia mesmo, com uma tolerância até às 23h59min. Uso um *emoji*²⁷ para demonstrar surpresa. Recordo-me de ter respondido ao questionário após o meu horário de expediente, para poder ajudá-lo.

²⁶ *Print* é uma captura de tela, uma fotografia do que aparece na tela de um *smartphone* ou de um computador, por exemplo.

²⁷ *Emoji* é um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa, o termo é de origem japonesa, composto pela junção dos elementos “e” (imagem) e “*moji*”.

Figura 12 - Foto 2 da troca de mensagens com o aluno George.



Fonte: Autora (2021).

Os questionamentos elencados por George na mensagem eram os seguintes:

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Qual sua área de formação?
- d) Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?
- e) Desde quando atua como docente?
- f) Das experiências que presenciaste no campo da educação, qual delas consideras mais significativa?
- g) Em quais instituições de ensino já lecionaste?
- h) Já atuaste em outras modalidades de ensino?
- i) Quanto às necessidades de mudança ou transformação nos processos envolvendo a escola e os discentes, o que proporia?
- j) Como vê o processo ensino-aprendizagem em tempos pandêmicos?
- k) Como gostaria de ser lembrada no futuro?

Como se pode observar, as perguntas propostas na atividade contemplavam questões referentes a informações pessoais, formativas, profissionais e voltadas à expectativas sobre o futuro. Esse texto foi selecionado para compor a presente subseção do trabalho por ir ao encontro da ideia de (re)construção ao longo do tempo e do espaço e por estabelecer um vínculo

com o futuro.

Dentre as inúmeras trocas com alunos(as), essa também me marcou por haver alguém em uma escola pública de Alegrete disposto(a) e interessado(a) em ouvir quem são alguns(mas) dos(as) professores(as) da nossa cidade e o que esses(as) professores(as) têm a dizer. Apesar do pouco prazo que tinha, respondi ao questionário com entusiasmo e consegui vislumbrá-lo dentro da minha pesquisa.

As minhas respostas foram as seguintes:

- a) Greice Neri Jung.
- b) 39 anos.
- c) Letras Português/ Inglês e respectivas Literaturas.
- d) Sim: Especialização, Provas de Proficiência, Mestrado Profissional (cursando).
- e) Desde 2003.
- f) Poder acompanhar o processo de aquisição de língua adicional em pessoas de diferentes idades e realidades e perceber o quanto comunicar-se pode ser libertador.
- g) ZK Idiomas - Rio GrandeCCAA - Rio GrandeSENAC - Alegrete
- h) Já trabalhava com AVA (ambiente virtual de aprendizagem) antes da pandemia. Comecei a exercer a docência através desta modalidade em 2013, para atender a alunos e alunas de outras localidades.
- i) Maior reconhecimento em relação à profissão docente e investimento na educação de quem educa, ou seja, formação continuada de professores e professoras.
- j) As grandes fragilidades do sistema educacional ficaram escancaradas na pandemia: alguns com tanto e outros com nada ou quase nada. Professores e professoras exaustos(as) com as grandes demandas de trabalho e de vida (pois a vida não se resume apenas ao trabalho). Ainda assim, com todo o desprestígio que a profissão docente tem em nosso país, muitos profissionais fazendo tudo o que podem para não deixar a educação parar. E muitos alunos e alunas tentando se adaptar, mesmo com todas as adversidades à sua frente.
- k) Gostaria de ser lembrada como alguém que, mesmo nas adversidades, procurou ensinar com amor e aprender com cada um(a) dos alunos e das alunas que por mim passaram ao longo da minha trajetória.

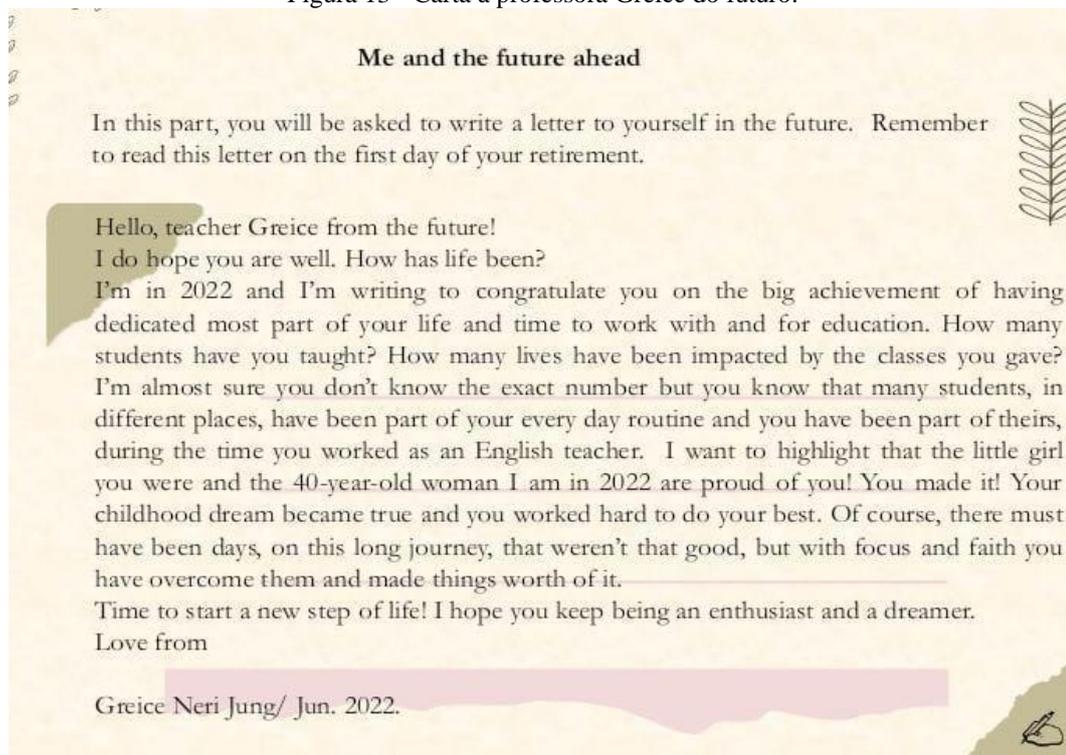
Gostaria de destacar a pergunta e a resposta de número 11. No excerto “Gostaria de ser lembrada como alguém que, mesmo nas adversidades, procurou ensinar com amor e

aprender com cada um dos alunos e das alunas que por mim passaram ao longo da minha trajetória” são feitas escolhas lexicais que apontam para uma relação de amor pela profissão. Destaca-se também, na resposta dada, a importância dos sentidos produzidos a partir das relações estabelecidas no ambiente escolar, o que corrobora com as memórias de aprendizagens vivenciadas ao ser orientanda do professor Oscar, conforme já mencionado na subseção 4.2.1 deste estudo.

O pensar sobre a pergunta 11 do questionário enviado pelo aluno George contribuiu para a elaboração da seção do *scrapbook* que aborda sobre o futuro, qual é composta por um texto do gênero carta que a professora Greice de 2022 escreve para a professora Greice do dia de sua aposentadoria e um texto escrito que responde à pergunta: “Como gostaria de ser lembrada no futuro?”, acompanhado de uma imagem relacionada à resposta, conforme já mencionado no início da presente subseção.

Compartilho primeiramente o texto do gênero carta:

Figura 13 - Carta à professora Greice do futuro.



Fonte: Autora (2022).

Abaixo, pode ser visualizada a transcrição do texto na íntegra:

*Hello, teacher Greice from the future!*²⁸

I do hope you are well. How has life been?

I'm in 2022 and I'm writing to congratulate you on the big achievement of having dedicated most part of your life and time to work with and for education. How many students have you taught? How many lives have been impacted by the classes you gave? I'm almost sure you don't know the exact number but you know that many students, in different places, have been part of your everyday routine and you have been part of theirs during the time you worked as an English teacher. I want to highlight that the little girl you were and the 40-year-old woman I am in 2022 are proud of you! You made it! Your childhood dream came true and you worked hard to do your best. Of course, there must have been days, on this long journey, that weren't that good, but with focus and faith you have overcome them and made things worth of it.

Time to start a new step of life! I hope you keep being an enthusiast and a dreamer.

Love from

Greice Neri Jung/ jun. 2022.

Primeiramente, começo a análise deste texto do gênero carta, compartilhando que, de todas as atividades realizadas para a construção do produto pedagógico, esta foi a que mais me emocionou, talvez por interligar as Greices do passado, de hoje e a que poderá existir no futuro. Esse exercício desacomodou profundamente as minhas emoções e despertou em mim uma vontade maior de continuar fazendo o que escolhi como profissão para poder desfrutar das riquezas (a maioria delas não materiais) que a docência traz.

A carta começa com uma saudação e um desejo de que a Greice do futuro esteja bem (*"Hello, teacher Greice from the future! I do hope you are well"*). Depois de situar a Greice do

²⁸ Olá, professora Greice do futuro!

Eu espero que você esteja bem. Como vai a vida?

Eu estou em 2022 e estou escrevendo para parabenizar você pela grande conquista de ter dedicado a maior parte da sua vida e do seu tempo para trabalhar com e pela educação. Quantos(as) alunos(as) você teve? Quantas vidas foram impactadas pelas aulas que você ministrou? Eu tenho quase certeza que você não sabe o número exato, mas você sabe que muitos(as) estudantes, de diferentes lugares, fizeram parte da sua rotina diária e você das deles(as) durante o tempo em que atuou como professora de inglês. Eu quero destacar que a garotinha que você foi na infância e a mulher de 40 anos que sou em 2022 estamos muito orgulhosas de você! Você conseguiu! Seu sonho de infância se realizou e você se esforçou para fazer o seu melhor. Certamente, houveram dias, nessa longa jornada, que não foram tão bons, mas, com foco e fé você os superou e fez tudo valer a pena.

Hora de começar uma nova etapa da vida! Eu espero que você continue sendo uma entusiasta e uma sonhadora. Com amor

Greice Neri Jung/ Jun. 2022

futuro a respeito de quem está escrevendo a carta e quando ela foi escrita, são feitos a ela questionamentos sobre o número de alunos(as) que teve e quantas vidas foram impactadas através das suas aulas, fazendo, assim, também, com que a Greice do futuro se reconecte com os seus anos de atuação em sala de aula. Ao avançar na leitura da carta, a professora do presente, com quarenta anos de idade em agosto de 2022, destaca que ela e a menina que ela foi no passado estão orgulhosas da Greice do futuro: por ela ter dedicado a sua vida a fazer o que gosta e acredita.

Nesse excerto, há a interação entre as três Greices, ratificando a (re)construção identitária ao longo da vida, como um processo inacabável. O fragmento *“Of course, there must have been days, on this long journey, that weren’t that good, but with focus and faith you have overcome them and made things worth of it”* aponta que, na docência, nem tudo são “flores”, mas quando se tem foco e se acredita no seu fazer, as experiências valem a pena.

No final do texto, as escolhas *“Time to start a new step of life! I hope you keep being an enthusiast and a dreamer”* apontam um novo recomeço. Com base nas teorias revisadas ao longo deste trabalho, entende-se que, a partir do dia da leitura da carta, uma nova identidade emergirá. Não quero apressar o tempo, mas fiquei curiosa para saber o que há por vir.

Para concluir esta subseção, serão compartilhados os dois últimos textos que abordam a temática “futuro” na composição do produto pedagógico. São eles:

Figura 14 - Registro de como gostaria de ser lembrada.



Fonte: Autora (2022).

Ao responder o questionamento *“How would I like to be remembered?”*, inspirado na pergunta 11 do questionário encaminhado pelo aluno George, e compartilhado no início desta subseção, a professora Greice registra:

*“I would like to be remembered as someone who, although the difficulties, tried hard to teach with love and learn from every single student I had during my trajectory.”*²⁹

As escolhas *“although the difficulties”* apontam novamente, assim como no texto do gênero carta, para os desafios da profissão. Já o léxico *“love”* vincula as expectativas futuras a um amor por ensinar que começou ainda na infância. O verbo *“learn”*, o qual significa “aprender”, remete à ideia de que do presente ao futuro ainda haverá um caminho de muitos aprendizados a ser trilhado, pois muitas experiências ainda estão por vir. Para ilustrar essa resposta, a professora-pesquisadora selecionou a imagem de um coração de mãos dadas a um cérebro, vinculando a paixão e o amor pela profissão ao preparo técnico para o melhor exercício da mesma.

Esta subseção tratou de apresentar e analisar textos importantes e significativos na minha trajetória acadêmico-profissional numa perspectiva futura. A seguir, será descrito como foi realizada a etapa da construção do produto pedagógico, em consonância com os dados gerados e analisados durante o percurso da professora-pesquisadora.

4.3 A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO

Um dos objetivos deste trabalho foi documentar e refletir sobre o processo formativo docente na construção de um produto pedagógico voltado à formação continuada de professores(as) de ILA. A presente seção tem como foco discutir a construção deste material e o seu impacto na minha (re)construção identitária docente.

Conforme o discorrido no capítulo introdutório desta dissertação, o meu interesse em pesquisar e buscar contribuir para a formação de professores(as) em serviço é fruto do meu constante contato e troca com colegas de profissão, os quais, com muita frequência, evidenciam em seus relatos sentirem-se despreparados para os desafios sempre mutáveis que uma sala de aula de ILA apresenta.

Ao ingressar no MPEL, a minha intenção de desenvolver pesquisa tendo como foco a

²⁹ “Eu gostaria de ser lembrada como alguém que, apesar das dificuldades, tentou bravamente ensinar com amor e aprender com cada aluno(a) que tive na minha trajetória.”

formação continuada de professores(as) de ILA foi muito bem acolhida pela minha orientadora e, a partir de então, começamos a pensar em possibilidades que nos permitiriam materializar as ideias compartilhadas em nossas aulas.

Seguem abaixo os registros do material utilizado para a divulgação da oficina pedagógica “Formação Continuada de Professores(as) de Línguas e Identidade Docente: Uma investigação crítica do nosso percurso formativo” (conforme exposto na subseção 3.3) e de um dos textos discutidos durante a interação com os professores(as), inscritos(as) na mesma.

Figura 15 - Material de divulgação da oficina pedagógica.

V JORNADA DE REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS
18, 19 e 20 DE NOVEMBRO DE 2021
Ressignificando práticas de ensino de línguas e literaturas: possibilidades e desafios

OFICINAS PEDAGÓGICAS

Formação Continuada de Professores(as) de Línguas e Identidade Docente: Uma investigação crítica do nosso percurso formativo

Ministrantes:

 Prof. Drª Luciani Salcedo de Oliveira

 Prof. Greice Neri Jung

Objetivo: Fomentar a expressão de ideias e experiências sobre ser professor(a) de línguas, ao promover discussões entre os(as) participantes da oficina, a partir da leitura e produção de textos multimodais.

DIA 19/11
19h-20h30

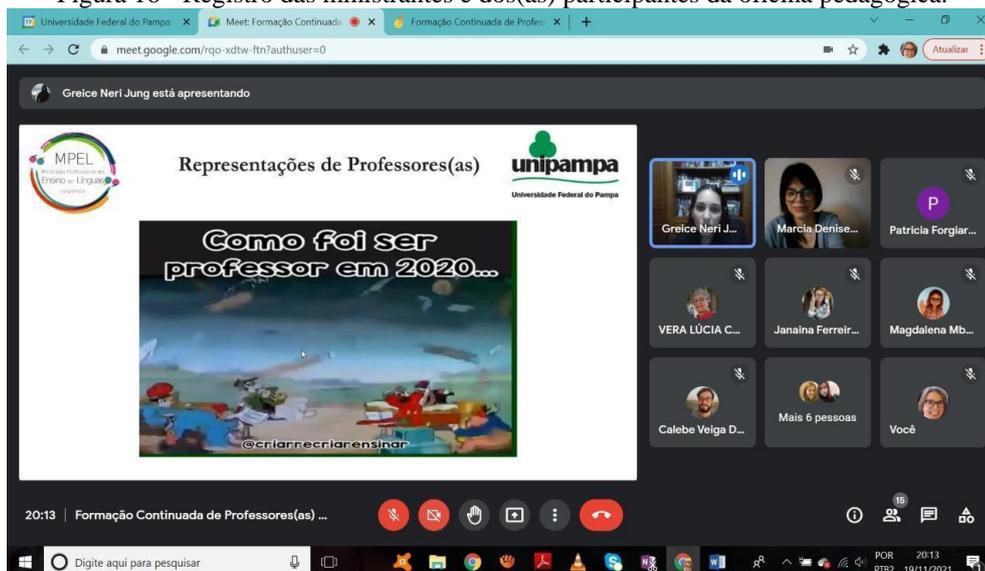
Inscrições a partir de 12/11 no site do evento

REALIZAÇÃO: 

APOIO: 

Fonte: Autora (2021).

Figura 16 - Registro das ministrantes e dos(as) participantes da oficina pedagógica.



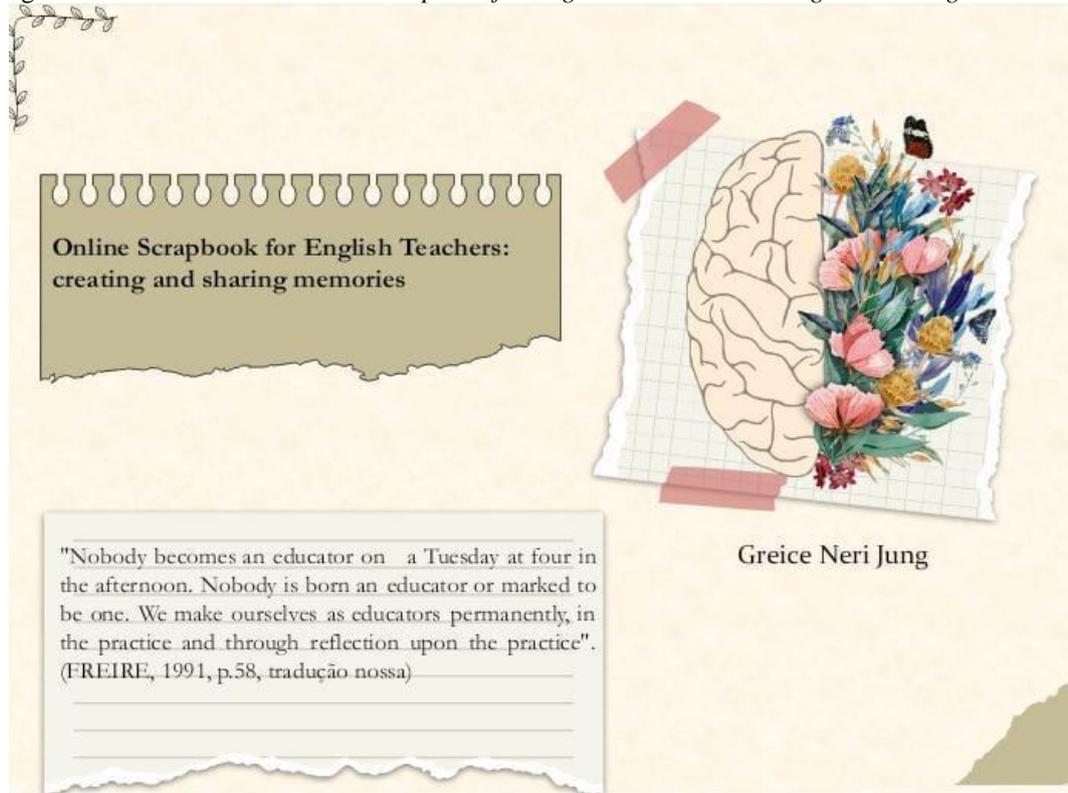
Fonte: Autora (2021).

Reunindo o *feedback* positivo da experiência acima e a ideia do *scrapbook* digital, conversei com uma ex-colega de trabalho e amiga, a qual tem muita experiência na área de recursos digitais voltados à aprendizagem. Nessa conversa, chegamos ao consenso de que eu precisaria usar um programa para criação/edição e exibição de apresentações gráficas que fosse de fácil uso para docentes e que fosse familiar para eles(as).

Levando-se em consideração que precisaríamos de recursos para compartilhar imagens, fotos e gravações de áudio, chegamos à conclusão de que o *Powerpoint* seria a melhor opção para o desenvolvimento do produto pedagógico, por ser um programa bastante intuitivo de se usar, oferecer as opções de personalização que precisávamos e ser familiar aos(as) usuários(as) do campo educacional, pois muitas apresentações são criadas por professores(as) utilizando essa ferramenta.

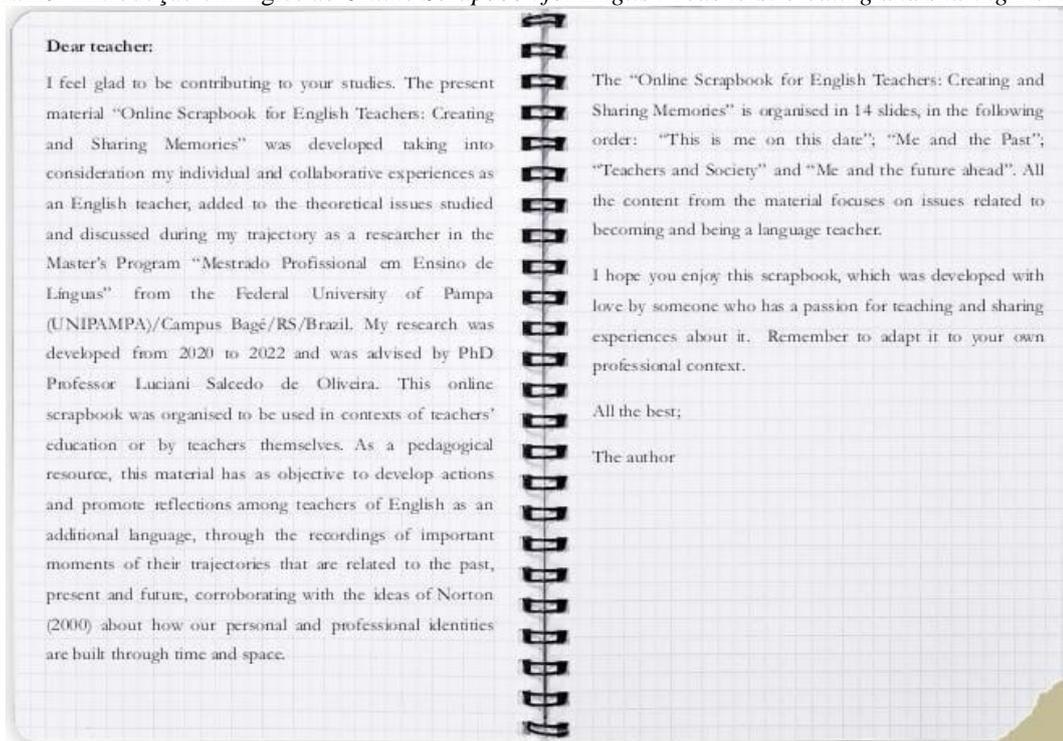
Em relação à organização do material, a mesma foi feita tomando como ponto de partida as leituras realizadas e textos sobre a temática selecionados para a construção da oficina pedagógica, anteriormente mencionada. Primeiramente, comecei a esboçar o produto em um caderno. Após a definição dos textos a serem contemplados no material, busquei orientações acerca do *design* para o mesmo, usando o programa *Power Point*. Assim, foram sendo escolhidos o título, a frase de abertura, as cores, as figuras e os demais elementos a compor o material, que é constituído por 21 *slides*, conforme mostram as imagens a seguir:

Figura 17 - Slide inicial do *Online Scrapbook for English Teachers: creating and sharing memories*.



Fonte: Autora (2022)

Figura 18 - Introdução em inglês ao *Online Scrapbook for English Teachers: creating and sharing memories*.



Fonte: Autora (2022).

Conforme a figura 17, o segundo *slide* do produto³⁰ traz o título do material “*Online Scrapbook for English Teachers: creating and sharing memories*” e a frase de Paulo Freire que é a epígrafe desta dissertação, traduzida para o inglês: “*Nobody becomes an educator on a Tuesday at four in the afternoon. Nobody is born an educator or marked to be one. We make ourselves as educators permanently, in the practice and through reflection upon the practice*”. (FREIRE, 1991, p.58, tradução nossa). Na abertura, há ainda a imagem de um cérebro florescendo, a qual pode estar vinculada a possíveis aprendizagens a partir do uso desse material.

Na sequência (*slide* 3), há uma introdução escrita aos futuros(as) usuários(as) do material em língua portuguesa, a qual situa que esse foi desenvolvido no contexto do MPEL da UNIPAMPA, no período de 2020 a 2022, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciani Salcedo de Oliveira. É salientado também que o *scrapbook* foi organizado para ser aplicado em contextos de formação de professores(as) ou por docentes de forma individual, com o intuito de registrar e compartilhar com outros(as) colegas de profissão memórias de momentos importantes das trajetórias pessoal e profissional. Posteriormente, é apresentado o objetivo do produto, que é “desenvolver ações e promover reflexões entre professores(as) de ILA, através de registros de momentos marcantes de suas vidas relacionados ao passado, presente e futuro”, corroborando com as ideias de Norton (2000) sobre como as nossas identidades profissionais e pessoais são construídas ao longo do tempo e do espaço. Há ainda, ao leitor, a informação de que os 19 *slides* que compõem o produto estão organizados na linha do tempo de presente, passado e futuro e focam assuntos relacionados a tornar-se e ser professor(a). Ao concluir, a autora diz esperar que os(as) usuários(as) gostem do material, o qual foi desenvolvido com amor por alguém que tem paixão por ensinar e compartilhar experiências sobre a profissão. Por fim, lembra os(as) docentes de adaptarem o material aos seus respectivos contextos.

Do *slide* 4 ao 8, há informações que visam facilitar a mediação das atividades que serão propostas posteriormente, prevendo, caso o material seja aplicado em uma turma em formação continuada, o tempo necessário para o desenvolvimento das tarefas e possíveis ações e materiais necessários para a condução das aulas. Há ainda, nesta seção, uma ênfase de que as turmas, em sua maioria, possuem níveis linguísticos distintos e que, em alguns momentos, poderá ser necessário ao professor(a) condutor(a) das atividades, revisar conteúdos contemplados na gramática da língua inglesa.

³⁰ O primeiro *slide* contém uma capa com dados gerais: nomes da instituição e do programa de pós-graduação, título do produto, autoria e supervisão técnica.

A seguir, o *slide 9*, traz a sentença “*This is me (on this date)*”, fomentando a ideia de que somos passíveis de mudança, e solicita que o(a) usuário(a) do material compartilhe uma foto e informações pessoais relacionadas ao seu local e sua data de nascimento, idade, lugar onde gosta de estar, atividade, comida, bebida e livro preferidos e informações sobre família/amigos(as). É solicitado também que fique registrada, nesta página, a data de início da composição do *scrapbook*.

Avançando para a próxima atividade, é proposto no *slide 10* que o(a) usuário(a) escreva algo, entre 30 e 40 palavras, para apresentar-se. Ademais, nesta etapa, o(a) professor(a) pode compartilhar uma figura, uma foto ou uma música para a sua apresentação.

Na sequência do material elaborado (*slide 11*), é indicado aos(às) docentes compartilharem um texto de qualquer gênero (ex. charge, música, poema, entrevista) que mostre como os(as) professores(as) têm sido representados na sociedade atual. Há também opções para que escrevam ou gravem um comentário acerca do texto escolhido.

Avançando para o *slide 12*, é trazido o questionamento “Você já assistiu a algum filme sobre professores(as)?”. Se a resposta for sim, é solicitado aos docentes que completem as seguintes informações sobre o texto fílmico: título, gênero, elenco, diretor, ano e tempo de duração. Há também duas outras perguntas: “Por que você escolheu esse filme?” e “Como os(as) professores(as) são representados(as) nele?”.

Posteriormente, no *slide 13*, os(as) docentes são convidados(as) a compartilharem uma imagem de um momento marcante de suas vidas profissionais e escreverem ou gravarem um comentário acerca dessa memória. Dando continuidade ao preenchimento do *scrapbook*, no *slide 14*, é solicitado que os(as) usuários(as) socializem desafios presentes no exercício da sua profissão e é perguntado como eles(as) se sentem frente a tais situações.

Ao concluir a etapa que discorre sobre o tempo presente, começa a ser proposto o resgate de memórias familiares e de aprendizagens (*slides 15 e 16*). Primeiramente, é pedido ao(à) docente para escrever a respeito de uma memória de infância que ele(a) acredita ter influenciado a decisão de tornar-se professor(a). Há também um espaço para o compartilhamento de uma foto, se assim for desejado. Posteriormente, é solicitado que os(as) usuários(as) do material escrevam sobre um(a) professor(a) inesquecível e uma memória significativa de aprendizagem.

Avançado para o tempo futuro (*slides 17 e 18*), é solicitado que os(as) professores(as) escrevam uma carta para si próprios(as) no futuro, a ser lida no primeiro dia de sua aposentadoria. Para finalizar, os(as) docentes devem responder ao questionamento “Como eu gostaria de ser lembrado(a)?”. É pedido também que compartilhem uma imagem conectada às

suas respostas e que registrem o dia em que terminaram de completar o *scrapbook*.

O antepenúltimo *slide* do produto pedagógico (*slide* 19) traz uma nota sobre a autora, contendo algumas informações pessoais e profissionais da mesma. Por fim, nos dois últimos *slides* (20 e 21), são apresentadas as referências bibliográficas citadas no material e que embasaram o desenvolvimento do mesmo.

A construção deste *scrapbook* me trouxe grandes desafios e inúmeras possibilidades para (re)pensar a minha construção identitária profissional ao longo dos meus anos de sala de aula e da minha vida, conectadas à experiência de formação continuada no MPEL. Fui a primeira a realizar as atividades contempladas no material, conforme ilustrado nas subseções 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3, e não tive como conter a emoção ao reencontrar, através de discursos presentes nos textos produzidos e compartilhados, pessoas e revisitar lugares e histórias importantes da minha trajetória de vida. Além dessa oportunidade, a elaboração deste material me auxiliou também a aperfeiçoar conhecimentos relacionados ao uso de ferramentas digitais, o que, certamente, irá contribuir para as minhas práticas futuras em contextos de atuação profissional.

Esta seção teve como foco a discussão acerca da construção do produto pedagógico e o seu impacto na minha (re)construção identitária docente. No próximo capítulo, serão feitas as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar início às considerações finais deste trabalho, é importante destacar o papel fundamental do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas - Mestrado Profissional da UNIPAMPA (Campus Bagé) e de seu Corpo Docente na minha trajetória e (re)construção profissionais. É nítida a transformação em minha vida e prática docente, a partir das experiências e saberes construídos nesse curso de formação continuada em nível de Mestrado.

Como relatado nesta dissertação, a minha relação com a docência e com a língua inglesa começou ainda na infância, em brincadeiras nas quais eu me imaginava professora. Com o passar do tempo, trabalhar com e pela educação tornou-se um propósito de vida, o qual me levou a cursar a Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Rio Grande, a realizar uma Especialização em Orientação Educacional por meio das Faculdades da Rede Facvest e a ingressar no MPEL da Universidade Federal do Pampa/Campus Bagé.

A minha atuação, enquanto coordenadora e docente dos/nos cursos de inglês da escola, na qual trabalho tem me levado a lançar um olhar mais crítico sobre a necessidade de qualificação profissional apresentada e verbalizada por professores(as) de inglês como língua adicional. Dessa forma, surgiu o desejo de desenvolver pesquisa visando trazer contribuições à formação desses(as) colegas de profissão. A partir do Programa de Mestrado, minhas inquietações começaram a fazer parte da minha investigação e da busca por soluções para o preenchimento das lacunas referentes à formação de docentes de ILA. Com o passar do tempo, as teorias estudadas foram construindo a presente pesquisa, a qual teve como norte a questão “Qual tem sido o impacto da formação continuada, através do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA, na (re)construção profissional da professora-pesquisadora?”, e objetivou discutir a formação continuada de uma professora de ILA, através do viés metodológico da autoetnografia ao tomar por base dados que emergem de situações vivenciadas pela professora-pesquisadora.

A produção de um produto pedagógico, desenvolvido a partir de aporte teórico específico, é uma exigência do MPEL, pois visa proporcionar a colegas-professores(as) subsídios para o enfrentamento da realidade nos contextos nos quais atuam, aprimorando, dessa forma, a sua prática docente e a sua própria (re)construção identitária profissional.

O produto pedagógico “*Online Scrapbook for English Teachers: creating and sharing memories*” não foi aplicado a participantes externos, visto o contexto pandêmico ter mudado o percurso da pesquisa para o método autoetnográfico. Este material foi desenvolvido a partir do conceito de construção identitária, trazido por Norton (2000), visando, através de uma proposta

interativa e dinâmica, fomentar a reflexão de docentes de ILA acerca de suas trajetórias profissionais ao olhar para si e para o/a outro/a. Certamente a proposta de aplicação do produto desenvolvido não resolverá problemas enfrentados por professores(as) de ILA no que tange à sua formação, porém, poderá favorecer o desenvolvimento de discussões em inglês que os(as) façam repensar e revisitar suas histórias e as suas múltiplas identidades, em constante (re)construção ao longo da vida (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; MACHADO, 2007; NORTON, 2000; OLIVEIRA, 2022; PICONI; MATEUS, 2011; REICHMANN; 2014).

Os objetivos pretendidos com a pesquisa foram atingidos. Para alcançar o objetivo específico de mapear ações formativas e suas contribuições para a (re)construção da identidade profissional de professores(as) de ILA no contexto educacional brasileiro, foi realizada uma busca sobre produções que trazem estudos/relatos de professores(as) sobre a experiência e o impacto da formação continuada em suas vidas e carreiras. Através dos estudos selecionados para análise e da revisão de alguns dos documentos oficiais que norteiam a formação de docentes no Brasil, percebe-se a formação continuada de professores(as) não apenas como uma necessidade de aprimoramento profissional, mas, sobretudo, como um direito assegurado aos professores(as) pela LDBEN (lei nº 9394/96).

O objetivo de lançar um olhar crítico-reflexivo, à luz de literatura pertinente, para as possíveis descobertas e/ou (trans)formações ocorridas, ao longo da elaboração deste trabalho, na identidade pessoal e profissional da professora/pesquisadora foi alcançado ao analisar-se, de forma interpretativa, textos multimodais que relacionaram as teorias estudadas no contexto do MPEL à ressignificação profissional da professora-pesquisadora.

Por fim, para que o objetivo de analisar a possibilidade de implementação de um produto educacional que contemple questões identitárias de professores(as) de ILA, como instrumento a ser utilizado em contextos de formação continuada e em pesquisas futuras acerca de ser professor(a) de ILA no Brasil, fosse alcançado, elaborou-se um produto baseado nas teorias, estudadas e discutidas no MPEL, sobre (re)construção identitária, levando-se em consideração o viés da ACD acerca da língua como prática social e como ferramenta de transformação social.

Porém, segundo Moita Lopes (2003, p. 43) “não se pode transformar o que não se entende”. Considerando a complexidade da vida contemporânea e as múltiplas identidades que professores(as) precisam assumir, o olhar para mim mesma, através desta pesquisa autoetnográfica na qual fui pesquisadora e pesquisada, pode ter aberto portas para que outros(as) docentes também olhem para si e para suas trajetórias. Através do registro e da discussão acerca do meu percurso, como professora-pesquisadora e da proposição de versão preliminar do material desenvolvido em uma oficina pedagógica ofertada na V Jornada de

Reflexões sobre o Ensino de Línguas da UNIPAMPA em 2021, ficou evidenciado que o produto resultante desta pesquisa favorece a reflexão acerca de ser e tornar-se professor(a) de ILA.

Diante do acima exposto, espero, primeiramente, contribuir para com o processo de (re)construção identitária de professores(as) de ILA através das teorias revisadas e experiências compartilhadas nesta dissertação. Assim como as inquietações referentes à necessidade e ao direito de formação profissional fizeram com que eu me desafiasse a buscar caminhos para encontrar possíveis alternativas para aprimorar a minha formação e a de colegas do meu contexto de atuação, acredito que outros(as) docentes poderão usar o material didático desenvolvido para (re)pensarem suas trajetórias e motivarem outros(as) professores(as) a fazerem o mesmo.

Como já discutido aqui, muito se fala sobre o(a) professor(a), muitos são os perfis de professores(as) atuantes nas escolas públicas, privadas e em cursos livres de idiomas do país, porém, faz-se necessário o(a) docente ter um momento para pensar a sua própria trajetória e também ouvir/ler sobre outros(as) colegas, a fim de perceber-se como uma pessoa complexa, com várias identidades e em constante necessidade de ser uma “metamorfose ambulante”.

Assim, gostaria de afirmar que, durante os 30 meses de estudo para que esta pesquisa fosse concluída, consegui encontrar inúmeras respostas para as minhas perguntas e também foi possível que eu me (re)encontrasse com a minha própria trajetória de vida e profissional. Esse tempo de pesquisa também me fez perceber que investir na formação de professores(as) é uma boa maneira de começarmos a caminhar em busca de uma educação mais qualificada para todos(as). Considero, ainda, relevante destacar que, em muitos momentos durante a realização deste trabalho, ficou evidenciado que os(as) professores(as), além de terem o direito à mudança, almejam por ela. Finalizo ratificando que o trabalho de um(a) professor(a)-pesquisador(a) não termina após a conclusão de um estudo, mas, sim, se renova a cada desafio concluído, para que, assim, novas etapas venham a (re)construir sua história e, conseqüentemente, suas identidades.

Diante disso, resalto as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas - Mestrado Profissional da UNIPAMPA (Campus Bagé) em minha vida e minha atuação profissional, pois mudanças de postura e discursos foram evidenciadas durante este tempo de formação continuada. Além disso, pode-se perceber uma atitude mais crítico-reflexiva que fomentou a transformação no meu exercício da docência de ILA. Através da busca para formar-me como educadora, na “prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58), tive a oportunidade de (re)construir minha voz de profissional da educação. Espero, com este estudo, trazer contribuições sobre a importância da formação continuada para uma melhor

compreensão das complexas e múltiplas identidades que constituem um(a) professor(a) de línguas adicionais. Destaco também a relevância do desenvolvimento de pesquisas futuras na área, que contemplem outros olhares e questionamentos sobre identidade docente.

REFERÊNCIAS

- BACK, E. ; DUTRA, E. O. As percepções de universitários sobre a aprendizagem e/ou aperfeiçoamento simultâneo da competência linguístico-comunicativa do inglês e espanhol: Facilidades, Dificuldades e Estratégias. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 153–169, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21518>>. Acesso em: 08 abr. 2021.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, nº1, p. 63-81, 2005.
- BARROS, A. F.; CELANI, M. A. A. **Educação ao longo da vida**: Um caminho possível para desatar os nós da atuação docente. *The ESpecialist*. São Paulo, 37(2): 43-55, dez., 2016.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2014 [2001].
- BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 323-391, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917>>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- BOER, R. A de; OLIVEIRA, L. S. Representação discursiva de professores: Uma investigação crítica do filme *The Breakfast Club*. In: OLIVEIRA, L. S. de; BOER, R. A. de. **Professores(as) de línguas em uma perspectiva crítica**: discursos, linguagens e identidades. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 223-242, 2018.
- BOHN, H. I. **Maneiras inovadoras de ensinar e aprender**: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, p. 115-123, 2001.
- BOHN, Hilário I. **As exigências da Pós-Modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil**. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F.; FREIRE, M. M. (orgs). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: ALAB, Pontes Editores, p.11-23, 2005.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério**. Brasília: Ministério da Educação. Parecer CNE/ CP 2/2015, homologação publicada no DOU 25/06/2015, Seção 1, p.13.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 10 dez.2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Ministério da educação.** Base Nacional Comum Curricular Anos iniciais e Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf> Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto.** Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (org.) **O professor de Línguas Estrangeiras.** Construindo a Profissão. Pelotas, EDUCAT, p. 23-43, 2001.

CELANI, M. A. A. **O ensino de línguas é essencial.** Revista Nova Escola, p. 27-29, dez. 1989.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 319-338, 2002.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação Contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.). **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas.** Campinas: Mercado de Letras, p. 69-105, 2003.

CELANI, M. A. A. **Não há uma receita no ensino de língua estrangeira.** Revista Nova Escola, mai. 2009. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira#>> Acesso em: abr.2020.

CHANG, H. *Autoethnography as method: raising cultural consciousness of self and others.* In: WALFORD, Geoffrey (ed.). **Methodological developments in ethnography studies in educational ethnography.** v. 12. Emerald Group Publishing Limited, p. 207-221, 2007.

DESAFIOS e possibilidades no ensino de línguas remoto. 1 vídeo (2h06min). **Live.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-Ntx2DQ3d90&t=587s>>. Acesso em: 05 ago. 2020. Participação de Camila Gonçalves dos Santos do Canto, Jocasta Kwecko e Leane Oliveira Arguello.

DURANTI, A. **Antropologia linguística.** Tradutor: Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. *Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject.* In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). **Handbook of qualitative research.** Sage Pubs, Thousand Oaks, California, p. 733-768, 2000.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. *Autoethnography: an overview.* **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, [s.p.], 2011.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ENSINO Remoto, TDIC e a construção de identidades em tempos de pandemia: o lugar dxs professorxs de Língua Inglesa. 1 vídeo (1h17min). *Live*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ULRy5TxbL3A&t=4622s>>. Acesso em: 20 set. 2020. Participação de Elisabete Andrade Longaray, Luciani Salcedo de Oliveira e Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos.

FABRÍCIO, B. F. O processo de negociação de novas identidades profissionais. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A (Orgs.) **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 137-157, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Londres: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity, 1992.

FAIRCLOUGH, N. Teoria social do discurso. In: **Discurso e Mudança Social**. Traduzido por Izabel Magalhães (coordenadora de tradução). Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 89-131, 2001.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, S. S.; ROMERO, T. R. de S. Narrativas autobiográficas e sua presença em periódicos A1. *Revista Devir Educação*, Lavras-MG, Edição Especial, p. 313-333, ago/2020.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEBERLE, V. M. Análise Crítica do Discurso e Estudos de Gênero (*gender*): subsídios para leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP; M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, p. 289-316, 2000.

HEBERLE, V. M. Um olhar sobre a sala de aula de língua estrangeira: Questões a serem observadas. In: COSTA, M.J.D. [et al.]. **Línguas: ensino e ações**. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, p. 99-113, 2002.

HIRATOMI, L. et al. Guia do professor *scrapbook*: a arte de decorar álbuns de fotografias. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.12, p. 46-52, 2011.

JORDÃO, C.M. **A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência.** Uberlândia/MG: R. Let. & Let. v.26, n.2, p. 427-442, jul./dez. 2010.

JÚNIOR, S. N. da S. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Prática Reflexiva: Contribuições para a formação do Professor-pesquisador.** **Revista Caletroscópio** (ISSN 2318 - 4574), v. 7, n. especial, p. 183-195, 2019.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.J.; IRALA V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014.

LINHATI, S.T. **Elaboração e análise de um material didático autoral: Tarefas colaborativas sobre a saúde mental na adolescência com foco na produção oral em língua espanhola.** 2021. 327f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2021.

LONGARAY, E. A. Prefácio. In: OLIVEIRA, L. S. de; BOER, R. A. de. **Professores(as) de línguas em uma perspectiva crítica: discursos, linguagens e identidades.** Campinas, SP: Pontes Editores, p. 9-11, 2018.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

MACHADO, A. R. (Org.). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** São Paulo: Mercado das Letras, p. 77-97, 2007.

MALÁTER, L. S. O. Discurso de uma futura professora sobre a sua identidade profissional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (RBLA), v. 8, n. 2, p. 445-464, 2008.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL, p. 3-14, 2002.

MATEUS, E. F. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, ed. 1, p. 307-328, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000100015>>. Acesso: 05 mar. 2021.

MEURER, J. L. **Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais.** In MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP. EDUSC, 2002.

MEURER, J. L. **Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough.** In: MEURER, J.L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.) Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, p. 81-106, 2005.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada: a Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, L.P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.). **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 29-57, 2003.

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

MOITA LOPES, L. P. da aplicação da linguística a linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROSA, P. (Orgs). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L.P.; FABRÍCIO, B.F. Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. **Revista Calidoscópico**, UNISINOS, v.17, n.4, p.711-721 dez. 2019.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Londres: Person Education: 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (coord.) **“Os professores e a sua formação”**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Acesso: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, L.S. de. **Identidades docentes no filme "Mentes Perigosas"**: o que temos para a aula de hoje?. In: IV SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais), 2007, Tubarão-SC. ANAIS (IV SIGET). Tubarão-SC: UNISUL, 2007. Disponível em <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2937/IDENTIDADES%20DOCENTES%20NO%20FILME%20%E2%80%9CMENTES%20PERIGOSAS.pdf?sequence=1>>. Acesso em: jul/2022.

OLIVEIRA, L. S. Criticidade e formação inicial de professores(as) de inglês: um entrelaçamento possível. In FOGAÇA, F.; SILVA, K. A. da; HALU, R. (Org.). **Criticidade e Educação Linguística: Experiências e Práticas em contextos (super)diversos**. Campinas: Pontes Editores, p. 259-278, 2022.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas Temática: Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares**, v. 22, n. 1, p. 51 a 62, 2018.

PARDO. F. da S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 18, n.2, p. 15-40, 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical approaches to TESOL**. *Tesol Quarterly*, 33(3), p. 329-348, 1999.

- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics. A critical construction*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, A. *Critical and alternative directions in Applied Linguistics. Australian Review of Applied Linguistics*, 33(2), 16.1-16.16. DOI: 10.2104/ara1 1016, 2010.
- PEREIRA, E. G. e OLIVEIRA, L. S. “Morei quatro anos na Inglaterra”: um estudo crítico do discurso de professores de língua inglesa sobre a profissão. In: Mateus, Elaine; Oliveira, Nilceia Bueno (Orgs.) **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores de Línguas: contribuições teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 239-258, 2014.
- PICONI, L.B., MATEUS, E. F. Resignificações de identidades de professores: uma análise do encontro com o outro. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Orgs.). **Identidades de professores de Línguas**. Londrina: Eduel, p. 273-293, 2011.
- PINHEIRO, J. de D. *Developing the teacher I am*. In GIMENEZ, T. **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. XVI Encontro Nacional de professores universitários de língua inglesa. Londrina: ABRAPUI, p. 161-164, 2003.
- POR uma proximidade “crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. 1 vídeo (1h13min). **Live**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qWdcGxni8gA>>. Acesso em: 05 mai. 2021. Participação de Branca Falabella Fabrício e Luiz Paulo da Moita Lopes.
- RAUSCH, R. B. A inserção da pesquisa nas séries iniciais do ensino fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 315-337, mar. 2011. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2274>>>. Acesso em: 25 jan. 2022. doi: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2010v5n3p315-337>>.
- REICHMANN, C.L. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.15, p. 33-44, jan/jun 2014.
- REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S.; MEDRADO, B. P.; MELLO, D. M.; MALATER, L. S. O.; OLIVEIRA, E. **Paisagens líquidas: reflexões sobre (per)curso e (con)textos de formação docente**. In: I Congresso Internacional da ABRAPUI, 2007, Belo Horizonte. Caderno de Resumos - I Congresso Internacional da ABRAPUI. Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG, p. 57-58, 2007.
- RICHARDS, J. C. *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.
- TERZI, F.; ABRÃO, T. C. *Mini Projetos de Scrapbook 2*. São Paulo: Marco Zero, 2009.
- TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis RJ.: Editora Vozes, 2003.
- UNESCO/COL, Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab/rea>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

VERSIANI, D.B. **Autoetnografia**: uma alternativa conceitual. In: Revista Letras de hoje, Porto Alegre, p. 57-72, dez.2002.

WILDT, A. P. A. *Teaching Self/ie*: A aventura (auto)etnográfica no estágio supervisionado. In: OLIVEIRA, L. S; BOER, R. A. (Orgs.). **Professores(as) de línguas em uma perspectiva crítica**: Discursos, Linguagens e Identidades. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 17-41, 2018.