



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VIVIAN UNO LUNARDI

TEMPOS E TEMPOS:
NARRATIVAS DE DUAS LEITORAS E PROFESSORAS DE
LÍNGUA INGLESA

Londrina
2011

VIVIAN UNO LUNARDI

TEMPOS E TEMPOS:
NARRATIVAS DE DUAS LEITORAS E PROFESSORAS DE
LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profª Dra. Simone Reis

Londrina
2011

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L961t Lunardi, Vivian Uno.
Tempos e tempos : narrativas de duas leitoras e professoras de língua inglesa / Vivian Uno Lunardi. – Londrina, 2011.
136 f. : il.

Orientador: Simone Reis.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2011.
Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 2. Análise do discurso – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Leitura – Teses. 5. Identidade – Teses. 6. Professores e alunos – Teses. I. Reis, Simone. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802:372.41

VIVIAN UNO LUNARDI

**TEMPOS E TEMPOS: NARRATIVAS DE DUAS LEITORAS E
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a Dra. Dilma Maria de Mello
Universidade Federal de Uberlândia

Prof^a Dra. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 15 de Julho de 2011

Aos meus pais, Cláudio e Amélia.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me colocar sempre no caminho certo.

À Professora Simone Reis, pelos conselhos valorosos na execução deste trabalho, pela paciência e compreensão.

Às professoras Dilma Maria de Mello e Elaine Fernandes Mateus pelas sugestões dadas no processo de qualificação desta pesquisa.

À minha família, pela confiança, apoio e motivação.

Aos amigos, pela força e pela vibração em relação a esta jornada.

Aos professores e colegas do curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem, pois juntos trilhamos uma etapa importante de nossas vidas.

À Elisa, pela disposição em contribuir com esta pesquisa.

Ao Flávio, pela compreensão, incentivo e apoio dados em momentos cruciais para execução deste trabalho.

À CAPES, pela bolsa de mestrado.

A todos que, com boa intenção, colaboraram para a realização e finalização desta pesquisa.

LUNARDI, Vivian Uno. **Tempos e tempos**: narrativas de duas leitoras e professoras de Língua Inglesa. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

Esta pesquisa narrativa constrói significados de histórias de experiências vividas e contadas por duas leitoras e professoras de língua inglesa, Elisa (pseudônimo) e a pesquisadora. Como objetivo geral, a pesquisa busca atribuir significados às experiências das participantes. Também objetiva analisar as possíveis influências que as práticas de letramento crítico tiveram sobre ambas. Mais especificamente, a pesquisa objetiva a) conhecer a formação das participantes enquanto leitoras e professoras; b) analisar o papel das práticas de letramento crítico na (re)construção das identidades pessoal e profissional de ambas. Adotando a epistemologia e ontologia da Pesquisa Narrativa, as histórias de experiências de Elisa foram coletadas por meio de entrevista semi-estruturada. Narradas sob os princípios construcionistas sociais, as histórias receberam os títulos Tempos Modernos e Tempos Pós-Modernos. Como fruto de nossa reflexão, as experiências narradas são articuladas com os pressupostos teóricos do pós-modernismo, concepções de leitura e leitura crítica, letramento crítico, análise crítica do discurso e identidade do professor. As reações de Elisa às narrativas de suas experiências contadas, colhidas por meio de uma segunda entrevista semi-estruturada, também são discutidas. Como resultados principais, salientamos (1) a capacidade de Elisa de adaptar suas aulas às novas abordagens de ensino; (2) seu uso de um fator negativo como sendo positivo; (3) a valorização que ambas participantes atribuem as suas experiências vividas; (4) a percepção de como elas reconstruíram sua identidade; e (5) o desenvolvimento da consciência da pesquisadora sobre a importância do letramento crítico como possibilidade para construção de uma sociedade crítica.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Identidade do professor. Letramento crítico. Formação de professores.

LUNARDI, Vivian Uno. **Times & Times: Narratives of two readers and teachers of English.** 2011. p.136. Master's Dissertation (in Language Studies) – Graduate Programme in Language Studies. State University of Londrina, Londrina.

ABSTRACT

This narrative research builds on meanings of stories of experience lived and told by two readers and teachers of English, Elisa (pseudonym) and the researcher. As a general objective, the research aims at ascribing meanings to the experiences of the participants. It also aims at analyzing influences which critical literacy practices could possibly have had on both. More specifically, the research aims at (a) knowing the participants' formative stories as readers and teachers; and (b) analyzing the role of critical literacy practices in the (re)construction of their personal and professional identities. Espousing both the epistemology and ontology of Narrative inquiry, Elisa's stories of experiences were collected through semi-structured interview. Narrated under social constructionist principles, the stories received the titles, *Modern Times* and *Postmodern Times*. As an outcome of reflection, the narrated experiences are articulated with preceding theoretical views known as post modernism, conceptions of reading and critical reading, critical literacy, Critical Discourse Analysis, and teacher identity. Elisa's reactions to the narratives of her stories, recorded during a second semi-structured interview, are discussed. In regard to the main results, emphasis is given on transformation stances, namely (1) Elisa's capability to adapt her classes to new teaching approaches; (2) her use of a negative factor as a positive one; (3) the value that both participants give to their own experiences; (4) the perception of how they reconstructed their identity; and (5) the researcher's conscious development about the importance of critical literacy as a possibility for building of a critical society.

Key-words: Narrative inquiry. Teacher identity. Critical literacy. Teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre leitura crítica (humanista-liberal) e letramento crítico.....	26
Quadro 2 – Memo 1 - Temas emergentes da fala de Elisa	47
Quadro 3 – Memo 2 - Relação dos temas emergentes da fala de Elisa com os principais aspectos teóricos da pesquisa	48
Quadro 4 – Roteiro da entrevista	103
Quadro 5 – Ações da pesquisadora na entrevista semi-estruturada.....	104
Quadro 6 – Ações da participante na entrevista semi-estruturada.....	105
Quadro 7 – Roteiro da segunda entrevista	106
Quadro 8 – Ações da pesquisadora e da participante na segunda entrevista ..	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 PÓS-MODERNIDADE.....	16
2.2 LEITURA E LEITURA CRÍTICA	21
2.2.1 Leitura	21
2.2.2 Leitura Crítica.....	22
2.3 LETRAMENTO CRÍTICO.....	24
2.4 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO.....	27
2.5 IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	31
3 METODOLOGIA	35
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	35
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	37
3.3 CONHECENDO AS EXPERIÊNCIAS DA PARTICIPANTE	44
3.4 PERGUNTAS DE PESQUISA E PERGUNTAS UTILIZADAS NA PESQUISA.....	45
3.5 PREPARAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE	46
3.6 ANÁLISE INDUTIVA.....	47
3.7 ESTILO DO RELATO	49
3.8 EDIÇÃO DAS NARRATIVAS.....	50
3.9 COMPARTILHANDO AS NARRATIVAS COM ELISA.....	51
4 UMA FORMAÇÃO EM CONTINUIDADE	54
5 TEMPOS E TEMPOS	66
5.1 TEMPOS MODERNOS.....	66
5.2 TEMPOS PÓS-MODERNOS	74
5.3 REAÇÕES DE ELISA SOBRE AS NARRATIVAS TEMPOS MODERNOS, TEMPOS PÓS- MODERNOS E UMA FORMAÇÃO EM CONTINUIDADE	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92

REFERÊNCIAS	98
--------------------------	----

APÊNDICES	102
------------------------	-----

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista.....	103
-----------------------------------------	-----

APÊNDICE B – Ações da Pesquisadora na Entrevista Semi-Estruturada.....	104
------------------------------------------------------------------------	-----

APÊNDICE C – Ações da Participante na Entrevista Semi-Estruturada.....	105
------------------------------------------------------------------------	-----

APÊNDICE D – Roteiro da Segunda Entrevista	106
--------------------------------------------------	-----

APÊNDICE E – Ações da Pesquisadora e da Participante na Segunda Entrevista	107
-------------------------------------------------------------------------------------	-----

APÊNDICE F – Transcrição da Entrevista Com Elisa	108
--------------------------------------------------------	-----

APÊNDICE G – Transcrição da Segunda Entrevista com Elisa.....	130
---------------------------------------------------------------	-----

1 INTRODUÇÃO

O período pós-moderno, assim como outros períodos (como o modernismo, por exemplo), é marcado por mudanças nas práticas sociais e discursivas da sociedade. No pós-modernismo, como argumenta Hargreaves (1993), as mudanças ocorrem de maneira rápida, o que acaba tornando incertas as concepções que, antes, eram certas para uma determinada sociedade. As mudanças nas práticas da sociedade são refletidas, por exemplo, na economia, nas ciências, nas artes entre outros (HARGREAVES, 1993). No ensino, essas mudanças também ocorrem e estão relacionadas, por exemplo, ao surgimento de novas ferramentas de ensino e à mudança da concepção do que é ser professor.

Sobre a concepção do que é ser professor, Gimenez e Mateus (2009, p. 113), professoras formadoras e pesquisadoras em Linguística Aplicada, mencionam que,

pesquisas na área do pensamento do professor têm sido fundamentais no processo de conhecer as complexidades do que é ser professor, de como professores aprendem e de que modos se desenvolvem ao longo de suas carreiras, em diferentes contextos, sob inúmeras adversidades.

Nesta pesquisa, voltamos nossos olhos ao professor de leitura em língua inglesa. Sabemos que há várias concepções de leitura e, para cada uma delas, uma concepção de linguagem. A leitura pode ser vista, por exemplo, como decodificação, processo interativo, leitura crítica e letramento crítico (CORADIM, 2008).

Para situar o leitor, podemos dizer, brevemente, que a decodificação vê o processo de leitura como uma correspondência entre letra e som (SMITH, 2004). Assim, a linguagem se restringe “[...] à língua enquanto sistema, que engloba um conjunto de regras gramaticais, fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas” (CORADIM, 2008, p.17). Na leitura como processo interativo, como discute a autora, apoiando-se nas ideias de Goodman (1988), há uma interação entre linguagem e pensamento. A leitura, assim, se insere em contexto social que envolve, também, leitor e escritor. Os significados que o leitor atribui à mensagem escrita pelo escritor é de modo cíclico. Essa continuidade, como descreve Coradim (2008), se relaciona à identificação dos aspectos gráficos do texto, ao fazer previsões e hipóteses, ao envolvimento do conhecimento linguístico e à atribuição

de sentido ao texto. Neste tipo de leitura, o sentido do texto já está no texto e o leitor o identifica.

Em nossa pesquisa, olhamos para as concepções de leitura em que o leitor se posiciona de maneira crítica, isto é, lendo nas entrelinhas e sendo capaz de indagar e perceber as relações de poder existentes nos textos. Tais concepções dizem respeito à leitura crítica e ao letramento crítico. Nestes dois campos, há uma lacuna nas pesquisas em relação à língua inglesa. Como apontado por Reis (2008a), em pesquisa bibliográfica, 14% dos trabalhos publicados na área de Letras e Educação, entre os anos de 1987 e 2006, situam-se no campo do letramento crítico com respeito à língua inglesa, enquanto a maioria, 86%, são relativos à língua materna. D'Almas e Lunardi (2010), também, em pesquisa de mesma natureza, revelam que houve um aumento de trabalhos relativos à língua estrangeira, no entanto, os voltados à língua inglesa continuam sendo poucos. Citamos, assim, os trabalhos recentes de Coradim (2008) e de D'Almas (2011), como exemplos de pesquisas que fazem estudos envolvendo leitura crítica e letramento crítico.

Ao considerarmos o período pós-moderno, segundo Hargreaves (1993), em que as mudanças sociais na educação acarretam no surgimento de novas ferramentas de ensino, abre-se um leque de caminhos que o professor tem como auxílio em suas aulas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que há esse apanhado de ferramentas, o professor pode não saber como utilizá-las em sala de aula e pode, ainda, tampouco conhecê-las. Assim, este cenário pós-modernista pode representar um paradoxo.

A diversidade de ferramentas de ensino pode trazer, ao professor, descontentamento pessoal e profissional, uma vez que o professor pode sentir dificuldades relativas em como ensinar e pode transpor isso para sua vida pessoal, já que, à sala de aula, o professor leva consigo suas experiências pessoais (sua formação, suas crenças etc.) (REIS, 2005). Isso, também, pode gerar no professor crise de identidade (BOHN, 2005).

Diante desse cenário que apresentamos, destacamos a relevância de estudar as experiências de professores de língua inglesa. Não olhamos para todas as experiências e, sim, para as experiências vividas por professores de leitura em língua inglesa, não só pela carência de pesquisas, mas, também, porque sabemos da vasta existência de formas de ensinar leitura e da insegurança que professores de língua inglesa podem sentir quando estão diante dessas inúmeras

possibilidades. Escolhemos olhar para a leitura, por acreditarmos que ela é um instrumento peculiar para entrarmos em um mundo que não necessariamente é o nosso e criarmos um diálogo com esse mundo, construindo significados que podem ser transcendidos para nossa vida.

Esta pesquisa, então, é fruto da interação com uma professora de língua inglesa, a quem nos referimos pelo nome de Elisa, nome escolhido por ela própria. Escolhemos Elisa, como nossa participante de pesquisa, pela sua extensa experiência profissional e recente participação em programa de formação continuada. Elisa nos conta suas experiências vividas enquanto leitora (em língua materna e língua inglesa) e professora de leitura em língua inglesa. Para (re)construirmos significados dessas experiências, contamos com princípios emanados pelo construcionismo social e pesquisa narrativa. A escolha por esta modalidade de pesquisa se deu pela valorização da experiência humana.

Sabemos que as experiências fazem parte de nossas vidas e contribuem para nossa formação enquanto indivíduos, à medida que nos apoiamos nas experiências passadas para vivermos o presente e para projetarmos o futuro (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Além disso, adotamos a pesquisa narrativa pela voz que ela atribui à participante e à pesquisadora. A participante, assim, (nesta pesquisa, uma professora de língua inglesa) tem a possibilidade de se manifestar em relação a um período onde há surgimento de vários caminhos a seguir no ensino.

A pesquisa narrativa possibilita, também, um diálogo entre essas duas vozes, à medida que uma compartilha suas experiências vividas com a outra. Essas vozes não ficam apenas enquanto a pesquisa está em processo (na coleta de dados, por exemplo); as vozes são deixadas na pesquisa aqui construída, escrita. Além disso, a pesquisa narrativa permite ao leitor ressignificar suas próprias experiências vividas, no momento que faz a leitura das narrativas da participante e da pesquisadora. No âmbito das pesquisas que envolvem a pesquisa narrativa, destacamos, como exemplo, autores como Telles (1996), Mello (1999; 2005) e Siqueira (2009).

O estudo das experiências, nesta pesquisa, envolvem a formação enquanto leitora, em língua inglesa, de Elisa, professora deste mesmo idioma. Enfocamos não só sua formação, mas, também, seu posicionamento enquanto professora de leitura em língua inglesa. Nosso olhar sobre essas experiências se apoia no letramento crítico enquanto possibilidade para formação de cidadãos

críticos. Adotamos esta visão de letramento crítico, por defendermos que o ensino e o aprendizado devem ocorrer, considerando a sociedade enquanto formada por eventos sociais de interação e por práticas sociais e discursivas e, por esta razão, por papéis que nós temos de representar. Assim, defendemos que o letramento ocorrido em sala de aula deve possibilitar um compartilhamento de práticas entre os alunos e entre os alunos e o professor (MOITA-LOPES, 2005). Ainda, a linguagem, sob o olhar do letramento crítico, é vista como manifestação de poder e, por isso, consideramos o texto como um meio em que há relações de poder (FAIRCLOUGH 1989/2001). Adotar o letramento crítico, em sala de aula, possibilita ao aluno desenvolver a consciência crítica da linguagem; linguagem que “amolda a sociedade e é por ela amoldada; [...] linguagem que veicula valores, mantém privilégios e consequentemente desigualdades” (REIS, 2010, p.496).

Por proporcionar, naqueles que praticam, essa possibilidade de transformação enquanto cidadãos críticos, não podemos restringir nosso olhar para Elisa somente enquanto leitora e como professora. Por isso, a olhamos, também, como pessoa. Além disso, como já mencionamos, a pesquisa narrativa proporciona um diálogo entre as vozes da participante e da pesquisadora. Por esta razão, o momento em que Elisa conta suas experiências vividas e a leitura da entrevista transcrita possibilitaram que a pesquisadora resgatasse as suas experiências e as narrasse.

Ao considerar essas condições que mencionamos até aqui, dizemos, então, que o foco, nesta pesquisa, é olhar para as experiências de Elisa e da pesquisadora enquanto pessoas, leitoras e professoras de língua inglesa. Assim, o objetivo geral da pesquisa é atribuir significados às experiências de Elisa e da pesquisadora, enquanto leitoras, pessoas e professoras de língua inglesa, atentando-nos às possíveis influências que as práticas de letramento crítico tiveram sobre ambas. Os objetivos específicos são: a) conhecer a formação das participantes enquanto leitoras e professoras; b) analisar o papel das práticas de letramento crítico na (re)construção das identidades pessoal e profissional de ambas. Como perguntas de pesquisa, situamos as seguintes:

- Que histórias de experiência com a leitura em língua inglesa marcam suas vidas?

- Que histórias envolvendo o uso do letramento crítico marcam suas vidas, enquanto pessoas, leitoras em língua inglesa e professoras em língua inglesa? O que caracteriza tais experiências?
- Que marcas, se alguma, a educação formal deixa em suas experiências como leitoras e professoras?

Nossa pesquisa divide-se em seis capítulos. Consideramos, como primeiro capítulo, esta introdução. Assim, o segundo capítulo é dedicado aos pressupostos teóricos os quais dialogam com as experiências de Elisa e de Vivian, promovem uma intertextualidade a essas experiências e é fruto de nossa reflexão. O capítulo, assim, é subdividido em cinco seções. Nestas seções, discutimos sobre o período pós-modernista e fazemos uma relação com a área da educação. Apresentamos, também, algumas concepções de leitura e discutimos a leitura crítica. Também, fazemos uma discussão sobre letramento crítico, análise crítica do discurso e identidade do professor.

No terceiro capítulo, tratamos sobre a metodologia da pesquisa. Nele abordamos a natureza e tipo da pesquisa; apresentamos Elisa; elencamos as perguntas da pesquisa, bem como as que utilizamos para conhecermos as experiências de Elisa. Detalhamos os procedimentos na preparação dos dados para análise, a análise indutiva, o estilo do relato, a edição da narrativa e, por fim, compartilhamos o processo para colhermos as reações de Elisa, após ela ler as narrativas tanto sobre suas experiências, quanto sobre as experiências da pesquisadora.

O quarto capítulo é dedicado à narrativa da experiência da pesquisadora enquanto professora e leitora em língua inglesa e enquanto pessoa. Este mesmo capítulo é dedicado aos passos tomados pela pesquisadora para a elaboração de sua narrativa. O quinto capítulo, *Tempos e Tempos*, é dedicado às narrativas de Elisa. Duas são as narrativas que apresentamos, intituladas *Tempo Modernos* e *Tempos Pós-Modernos*. Ainda, neste mesmo capítulo, compartilhamos as reações de Elisa ao ler as narrativas sobre suas experiências e sobre as experiências da pesquisadora.

No sexto e último capítulo, passamos às considerações finais da pesquisa. Neste capítulo, discutimos as ressignificações que fizemos sobre as experiências de Elisa e da pesquisadora.

Dentre as contribuições, esperamos, com essa pesquisa, revelar como o letramento crítico faz parte da formação de uma cidadã crítica. Também, esperamos que esta pesquisa motive novas pesquisas a darem espaços para professores compartilharem suas experiências. Além disso, visamos ao fortalecimento e à expansão da base de pesquisas em letramento crítico na área de língua inglesa.

Salientamos, também, que não defendemos o letramento crítico considerando-o uma ferramenta eficiente para o ensino; ele é apenas uma das inúmeras possibilidades de trabalho, porque sabemos que as teorias de ensino se mesclam, na tentativa de diminuir lacunas que suas propostas possuem, como por exemplo a falta de relação da teoria com a prática (REIS, 2005; VAN VEEN; SLEEGERS, 2006).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentamos, neste capítulo, os pressupostos teóricos que dialogam com as experiências da professora participante e, também, da pesquisadora e refletem nossa visão sobre a formação do professor e como isso interfere em sua vida pessoal e profissional. Os pressupostos teóricos refletem, também, nossa visão de ensino, que é aquela voltada ao letramento crítico.

O capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, fazemos uma discussão sobre a influência do período pós-moderno à área da educação. Apoiamos-nos nas ideias de Hargreaves (1993), Hargreaves e Fullan (2000), Mockler, (2004) e Giddens, (2005). Na segunda seção, expomos algumas concepções de leitura (CORACINI, 2001; SMITH, 2004) e de leitura crítica (SCOTT, 1988; HALLIDAY, 1989; FIGUEIREDO, 2000; BUSNARDO e BRAGA, 2000; e BRAHIM, 2000), fornecendo um panorama, ao leitor, com o intuito de mostrar como isso reflete o que entendemos sobre letramento crítico. Na terceira seção, fazemos uma discussão sobre uma visão de letramento crítico. Esta visão se apóia em Freire, (1993), Cervetti *et. al* (2001), Fairclough (1989/2001), Harrison (2004) e Moita-Lopes (2005). A quarta seção apresenta aspectos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD, doravante, de acordo com Fairclough (1989/2001, 1995)), que contribui para o letramento crítico, à medida que vê o estudo da linguagem enquanto meio para as relações de poder e para o desenvolvimento de uma consciência crítica na formação de indivíduos emancipados. Utilizamos as ideias de Fairclough (1989/2001), Fairclough e Wodak (1997) e van Dijk (1997). Na quinta seção, fazemos uma discussão sobre a Identidade do professor e utilizamos, como referência, Horwitz (1996), Fino e Sousa (2003), Bohn (2005) e Alsup (2006).

2.1 PÓS-MODERNIDADE

Nesta seção, apresentamos o período pós-moderno e seu reflexo na área da educação, segundo Hargreaves (1993), Hargreaves e Fullan (2000), Mockler, (2004) e Giddens, (2005). Restringimo-nos à área da educação, pela relevância que existe para o contexto de nossa pesquisa, pois, ela se insere em um contexto onde discursos sobre novas ferramentas de ensino são expostos aos professores, muitas vezes, sem um espaço de tempo hábil para que eles tenham

conhecimento de tais ferramentas. Também, sabemos que influências pós-modernas se manifestam de maneira diferente em outras áreas como na economia, nas ciências, entre outras. Além disso, não abordamos este período pensando que o mundo atual da educação se insere, em sua totalidade, dentro dessa superfície, não havendo resquícios do período moderno. Sabemos que na educação (pelo menos) os períodos se mesclam e esta mistura se reflete no trabalho do professor, como veremos a seguir.

Para Hargreaves (1993), as mudanças sociais no mundo são caracterizadas, por exemplo, pela flexibilidade econômica, complexidade tecnológica, diversidade na religião e na cultura, os conflitos ideológicos, a diminuição da credibilidade do conhecimento científico e incertezas científicas. No ensino, concepções sobre o processo de aprender também têm passado por constantes transformações diante das quais o professor acaba sendo exposto a elas, tendo a possibilidade de repensar sobre sua maneira de ensinar. Tais transformações estão relacionadas, por exemplo, ao surgimento de novas ferramentas de ensino (leitura crítica e letramento crítico, por exemplo) e à visão de língua (considerar a língua inglesa como língua franca, por exemplo).

Como o pós-modernismo é marcado por transformações que ocorrem de maneira rápida, Hargreaves (1993) acrescenta que, neste período, há a troca do certo para o incerto, não só na educação, mas, também, em outros segmentos, o que pode gerar contextos conflituosos. Assim, ao invés de surgirem novos conhecimentos, o pós-modernismo acaba sendo, também, um período caracterizado por desentendimento. Para Hargreaves (1993), a troca do certo para o incerto é proveniente de alguns fatores, tais como: as informações são espalhadas muito rapidamente globalmente; o aumento da migração multicultural e as viagens internacionais acarretam em diferentes crenças nos países onde elas acontecem.

Na educação, as transformações podem implicar na insegurança do professor, quando o que elas propõem requer aplicar estratégias e ferramentas de ensino que, talvez, não fazem parte do conhecimento do professor. Nessa circunstância, a solução do momento passa a ser um problema no futuro e novas soluções acabam sendo necessárias. Uma forma de amenizar essa insegurança, provocada pelas transformações advindas do pós-modernismo, é através da tutoria que Hargreaves e Fullan (2000) argumentam como sendo eficiente, se o professor tiver essa ajuda, ou auxílio, durante as quatro fases que sua profissão acarreta. Os

autores nomeiam essas fases como sendo “pré-profissionalismo”, “profissional autônomo”, “profissional colegiada” e “quarta fase do profissional” (HARGREAVES E FULLAN, 2000, p.50). São concepções históricas de como o professor aprende.

O pré-profissionalismo é marcado pelo ensino tecnicamente simples, por meio do aprendizado com base no acerto e no erro. Nas palavras de Hargreaves e Fullan (2000, p. 50),

(os professores) aprendiam a ensinar assistindo aos outros, primeiro como alunos e, depois, como professores de alunos. A imagem de ensino no pré-profissionalismo é a de que o professor precisava de pouco treino e aprendia com seu próprio controle dentro da sala de aula.

Assim, a tutoria era marcada pelas dicas que os tutores forneciam aos professores; não havia um processo de orientação em que os tutores acompanhavam sempre os professores contribuindo para um melhor ensino.

A fase profissional autônomo foi marcada pelo individualismo do professor, que ensinava de forma isolada, sem que os professores compartilhassem seus conhecimentos uns com os outros. Como salientam Hargreaves e Fullan (2000, p. 51) “na década de 70 e 80, o individualismo e o isolamento eram características predominantes na cultura do ensino”. Assim, os programas de tutorias passaram a ser destinados somente àqueles professores que tinham dificuldades para ensinar, isto é, não conseguiam ensinar sozinhos.

Na fase profissional colegiada, a insistência do individualismo foi contraposta pela necessidade de se criar uma cultura colaborativa, devido à atenção, dos professores e das instituições, ter se voltado à exigência curricular, ao aumento de alunos com necessidades especiais, entre outros (HARGREAVES; FULLAN, 2000). Sobre a cultura colaborativa, Hargreaves e Fullan (2000, p.51) estabelecem algumas implicações que ela trouxe para o professor. Tais implicações seriam que o professor deveria ensinar sob novas estratégias; o aprendizado profissional passou a ser visto como um processo contínuo; esta fase profissional colegiada é marcada pelo trabalhar, ensinar e aprender através da troca do conhecimento dos professores.

A quarta e última fase definida por Hargreaves e Fullan (2000) se insere no período pós-moderno. Para o ensino, o pós-modernismo acarretou no aumento da necessidade da tutoria devido ao surgimento de novas abordagens de

ensino, que fez com que alguns professores se sentissem inseguros, como foi discutido por Hargreaves (1993). O tutor, então, passa a ser aquele que auxilia o professor a resolver as dificuldades do ensino e, também, aquele que aconselha o professor, quando este se sente emocionalmente abalado.

O bom ensino neste período pós-moderno, de acordo com Mockler (2004), é aquele que contribui para a formação e transformação da sociedade, a fim de que o aluno se torne mais crítico e aja de forma ética e justa na sociedade. Para um ensino dessa maneira, o professor precisa ser transformador (MOCKLER, 2004). Para que o professor seja transformador, a autora argumenta que o professor precisa ter interesse em buscar formação continuada e propor aulas que deem oportunidade para os alunos compartilhem suas práticas uns com os outros e com o professor. No entanto, a autora acrescenta que o que dificulta a melhora da formação continuada do professor são falhas nas teorias, como, por exemplo, o fato de elas não considerarem o contexto social em que a escola, onde o professor trabalha, está inserida (MOCKLER, 2004).

Ainda sobre essa visão de professor transformador, Mockler (2004) estabelece algumas condições e aspectos da cultura que julga necessários para a constituição do professor nesta visão. Essas condições estão relacionadas à confiança e ao risco.

Para Giddens (2005, p.3),

a noção de confiança se torna alterada neste tipo de sociedade (pós-moderna), porque temos de nos mover do que nós chamamos de 'confiança passiva' para 'confiança ativa'. Você precisa confiar muito menos nas crenças tradicionais do que as gerações anteriores faziam. Então, a confiança ativa é um sistema onde você precisa trabalhar, de forma contínua, para confiar nas outras pessoas.

Sobre confiança, Mockler (2004, p.6) faz referência à 'erosão da confiança social', que na sociedade, ocorre pelas mudanças das crenças religiosas e incertezas científicas. Na educação, a 'erosão da confiança social' pode ser encontrada através da necessidade de se ter padrões de parâmetros e normas. O desenvolvimento de um ensino transformador requer a reinstalação da confiança, em um nível local e global, permitindo que professores ajam com autonomia, compartilhem conhecimento com outros professores e trabalhem de forma colaborativa com outros professores.

Ligado a essa condição de confiança, está o risco. Para Giddens (2005), a noção de risco está atrelada ao fato de que este se torna inseparável quando falamos de nós próprios de forma até mesmo inconsciente. Giddens (2005, p.3), salienta que “risco está relacionado a problemas futuros e nós encaramos um mundo de problemas futuros, diferentemente do que as gerações passadas encaravam”.

Para Mockler (2004), a formação do professor transformador procura desenvolver professores mais criativos e currículos pedagógicos mais inovadores. O desenvolvimento voltado ao ensino feito pelo professor transformador requer uma congruência entre a escola e o contexto onde ela está inserida, não somente tolerando a assunção de riscos como um caminho, também, para a prática crítica e inovadora e um contínuo crescimento transformador. Ainda, o trabalho do professor transformador, em sala de aula, está relacionado à dialogia, que pressupõe, como condição essencial, a pluralidade de vozes e de visões. Isso possibilita aos alunos compartilharem seus conhecimentos e não verem o professor como o centro do saber.

Salientamos que essa visão de professor transformador foi apresentada como uma possibilidade de posicionamento que o professor pode manter. Não consideramos que ser um professor transformador seja uma condição essencial do período pós-moderno. Sabemos que ser um professor transformador pode ser visto, também, como uma proposta ideológica, se considerarmos as problemáticas no ensino, como por exemplo, a dificuldade que alguns professores têm para relacionar a teoria com a prática. O professor transformador é uma ideologia tanto quanto o professor colaborador, o professor reprodutor ou qualquer outra proposta. Mesmo assim, defendemos a visão de professor transformador, pois consideramos que pensar e agir dessa maneira pode dar ao professor a possibilidade de amenizar, por exemplo, sua insegurança quanto ao que fazer diante de novas ferramentas de ensino. Um professor que se assemelha ao que Mockler (2004) propõe como sendo professor transformador pode ter uma melhor consciência sobre suas escolhas e ver qual é o melhor caminho a seguir em suas aulas. Além disso, o professor que compreenda princípios fundadores do letramento crítico saberá que todo discurso carrega uma ideologia e estabelece prioridades.

Na próxima seção, apresentamos alguns conceitos de leitura e, em seguida, apresentamos a leitura crítica.

2.2 LEITURA E LEITURA CRÍTICA

2.2.1 Leitura

Conforme apontado por Coradim (2007), existem várias concepções de leitura e cada uma traz uma visão de língua e linguagem. Nesta seção, queremos enfatizar visões que situam os significados do que é ler além da prática de decodificação. Assim, discorreremos sobre leitura, na visão da Linguísta Aplicada Coracini (2001) e do psicolinguista Smith (2004), bem como sobre leitura crítica, no âmbito da Linguística Aplicada, a partir de argumentos oferecidos por Scott (1988), Halliday (1989), Figueiredo (2000), Busnardo e Braga (2000) e Brahim (2000).

Para Coracini (2001), duas leituras não poderão ser totalmente iguais ou diferentes devido ao contexto histórico-social que os leitores vivem e dos estereótipos que cada leitor abrange em seu inconsciente. Por isso, sempre que uma leitura é feita, de acordo com o momento histórico da vida do leitor, uma interpretação diferente poderá ocorrer. É exatamente por isso que se admite várias respostas, coerentes, sobre uma mesma pergunta, pois o processo de leitura se dá de maneira introspectiva. Sabemos, ainda, que a leitura tem relação com a cultura e que a primeira leitura de qualquer objeto é uma tentativa de interpretá-lo através da representação da realidade que o leitor possui.

Smith (2004) argumenta que a leitura deve ocorrer de forma tão natural como os outros aspectos da existência humana que o indivíduo adquire ao longo da vida. A criança, por exemplo, não distingue o natural do não-natural. Tudo para a criança é natural. Essa diferença ocorre quando o indivíduo já tem uma consciência maior e ela se dá através da linguagem. A linguagem escrita, para a criança, então, é apenas outra faceta do mundo, não diferente dos sons, cheiros, gostos etc.

A forma que o indivíduo começa a distinguir o natural do não-natural é fazendo sentido das coisas. Isso se dá por meio da leitura (de textos verbais e não-verbais). Para Smith (2004), dar sentido a algo é relacionar o novo com aquilo que a pessoa já conhece; é a integração de algo novo dentro de um contexto maior. O que dificulta o aprender a ler não é a leitura em si (as palavras, por exemplo), mas é, por exemplo, a maneira como é ensinada. A razão disso é que, para a criança, aprender a ler é como aprender a dar sentido às outras coisas do mundo. Ler

palavras não é mais difícil para uma criança do que dar sentido aos diferentes significados que o ser humano dá quando gesticula com o rosto (gestos de negação, raiva, tristeza, alegria etc).

Smith (2004) afirma que aprender a ler deveria ser tão natural quanto compreender os gestos do rosto. O problema maior está em como se dá esse aprendizado. Isso ocorre porque o adulto tende a ensinar a leitura sem atentar aos sentidos que a criança pode fazer ao ler, mas aos sons e às letras. A preocupação reside na pronúncia das palavras e não na construção de novos sentidos. Smith (2004) ainda esclarece que a aprendizagem e a compreensão podem ser vistas como habilidade e processo, mas, também, como parte do ser humano.

A seguir, apresentamos uma ferramenta possível à leitura de um texto: a leitura crítica.

2.2.2 Leitura Crítica

Nesta subseção, nosso propósito é reunir referências presentes na Linguística Aplicada relativos à leitura crítica, cujos argumentos centrais enfatizam que o aluno/ leitor deixe de se posicionar de forma submissa e passe a ser um leitor assertivo, para isso restringindo-se às informações contidas no próprio texto. Revisamos, pois, Scott (1988), Halliday (1989), Figueiredo (2000), Busnardo e Braga (2000) e Brahim (2000).

Scott (1988 p. 123), primeiramente, mostra uma razão pela qual as pessoas fazem uma leitura de maneira não crítica, dizendo que “um hábito de leitura não crítica pode vir em parte da nossa tradição humana de respeitar textos religiosos”. Por isso, às vezes, os leitores leem apenas para saber do que o texto se trata e/ou adquirir informações sobre determinado assunto e não para questionar as ideias. Tem-se, então, a diferença entre leitor submisso (aquele que tem como verdade todas as informações presentes no texto) e leitor assertivo (aquele que questiona as ideias do texto podendo aceitá-las ou não) mencionado por Widdowson (1984 apud Scott 1988, p.123). O fato de as pessoas desenvolverem a capacidade de discernir entre o que é um comportamento submisso e assertivo é que as possibilita discernir quais informações podem ser aceitas e quais podem ser questionadas. O quanto antes elas conseguirem ler de maneira assertiva, maior

chance terão de fazer suas próprias escolhas em relação ao que querem aprender quando fazem uma leitura.

Scott (1988, p.126), utiliza-se de duas perguntas que, para ele, estimulam o leitor a refletir sobre o que leu e a enxergar aquilo que está implícito no texto. São elas: *'quem ganha e quem perde com a publicação?'* e *'o que não foi mencionado?'*. Scott (1988 p. 126) sugere, também, outra maneira que o leitor pode utilizar para o auxílio em uma leitura de forma crítica, que é por meio da *set-theory*. O autor define o termo *set* como sendo "um grupo de entidades referidas no texto, onde o leitor decide quais entidades estão agregadas". Para cada texto, o leitor pode criar as categorias (por ele próprio estabelecido) que achar necessárias para facilitar a reflexão sobre os que ganham ou perdem com a publicação e as informações e/ou pessoas que não foram mencionadas. Exemplos de categorias: quem são as pessoas, as profissões, local, cores, qualidades etc, que podem ser vistos no texto lido. Isso auxilia a leitura crítica, porque o leitor consegue identificar, por exemplo, em quais categorias pertencem os participantes envolvidos no evento discursivo do texto.

Na concepção de Halliday (1989), um texto, apesar de aparentar ser construído por palavras e frases, é um conjunto de significados; texto seria, então, uma unidade semântica em que se observam relações e interações entre os participantes envolvidos. Ainda, Halliday (1989 p. 10) propõe que "[...] um texto deve ser considerado sob duas perspectivas, como produto e como processo". Como produto, seria o texto propriamente pronto que pode ser estudado em outro momento, pois já está registrado em algum meio (papel, gravação); como processo, seria a maneira como o texto foi elaborado, isto é, as escolhas linguísticas e gramaticais que o autor teve, o contexto em que o texto está inserido, os participantes envolvidos etc.

Dentro dessas duas perspectivas de texto, Halliday (1989) propõe que todo texto se enquadra dentro de um contexto de situação (chamado *'context of situation'* por ele). Cada texto pode possuir um contexto diferente e é através disso que ocorrem procedimentos de interação (ambiente social + organização funcional da linguagem).

Por fim, temos a concepção de leitura crítica, segundo Figueiredo (2000), Busnardo e Braga (2000) e Brahim (2000). A primeira adota a leitura de forma crítica, pois, para ela, ler é uma prática social e o leitor, então, consegue

refletir sobre situações cotidianas. Busnardo e Braga (2000) também apóiam a ideia de leitura como mudança social e Brahim (2000) adota a ideia de que a leitura leva a busca por ideologias que estão subjacentes ao texto.

Na próxima seção, apresentamos nossa visão sobre letramento crítico, uma possibilidade de ferramenta que pode ser utilizada para auxiliar na formação de um aluno-indivíduo crítico.

2.3 LETRAMENTO CRÍTICO

Os entendimentos de letramento crítico, nesta seção, são apresentados com base nas contribuições de Freire (1993), Cervetti *et. al* (2001), Fairclough (1989/2001), Harrison (2004) e Moita-Lopes (2005). O que esta seção salienta é a ideia de que o letramento crítico visa à transformação social e à criação de novos discursos, observando as ideologias intrínsecas ao texto.

Nesse campo, Freire (1993) é referência central. Ele considera o letramento como sendo um conhecimento adquirido que envolve a leitura do mundo e da palavra de forma crítica, para amenizar desigualdades sociais e promover mudanças sociais. O foco principal de sua pedagogia é transformar o contexto social dos marginalizados. Sua pedagogia (chamada de problematizadora por ele) questiona as ideologias dominantes. A forma que Freire (1993) encontra para isso é formar pessoas mais críticas, curiosas e indagadoras, para que sejam mais livres em relação aos seus próprios pensamentos.

Levando em conta a precedência de Freire no campo do letramento, Cervetti *et. al* (2001) argumentam que o letramento crítico considera o significado de um texto como um processo de construção. Essa construção do significado se dá a partir do contexto histórico-social em que o texto está inserido, bem como das relações de poder. Então, o aluno constrói significado a partir das condições de produção do texto. A leitura, assim, passa a ser um meio de transformação social.

Endossando que as práticas de linguagem são uma forma de relação de poder, Fairclough (1989/2001) argumenta que esta ocorre dentro do evento em que o texto está inserido. Dessa forma, denominam-se as categorias que ele defende serem possíveis para uma leitura voltada ao letramento crítico. Tais categorias seriam o que é dito ou feito no evento, as relações que os participantes mantêm e os papéis que eles representam.

Assim, analisar um texto, sob a perspectiva crítica, requer do leitor identificar qual é o evento discursivo presente no texto, quem são os participantes e qual posição eles ocupam e, então, verificar o tipo de linguagem que eles utilizam, para que seja possível manter relações sociais e estabelecer certa hierarquia entre eles. O leitor, então, observará, por exemplo, o porquê de o texto ter sido escrito e qual a intenção do autor em estabelecer tais posições entre os participantes.

Pensamos que o professor, adotando essa perspectiva, possibilitará ao aluno tomar o texto como uma prática social dentro de um evento discursivo cheio de ideologias e relações que não ocorrem de maneira aleatória. Presumimos que o aluno, assim, conseguirá entender aquilo que está “por trás das linhas”; visualizar o que não foi dito.

Nessa linha de pensamento, Harrison (2004) aponta que a necessidade de se estudar o letramento crítico é em decorrência das práticas de linguagem serem uma forma de relação de poder que domina e controla a sociedade. Como o domínio sobre o outro, na sociedade, acaba sendo um fator distintivo entre os indivíduos, incentivar os alunos por meio de uma abordagem crítica do letramento pode torná-los mais capazes de desafiar as regras sociais e não simplesmente aceitá-las.

Também Moita-Lopes (2005) destaca letramento crítico como evento social situado, envolvimento de práticas sociais e discursivas. As práticas discursivas, segundo ele, seriam os modos de usar a linguagem e fazer sentido tanto na fala quanto na escrita. Essas práticas são associadas às visões particulares do mundo (crenças e valores) de grupos sociais e culturais particulares. Além disso, elas são inteiramente relacionadas com a identidade ou sentido de si-mesmo das pessoas que vivem essas práticas. Se tornar, letrado, então, é estar em uma comunidade de prática, onde ocorrem trocas de práticas sociais e discursivas entre os participantes. A sala de aula, assim, pode ser vista como uma comunidade de prática, onde alunos interagem entre si e com o professor.

Quando as pessoas se engajam no discurso, estão agindo no mundo em relação aos outros. Essas ações ocorrem quando as pessoas conversam, escrevem e quando fazem leituras de textos. Os significados que se constroem diante disso estão localizados em contextos específicos no momento de fazer um entender o outro ou no momento de compreender o outro na co-construção do significado.

A propósito de ilustração sinótica, inserimos o quadro elaborado por Cervetti *et. al* (2001), autores que diferenciam leitura crítica e letramento crítico.

Quadro 1 – “Diferenças entre leitura crítica (humanista-liberal) e letramento crítico”¹.

Área	Leitura Crítica	Letramento Crítico
Conhecimento (epistemologia)	Conhecimento é adquirido através de experiências sensoriais no mundo ou através de pensamento racional; é assumida uma separação entre os fatos, inferências e os julgamentos do leitor.	O que conta como sendo conhecimento não é natural ou neutro; o conhecimento é sempre baseado em regras discursivas de um contexto particular e é, ainda, ideológico.
Realidade (ontologia)	Realidade é diretamente conhecida e pode, portanto, servir de referência para a interpretação.	Realidade não pode ser conhecida definitivamente e não pode ser capturada pela linguagem; decisões sobre verdade, portanto, não podem ser baseadas na teoria da correspondência com a realidade, mas deve ser feita localmente.
Autoria	Detectar as intenções do autor é o principal objetivo para a interpretação.	O significado do texto é sempre múltiplo, contestado, culturalmente e historicamente situados e é construído através das relações de poder.
Objetivos	Desenvolver os níveis mais altos das habilidades de compreensão e interpretação.	Desenvolver a consciência crítica.

Como observamos no título do quadro 1, Cervetti *et. al* (2001) caracterizam a leitura crítica como sendo humanista-liberal. A escolha de tal caracterização se deu, de acordo com os mesmos autores, porque a visão humanista-liberal considera que os indivíduos deixam suas intenções e pensamentos nos textos, os quais podem ser entendidos por leitores e os quais refletem diretamente uma realidade conhecida.

Na próxima seção, apresentamos os fundamentos da Análise Crítica do Discurso que mantém uma relação com esta visão de letramento crítico que adotamos na pesquisa.

¹ Em inglês *Distinctions Between Liberal-Humanist Critical Reading and Critical Literacy*.

2.4 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Esta seção expõe fundamentos da Análise Crítica do Discurso (ACD), que se vincula ao letramento crítico. O vínculo entre a ACD e o letramento crítico ocorre no sentido de que o letramento crítico visa à transformação social. A transformação acontece à medida que o sujeito observa que a linguagem é manifestada através de discursos. Para Reis (2010, p.500), “(o discurso) amolda e é amoldado pela sociedade, por relações e disputas de poder [...]”. O desenvolvimento da consciência crítica do sujeito implica em entender a sociedade como sendo formada por eventos sociais de interação. Tais eventos (como veremos em nossa discussão sobre ACD) são constituídos através do que é dito ou feito no evento discursivo presente no texto, as relações sociais mantidas no evento e os papéis sociais que os participantes desempenham (FAIRCLOUGH, 1989/2001).

Para que o leitor compreenda melhor o letramento crítico e a sua relação com a Análise Crítica do Discurso, fazemos uma breve discussão sobre esta última. Além disso, adiantamos que usaremos a ferramenta da ACD nos momentos de reflexão sobre as experiências vividas e contadas pela professora participante, quando aplicável, a fim de observarmos seu posicionamento em termos de representação de papel e relação de poder.

A ACD examina a linguagem e sua relação com a sociedade, seguindo o que foi desenvolvido dentro do Marxismo Ocidental, pois este modelo de Marxismo deu maior ênfase às dimensões culturais da sociedade, enfatizando as relações sociais capitalistas. Diferente de outras abordagens discursivas, a ACD volta a atenção à relação entre a linguagem e a sociedade (FAIRCLOUGH; WODAK, 1997).

O discurso é constituído pelas práticas sociais. Uma prática social implica em uma relação dialética entre um evento discursivo particular e o contexto em que está inserida. Para Fairclough e Wodak (1997, p. 258), “uma relação dialética é uma relação de mão dupla: o evento discursivo é formado pelas situações, instituições e estruturas sociais, mas também as molda”. O discurso constitui a sociedade e é formado por ela também, podendo transformá-la.

Ao trabalhar com o discurso como ação, o contexto do evento é crucial para a análise da atuação dos participantes. Van Dijk (1997) não define exatamente o termo ‘contexto’, entretanto, afirma que, intuitivamente, implica

circunstância para um evento, ação ou discurso; algo que funciona como um conhecimento prévio para analisar o processo de um evento. Sob a perspectiva da ACD, é através do contexto que se pode definir quem são os participantes envolvidos, os papéis que representam, o modo como interagem e algumas características como tempo e espaço. Van Dijk (1997, p.11) afirma que

(um) discurso está sendo produzido, entendido e analisado dentro de um determinado contexto. Por isso, a análise social do discurso define texto e fala como situados: discurso é definido como estabelecido em uma situação social determinada.

Uma forma de relacionar discurso, contexto e sociedade é através do poder estabelecido entre as pessoas em decorrência da hegemonia. Poder, para van Dijk (1997, p. 22),

é o controle da ação, a qual requer o controle das cognições pessoais e sociais, a qual pressupõe o controle do discurso público, sendo possível somente através de formas especiais de acesso, baseadas nos recursos de poder político, econômico, social ou acadêmico [posição, conhecimento etc].

O poder é observado através do controle que uns têm sobre os outros. Esse controle é visto nos discursos utilizados pelos participantes e pelos papéis que representam (dados pela sociedade). Sobre hegemonia, esta é, no discurso, relevante para a verificação de como se dá e se mantêm as relações de poder no mesmo. O conceito de hegemonia, nas palavras de Fairclough (1995, p. 76), é:

[...] uma forma de dominação entre as questões econômicas, políticas, culturais e ideológicas de uma sociedade [...]. Hegemonia está relacionada às constantes lutas sobre questões instáveis entre classes para construir ou sustentar alianças e relações de dominação/subordinação, as quais sustentam configurações econômicas, políticas e ideológicas.

Ainda, como argumenta Fairclough (1995), é através da hegemonia que se mantém uma ordem de hierarquia, na qual o poder de um se sobressai ou se retrai perante o poder de outro.

Quando as ordens são dadas por um grupo e não são questionadas ou evitadas por outro grupo, diz-se que há o estabelecimento de uma ordem

hierárquica de um grupo sobre o outro. A ordem hierárquica e a manipulação de um grupo sobre o outro são estabelecidas pela sociedade e é, por isso, que as ações são impostas por pessoas a outras dentro de um determinado evento. O controle do poder pode ser visto no discurso através de escolha lexical, ordem das palavras nas sentenças, entonação etc.

Para compreender a ligação entre discurso, poder e sociedade, temos a noção de ideologia e como ela está inserida na sociedade. Fairclough (1995) se baseia no conceito de ideologia, que, segundo este autor, foi primeiramente definido pelo filósofo marxista Althusser como sendo um posicionamento das pessoas sobre um assunto em um dado tempo. De acordo com Fairclough (1995), para o filósofo Pêcheux, que seguiu a linha de pensamento althusseriana, tal 'posicionamento' equivale à linguagem discursiva. Nas palavras de Fairclough (1995, p.71),

[...] (a) ideologia investe a linguagem de várias maneiras e níveis, e [...] nós não temos que escolher entre diferentes possíveis 'lugares' para a ideologia, todos parecem parcialmente justificados e nenhum parece inteiramente satisfatório.

Como argumenta o próprio autor, por não existir um lugar específico para a ideologia, esta seria o próprio evento discursivo e estaria presente nos textos, podendo ser interpretada de várias maneiras, já que para Fairclough (1995, p. 71),

Não é possível retirar as ideologias presentes nos textos. Isso porque os significados são produzidos através de interpretações de textos e textos estão abertos a várias interpretações e os processos ideológicos estariam entre as pessoas e não nos textos que são produzidos, distribuídos e interpretados em dado momento.

Assim, ideologia é uma construção ou significação da realidade (mundo físico, relações sociais, identidades sociais) que se fundamenta em diferentes dimensões das formas e dos sentidos das práticas discursivas e que colaboram para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de poder (Fairclough, 1995).

Segundo Fairclough e Wodak (1997, p. 275), "para determinar se um evento discursivo particular faz um trabalho ideológico, não é suficiente a análise dos textos, é preciso considerar como os textos são interpretados e recebidos e quais efeitos sociais eles têm". Para constatar os efeitos sociais, é preciso observar

a relação de poder que ocorre entre os participantes em um evento social de interação. Dessa forma, Fairclough (2003) analisa um evento social de interação sob três aspectos: ‘conteúdo’² se refere ao que é dito ou feito no evento discursivo presente no texto), ‘relações’³ (as relações sociais mantidas no evento) e ‘sujeitos’⁴ (os papéis sociais que os participantes desempenham).

Por fim, este tipo de análise é possível porque, para Fairclough, cada evento discursivo possui participantes que desempenham papéis sociais (*‘posições dos sujeitos’*⁵) diferentes e que mantêm certas relações entre eles. Estes papéis podem ser substituídos quando o evento discursivo muda. Isso significa que, em uma sociedade, uma mesma pessoa ocupa diferentes posições (papéis) no momento que ela faz parte de um novo evento discursivo. Fairclough (1989/2001 p. 21) afirma que “[...] ocupar uma posição é essencialmente uma questão de fazer ou não certas coisas, direitos e obrigações [...] ser permitido ou não dizer coisas dentro de um discurso particular”. Uma posição só existe porque há alguém que a ocupa.

Ao mostrar, sob a visão de alguns autores, o que seria ler e as ferramentas que permeiam o ensino da leitura (leitura crítica e letramento crítico), esta pesquisa deixa claro o apoio dado ao letramento crítico, enquanto uma ferramenta para transformação. Como mencionou Smith (2004), a leitura precisa se dar de maneira natural, o professor precisa dar mais importância para os sentidos que a criança faz quando lê um texto e não para verificar as pronúncias das palavras. Esse é o primeiro passo para que esta criança desenvolva a capacidade que aborda o letramento básico. A leitura não sendo restrita a um processo introspectivo, mas algo que permita um diálogo entre texto e aluno (através de trocas de práticas sociais e discursivas). No letramento crítico, vemos o contexto de leitura enquanto possibilidade de o aluno pensar de maneira crítica e verificar os discursos que estão sendo colocados na sociedade e que são impostos para os indivíduos. Nessa abordagem crítica de leitura, o professor media essas trocas de práticas sociais e discursivas entre os alunos e o texto, para que possam resgatar os discursos que de fato coincidem com o contexto que cada aluno vive.

² Em inglês, *contents*. Poder-se-ia considerar que o conteúdo de um texto depende da intertextualidade para a qual colaboram o próprio leitor e suas estruturas de pensamento e de conhecimentos (FAIRCLOUGH, 2003).

³ Em inglês, *relations*.

⁴ Em inglês, *subjects*.

⁵ Em inglês, *subject positions*.

Na próxima seção, fazemos uma discussão sobre a identidade do professor.

2.5 IDENTIDADE DO PROFESSOR

Nesta seção, apresentamos um possível conceito de identidade e, em seguida, fazemos uma breve discussão sobre a identidade do professor. Para esta seção, utilizamos, como referência, Horwitz (1996), Fino e Sousa (2003), Bohn (2005) e Alsup (2006).

Ao pensarmos sobre o conceito de identidade, apoiamo-nos na distinção entre identidade pessoal e identidade profissional, defendida por Fino e Sousa (2003). Os autores conceituam a identidade pessoal como sendo “[...] uma questão que o sujeito tem consigo próprio e com o ‘outro’, no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos [...]” (FINO e SOUSA, 2003, p.233). A identidade pessoal é construída no reconhecimento da diferença que existe entre o “eu” e o “outro”.

Diferente da identidade pessoal, a identidade profissional está relacionada ao papel que o indivíduo representa (FINO; SOUSA, 2003). Em acordo com a ideia de Fino e Sousa (2003) de que somos constituídos pela diferença entre o “eu” e o “outro”, Bohn (2005) acrescenta que o “eu” é constituído daquilo que os outros não são. Nas palavras de Bohn (2005, p.100),

a tecedura da identidade se constrói na fiação dos olhares dos outros e nos sentidos que historicamente colorem os fios dos novelos que alimentam a máquina do tear social da identidade humana.

A identidade, então, é construída por meio das diferentes práticas sociais e discursivas. Por esta razão, a identidade não é fixa e imutável, sendo reconstruída conforme mudam estas práticas sociais e discursivas. Ainda, a identidade profissional do professor de línguas se constitui, também, pelas vozes institucionais, como menciona Bohn (2005, p.103):

a identidade também se constrói na voz das instituições que se expressam nos textos e discursos dos projetos políticos pedagógicos e em seus documentos sobre objetivos educacionais perseguidos em suas propostas pedagógicas.

Apesar de apresentarmos o conceito de identidade separando-o em identidade pessoal e profissional, não o fazemos com o intuito de afirmar que o professor (re) constrói a identidade pessoal e a identidade profissional separadamente. De acordo com Alsup (2006), a tensão que existe na vida do professor pode estar relacionada com o fato de este precisar lidar com suas crenças sobre o que é ser professor por meio da tentativa de imposição, por parte das instituições, do que seria ser professor. Além disso, no momento que o professor respeita as regras que o papel que representa exige, ele não age exclusivamente dessa forma, pois atribui à tais regras aspectos provenientes da suas práticas sociais e discursivas. Por estas razões, podemos dizer que as identidades pessoal e profissional são (re) construídas mutuamente.

A tensão sentida pelo professor em relação à dualidade entre suas crenças e a tentativa das instituições de impor regras a ele pode acarretar, neste professor, sensações, tais como medo, angústia, insegurança e ansiedade (HORWITZ, 1996), ocasionando a crise de identidade.

Sobre essas sensações, que podem corroborar na crise da identidade, Horwitz (1996) argumenta que elas se dão, também, pela pressão que o professor possui pela obrigação que ele tem de mudar constantemente, atendendo as exigências da globalização, da instituição onde trabalha, dos próprios alunos e dos pais.

Apoiando as ideias de Horwitz (1996), Alsup (2006) acrescenta que a participação do professor formador (nas aulas de formação de professores), como um mediador dos discursos dos professores, é relevante. Para a autora, esse é um momento em que os professores, em formação inicial, têm para compartilhar suas emoções, suas sensações, fazendo com que o foco da disciplina não seja, principalmente, como ensinar e o que ensinar. Além disso, os discursos, que permeiam a identidade do professor e contribuem para sua reconstrução, evidenciam as tensões entre as ideologias pessoais e sociais.

Em relações aos *discursos*⁶ que contribuem para a (re) construção da identidade do professor, Alsup (2006) argumenta que eles não estão apenas relacionados aos discursos que refletem a crise de identidade desse professor (discursos que permeiam sensações de insegurança, ansiedade e medo, por exemplo). Tais discursos se relacionam à capacidade crítica desse professor, à

⁶ Em inglês, *Borderland Discourses*.

reflexão crítica que ele faz. Agir de maneira crítica é observado quando o professor faz suas escolhas de maneira consciente seja concordando com as regras das escolas ou discordando delas; seja na escolha de uma determinada atividade para seus alunos; seja na escolha de uma ferramenta de ensino, entre outros. Como destaca Alsup (2006, p.125), “[...] quando engajado nesses discursos, existe um realce na consciência, uma meta-consciência de pensamento e ações que podem incorporar na identidade do professor”.

Alsup (2006) ainda destaca que um modo de lidar com a crise de identidade é o professor *conhecer a si mesmo*⁷. Isso está relacionado, de acordo com a autora, com a aprendizagem do professor sobre o que ele considera certo e errado, relevante e irrelevante. Conhecer a si mesmo é ter consciência de sua própria formação e colocá-la diante da formação do outro, das concepções do outro sobre o que é ser professor. Em seguida, saber o momento de prevalecer suas concepções e as do outro ou, ainda, fazer uma fusão das duas.

Para Alsup (2006, p.88), além de os professores terem acesso às teorias de ensino, eles precisam “[...] incorporar a identidade do professor”. Isso está relacionado às teorias aprendidas nos cursos de formação, seja inicial, seja continuada, e está relacionado à prática do professor. Incorporar a identidade, então, relaciona-se com as experiências vividas pelo professor e isso pode ser refletido nos momentos que ele precisa pensar e agir diante de um problema em sala de aula.

Ainda, incorporar a identidade se relaciona ao fato de o professor conhecer suas reações físicas, isto é, perceber, através das reações de seu corpo, quando está inseguro, amedrontado, ansioso etc. Isso

[...] pode ajudar os professores a melhor entender seu desenvolvimento como professor e torná-los mais confortáveis e efetivos no papel de professor. Negar ou ignorar as reações corporais e insistir, explicitamente ou implicitamente, que ensinar é uma arte que pode ser aprendida completamente por meio de estudos intelectuais é injusto diante do professor que precisa estar com seu corpo todos os dias, em sala de aula, representando o papel de professor. (ALSUP, 2006, p.93).

Uma dificuldade relacionada à incorporação da identidade é o fato de os professores não saberem, muitas vezes, em que momentos agirem de acordo com o que eles acreditam e em que momentos agirem de acordo com o que a

⁷ Em inglês, *Know thyself*.

escola acredita. Sobre isso, Alsup (2006, p.90) destaca que, quando essa divergência ocorre, pode ser porque, muitas escolas, prevalecem à educação do comportamento dos alunos “[...] professores reforçam as regras que regulam o comportamento dos alunos ao invés de suas mentes: por exemplo, sentar nas carteiras; o que vestir; [...] quando, onde e como falar.” Em uma situação como essa, a partir do momento em que o professor não está de acordo com a conduta da escola, ele precisa refletir sobre suas concepções do que é ser professor e propor soluções para que o desenvolvimento do conhecimento do aluno não esteja em segundo plano.

Para construir e reconstruir sua identidade, o professor precisa, primeiramente, conhecer a si mesmo, como proposto por Alsup (2006) e se conhecer na diferença com o outro, sabendo representar o papel de professor por meio de suas concepções e por meio das regras exigidas pelas instituições (FINO; SOUSA, 2003; BOHN, 2005). Assim, o professor deixa de, unicamente, executar regras impostas pelo outro e consegue, melhor, lidar com suas emoções (insegurança, angústia, medo entre outros).

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, bem como a natureza e o tipo de pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este capítulo trata da natureza da pesquisa, do tipo de pesquisa, da apresentação de nossa participante, das perguntas de pesquisa e das que utilizamos para conhecermos as experiências de nossa participante. Além disso, detalhamos os procedimentos na preparação dos dados para análise, a análise indutiva, o estilo do relato, a edição das narrativas e, por fim, compartilhamos o processo para colhermos as reações de Elisa, após ela ler as narrativas tanto sobre suas experiências, quanto sobre as experiências da pesquisadora.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Antes de discutirmos sobre a natureza da pesquisa, fazemos uma justificativa da nossa escolha. Para isso, antecipamos que o tipo de pesquisa escolhido é a pesquisa narrativa (discussão, esta, que faremos na próxima seção). Como já discutido por Mello (2005), em sua tese, a pesquisa narrativa possibilita a inserção da pesquisa em vários paradigmas, cabendo ao pesquisador escolher qual caminho seguir. Nas palavras de Mello (2005, p. 85), a pesquisa narrativa pode se inserir, por exemplo, na “[...] etnografia, fenomenologia, hermenêutica, heurística, colaborativa [...]”. Inclusive, como argumenta a autora, a pesquisa narrativa também pode ser considerada um paradigma. Pela forma como conduzimos a construção das narrativas, inserimos nossa pesquisa no paradigma do construcionismo social, com base em Schwandt (2006) e Gergen (2010).

A escolha pelo paradigma do construcionismo social se deu por meio de discussões entre minha orientadora e eu, e nossa decisão foi tomada quando refletíamos sobre as experiências de nossa participante, a fim de as narrarmos. Assim, a pesquisa se insere no construcionismo social, pois, como veremos na seção “Estilo do relato”, ao narrarmos, construímos significados por meio das experiências vividas pela participante, e damos o nosso olhar a essas experiências. Por esta razão, não fazemos de nossa interpretação, algo monológico sem possibilitar novas atribuições de significados para as mesmas experiências. Nosso entendimento sobre o construcionismo social, como já mencionamos, está atrelado às ideias de Schwandt (2006) e Gergen (2010).

Para os construcionistas sociais, no processo de compreender o mundo, levamos em consideração nossas práticas sociais e discursivas. Da mesma forma, ao analisar os significados que o outro atribui sobre o mundo, também devemos considerar as práticas sociais e discursivas dele (SCHWANDT, 2006). Assim, os construcionistas sociais não apóiam a ideia de que uma interpretação seja exclusiva, não podendo haver outras interpretações. Além disso, o construcionismo social nega o que Schwandt (2006) denomina realismo do significado, isto é, nega que os significados sejam fixos e que sua existência independe do intérprete.

Os construcionistas sociais adotam a perspectiva de que qualquer conhecimento só é concebido dentro de um contexto específico. Este contexto deve ser entendido na junção do mundo pessoal com o mundo social, negando, assim, a dicotomia mundo interno x mundo externo (SCHWANDT, 2006).

Schwandt (2006, p.202) afirma que “[...] o construcionismo social simplesmente é um convite para que o indivíduo brinque com as possibilidades e as práticas que ganham coerência por intermédio de várias formas de relação.” Uma dessas formas de relação apontadas pelo autor é a linguagem, que, para ele, é uma maneira de interagirmos uns com os outros e expressarmos um modo de estarmos no mundo.

Para Schwandt (2006), a linguagem seria a condição para nosso pensamento e, também, um meio para representar a nossa realidade e interagir com ela. Os discursos, cuja manifestação se dá pela linguagem, e a própria linguagem são meios pelos quais é possível observar as relações de poder na sociedade. Este também é um fator pelo qual o construcionismo social inclui, em seus estudos, os processos linguísticos do cotidiano. Além disso, Schwandt (2006, p.204) cita Gergen (1994a) para afirmar que “[...] construcionismo social (é) um meio de ampliar e de democratizar o diálogo a respeito das práticas humanas e de submeter tais práticas a um processo contínuo de reflexão”.

Valorizar as práticas humanas e estudá-las, com o propósito de atribuir significados a elas, é relevante para Gergen (2010), pois o autor possui uma visão relacional dos fatos da vida. Para ele, os eventos, que acreditamos serem pessoais, não o são em sua totalidade. Quando estamos tristes, por exemplo, a sensação de tristeza não se dá aleatoriamente, isto é, algum fator externo (uma decepção, uma morte etc.) fez com que nós nos sentíssemos assim. A tristeza por si só não existiria, existindo, assim, na relação com o outro. Nas palavras de Gergen

(2010, p. 52), “não possuímos estes estados dentro de nós, tampouco eles se encontram encerrados nas estruturas do cérebro; pelo contrário, somos nós que os executamos ativamente”.

Gergen (2010, p.56), também, argumenta que uma maneira de estudar as práticas humanas, que são manifestadas por meio da linguagem, é utilizando narrativas. O autor apóia essa ideia pelo fato de as histórias constituírem a vida humana: “entendemos nossa vida em grande parte a partir das histórias nas quais somos os protagonistas”. Esse tipo de estudo, como acrescenta o autor, também é uma ferramenta utilizada por terapeutas, pois, ao narrar as próprias experiências, o paciente consegue lembrar os fatos positivos e negativos de sua vida.

Relacionado ao fato de que os construcionistas sociais valorizam o estudo da linguagem também para observar as relações de poder na sociedade, como argumentado por Schwandt (2006), Gergen (2010, p.70) acrescenta que “[...] o construcionismo solicita que nos conscientizemos dos limites da crítica. Ao enfatizarmos as deficiências, estaremos solidificando suas realidades: enxergaremos apenas o negativo, e praticamente nada além”. O autor trabalha com essa ideia, porque ele acredita que, se valorizarmos o conflito que existe entre as tradições, colocando-as umas contra as outras, “a vida seria abominável, embrutecida e breve” (GERGEN, 2010, p.70). Assim, o estudo mútuo dessas tradições, visando a um lado mais positivo, teria mais probabilidade de gerar novas formas de vida.

O construcionismo social, então, é uma epistemologia que visa à construção do significado considerando as práticas sócias e discursivas (práticas humanas) do outro. Não se apóia em uma realidade fixa, mas passível de possuir outras interpretações além da nossa.

Na próxima seção, apresentaremos uma discussão a cerca do tipo de pesquisa que adotamos: a Narrativa.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o tipo de pesquisa que adotamos, a pesquisa narrativa. Usamos, como referência, Connelly e Clandinin (2006), Mello (2005), Bell (2002), Clandinin e Connelly (2000). Ao final, fazemos uma ilustração de outra possível aplicação da pesquisa narrativa à área da educação, embasando-nos em Telles (1999).

De acordo com Connelly e Clandinin (2006), a pesquisa narrativa é uma nova metodologia na educação e nas Ciências Sociais. Os autores afirmam que o uso da pesquisa narrativa é em decorrência das experiências humanas nas quais os humanos, individualmente e socialmente, narram e vivenciam suas experiências de vida no cotidiano.

Connelly e Clandinin (2006, p. 477) também mencionam que, “história é um portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pela qual sua experiência de mundo é interpretada e, a ela, é atribuída um significado pessoal”. Por esta razão, os autores salientam que fazer uma pesquisa do tipo narrativa é adotar uma visão particular de experiência e estudá-la como sendo um fenômeno.

Considerar a experiência como sendo um fenômeno está atrelado ao fato de que o pesquisador, ou aquele que narra as histórias, está inserido no mundo onde ocorrem as experiências, não sendo possível manter uma imparcialidade. Isso pode acarretar em uma narrativa em que há o ponto de vista do narrador, que é carregado de suas práticas sociais e discursivas. Fazer uma pesquisa do tipo narrativa, então, é entender o mundo narrativamente, isto é, observar o mundo através das experiências dos indivíduos em um determinado contexto (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Sobre experiência, Clandinin e Connelly (2000) argumentam que ela precisa ser vista como social e pessoal, pois as pessoas, apesar de serem vistas como indivíduos, não podem ser entendidas somente como tal; o contexto ao qual elas pertencem precisa ser considerado. Relacionada à experiência está a noção de continuidade que ela proporciona, pois “a experiência vivenciada no instante presente é baseada em experiências já vivenciadas no passado” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 2). Por consequência disso, a experiência vivenciada no presente também pode acarretar experiências no futuro. Por isso, os autores afirmam que, na pesquisa narrativa, resgatamos o passado, o presente, e fazemos uma projeção do futuro dos participantes, analisando a experiência como sendo simultaneamente pessoal e social.

Clandinin e Connelly (2000) situam que para fazer uma pesquisa do tipo narrativa é preciso pensar narrativamente. Eles afirmam que pensar dessa forma é encontrar limites⁸, onde seja possível achar uma maneira diferente de pensar. Assim, como mencionam os autores, para pensar de forma narrativa, é necessário levar em

⁸ No original, Clandinin e Connelly (2000, p.21) usam o termo *boundaries*.

consideração características como temporalidade, pessoas, ação, certeza e contexto. Tais características estão ligadas à noção de comportamento na pesquisa narrativa.

Comportamento, para Clandinin e Connelly (2000, p.25), “é a expressão das histórias de um indivíduo dentro de um contexto particular e um tempo específico”. Pelo fato do comportamento ser expressão da narrativa, é relevante considerar as características de quem vive as histórias, de quem conta as histórias, os tempos que as histórias foram vividas e contadas e os lugares onde as histórias foram vividas e contadas (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Assim, dizemos que há uma relação entre a noção de comportamento e as características essenciais (temporalidade, pessoas, ação, certeza e contexto) para se pensar de forma narrativa.

Em relação às características estabelecidas por Clandinin e Connelly (2000), temos que a temporalidade se relaciona à experiência, pois, quando mudamos o tempo (passado, presente e futuro), mudamos, também, o significado que atribuímos à experiência. Nas palavras de Clandinin e Connelly (2000, p.29), “quando nós vemos um evento, nós pensamos nele não como uma coisa acontecendo naquele momento, mas como uma expressão de alguma coisa que transcende tal tempo”.

Considerar as pessoas, quando se pensa de forma narrativa, é entendê-las “como estando em um processo de mudança pessoal” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p.30). Assim, na pesquisa narrativa, observamos as práticas sociais e discursivas dessas pessoas para entendermos as experiências que elas vivenciam. Junto a isso, temos outra característica pertinente ao pensamento de forma narrativa: a ação.

A ação, para Clandinin e Connelly (2000, p. 30), “[...] é vista como um sinal narrativo”. Isso significa que uma ação específica do indivíduo é um ponto-chave para entendermos a experiência vivenciada por ele. Como exemplo, os autores mencionam o fato de um aluno ter tido um desempenho ruim em uma avaliação. Para que seja possível concluir algo sobre esse fato, é preciso analisar as causas que levaram este aluno a ter este desempenho. A ação de ter tido um mau desempenho seria o sinal narrativo para que seja feita a análise das experiências que culminaram nesta ação: “sem entender a história narrativa da criança, o significado do desempenho, o sinal, permanece desconhecido” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p.31).

Outra característica para se pensar de forma narrativa é saber lidar com a certeza. Para Clandinin e Connelly (2000, p. 31), “no pensamento narrativo, interpretações dos eventos podem ser sempre de outra forma”. Por isso, consideramos a existência de outras interpretações para uma mesma experiência. Em pesquisa narrativa, não existe uma certeza absoluta, mas o pesquisador precisa encontrar o que seria a melhor interpretação para narrar as histórias.

Por fim, temos a noção de contexto. Clandinin e Connelly (2000, p.32), situam que “no pensamento narrativo, o contexto está sempre presente”. Isso inclui o contexto relacionado ao tempo, espaço e as práticas sociais e discursivas das pessoas. O contexto é necessário para dar sentido a um evento e/ou à experiência de um indivíduo.

Além dessas características, mencionadas por Clandinin e Connelly (2000), para que o pesquisador pense de forma narrativa, os autores trabalham com o que eles denominam de três dimensões da pesquisa narrativa. A primeira seria a interação⁹, que está relacionada com o fato da experiência ser vista como pessoal e social (observando, por exemplo, as emoções, as condições morais dos indivíduos). Além disso, como aponta Mello (2005, p.90), “o pesquisador, em uma pesquisa narrativa, precisa considerar as condições sociais nas quais as pessoas vivem suas experiências”. A segunda dimensão seria a continuidade¹⁰, ligada aos tempos passado, presente e futuro; e a terceira seria a situação¹¹, que diz respeito ao lugar, isto é, ao contexto.

Clandinin e Connelly (2000) salientam que ao narrar as experiências das pessoas, o narrador acaba vivenciando um pouco dessas experiências e passa a revivenciar suas próprias experiências, o que faz com que o narrador escreva sua própria narrativa e a acrescente em sua pesquisa. Esse envolvimento ocorre exatamente pela experiência ser considerada um fenômeno, isto é, o narrador entra no mundo daquele que vivencia a experiência no momento em que a narra.

Ainda, Clandinin e Connelly (2000) enfatizam a dificuldade implicada em elaborar uma narrativa, já que narrar não é o mesmo que contar, uma vez que, quando se narra, leva-se em consideração questões como temporalidade, pessoas, ação, certeza e contexto. Os autores afirmam que, ao narrar, o pesquisador se

⁹ Em inglês, *interaction*.

¹⁰ Em inglês, *continuity*.

¹¹ Em inglês, *situation*.

depara com uma série de tensões. Algumas destas seriam relacionadas ao significado que será atribuído às experiências contadas e em como a narrativa será apresentada, além da preocupação com a escolha da linguagem utilizada na narrativa, a fim de “permitir inclusão e não exclusão dos leitores que possam estar interessados no tema discutido” (MELLO, 2005, p.91). Nas palavras de Clandinin e Connelly (2000, p.139):

essas tensões com as quais o pesquisador narrativo se depara, ao compor a narrativa, são aquelas que nós experienciamos quando tentamos situar nosso trabalho dentro do espaço tri dimensional da pesquisa narrativa.

Em se tratando dos critérios para elaboração de uma narrativa, Connelly e Clandinin (2006) julgam que tais critérios devam ser escolhidos pelo próprio pesquisador, não havendo, portanto, regras específicas. No entanto, os autores mencionam que, para se criar uma narrativa, é preciso entender quatro elementos específicos do processo de narrar experiências. Os elementos são: viver¹², contar¹³, recontar¹⁴ e reviver¹⁵ (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CONNELLY; CLANDININ, 2006).

O *viver* refere-se às experiências que os indivíduos vivenciam no cotidiano. O *contar* ocorre quando o indivíduo relata para o pesquisador tais experiências. A partir disso, o *recontar* ocorre quando o pesquisador ouve as experiências e atribui significados gerados pela sua própria interpretação, a fim de surgir um crescimento e mudança. O *reviver*, por fim, é quando o indivíduo põe em prática as mudanças ocorridas em suas experiências. Clandinin e Connelly (2000) opinam que na construção das narrativas de experiência, existe uma relação reflexiva entre a história vivida, a história contada, a história recontada e a história revivenciada.

Em se tratando dos significados que são atribuídos às histórias narradas, Clandinin e Connelly (2000) afirmam que narrar experiências é um trabalho artesanal. A este trabalho, consideramos a voz do pesquisador e do participante, isto é, suas ressignificações. Não fazemos, em pesquisa narrativa, análise do documento

¹² Em inglês, *living*.

¹³ Em inglês, *telling*.

¹⁴ Em inglês, *retelling*.

¹⁵ Em inglês, *reliving*.

de campo¹⁶, restringindo a análise ao texto. Narrar experiências se relaciona a considerar o olhar que pesquisador e narrador têm sobre as experiências e o que delas podem ressignificar (reviver). Como acrescenta Mello (2005, p.106):

o processo de composição de significados provoca uma reflexão profunda e contínua, pela qual o pesquisador não só compreende e interpreta o material documentário de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo.

Dessa maneira, a validade da pesquisa narrativa, apesar de ser uma pesquisa qualitativa, não se apoia em validades que objetivam tornar a análise algo monológico, por não se ater, unicamente, aos dados. A validade da pesquisa narrativa se relaciona com interpretações coerentes do pesquisador e do participante às experiências vividas e contadas para, assim, poder revivê-las. Também, se relaciona ao considerar o contexto onde as histórias estão inseridas, a temporalidade (passado, presente e futuro), a sociabilidade, além da caracterização moral, emocional, afetiva e educacional que a narrativa precisa conter (CONNELLY; CLANDININ, 2006).

A sociabilidade diz respeito às condições pessoais e sociais do participante. Condições pessoais são aquelas que envolvem os sentimentos, esperanças e anseios do participante e as condições sociais envolvem as condições existenciais, o ambiente, fatores subjacentes e pessoas que estão no contexto onde as experiências são vividas (MELLO, 2005). Ainda, para a validade da pesquisa narrativa, as histórias escolhidas, a serem narradas, devem ter relevância não somente pessoal, mas, também, social. Devem ser histórias que permitam ao leitor ressignificá-las. Por esta razão, as narrativas permitem que leitores, além do pesquisador e do participante, atribuam outros significados.

Bell (2002) também apoia os estudos sobre pesquisa narrativa e destaca sua importância ao afirmar que a narrativa permite ao pesquisador entender experiências. Como menciona Bell (2002, p.209), “a análise das histórias das pessoas permite trazer à superfície os pressupostos que estão escondidos nas experiências”. Além disso, a autora acrescenta que a narrativa possibilita valorizar as mudanças que as pessoas podem ter quando revivenciam experiências.

¹⁶ Em inglês, *Field Text*.

Fazemos, nesse momento, uma ilustração da discussão sobre pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2000), Bell (2002), Mello (2005) e Connelly e Clandinin (2006) à área da educação. Para isso, utilizamos Telles (1999) como nossa referência.

Telles (1999, p.80) salienta que “a área de formação do professor de línguas está carente de uma pedagogia que inspire positividade e de uma visão do professor enquanto ser cognoscitivo, pensante”. A pesquisa narrativa, então, ajuda a amenizar as tensões que existem na área de formação de professores, pois dá liberdade para que o professor de línguas mostre suas experiências, emancipação, autonomia, construção e desenvolvimento da identidade profissional.

Além disso, pesquisa narrativa estabelece seu lugar como forma emancipadora de pesquisa em educação ao fornecer o contexto para que os professores se tornem, ao mesmo tempo, agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações. Como menciona Telles (1999, p.81),

nesta modalidade de pesquisa, os professores são, ao mesmo tempo, agentes e objetos de investigação. Enquanto adquirem o poder emancipador de pesquisar e construir uma epistemologia de suas próprias práticas pedagógicas, os professores de línguas participantes de uma pesquisa narrativa garantem um espaço para compartilhar suas histórias e organizar comunidades de conhecimento entre docentes.

As histórias passam a ser, portanto, método e objeto de estudo e os professores avaliam suas próprias práticas. Além disso, na pesquisa narrativa, a epistemologia está voltada para a experiência e não para a lógica. Também, neste tipo de pesquisa, leva-se em conta experiências anteriores, a história social da escola e a escolarização do indivíduo.

A noção de conhecimento pessoal prático é um dos eixos epistemológicos que determinam a natureza da pesquisa narrativa. Dessa forma, Telles (1999) argumenta que o conhecimento prático do professor está relacionado com os significados que os professores constroem sobre o mundo e como eles afetam a maneira que o professor tem para estruturar a experiência de sala de aula e interagir com os outros colegas que trabalham na escola.

De acordo com Telles, o estudo do conhecimento pessoal prático do professor, através da pesquisa narrativa, é feito por ele próprio, assistido ou em

parceria com o educador de professores ou com outros colegas de uma determinada instituição de ensino. Em nossa pesquisa, no entanto, as narrativas construídas resultam da iniciativa da pesquisadora em direção à professora cujas histórias reconstruímos.

A pesquisa narrativa, assim, como argumenta Bell (2002, p.208) vai além de simplesmente contar histórias; relaciona-se à reflexão das experiências ilustradas nas histórias:

o foco da análise se vincula ao reconhecimento de que as pessoas fazem sentido de suas vidas de acordo com as experiências que elas vivenciam, e que as histórias não são formadas no vácuo, mas são formadas durante a vida pessoal de cada um.

Na pesquisa narrativa, atentamo-nos como pesquisador e participante vivenciam, contam e atribuem significados às suas experiências, ressignificando-as. Na próxima seção, apresentamos os passos que demos para que nossa professora participante pudesse compartilhar conosco suas experiências.

3.3 CONHECENDO AS EXPERIÊNCIAS DA PARTICIPANTE

Esta seção é dedicada à apresentação de nossa participante e aos passos dados para que ela pudesse compartilhar suas experiências.

Elisa, nome fictício escolhido pela professora de língua inglesa e participante da nossa pesquisa, nos concedeu uma entrevista em sua própria residência localizada no Norte do Paraná. O intuito disso foi proporcionar maior tranquilidade à Elisa, para que ela pudesse contar suas experiências enquanto leitora. Escolhemos Elisa, por ela ter extensa experiência profissional, incluindo recente participação em programa de educação continuada.

Para a construção da narrativa, como argumentado por Clandinin e Connely (2000) e explicitado, também, por Mello (2005), é relevante posicionarmos os sujeitos envolvidos na pesquisa, que, neste caso, são Elisa e a pesquisadora. Nesta pesquisa, optamos por compor o perfil de ambas participantes à medida que narramos suas experiências, também como um processo de atribuição de significados a tais experiências.

Para que pudéssemos registrar as experiências de Elisa, utilizamos de entrevista semi-estruturada, e ela foi gravada em áudio. Segundo Cohen *et. al* (2000), nessa modalidade de entrevista, os tópicos são previamente elaborados e o entrevistador decide a ordem das perguntas e o curso da entrevista. No entanto, em respeito à presente pesquisa, à medida em que foi necessário, foram feitas perguntas que não foram previamente elaboradas. A escolha deste tipo de entrevista se deu pela possibilidade de reunir um rico conjunto de dados (que são as experiências contadas por Elisa), cujas histórias reconstruímos em narrativas.

A entrevista foi transcrita e se encontra na seção de apêndice (Apêndice F). As linhas foram enumeradas para fazer a devida referência quando fossem usados trechos da entrevista. Ao longo de leituras da transcrição, criamos, indutivamente, categorias para prosseguir a análise em busca de dados que as confirmassem (dedução). Tais categorias são referentes às falas da pesquisadora e às falas de Elisa. As categorias foram criadas com base nas ações de ambas durante a entrevista e, também, com base nos temas que permeavam as falas de Elisa e que foram pertinentes à elaboração das narrativas.

A seguir, apresentamos as perguntas que direcionam nossa pesquisa e as perguntas que foram utilizadas para esta entrevista.

3.4 PERGUNTAS DE PESQUISA E PERGUNTAS UTILIZADAS NA PESQUISA

Esta pesquisa narrativa visa a responder as seguintes perguntas, relativas à Elisa e Vivian:

- Que histórias de experiência com a leitura em língua inglesa marcam sua vida?
- Que histórias envolvendo o uso do letramento crítico marcam sua vida, enquanto pessoas, leitoras em língua inglesa e professoras em língua inglesa? O que caracteriza tais experiências?
- Que marcas, se alguma, a educação formal deixa em suas experiências como leitoras e professoras?

Elisa compartilha conosco suas experiências, por meio de entrevista semi-estruturada que fizemos em sua residência. Assim, consideramos a linguagem verbal como unidade de análise. A linguagem verbal foi utilizada, considerando as

três dimensões da instância discursiva mencionadas por Fairclough (1992/1998). Essas dimensões são: o texto; a interação entre pessoas, que envolve processos de produção e interpretação; e o texto sendo considerado uma parte da ação social. Essas dimensões, como veremos ao longo das narrativas de Elisa, se relacionam às experiências vividas e contadas por ela (texto como linguagem oral e escrita), à negociação de significados por meio da construção das narrativas (interação entre pessoas, envolvendo processos de produção e interpretação do texto) e às reflexões sobre as narrativas de experiências de Elisa e, também, a narrativa de experiências da pesquisadora (discursos como parte da ação social).

Na elaboração das perguntas do roteiro de entrevista, para estimular Elisa a se lembrar de sua experiência como leitora, optamos por perguntas que resgatassem três fases de sua vida (passado, presente e futuro). O quadro com o roteiro da entrevista se encontra no apêndice A.

Na próxima seção, apresentamos nossas impressões sobre a primeira entrevista feita com Elisa.

3.5 PREPARAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE

A transcrição da entrevista, localizada no apêndice F, totalizou 8.175 palavras, incluindo os termos *pesquisadora* e *Elisa*. Através de leituras da transcrição, identificamos os tipos de ações de ambas durante a entrevista. Compartilhamos tais ações pela honestidade que temos para com a nossa pesquisa, esclarecendo, ao leitor, nossos acertos e nossas imperfeições durante todo o processo da pesquisa. Dessa forma, as ações de Elisa foram (1) responder as perguntas; (2) fazer perguntas abertas; (3) interromper o turno de fala da pesquisadora; (4) fazer questionamento à pesquisadora e (5) fazer comentários, seguindo manifestação de comentário feito pela pesquisadora. As ações da pesquisadora foram: (1) confirmar resposta da entrevistada; (3) induzir a esta a respostas; (4) emitir opiniões e pressupostos e (5) fazer interrupções a partir de inferências. Os apêndices B e C identificam os turnos de fala das ações de ambas.

Tomando as imperfeições da condução da primeira entrevista como parte de nosso aprendizado em pesquisa, beneficiamo-nos, todavia, da riqueza das experiências compartilhadas por Elisa, que nos possibilitou a construção das narrativas que apresentamos no capítulo 5.

3.6 ANÁLISE INDUTIVA

Nesta seção, apresentamos os temas emergentes da fala de Elisa. Ilustrando as experiências que ela escolheu para serem narradas, os temas são: *forma, decodificação, busca de formação continuada, insegurança, qualidade etérea do conhecimento, repetição de experiência, nova perspectiva da leitura, prática controlada do uso da linguagem, dialogismo, mudança como leitora e como cidadã*. Para melhor visualização, sistematizamos os temas por meio do Quadro 2, acrescentando, também, as linhas da transcrição em que os temas se localizam. Assim, o Quadro 2 detalha nosso memo analítico 1.

Quadro 2 – Memo 1 - Temas emergentes da fala de Elisa.

Temas emergentes na fala de Elisa	Localização na transcrição
Forma (metodologia de ensino de leitura)	L10-15; L159-165
Decodificação (metodologia de ensino de leitura)	L26-30; L38-40; L42-45
Busca de formação continuada (em relação a ela mesmo enquanto professora)	L51-57; L119-122; L126-134; L173-176; L192-196
Insegurança (em relação a ela mesmo enquanto professora)	L90-96; L104-106; L304-311; L395; L407-411; L433; L437
Qualidade etérea do conhecimento	L103-106
Repetição de experiência	L148-152; L154-156; L159-165; L293-297
Nova perspectiva da leitura	L173-176; L192-196; L203-212; L232-235; L241-243; L308-311
Prática Controlada do uso da linguagem	L178-182; L205-207
Dialogismo	L263-265; L285-287
Mudança como leitora e como cidadã	L318-330; L336-342; L344-354; L357-363; L365-370; L442-450; L452-457; L568-574; L587-588
Busca pelo conhecimento	L391-393; L399-400; L403-405; L408-411; L427-429; L499-500
Mudança como profissional	L415-417; L442-444; L535-541; L560-562
Perspectiva crítica em outras disciplinas	L475-478; L480-481; L485-49
Uso da perspectiva crítica pelo aluno	L519-520; L534-538; L610-614
Leitura na perspectiva da ACD	L576-583

A partir da análise preliminar, indutiva, acima, agrupamos, no memo analítico 2, os temas emergentes em categorias maiores, a saber: *Pós-modernismo*, *Concepções de leitura*, *Letramento Crítico* e *Identidade*. Essas categorias maiores nos conduziram às teorias que fundamentam essa pesquisa. O Quadro 3 apresenta quais temas (provenientes da fala da participante) e linhas na transcrição estão relacionados às categorias maiores. As categorias é o que marcam as experiências relevantes para Elisa e direcionam a construção das narrativas. Os domínios teóricos dialogam com as experiências narradas e é fruto da reflexão, além de fornecer intertextualidade para as histórias narradas.

Quadro 3 – Memo 2 - Relação dos temas emergentes da fala de Elisa com os principais aspectos teóricos da pesquisa.

Domínios teóricos	Temas emergentes na fala de Elisa	Localização na transcrição
Pós-modernismo	Busca de formação continuada	L51-57; L119-122; L126-134; L173-176; L192-196
	Qualidade etérea do conhecimento	L103-106
	Busca pelo conhecimento	L391-393; L399-400; L403-405; L408-411; L427-429; L499-500
	Dialogismo	L263-265; L285-287
Concepções de leitura	Forma	L10-15; L159-165
	Decodificação	L26-30; L38-40; L42-45
	Repetição de experiência	L148-152; L154-156; L159-165; L293-297
	Prática Controlada do uso da linguagem	L178-182; L205-207
Letramento Crítico	Nova perspectiva da leitura	L173-176; L192-196; L203-212; L232-235; L241-243; L308-311
	Mudança como leitora e como cidadã	L318-330; L336-342; L344-354; L357-363; L365-370; L442-450; L452-457; L568-574; L587-588
	Perspectiva crítica em outras disciplinas	L475-478; L480-481; L485-49
	Uso da perspectiva crítica pelo aluno	L519-520; L534-538; L610-614
	Leitura na perspectiva da ACD	L576-583
Identidade	Mudança como leitora e como cidadã	L326-331; L334-343; L346-351; L353-357; L360-366; L454-455; L460-463; L465-466; L567-568; L579-585; L601-607; L622-628
	Insegurança	L90-96; L104-106; L304-311; L395; L407-411; L433; L437
	Mudança como profissional	L415-417; L442-444; L535-541; L560-562

3.7 ESTILO DO RELATO

Nesta seção, apresentamos nossas escolhas para elaboração das narrativas, com base nas experiências de Elisa.

Sobre a apresentação das narrativas, Clandinin e Connelly (2000) argumentam que não há um modelo para se narrar as experiências, cabendo ao pesquisador escolher como as narrativas serão apresentadas (com utilização de fotografias, em forma de prosa ou poesia etc). Além disso, a escrita das histórias se baseia no foco dado a essas narrativas, isto é, no contar de histórias ou na vivência de histórias.

Em relação ao foco dado à pesquisa narrativa, Mello (2005) menciona que uma narrativa com foco no contar de histórias é feita quando o pesquisador ouve as experiências dos participantes e, junto com eles, tentam construir significados. Quando o pesquisador vive as experiências junto com os participantes da pesquisa e ambos tentam construir significados, dizemos que está sendo realizada uma pesquisa narrativa com foco na vivência de histórias. Assim, nossa pesquisa narrativa foca o contar de história, pois narramos as experiências que foram vividas por Elisa. Por esta razão, com a tentativa de atribuímos significados às experiências de Elisa, optamos por narrá-las em terceira pessoa.

Narrar em terceira pessoa possibilita uma aproximação das narrativas aos pressupostos do construcionismo social, pois narramos as histórias com o nosso olhar e não com o olhar de Elisa. Além disso, sob a ótica construcionista social, a natureza do conhecimento é de que este é dinâmico (em oposição a estático), subjetivo (em oposição a objetivo) e seu processo e produto de construção mudam o próprio conhecimento dos conhecedores (professora participante e pesquisadora). O significado, então, é negociado nas interações entre professora participante e pesquisadora, desde a primeira entrevista, pois a entrevista, enquanto prática social, é um contexto discursivo em que as participantes ocupam espaços que podem ou não refletir valores vigentes no âmbito social maior. Ainda, o discurso é amoldado na interação social; a linguagem é instrumento de ideologia e poder (SCHWANDT, 2006).

Como já argumentado por Clandinin e Connelly (2000), na pesquisa narrativa, não existe uma certeza absoluta, uma vez que as histórias são escritas a partir da interpretação do narrador. Assim, o narrador tende a deixar marcas de suas

práticas sociais e discursivas nas histórias que narra. Por esta razão, como também dito por Bell (2002), há uma necessidade de compartilhar as narrativas com aqueles que vivenciaram e contaram as experiências.

Compartilhamos os significados construídos das experiências de Elisa por meio de dois textos narrativos em formato de história, cujos títulos são sínteses analíticas. As histórias são articuladas com elementos de passado, presente e futuro, além da moral, da emoção e educação. As histórias retratam Elisa e sua relação com a linguagem e com o texto, visão de linguagem e suas experiências enquanto leitora e professora. Com o intuito das histórias estarem mais próximas de quem as viveu e contou, nos momentos que consideramos pertinentes, acrescentamos, aos textos narrativos, excertos originais da fala de Elisa.

Ainda, como argumentado por Clandinin e Connelly (2000), ao narrar as experiências do outro, o pesquisador revivencia suas próprias experiências narrando-as, também, na pesquisa. Isso se relaciona ao diálogo, que a pesquisa narrativa permite, entre participante e pesquisador. Assim, apresentamos a narrativa da pesquisadora antes das narrativas de Elisa por uma razão ética, como proposto por Telles (1996), pois, antes de expormos as experiências de um participante, é ético que o pesquisador narre as suas próprias. As experiências da pesquisadora são narradas no capítulo 4. Neste mesmo capítulo, a pesquisadora mostra como relembrou suas experiências para, posteriormente, narrá-las. Além disso, ao compartilhar as narrativas com Elisa (como veremos na seção 3.9), aproximamos a participante da pesquisadora, possibilitando que as experiências narradas em uma pesquisa não impliquem exposição unilateral.

Na próxima seção, compartilhamos como fizemos a edição das narrativas.

3.8 EDIÇÃO DAS NARRATIVAS

No capítulo de resultados, intitulado *Tempos e Tempos*, apresentamos duas histórias: (1) *Tempos Modernos* e (2) *Tempos Pós-Modernos*. Escolhemos as duas histórias pelo seu poder de síntese das experiências contadas por Elisa, após as análises registradas nos memos 1 e 2. A escolha dos títulos principais das histórias ocorreu por eles sugerirem, de maneira simbólica, as experiências de Elisa, narradas a seguir. Os títulos das narrativas não significam

intenção de projetar Elisa dentro de perspectivas modernas e pós-modernas (em termos de momento histórico), como se fossem possíveis tais compartimentalizações. Eles foram inspirados por aspectos da prática de Elisa, que se remetem a tendências modernas e pós-modernas. Os dois títulos, *Tempos Modernos* e *Tempos Pós-Modernos* servem a um propósito didático, pois ao refletirmos sobre as histórias contadas por Elisa, ao passo em que as narramos, suas experiências nos remeteram à formação tradicional e à formação em que o professor possui maior autonomia.

Na primeira história, resgatamos a fase modernista para situar o passado de Elisa. Assim, fragmentamos essa história em 5 partes, intituladas *Conhecendo Elisa; Quem lia mais?; “Onde o gato dormiu”; A formação profissional de Elisa; O papel de professora de língua inglesa.*

Na segunda história, apresentamos as experiências referentes aos tempos presente e futuro. Fragmentamos a história em 5 partes, intituladas: *Um novo olhar para a leitura em língua inglesa se inicia; “Foi uma mudança radical”; A perspectiva da leitura crítica em sala de aula; Quieta e crítica; Passos dados, passos a serem dados.*

A escolha de fragmentar as duas histórias ocorreu para que o fluxo da leitura de ambas fosse mais contínuo e para que o leitor pudesse interagir melhor com as narrativas. Na próxima seção, expomos a participação de Elisa na edição das narrativas.

3.9 COMPARTILHANDO AS NARRATIVAS COM ELISA

Nesta seção, expomos a participação de Elisa na edição das narrativas. Elisa participa da edição reagindo às narrativas, tanto sobre suas próprias experiências, quanto sobre as experiências da pesquisadora. Este é um espaço que damos à Elisa, para que ela expresse suas reações aos significados que atribuímos às suas experiências. Mostramos, também, como ela olha para a narrativa da pesquisadora. Vemos a participação de Elisa como essencial para a nossa pesquisa, justamente pelo fato de que as histórias não foram por ela narradas e, por isso, são permeadas pelo nosso olhar sobre suas experiências, a partir do momento que tentamos construir significados sobre o que ela nos contou. A volta das narrativas para a participante da pesquisa se relaciona com a vicariedade da

narrativa, como afirmam Connelly e Clandinin (2000). Além disso, mostramos, neste mesmo espaço, o crescimento, por parte da pesquisadora, em respeito a conduzir entrevista.

Elisa participou da edição das narrativas, ao lê-las e revivenciá-las, pela aproximação que tentamos fazer entre o viver e contar e o narrar. Essa participação de Elisa foi registrada por meio de uma segunda entrevista semi-estruturada (COHEN *et al.*, 2000), também em sua residência.

O objetivo da entrevista foi registrar as reações dela em relação às narrativas que foram escritas sobre sua experiência e a narrativa da pesquisadora. Tal entrevista se encontra no Apêndice G e totalizou 2.734 palavras, incluindo os termos pesquisadora e Elisa. O roteiro com as perguntas utilizadas para a entrevista está no Apêndice D. Essas perguntas foram elaboradas com o intuito de possibilitar que Elisa reagisse às narrativas de maneira geral e, posteriormente, reagisse às duas narrativas elaboradas sobre suas experiências e sobre a narrativa elaborada a partir das experiências da pesquisadora.

Compartilhamos as reações de Elisa na seção intitulada “Reações de Elisa sobre as Narrativas Tempos Modernos, Tempos Pós-Modernos e Uma formação em continuidade”, acrescentando, quando consideramos pertinentes, excertos originais de sua fala.

Para honestidade de nossa pesquisa, mencionamos as ações da pesquisadora e de Elisa nesta segunda entrevista. Assim, destacamos que as ações da pesquisadora foram: 1) fazer perguntas abertas; 2) fazer perguntas fechadas (sim|não); 3) fazer perguntas modalizadas; 4) responder à pergunta da participante. As ações da participante foram: 1) responder às perguntas da pesquisadora e 2) questionar a pesquisadora. Ambas ações se encontram detalhadas no quadro 8 (Apêndice E).

Ao comparar a condução da primeira entrevista com a segunda, percebemos que houve aprendizado, por parte da pesquisadora, quanto a fazer entrevista. Como já mencionamos na seção 3.5 deste capítulo, houve imperfeições na conduta da primeira entrevista em decorrência da inexperiência da pesquisadora e, também, como forma de estimular a participante a compartilhar, com mais detalhes, suas experiências. No entanto, como já mencionamos, na seção 3.5, essas imperfeições não prejudicaram a elaboração das narrativas e o fato de Elisa participar da edição dessas narrativas fez com que não houvesse menções que

fugissem às experiências vividas por ela. Percebemos, também, que, na segunda entrevista, Elisa se sentiu mais segura para compartilhar suas reações, o que também se refletiu na extensão dos turnos de fala dela (bem mais longos do que os da primeira entrevista).

A segurança em falar pode ter se devido à intimidade gerada entre pesquisadora e participante durante o processo da pesquisa. Na primeira entrevista, Elisa nunca havia tido contato presencial com a pesquisadora, e isso, possivelmente, inibira o compartilhar de suas experiências vividas. Também, o fato de pesquisadora e participante se posicionarem de forma diferente pode ter contribuído para tal inibição. Os erros de condução da entrevista, por parte da pesquisadora, ocorreram com a tentativa de fazer uma aproximação entre pesquisadora e participante. No entanto, com a leitura da entrevista, vimos que essa intenção se restringiu à cognição da pesquisadora, pois tal intenção não foi enunciada de maneira clara à Elisa, gerando, por exemplo, a diminuição do tamanho dos turnos dela.

Na segunda entrevista, Elisa já havia lido, não só as narrativas, mas, também, toda a pesquisa, inclusive a narrativa de experiências da própria pesquisadora. Isso lhe possibilitou noção mais concreta do foco da pesquisa, assim como dos pressupostos teóricos.

O próximo capítulo é dedicado à narrativa das experiências vividas pela pesquisadora. Neste mesmo capítulo, mostramos como a pesquisadora relembra suas experiências vividas para serem narradas.

4 UMA FORMAÇÃO EM CONTINUIDADE

Antes de apresentarmos o capítulo *Tempos e Tempos*, que é composto pelas narrativas de Elisa, narramos, neste capítulo, as histórias de experiências da pesquisadora. Como o capítulo se dedica às experiências da pesquisadora, este será discorrido em primeira pessoa. Sendo assim, primeiramente, apresento os meus passos para relembrar minhas experiências e, em seguida, narro-as.

Para escrever a narrativa, resgato a minha memória e tento registrar os fatos mais marcantes relacionados à minha formação enquanto leitora, pessoa e professora. Considero, então, minha memória como sendo minha caixinha onde guardo minhas experiências ou meu *documento de campo* (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Há outros meios que auxiliam o escritor no momento em que ele conta, para si, a própria experiência, como fotografias, diários pessoais, pequenas anotações etc. Entretanto, para contar a minha experiência, utilizo-me da minha memória que resgatei, primeiramente, no momento que Elisa compartilhava suas experiências e no momento que estudava para atribuir um significado a essas experiências vividas e contadas por ela.

Saliento, aqui, a dificuldade em narrar a própria experiência, uma vez que sou aquela que conta a experiência vivida e aquela que a narra e revivencia tal experiência. Contar para mim mesma a minha experiência foi árdua, pois tive de me posicionar diante de dois “eus”: um que conta e um que narra. Conseguir separar o “eu” que conta no momento de narrar não é simples, como já haviam afirmado Clandinin e Connelly (2000). Para isso, busquei refletir e atribuir um significado para minha própria experiência, como se o “eu” que contava não fosse o mesmo “eu” que veio a narrar.

Narrar a própria experiência, também, está relacionada com o fato de esta ser considerada um fenômeno (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Fenômeno, aqui, liga-se ao envolvimento que o pesquisador, na pesquisa narrativa, tem com as experiências que seus participantes contam. Ao narrar as experiências do outro, o narrador se insere no mundo do outro e se vê colocado diante daquelas experiências, o que faz com que ele resgate sua memória e revivencie suas próprias experiências.

Clandinin e Connelly (2000, p. 137) sugerem que

[...] existem várias formas possíveis para representar a narrativa. Nós sugerimos fazê-la por meio da preferência pessoal. [...] Você gosta de ler memórias? Poesias? Dramas? [...] Pergunte a você mesmo essas questões [...] para formular o tipo de narrativa pretendida.

Assim, narro minha história com a magia de uma narrativa e com a objetividade de um texto acadêmico, pois acredito que essa é a melhor maneira para que o leitor não se perca no fluxo da leitura e para que minha história não tenha um tom 'hollywoodiano', isto é, não seja uma história, como enfatizam Clandinin e Connelly (2000, p. 181) "na qual tudo acaba bem" sem ter havido uma reflexão sobre a experiência contada. Evitei, também, que minha narrativa tivesse um fundo narcisista e solipsista, atentando-me para, mais do que narrar a origem do meu "eu" que viveu e contou a experiência, narrar os fatos que marcaram (e marcam) minha trajetória enquanto leitora, pessoa e professora de língua inglesa. Ainda, os domínios teóricos que dialogam com as narrativas das histórias de experiências de Elisa, também são os que dialogam com a minha narrativa, pelo olhar ser o mesmo (olhar as experiências como pessoa, leitora e professora de língua inglesa).

Para ilustrar melhor a minha narrativa, separo-a em momentos, os quais intitulo com sendo *Minha origem; Primeiro contato com a leitura; "É para todo mundo ler, viu! Vale nota!"; Agora é hora de ler em língua inglesa!; O instituto de idiomas; Nova perspectiva da leitura em língua inglesa; Who gains and who loses by the publication of the text?; Construindo-me como pesquisadora.*

No capítulo 6 intitulado Considerações Finais, abro um espaço para refletir sobre o que pretendo fazer em um futuro próximo. Será uma maneira de mostrar as ressignificações sobre minhas experiências. Além disso, aproveito o espaço para salientar como minha identidade se construiu ao longo desse período, a ser narrado, e como pretendo me posicionar diante dos possíveis acontecimentos que enfrentarei no futuro como pessoa e como profissional. Início, a seguir, a narrativa de minhas experiências.

Minha origem

Muito prazer! Eu sou Vivian Uno Lunardi, nasci em 1986, no interior do estado de São Paulo. Minha família possui descendência italiana, meus avós paternos, e descendência japonesa, meus avós maternos. Em casa, somos quatro pessoas: meu pai, minha mãe, minha irmã e, a mais nova da casa, eu.

Meus pais sempre trabalharam fora de casa e minha irmã e eu, quando pequenas, ficávamos aos cuidados da minha avó materna: a Batiam¹⁷. Era ela a responsável por tudo, até por nos arrumarmos para ir à escola. Eu precisava dela para tudo. Por isso, a frase que eu mais dizia era “Batiam!”. Meus pais nos buscavam ao final da tarde, quando saiam do trabalho. Essa rotina de acordar cedo, ir para a casa da Batiam, ir à escola e voltar para a casa ao final da tarde durou entre meus três e seis anos.

Aos seis anos, minha mãe contratou uma secretária. Esta, além de cumprir as tarefas domésticas, cuidava de mim e de minha irmã. Meus pais, então, levavam-nos à escola e depois nos buscavam. Quando me tornei adolescente, não precisava mais de alguém para me levar e buscar na escola, já fazia isso sozinha.

Quando eu era pequena, as aulas, no jardim de infância, eram regadas de muita brincadeira e o intuito da aula, provavelmente, era para despertar o conhecimento e o interesse dos alunos. Recortar, colar, pintar, tocar instrumentos (do nosso jeito), estourar pipoca... tudo para nos chamar atenção e nos mostrar o novo.

Primeiro contato com a leitura

Não era sempre que a professora, do jardim de infância, permitia que estivéssemos em contato com livros em língua portuguesa, pelo menos, não resgato, em minha memória, muitos episódios assim. Lembro-me de apenas um, que foi o método que a professora mais utilizava.

Quando eu tinha cinco anos, mais ou menos, minha professora esparramou vários livrinhos no chão e nos pediu para que escolhêssemos um. Lembro-me que nós estávamos sentados em círculo, no chão. No meio desse círculo

¹⁷ Termo utilizado para “avó” na língua japonesa, grafado de acordo com sua pronúncia.

foi onde ela espalhou os livrinhos. Ela, no meio do círculo, dizia “pessoal, tem que escolher um para levar para a casa e pedir para a mamãe ler!”. Escolhi um: aquele que possuía várias histórias e o contexto central, de todas elas, era o inverno. Na capa havia um cenário azul claro cheio de neve caindo. Talvez tenha sido esse o motivo que me fez escolher o tal livro (que, infelizmente, não lembro o título).

Ao olhar para este cenário, isto é, a disposição dos alunos e da professora na sala de aula, o fato de nós estarmos sentados em círculo e a professora no meio deste círculo me remete à relação de poder que ocorre em um evento de interação proposta por Fairclough (1989, 1995, 2001). O poder, para o autor, é manifestado por meio do controle que uns têm sobre os outros. Tal controle é visto nos discursos utilizados pelos participantes e pelos papéis sociais que representam.

Quando criança, eu respeitava a professora não por conhecer a hierarquia estabelecida (o poder da professora sobre os alunos), ou por saber quais regras o papel que eu representava (ou seja o de aluna) exigia. Eu a respeitava porque, para mim, o papel de meus pais era transposto para a professora: o mesmo respeito que eu tinha pelos meus pais eu tinha por ela.

No final dessa aula (que envolvia a escolha dos livrinhos pelos alunos), a professora disse “gente, a mamãe vai ler e, daí, vocês vão contar a historinha um para o outro, tá?”. Na verdade, não me lembro se ela escreveu isso como tarefa no caderno dos alunos, provavelmente sim. Não acho que eu saberia dizer, para minha mãe, exatamente o que era para fazer com aquele livro.

Neste mesmo dia, à noite, minha irmã e eu deitamos na cama e minha mãe começou a ler uma história daquele livro, cujo enredo não sei dizer qual era. No dia seguinte, fizemos, na aula, o que a professora havia dito na aula anterior: compartilhamos uma história uns com os outros.

Relacionado, ainda, aos meus primeiros contatos com a leitura, algo que minha mãe sempre fazia, além de comprar gibis, era dar, a mim e a minha irmã, discos de vinil com historinhas. Clássicos dos contos de fada narrados em uma linguagem própria para crianças. Ouvir essas histórias foi uma forma que tivemos para conhecer o enredo desses clássicos e uma possibilidade de desenvolvermos nossa capacidade de concentração para entender essas histórias. Além disso, através da nossa imaginação, tentávamos reproduzi-las brincando de teatro. Repetíamos as falas dos personagens de forma literal, pelo tanto de vezes que ouvíamos cada disco.

Essa fase da minha vida foi marcada pelo contato com textos, sejam escritos ou orais. Olhando para minha faixa etária, possivelmente, a intenção de minha professora e de minha mãe era despertar a curiosidade sobre os textos e sobre o que era um livro, já que eu não sabia ler, nem escrever e, no caso da minha irmã, estava ainda em processo de alfabetização.

Vejo que, nesta fase, a leitura não era vista como uma ferramenta de decodificação, nem minha professora tinha o intuito de mostrar que os significados que o leitor atribuía ao texto se tornam diferentes quando um mesmo texto é lido por indivíduos que pertencem à culturas e contextos diferentes (CORACINI, 2001). Posso dizer, através da atitude de minha professora e minha mãe, que a intenção delas era tornar o contato com o texto algo natural, que eu iria ter aos poucos, como afirma Smith (2004) quando diz que a leitura deve ocorrer de forma tão natural como os outros aspectos da existência humana que o indivíduo adquire ao longo da vida.

Enquanto estava em processo de alfabetização, minha mãe me ajudava a compreender os significados das palavras e, ainda, lia histórias para mim. Esta fase foi marcada pela leitura como um processo de aprender a pronúncia das palavras. Na escola, aos sete anos, as aulas de leitura, em língua portuguesa, ocorriam da seguinte maneira: a professora pedia para os alunos lerem o texto silenciosamente e, depois, em voz alta “Continuando, Vivian, leia o segundo parágrafo do texto”. Essa cena ilustra o que Smith (2004) menciona como sendo um possível problema relacionado à leitura. Tal problema é o fato de o aluno ter dificuldade para ler e para desenvolver o gosto pela leitura. Isso ocorre porque o adulto tende a ensinar a leitura sem atentar aos sentidos que a criança pode fazer ao ler, mas aos sons e às letras. A preocupação reside na pronúncia das palavras e não na construção de novos sentidos.

“É para todo mundo ler, viu! Vale nota!”

Quando estava na quarta série, eu tinha dez anos e já sabia ler e compreender os textos próprios a minha faixa etária. Tinha o hábito de ler pequenos livros e revistas de entretenimento.

As aulas de leitura, em língua portuguesa, neste período, eram voltadas à compreensão dos textos. Os alunos respondiam as perguntas, que tinham por objetivo verificar se eles haviam entendido o texto. A aula também era

para aprimorar a habilidade de escrita e, para isso, eu ouvia a professora dizer a aula toda “pessoal, eu quero resposta completa, entenderam?!” Nós não podíamos responder somente o que estava sendo pedido.

Como avaliação de língua portuguesa, além dos pontos gramaticais, a professora pedia para os alunos lerem um livro, indicado por ela. Destaco aqui um episódio com relação a isso. A professora pediu aos alunos para que lessem um livro que falava sobre como os dinossauros viviam. Lembro-me que ela foi bem taxativa ao dizer “É para todo mundo ler, viu! Vale nota!” Essa frase toda soou como uma obrigação para mim. Eu gostava de ler, mas ler por obrigação era a pior coisa para mim. Se ela, ao menos, parasse no “é para todo mundo ler”, talvez eu aceitasse de outra maneira. Mas o “vale nota” foi o fim, definitivamente foi o fim. Aqui, mais uma vez, cabe a menção de Smith (2004) quando diz que o problema do desprazer da criança em ler pode estar na maneira como a leitura é ensinada; no objetivo que o ato de ler possui: ler, para quê?

Após o término da aula, cheguei em casa e pedi para que minha mãe comprasse o tal livro que falava sobre como os dinossauros viviam. Eu tinha um prazo razoável para lê-lo. Com o livro nas mãos, então, comecei a folheá-lo e iniciei a leitura. Nunca pensei que uma simples frase pudesse ser tão prejudicial assim.

À medida que os dias passavam, eu não saía da primeira página. Ler aquele livro se tornava uma agonia para mim. Deixei o livro em cima da cama e falei com a minha irmã o que estava acontecendo. Ela, com o intuito de me ajudar, fez exatamente o que minha mãe fazia quando eu não sabia ler: leu em voz alta para mim. Acho que nunca me esquecerei desse dia. Ela fazia as vozes dos personagens e sempre chamava minha atenção, “Vivian, você está entendendo o que eu estou lendo?”, quando percebia que eu estava pensando em outra coisa. O trabalho que minha irmã teve para prender minha atenção, durante aquelas noventa e poucas páginas, foi válido. Consegui responder as perguntas que verificavam se eu realmente havia lido o livro.

Conforme fui crescendo, deparei-me com outros episódios, na escola, em que a escolha do que ler não seria feita por mim, mas por outra pessoa. Conviver com isso me fez enxergar que, mesmo quando achamos que um texto não é atraente, ao lê-lo, constatamos que é; que há muitas coisas novas para aprender. O melhor, ainda, é ler e discutir com os colegas, percebendo quantas interpretações

há para um mesmo texto, quando há pessoas de diferentes contextos, com práticas sociais diferentes, como afirma Coracini (2001).

Ao refletir sobre essa experiência, que tive na quarta série, observo um tipo de ensino, que, apesar de nos situarmos em um contexto com tendências pós-modernistas (HARGREAVES, 1993; HARGREAVES; FULLAN, 2000; MOCKLER, 2004; GIDDENS, 2005), assemelha-se ao ensino situado em um contexto com tendências modernistas, pois os alunos agem aceitando as regras impostas pelo professor em sala de aula e o professor exerce seu poder sobre os alunos, que acaba não tendo oportunidade de compartilhar suas práticas sociais e discursivas. Somente para contextualizar o leitor, abordo, de forma breve, como é este ensino considerado modernista sob a ótica de Kincheloe (1997).

No modernismo, o professor é visto como um mero executor de regras; não é considerado capaz de pensar e não tem autonomia para decidir como ensinar (KINCHELOE, 1997). Psicólogos, por exemplo, é quem elaboram os currículos, que chegam ao professor em forma de manual (por assim dizer) e, neste manual, há exatamente como o professor deve agir em sala de aula, não importando qual é a disciplina que ele leciona. Como o professor não tem autonomia para contestar, ele passa, aos seus alunos, essa noção de submissão, como vemos em uma citação de Brooks destacada por Kincheloe (1997, p.13) “[...] neste sentido, as respostas das crianças são frequentemente consideradas ‘erradas’, quando dão seus pontos de vista”. Dessa forma, os alunos aceitam tudo o que o professor diz e têm contato com o discurso de que as pessoas devem, somente, executar as regras.

Ao relacionar essa ideia de submissão por parte dos alunos, vejo que era assim que nós, na quarta série, comportávamo-nos. Lembro-me que a professora não explicava, por exemplo, o porquê de termos de ler em silêncio para, posteriormente, lermos em voz alta. Eu simplesmente fazia o que ela pedia. Até o motivo de escolher o livro sobre os dinossauros (como já narrado) não foi dito. As ordens, durante as aulas, eram dadas com a mesma tonalidade de voz que meus pais tinham em casa, o que, para mim, como já mencionado, era uma transposição de papel: o papel dos meus pais era representado pela professora. Mais uma vez, saliento a necessidade de despertar na criança o interesse para que o aprendizado ocorra de maneira mais consciente, mais crítica.

Agora é hora de ler em língua inglesa!

Comecei a ter a disciplina de língua inglesa na quinta série. As aulas eram voltadas ao aprendizado de gramática e, as de leitura, eram voltadas à tradução e pronúncia das palavras. O que se verificava nas avaliações era se o aluno sabia a gramática. Era como se eu tivesse voltado no tempo, na época em que a professora pedia para os alunos lerem em voz alta. Não havia aulas voltadas para a compreensão e interpretação dos textos. Isso se iniciou a partir da sexta série.

Na sexta série, as aulas de leitura eram direcionadas para ver se o aluno tinha entendido o texto. Para responder as perguntas, bastava localizar as respostas no texto. Não precisava de nenhuma discussão, tampouco haver troca de conhecimento entre os colegas de sala. Basicamente, eu fazia, neste período, o que eu fazia quando estava na quarta série. A diferença é que não havia nenhuma prova de livro. Atribuo a esta minha experiência o significado de letramento como sendo aquele voltado para verificar se o aluno compreende o que lê e não aquele, discutido por Moita-lopes (2005), em que o letramento ocorre quando os alunos compartilham suas práticas sociais e discursivas entre eles e, também, junto com o professor.

O instituto de idiomas

Quando tinha treze anos, comecei meu curso em um instituto de idiomas na minha cidade natal. Fiquei nesta mesma escola até 2003, quando transferi o curso para o mesmo instituto em Londrina por causa da faculdade. No total, o curso tinha duração de seis anos e eu o completei.

Com a habilidade de leitura, em específico, a professora sempre trazia mais perguntas, fora aquelas que já estavam no livro. Isso porque as do livro não exigiam muito conhecimento além daquele que o texto já trazia. As perguntas da professora davam, aos alunos, a possibilidade de discutir mais sobre o assunto abordado no texto.

As aulas de leitura sempre ocorriam em grupo de três ou quatro alunos e eu lembro que sempre gerava discussões além daquela abordada pelo autor do texto. No entanto, o intuito dessas discussões era para que os alunos praticassem a habilidade oral. Não havia perguntas que fizessem os alunos

refletirem, de fato, sobre o que estavam lendo, muito menos resgatar os significados intrínsecos ao texto, proposta da leitura crítica de Halliday (1989).

Viver essa experiência, por seis anos, no instituto de idiomas me proporcionou uma base para que eu pudesse fazer meu curso de Letras, mesmo que o ensino não tivesse sido voltado à perspectiva crítica, como eu defendo ser importante para a construção do sujeito como cidadão crítico. O fato de algumas perguntas, nas aulas de leitura, objetivarem a prática oral dos alunos, permitia que nós pudéssemos resgatar nosso conhecimento de mundo e discutirmos sobre o assunto principal do texto. Hoje, vejo que esse tipo de método não deveria ser o único utilizado nas aulas de leitura, porém, não o julgo impróprio. Resgatar o conhecimento de mundo do aluno contribui para que ele enxergue quais são suas próprias práticas sociais e discursivas, o que contribui para que este aluno engaje em um evento social de letramento crítico (MOITA-LOPES, 2005).

Nova perspectiva da leitura em língua inglesa

Após a fase dos dezessete anos, ou seja, a fase de ler tudo unicamente para passar no vestibular, ingressei na faculdade de Letras (português/inglês) na Universidade Estadual de Londrina, em 2004. Foi a partir da graduação que comecei minha caminhada rumo ao aprendizado de novas perspectivas de leitura.

Na disciplina de língua inglesa, a habilidade de leitura não era muito diferente daquela já mencionada no momento que relatei como foi minha experiência enquanto leitora no instituto de idiomas. Isso, possivelmente, ocorreu pela diversidade de alunos dentro da sala de aula: havia desde alunos que tinham uma grande fluência no idioma, como alunos que não sabiam quase nada. Isso restringia o docente, que precisava balancear o nível de exigência para que ninguém saísse prejudicado no curso.

No ano de 2006, como cumprimento de estágio curricular obrigatório em língua inglesa, participei de um projeto de pesquisa sobre estratégias de leitura. O grupo participante do projeto (alunos graduando e professores) se reunia uma vez por semana para discutir e aprender as estratégias de leitura, o chamado Inglês Instrumental ou Inglês para Fins Específicos. Toda a teoria era aplicada em aulas, ministradas em duplas, no Laboratório de Línguas da UEL. Participar desse projeto

me estimulou a valorizar todos os aspectos que compõe um texto, como o título, figuras, gráficos etc. Aprendi a ler sem me vincular tanto nas palavras que eu não sabia o significado. Comecei a ver o texto como um conjunto de ideias e não um conjunto de palavras.

Who gains and who loses by the publication of the text?

Em 2007, me graduei em Letras pela Universidade Estadual de Londrina e prestei o exame para fazer o curso de Especialização em Língua Inglesa, na mesma universidade. O curso de especialização era, para mim, uma oportunidade para me inserir no campo da pesquisa e, também, para me desenvolver como profissional.

Em 2008, iniciei o curso de especialização. Todas as disciplinas tiveram grande importância para minha formação. Como o foco desta narrativa é a minha formação enquanto leitora em língua inglesa, destaco, então, uma disciplina que despertou o meu interesse em fazer pesquisa na área da leitura no mestrado: Desenvolvendo a Habilidade de Leitura em língua inglesa.

Foi nessa disciplina que pude aprender outra perspectiva da leitura: a leitura crítica. Com as discussões iniciadas pela professora, os alunos tiveram a possibilidade de olhar para o texto de forma diferente: ver aquilo que estava implícito, escondido no texto. O incentivo que a professora nos dava ao questionar, por diversas vezes, durante as aulas “who gains and who loses by the publication of the text?”¹⁸ e ‘what was not mentioned?’¹⁹ nos motivava a deixar de lado o significado mais óbvio do texto e atribuir novos significados a ele. Assim, durante essas aulas, nós líamos vários textos tentando pensar de maneira crítica. Utilizávamos o que propôs Scott (1988), autor dessas duas perguntas mencionadas pela professora. Para o autor, o passo inicial para se tornar crítico é o indivíduo desenvolver a capacidade de discernir entre o que é um comportamento submisso e assertivo. Isso, para o autor, contribui para que o indivíduo se posicione diante do texto e veja quais informações concordar ou não.

Outro teórico que estudamos na disciplina de leitura foi Halliday (1989). A proposta de Scott (1988) tem pontos semelhantes à de Halliday (1989),

¹⁸ Tradução em português: quem ganha e quem perde com a publicação do texto?

¹⁹ Tradução em português: O que não foi mencionado?

pois ambos sugerem, ao leitor, criar categorias de análise para auxiliar na leitura crítica. Contudo, Halliday (1989) estipula as categorias como sendo três: campo do discurso²⁰, participantes do discurso²¹ e modo do discurso²². Este último se relaciona ao tipo de estrutura e a função da linguagem dentro do contexto, como, por exemplo, intenção de persuadir, exposição da situação e de ordenar. Também, relaciona-se à finalidade para a qual o texto foi feito, como, por exemplo, se ele foi escrito para ser lido em voz alta.

A perspectiva da leitura crítica me motivou a observar os discursos implícitos no texto. Dessa forma, passei a valorizar as condições de produção de um texto e as intenções do autor.

Foi por ter me identificado com a área de leitura que tomei a decisão de elaborar um pré-projeto de mestrado nesta mesma área.

Construindo-me como pesquisadora

Atualmente, curso o mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, iniciando meu curso em 2009. Nessa pesquisa de mestrado, desenvolvo um trabalho voltado para a formação de uma professora enquanto leitora, pessoa e professora de língua inglesa e, também, olho para a minha formação nesse sentido. Para isso, pesquisei mais sobre as perspectivas de leitura, como a leitura crítica, como, também, iniciei minha pesquisa sobre letramento crítico.

Diante dessas duas perspectivas de leitura, leitura crítica e letramento crítico, percebi que a segunda objetiva a transformação social do indivíduo, como mencionou Freire (1993). A perspectiva da leitura crítica me possibilitou enxergar aquilo que não está explícito no texto e considerar o contexto de produção do mesmo. Utilizar o letramento crítico ao ler um texto, além de proporcionar uma leitura de maneira crítica, permite que o leitor transcenda os significados que ele atribui ao texto para o contexto em que ele pertence.

A transformação social que o letramento crítico possibilita está na sua base teórica, àquela relacionada com a Análise Crítica do Discurso

²⁰ Em inglês, *field*.

²¹ Em inglês, *tenor*.

²² Em inglês, *mode*.

(FAIRCLOUGH, 1989/2001). O que resgatamos da Análise Crítica do Discurso e usamos no letramento crítico é a relação de poder. Esta, para Fairclough (1989/2001), está presente em todos os eventos sociais: em sala de aula (na relação professor-aluno), em casa (na relação pais-filhos), no trabalho (na relação patrão-empregado) etc. Por exemplo, então, nós podemos ler um texto, observando qual é a relação de poder presente no mesmo.

Construir-me como pesquisadora possibilita, também, a reconstrução de minha identidade. Fino e Sousa (2003) colocam que a identidade pessoal é construída na diferença do eu com o outro. Bohn (2005) afirma que a identidade profissional é construída através do papel que o indivíduo representa. Assim, minha identidade tanto pessoal quanto profissional estão sendo reconstruídas à medida que vejo a importância de me posicionar, na sociedade, de maneira crítica; de desenvolver uma consciência crítica.

Terminada a minha narrativa, passo às narrativas das histórias de experiência de Elisa.

5 TEMPOS E TEMPOS

5.1 TEMPOS MODERNOS

Nesta história narramos as experiências de Elisa em relação a sua educação, em casa, e sua formação inicial. Adiantamos que suas experiências nos refletem uma tendência modernista de ensino. Por isso, intitulamos a narrativa, *Tempos Modernos*.

Conhecendo Elisa

Elisa, atualmente, habita uma cidade situada no Norte do Paraná. Mãe de uma filha e um filho, Elisa sempre tentou passar seu aprendizado a eles. A educação dela foi de maneira tradicional, como ela mesma diz,

[...] meus pais eram bem severos, repressores, você não saía de casa. Pra namorar era um caos, não tinha como, então, eu era super trancada e eu sempre fui criada assim e assim fiquei fechada dentro de mim mesma e agora que eu comecei a acordar pra vida [...] (L643-646).

Por ter tido uma educação tradicional, isto é, não poder sair muito de casa, não ter liberdade para namorar, passear ou ir a festas, Elisa, quando criança, aproveitava todo seu tempo para estudar. Assim, ela desenvolveu o hábito de ler, influenciada, também, por seu pai:

[...] meu pai lia muito. Meu pai nunca estudou na escola, assim, estudou em casa, aprendeu com meu avô, mas meu pai lia muito e cobrava da gente (risos), ele comprava livros e Monteiro Lobato dessa grossura assim [...] (L677-679).

A educação que Elisa teve a tornou introspectiva, como ela mesma afirma “[...] eu era super trancada e eu sempre fui criada assim e assim fiquei fechada dentro de mim mesma [...]” (L645). No entanto, como veremos a seguir, o hábito de ler facilitou o aprendizado de Elisa ao longo de sua vida e contribuiu para que ela desenvolvesse autonomia para os estudos.

Quem lia mais?

A partir da quarta série, Elisa desenvolveu melhor seu hábito de leitura e ela lia obras, por exemplo, de Monteiro Lobato. Um episódio marcante para ela, nesta fase, foi uma pequena competição com uma amiga. Tal competição tinha o objetivo de ver quem lia mais, como ela mesma relembra: “uma vez eu apostei com a minha amiga (risos) [...] quem lia mais. Quando nós fomos na biblioteca da escola e começamos assim: eu vou ler essa primeira e você a de cima [...]” (L680-682). Assim, Elisa lia todos os livros de literatura da biblioteca; não importava o assunto, como ela salienta “[...] (eu) nem queria saber o assunto” (L684). A competição que Elisa fez com sua amiga nos permite ver que a leitura, para Elisa, era feita por prazer.

Ao relacionar esse fato com a ideia de Smith (2004) sobre como deveria ser a leitura, podemos dizer que, da mesma forma que o autor afirma que ler deveria ser tão natural como o aprendizado de outros aspectos da existência humana, ler para Elisa ocorria de forma natural. Ela não tinha uma obrigação de ler todos os livros da biblioteca. No entanto, o fazia por prazer; ler não era sinônimo de imposição, e, sim, sinônimo de vontade.

Como já mencionado, Elisa lia muito as obras de Monteiro Lobato. Uma vez, lecionando língua portuguesa, ela comparou as obras de Monteiro Lobato com as de outros autores e se impressionou com a dificuldade da linguagem usada por ele:

[...] a linguagem é muito diferente dos paradidáticos de hoje em dia, aí que eu pude comparar a linguagem do Monteiro Lobato com os paradidáticos, porque os paradidáticos são divertidos, alegres, leves, Monteiro Lobato tinha um vocabulário um pouquinho mais pesado [...] (L660-663).

Esse “susto” que Elisa teve, ao trabalhar essas obras com seus alunos, se deu justamente por ela ter lido-as quando era criança e o mesmo não aconteceu de forma tão natural com seus alunos. Elisa precisava facilitar a compreensão de seus alunos, como ela mesma relembra

E as histórias da Tia Anastácia nós transformamos, nós xerocamos e distribuimos em grupos e eles tinham que ler e nós montamos em peças de teatro, mas não era simples, não. Para eles entenderem, nós tínhamos que ler junto [...] (L669-672).

A facilidade que Elisa teve para ler as obras de Monteiro Lobato, ela atribui ao gosto pela leitura e afirma “Por isso que a leitura é muito importante” (L637).

“Onde o gato dormiu”?

Como já narramos, Elisa desenvolveu o hábito de ler muito cedo e a influência de seu pai também a ajudou. Assim, a leitura, para ela, dava-se de forma natural, que se desenvolvia à medida que ela mesma sentia vontade de ler. Em língua inglesa, o aprendizado da leitura ocorreu de outra maneira. Iniciou-se em 1969, um ano antes de ela começar a graduação em Letras (tema que trataremos no próximo fragmento dessa história).

Elisa aprendeu a língua inglesa, primeiramente, em um instituto de idiomas. Neste contexto, o aprendizado foi de maneira tradicional, focado mais na forma, como ela menciona: “[...] um sistema assim bem tradicional, trabalhava mais a estrutura, né, como organizar as perguntas, como responder [...] não é uma linguagem funcional, né, que você pode sair dali e aplicar fora” (L10-13). O foco, no aprendizado, era dado à gramática. Isso, para Elisa, tornava o aprendizado distante da realidade e ela não via uma aplicação do que aprendia fora da sala de aula, como ela esclarece: “quando você se depara com um mundo fora, parece que aquilo lá não tem nada a ver com a realidade, ele é muito artificial, é só mais a parte gramatical, estrutural.” (L13-15).

O fato de a leitura ser algo intrínseco à construção de Elisa enquanto sujeito, a estimulava sempre a estar em contato com a leitura. Assim, como o ensino no instituto de idiomas era voltado ao aprendizado da gramática, Elisa lia livros de inglês em casa, desenvolvendo um auto-estudo. Nesta fase, a leitura de Elisa era sinônimo de tradução. O fluxo dessas leituras não era contínuo, devido à necessidade de procurar o significado das palavras no dicionário. Esse método de leitura fazia Elisa ler palavras e não ideias, o que dificultava a compreensão e a interpretação do que era lido. Vemos, então, a diferença na leitura de Elisa em língua portuguesa e língua inglesa.

A leitura em língua portuguesa era de forma natural. Da forma como Elisa conta sua experiência, ela nos mostra que a leitura fazia parte do desenvolvimento dela própria, o que se enquadra no que Smith (2004) afirma que a

aprendizagem e a compreensão podem ser vistas como habilidade e processo, mas, também, como parte do ser humano. Já a leitura, em língua inglesa, está mais relacionada ao processo de decodificação e o desenvolvimento da habilidade era de forma autônoma. Assim disse Elisa:

Eu pegava livros de literatura inglesa, em inglês, e aí eu ia traduzindo. Eu lia, né, porque eu não conseguia, né. Eu estava lendo um texto, surgia uma palavra desconhecida, eu ia ao dicionário e procurava. Foi assim que eu fui trabalhando principalmente na literatura, né [...] (L26-29).

A partir do terceiro estágio de inglês, no instituto de idiomas, Elisa relembra que alguns textos eram trabalhados em sala de aula. Os textos eram utilizados para atividades de compreensão. O professor não modificava as perguntas ou estimulava os alunos a atribuírem significados além daqueles explícitos no texto. Elisa exemplifica o tipo de pergunta que era utilizado nas aulas de leitura: “Onde o gato dormiu?” (L45). Em seguida, ela complementa dizendo “(eu) olhava no texto e estava a resposta ali, coisa bem do texto mesmo [...] nada além daquilo” (L47...49).

Dez anos mais tarde, após já ter concluído o curso de inglês, Elisa buscou formação continuada e passou a fazer aulas de conversação em língua inglesa, junto com um grupo pequeno. O curso foi ministrado por uma professora particular e teve duração de três meses, devido à desistência da maioria dos alunos. Nesse período, a professora também trabalhava com textos. No entanto, eles eram pretextos para a conversação, já que este era o foco principal das aulas, como salienta Elisa: “Mas nesse momento aí a gente treinava mais a conversação, porque [...] discutíamos assuntos do texto” [L55-56].

Esse período que marca a primeira formação de Elisa em língua inglesa é caracterizado por um ensino formal, voltado à gramática e com pouca utilização de textos. Quando estes eram utilizados, os alunos não tinham oportunidade de se posicionar; atribuir significados de acordo com a formação discursiva e social de cada um.

Como argumenta Coracini (2001) sempre que uma leitura é feita, de acordo com o momento histórico da vida do leitor, uma interpretação diferente poderá ocorrer. O texto, nesta fase de Elisa, não era utilizado para auxiliar a formação do sujeito, para torná-lo mais crítico, para que ele entenda o mundo que o cerca de forma diferente, um propósito do letramento crítico (FREIRE, 1993;

CERVETTI *ET. AL*, 2001; FAIRCLOUGH, 1989/2001; HARRISON, 2004; MOITA-LOPES 2005). Texto era utilizado como um pretexto para qualquer outro objetivo que não fosse dialogar com o próprio texto, atribuindo significados, extraindo aquilo que está implícito, entre outros objetivos.

Ao refletir sobre essa formação de Elisa, observamos que ela nos remete ao ensino com tendência modernista. Como já foi destacado na narrativa das histórias de experiências da pesquisadora, o ensino na fase modernista era de forma sistemática, voltado ao certo e o errado. O professor não tinha autonomia para decidir o que era melhor para seus alunos. Ele era obrigado a seguir um manual com as regras de como ensinar (KINCHELOE, 1997). Os alunos, seguindo esta mesma linha, não podiam se posicionar diante do que era ensinado, apenas aceitar e ver o professor como o centro do saber.

Em língua inglesa, por exemplo, o ensino, nessa fase considerada modernista, focava a gramática e, a leitura, não objetivava a formação de um leitor mais crítico. Os alunos, então, liam para aprender tradução, para aprender pronúncia das palavras, para aprender expressões, para compreender o assunto principal do texto entre outras coisas. A formação mais tecnicista do aluno, na fase modernista, era proposital para que ele respeitasse as regras dos padrões das indústrias e as regras impostas pelo governo. Os alunos, então, eram formados para aceitarem as regras impostas a eles na escola e fora dela (KINCHELOE, 1997).

Vemos que Elisa teve sua formação em língua inglesa semelhante a esta fase modernista. Isso, conseqüentemente, influenciou sua atuação enquanto professora de língua portuguesa e língua inglesa.

A formação profissional de Elisa

Elisa sempre buscou melhorar seu aprendizado. Em 1974, ela iniciou a graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. No entanto, antes dessa graduação, Elisa já tinha uma formação como ela afirma:

[...] eu fiz magistério. No meu tempo ainda existia magistério, no nível fundamental de quinta a oitava já se fazia magistérios. Aí, eu fiz um magistério de quinta a oitava, que era chamado magistério normal regional. Depois, eu fiz o magistério mesmo e depois eu fiz na UEL Letras. (L119-122).

Em 1974, Elisa concluiu sua graduação em Letras Português/Inglês e buscou uma formação continuada na área de língua portuguesa. Ela se tornou especialista em língua portuguesa. Mantendo essa necessidade de sempre se atualizar e aprender, Elisa continuou sua formação cursando especialização em Metodologia de Português na Universidade de Ponta Grossa.

Em relação à língua inglesa, Elisa fez cursos oferecidos pelo governo, não fazendo uma pós-graduação em uma universidade. Essa opção se deu pelo fato de Elisa ser, primeiramente, professora de língua portuguesa e só depois se tornar professora de língua inglesa. Ela lembra que, quando entrou em vigor a lei número 5.692²³, muitos cursos, na área de língua inglesa, foram oferecidos pelo governo e ela participou: “Agora especialização de inglês eu fui fazendo esses cursos que o governo vai apresentando. Fiz aquele Correção de Fluxo, foi muito bom [...]” (L130-132).

De acordo com Menezes e Santos (2002), Correção de Fluxo, citado por Elisa, é referente à medida política e estratégica utilizada para adequar a série à idade dos alunos no ensino fundamental. Tal política deveria resultar em um fluxo regularizado, com a maioria dos alunos matriculados nas séries, correspondentes à sua idade, e em condições de aprenderem e serem aprovados para a série seguinte. Foi uma estratégia pedagógica de solução emergencial para alunos defasados.

O papel de professora de língua inglesa

Assim que Elisa se graduou, ela iniciou sua carreira como professora. Em 1974, Elisa lecionava inglês em uma escola particular, como ela mesma diz “no colégio de freiras” (L139), por quatro anos. Voltou a lecionar apenas em 1995, quando passou em um concurso público.

Como professora de língua inglesa, Elisa, no período de 1974 a 1978, refletiu aos seus alunos o mesmo aprendizado que teve quando fazia o curso de inglês no instituto de idiomas. O trabalho com o texto, então, era voltado ao conteúdo gramatical e os alunos exercitavam, também, a tradução. Este período, que Elisa resgata em sua experiência (1974 a 1978), é marcado na história do ensino de línguas no Brasil como um ensino voltado para a abordagem gramatical (ALMEIDA FILHO, 2009).

²³ A lei 5.692 de 1971, a qual Elisa se refere, foi revogada pela lei 9.394 de 1996. Esta se encontra disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#art92>.

Além disso, Elisa pedia aos seus alunos para que respondessem às perguntas do livro e não cobrava nada além do que era pedido pelo livro didático:

Os livros didáticos, naquela época, eles eram... os textos eram voltados mais para o conteúdo gramatical, né, então era um pequeno texto que tinha uma função de ensinar uma... a finalidade de ensinar alguma função ou algum conteúdo gramatical [...] (L148-151).

O texto, também, servia para o aprendizado da pronúncia das palavras. Isso se relaciona com um dos possíveis problemas que Smith (2004) destaca como sendo o fato de o professor estar preocupado com a pronúncia das palavras e não com a construção de novos sentidos. Assim, ao ler, o aluno não, necessariamente, atribui um significado ao texto, mesmo porque sua atenção está nos sons das palavras. Elisa relembra esse momento ao dizer: “[...] repetia os diálogos, praticava aquele diálogo, nem criava outro diferente, era aquele mesmo [...]” (L160-161).

O ensino tradicional, semelhante ao ensino inserido no contexto com tendência modernista (KINCHELOE, 1997), influenciou o trabalho de Elisa durante muitos anos. No entanto, para ela, a forma como ela ensinava era a correta. Elisa não se sentia insegura, angustiada. A segurança de Elisa ocorria justamente por ela seguir as regras que eram impostas a ela, como os seus professores faziam no período que Elisa era criança e adolescente.

Fino e Sousa (2003) afirmam que a identidade se constrói por meio das semelhanças e diferenças do “eu” com o “outro” e por meio do papel social que este “eu” representa. Dessa forma, podemos dizer que a identidade de Elisa, na narrativa *Tempos Modernos*, não tinha abalos emocionais grandes. Mesmo quando ela buscava formação continuada, ela não se deparava com uma maneira de ensinar diferente daquela já habitual. Isso permitia o fortalecimento de seu papel como professora e a fazia ter certeza de que tudo que fazia estava correto. Nas palavras de Elisa, “[...] no começo da minha carreira, eu tinha muita segurança porque era isso, era isso e não se questionava. [...] Então eu tinha sido preparada para trabalhar desse jeito, então eu me sentia tranquila, então isso para mim representava uma segurança. [...]” (L87-90).

As experiências contadas por Elisa nos permitem refletir sobre a relação de poder que existe entre ela e o texto; entre ela, enquanto professora, e seus alunos. O poder ocorre através do domínio de uns sobre os outros (VAN

DIJK,1997). Isso é observado nos papéis que os participantes representam em um evento social de interação (FAIRCLOUGH, 1989/2001). Sempre que o evento muda, os papéis mudam, tornando variáveis os papéis que as pessoas representam.

Mesmo que Elisa gostasse de ler, seu posicionamento era de ver o texto como uma verdade absoluta. Assim, ela não tinha o hábito de construir significados mediante suas práticas sociais e discursivas. Elisa aceitava as informações do texto, seja ele em língua portuguesa ou língua inglesa. Ainda, no caso dos textos em inglês, como ela tinha dificuldade com o idioma, Elisa precisava do auxílio do dicionário. A finalidade de ler, então, era aceitar as informações do texto e não dialogar com o mesmo. Assim, temos evidências de que o papel do texto era exercer o poder e o de Elisa, de se submeter a ele.

A relação de poder entre o texto e Elisa ocorre pela formação dela, que foi de maneira tradicional. O mesmo respeito que ela tinha com seus professores, isto é, o de vê-los como sendo o centro do saber, ela tinha ao ler os textos. Ocorria, assim, uma transposição de papel do professor para o texto. Elisa, neste caso, contraria os argumentos de Fairclough (1989/2001), quando ele diz que os papéis mudam quando o evento muda. O papel de Elisa parecia continuar o mesmo: tanto na escola, quanto em casa, Elisa estudava de forma submissa.

Ao representar o papel de professora, Elisa repetia a experiência vivenciada quando ela era aluna. Além disso, Elisa estava submetida ao livro; fazia aquilo que o livro didático pedia. Como o livro não objetivava o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, as aulas de Elisa também não tinham esse objetivo. Vemos, então, a ordem hierárquica desse evento, em que o livro didático possui o poder maior.

À medida que os anos foram passando, muitas reformas educacionais foram ocorrendo. Elisa, buscando superar suas relatadas limitações, sempre se atualizava. Isso despertou, nela, uma insegurança sobre seu papel de professora e sua identidade pessoal:

Depois, à medida que você vai lendo, entrando em contato com as mudanças educacionais, aí você começa a bater uma insegurança, começa a ficar assim preocupada: 'será que isso que eu estou fazendo é correto?' 'Será que é isso que a sociedade realmente precisa?' 'Será que é isso que meu aluno quer?' [...] (L90-94).

Passamos agora para a história Tempos Pós-Modernos.

5.2 TEMPOS PÓS-MODERNOS

Nesta história, narramos as experiências de Elisa, que nos refletem os possíveis efeitos que a tendência de um ensino voltado ao pós-modernismo pode acarretar em sua vida profissional e pessoal. No último fragmento dessa narrativa, expomos as intenções de Elisa para o futuro.

Um novo olhar para a leitura em língua inglesa se inicia

Uma característica que marca Elisa é sua vontade de aprimorar seus conhecimentos. O acesso aos cursos de formação continuada e o próprio interesse de Elisa fizeram com que ela visse o trabalho com a leitura em língua inglesa de forma diferente.

Em 1996, Elisa participou de um curso chamado Correção de Fluxo, sendo a primeira fase ocorrida em Curitiba e a segunda fase em Faxinal do Céu. Esse foi o primeiro contato que Elisa teve com uma nova perspectiva da leitura em língua inglesa. Como ela relembra

Quando eu fiz o curso da Correção de Fluxo, [...] nós começamos a trabalhar com gênero e usar as técnicas de leitura, [...] foi nessa época que eu comecei a trabalhar diferente. (L173-176).

Assim, Elisa percebeu que trabalhar o texto não se limitava ao aprendizado da pronúncia ou da gramática e, sim, que a leitura facilitava o aprendizado do idioma como um todo:

[...] que o aluno tinha que trabalhar mais a leitura, uma vez que ele não ia usar o inglês como comunicação oral, ou se ele tivesse condições de viajar para o exterior, ou que ele tivesse contato com uma pessoa para conversar, que a leitura era mais importante, [...] ler um texto era mais importante. (L178-181).

Na área da educação, uma característica que marca a tendência pós-modernista é a possibilidade de o professor deixar de trabalhar de forma isolada e ter oportunidade de compartilhar suas práticas com seus colegas. O trabalho isolado pode fazer com que o professor se sinta inseguro, uma vez que, diante de

tantas possibilidades de ferramentas de ensino, ele pode não saber qual caminho escolher.

Hargreaves e Fullan (2000) sugerem a presença de um tutor para amenizar as dificuldades que os professores podem ter quando se deparam com novas ferramentas de ensino. Os cursos de formação continuada, como o Correção de Fluxo, são uma forma de auxiliar os professores, como é comprovado na experiência contada por Elisa. No entanto, ela, por ter tido uma formação tradicional e estar habituada a trabalhar de forma isolada, não se sentia preparada suficiente para as novas perspectivas de se trabalhar o texto, o que a fazia continuar a utilizar o texto, em sala de aula, como havia aprendido em sua formação inicial. Assim relembra Elisa: “mas eu acho que ainda estava muito presa ao texto ainda.” (L192).

Como Elisa tinha o interesse em aprender as novas ferramentas de ensino, ela participava de todos os cursos que lhe davam esse acesso. Elisa, um tempo depois de ter feito Correção de Fluxo, participou do programa PDE. Apenas para situar o leitor, o PDE²⁴ (Plano de Desenvolvimento Educacional), é uma política pública que estabelece o diálogo entre professores da educação superior e os da educação básica. Esse diálogo ocorre por meio de atividades teórico-práticas orientadas. O PDE se destina aos professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM), que se encontram em Nível II, Classe 11 da Tabela de Vencimentos do Plano de carreira. Alguns pressupostos ideológicos do PDE se relacionam à produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Além disso, almeja amenizar a desigualdade de oportunidades educacionais.

Com o PDE, Elisa pôde dar continuidade ao seu aprendizado sobre as novas ferramentas de ensino voltadas à leitura em língua inglesa. Como ela recorda:

Agora quando trabalhando no PDE que eu pude perceber que a gente pode ir muito além, né, a gente pode fazer inferência, que a gente pode partir para um debate político do tema [...] analisar o discurso que está oculto por trás, as intenções do autor, então isso agora que eu consegui chegar, começar a entender isso. (L192-196)

“Foi uma mudança radical”

²⁴ As informações completas sobre o Plano de Desenvolvimento Educacional podem ser encontradas no site: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>

Mockler (2004) sugere que, em um contexto caracterizado por mudanças freqüentes, o ensino poderia ser aquele que o professor consegue estimular o aluno a ser mais crítico; aquele que contribui para a formação e transformação da sociedade. Essa ideia está relacionada ao que a autora nomeia de professor transformador. Mockler (2004) afirma, ainda, que para o professor ser transformador, ele precisa se arriscar.

Para Giddens (2005), a noção de risco está atrelada ao fato de o professor deixar de considerar as tradições modernas e dar atenção maior para as condições pós-modernas. Em outras palavras, a busca pela formação continuada é essencial para que o professor consiga essa mudança de perspectiva.

Elisa, ao participar do programa do PDE, conseguiu ter acesso a uma nova perspectiva de leitura, desenvolvendo um olhar crítico sobre os textos, como ela destaca “nesta época, eu acho que foi uma mudança radical” (L224). Nesse sentido, essas perspectivas de leitura voltadas à criticidade, que Elisa teve no programa do PDE, contribuem para que o professor seja transformador, como o ideal proposto por Mockler (2004).

O propósito da leitura crítica é a construção de um leitor assertivo. Scott (1988) afirma que o quanto antes os alunos conseguirem ler de maneira assertiva, maior chance terão de fazer suas próprias escolhas em relação ao que querem aprender quando fazem uma leitura. Para Elisa, aprender a ferramenta da leitura crítica a fez ver que é possível atribuir outros significados ao texto que não sejam só aqueles mais explícitos. Elisa descreve o que significa aprender a leitura crítica assim: “Que realmente a gente pode tirar muito do texto e ir muito além daquilo que a gente estava fazendo, que era mais concentrado na leitura com base no texto mesmo, interpretação do texto” (L232-234). Ela ainda destaca “Agora a gente pode ir muito mais além... muito mais além do que você imagina (risos)” (L234-235).

A perspectiva da leitura crítica em sala de aula

Assim que Elisa se familiarizou com a leitura crítica, ela passou a dar atenção à ferramenta em suas aulas de leitura em língua inglesa. Elisa trabalhava a leitura através dos gêneros textuais e relacionava-os com o despertar da criticidade dos alunos “[...] ver o que está subentendido, o que a gente pode ir além desse texto.” (L242-243). Primeiro, Elisa trabalhava com as características do gênero, depois ela abordava os aspectos gramaticais presentes no próprio texto, a produção escrita e, por último, a parte crítica.

Relacionado à leitura crítica, Halliday (1989) argumenta que qualquer texto se enquadra dentro de um contexto de situação. Por isso, quando trabalhamos um texto utilizando a leitura crítica, consideramos qual é o contexto do texto, os personagens participantes e a linguagem utilizada. Na leitura crítica, como estabelecem Cervetti *et. al* (2001), a análise se restringe ao próprio texto; aos significados explícitos e implícitos que estão no próprio texto.

Em sua aula, no momento de trabalhar com a “parte crítica” (como dito por Elisa na L-242), Elisa tenta colocar, em prática, seu conhecimento em leitura crítica “[...] e a análise crítica [...], mesmo que seja bem simples eu procuro por uma ou duas questões que ele possa pensar, dar a opinião dele sobre aquele tema [...]” (L253-255). Além disso, Elisa, ao aplicar a leitura crítica em suas aulas, considera o seu contexto de atuação. Para elaborar questões e fazer discussões na aula de leitura utilizando a leitura crítica é preciso considerar o nível de dificuldade que os alunos conseguem lidar. Elisa comenta sobre isso assim “[...] Mas eu acho que a gente é uma mistura de tudo, a gente tem que ver aquilo que funciona, aquilo que está certo com o seu aluno, como que você se constitui como professor na sua sala” (L243-245).

A tentativa que Elisa tem em estabelecer uma relação entre a teoria e a prática está de acordo com o que Mockler (2004) sugere. A autora expõe que um problema no pós-modernismo é a dificuldade que os professores, em formação continuada, têm para relacionar a teoria com a prática. Há a possibilidade de os professores aprenderem as novas abordagens de ensino. No entanto, como afirma Mockler (2004), as teorias não consideram o contexto social em que a escola, onde o professor trabalha, está inserida. Elisa, como ela mesma relata, aplica aquilo que

melhor se encaixa em sua sala de aula, o que favorece um melhor aprendizado de seus alunos.

Outro aspecto que Elisa considera, ao abordar a leitura crítica em suas aulas de leitura em língua inglesa, é conscientizar, aos poucos, o aluno sobre a importância de se ter uma nova visão sobre leitura:

Você precisa ir conscientizando, mostrando que nesse momento a educação está propondo [...] que isso é importante, que ele tenha uma opinião, que ele saiba expressar uma opinião, que ele tenha uma opinião sobre determinados assuntos. (L263-265).

Elisa relembra que os alunos tiveram dificuldades para compreender essa nova perspectiva de leitura “No começo eu percebi que eles não entendiam isso [...] eles não falavam nada” (L265-268). Com o tempo, Elisa percebeu que os alunos já haviam tido um desenvolvimento e já estavam mais acostumados com a leitura crítica “[...] aí no final eles já falavam bastante, então a gente viu que eles cresceram, percebeu que houve um crescimento e a maioria aceitou bem” (L268-269).

Para Elisa, a importância da leitura crítica relaciona-se à possibilidade de o aluno desenvolver-se intelectualmente. É por meio do diálogo que ela consegue perceber as dificuldades e facilidades de seus alunos. Elisa ressalta, ainda, a importância da troca de práticas sociais e discursivas para o aprendizado do aluno. Isso mostra o desvinculamento de Elisa do ensino tradicional, onde o professor é o centro do saber e o aluno não tem oportunidade de atribuir outros significados ao texto (KINCHELOE, 1997). Desta maneira, Elisa se posiciona “[...] então, através do diálogo, aí que eu pude perceber que tem aluno que não tem noção de nada, totalmente branco, então ouvindo o colega eu acho que eles vão crescendo, eles vão melhorando.” (L285-287).

Assim, a mudança de Elisa, enquanto professora, desvinculou seu trabalho com a leitura tendo como base apenas o livro didático. Elisa planejava suas aulas considerando o contexto da sua sala de aula e elaborava atividades que estimulavam o desenvolvimento da criticidade de seus alunos. Isso permitia que os mesmos atribuíssem significados ao texto de acordo com suas próprias práticas sociais e discursivas e considerando, também, as práticas de seus colegas. Antes, como mostrado na história Tempos Modernos, Elisa se submetia ao livro didático em

suas aulas de leitura em língua inglesa. Após o contato com uma visão de leitura crítica, podemos dizer que Elisa percebeu a importância de ser assertiva. Muda-se, então, a hierarquia, em que Elisa exerce o poder sobre os textos e ameniza-se seu poder sobre os alunos, por não acreditar ser o centro do saber.

Em suas aulas, há momentos em que Elisa usa o método tradicional vinculado à leitura crítica. Como os alunos estavam habituados ao método tradicional, que é dar atenção somente às informações explícitas no texto, usar o texto como um pretexto para o aprendizado de vocabulário, e/ou pronúncia entre outros, trabalhar com as duas perspectivas de leitura permitia que a inserção da leitura crítica ocorresse de forma gradativa. Isso amenizava as dificuldades que os alunos poderiam ter quando estivessem em contato com a leitura crítica. Quando perguntada sobre o trabalho com a leitura em língua inglesa, Elisa diz:

[...] Às vezes eu... o texto é mais complicado, eu trabalho vocabulário, aquele vocabulário que eu acho que vai dar problema pra eles eu já trabalho, pratico, treino, né, nem que seja só oral, sabe? Vamos procurar o significado dessas palavras, vamos repetir essas palavras, depois então que eu entro no texto. (L293-297).

Ainda, ela enfatiza que “É o que funciona. Por isso que eu falo que é uma mistura de tudo.” (L299).

Quieta e crítica

Por meio da participação no programa do PDE, Elisa teve contato com as perspectivas da leitura crítica e do letramento crítico. De maneira geral, o letramento crítico visa à transformação social, à construção do sujeito como cidadão por meio do desenvolvimento da consciência crítica (FREIRE, 1993; CERVETTI *ET AL.*, 2001; FAIRCLOUGH, 1989/2001; HARRISON, 2004; MOITA-LOPES, 2005). O letramento crítico se relaciona à teoria da Análise Crítica do Discurso, que examina a linguagem e sua relação com a sociedade.

Quando analisamos um texto por meio da perspectiva do letramento crítico, como afirma Fairclough (1989/2001), identificamos o evento discursivo presente no texto, os papéis dos participantes e a linguagem utilizada. Dessa forma, o leitor estabelece a relação de poder que existe no evento social de interação presente no texto, o porquê de o texto ter sido escrito e qual a intenção do autor em

estabelecer tais posições entre os participantes. Cervetti *et. al* (2001) acrescentam, ainda, que, na perspectiva do letramento crítico, o texto é considerado como contendo vários significados, como sendo culturalmente e historicamente situados e construído por meio das relações de poder.

Nas aulas de leitura em língua inglesa, Elisa voltava o trabalho com os textos à leitura crítica. A escolha dessa perspectiva ocorreu por Elisa perceber que os alunos tinham dificuldades de compreender a língua inglesa. Assim, Elisa sempre elaborava algumas perguntas que permitiam uma visão crítica. Tal visão se estagnava no próprio texto. Elisa não trabalhava, por exemplo, as relações de poder, as relações entre os participantes, as intenções do uso da linguagem entre outros aspectos que o letramento crítico prioriza.

Além da dificuldade que os próprios alunos tinham para compreender e aplicar a leitura crítica nas aulas de leitura em língua inglesa, Elisa ainda precisava lidar com sua identidade profissional. Esta é construída por meio do papel que o indivíduo representa (FINO; SOUSA, 2003). Como a identidade, em si, não é fixa, isto é, está sempre em construção devido às mudanças das práticas sociais e discursivas, pode ocorrer o que Bohn (2005) denomina como sendo a crise da identidade.

A crise da identidade, para o professor, surge quando ele se depara com mudanças no ensino e ele, por exemplo, não se sente preparado para lidar com isso. Por esta razão, Elisa, mesmo tido contato com as ferramentas da leitura crítica e do letramento crítico e ter percebido a importância delas, ainda se sentia insegura quanto a suas aplicações nas aulas de leitura em língua inglesa. Para Elisa, “[...] cada curso que você faz bate uma insegurança, porque você não sabe se aquilo que você está fazendo é certo, aí você começa (a dizer) poxa vida, dá vontade de sumir, não quero fazer mais, ai meus Deus [...]” (L304-307).

Apesar da dificuldade que Elisa tinha para trabalhar com o letramento crítico, optando, assim, pelo trabalho da leitura em língua inglesa através da perspectiva da leitura crítica, ela percebeu a importância que o letramento crítico tinha para sua vida pessoal. Quando questionada sobre a contribuição que a leitura crítica e o letramento crítico tiveram em sua vida pessoal, Elisa expressa-se em termos mensurativos, avaliativos e também reflexivos sobre aspectos de sua formação desde o passado até o tempo em que concedeu a entrevista: “Ah, pra mim foi um crescimento muito grande porque eu também não era... quer dizer, continuo

não sendo, né, eu nunca fui muito politizada, sabe?! Fui muito tradicional.” (L314-316).

Ao lembrar suas experiências no campo pessoal, Elisa destaca uma que demonstra os efeitos positivos do letramento crítico em sua vida. A experiência vivida por Elisa se relaciona a um trabalho que ela desenvolveu quando participava do PDE. O trabalho estava vinculado à disciplina que discutia a leitura crítica e o letramento crítico. O trabalho, feito por Elisa, tinha o propósito de desenvolver a consciência crítica do aluno. Elisa escolheu este tema justamente porque na escola, onde ela atuava, havia o discurso de que os alunos não tinham opinião sobre as coisas, eram submissos às ordens do professor.

Ao entregar o trabalho final, Elisa não achou justa a nota que recebeu no quesito importância do trabalho para a escola. Em seu contar da experiência vivida, Elisa expõe o que interpretamos ser resistência às relações culturais e institucionalmente estabelecidas, relações estas em que a norma seria acatar o poder do outro “[...] na hora eu até me conformei, depois eu olhei e tinha dado excelente para as outras, aí eu não me conformei.” (L340-342). A justificativa que Elisa dá para essa diferença entre a nota dela e a nota das outras professoras é devido ao fato de que Elisa sempre foi quieta, não se manifestava muito durante as discussões. Diante dessa situação, Elisa pensou “Mas por que o meu trabalho é menos do que o das outras? [...] Eu tinha estudado muito mais, me dedicado muito mais e tinha tentado fazer o máximo.” (L345--347).

A solução que Elisa dá para esta situação é fazer, como ela mesma menciona, “uma defesa” (L348). Assim, ela selecionou os argumentos das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), que havia discutido na disciplina que abordava a leitura crítica e o letramento crítico, com o objetivo de entregar para o Núcleo Regional de Ensino: “Eu vou entregar o papel, os conceitos que ela me deu mais essa minha defesa, porque não é justo, eles que julguem se ela está certa ou se eu que estou certa.” (L350-352). Elisa lembra que não precisou ir adiante com essa situação, pois conversou com o diretor da escola e ele resolveu o problema.

Elisa, ao agir dessa forma, realça que todo papel social é formado por regras que ora nos impõem para sermos submissos e ora nos impõem para exercermos o poder. Submeter-se a certas ordens não necessariamente nos coloca no papel de humilhados; o que precisamos saber é o momento certo de exercermos o poder, por meio das regras que cada papel exige. O papel de Elisa, a princípio, era

de respeitar as decisões daqueles que estavam em uma ordem hierárquica acima dela. No entanto, no momento que Elisa se sente injustiçada, ela passa a exercer o poder que seu papel permite.

Essa experiência é marcante para Elisa, porque, para ela, foi um momento em que ela percebeu o quanto tinha aprendido com as aulas de leitura crítica e letramento crítico. Elisa constatou que o letramento crítico, em especial, poderia ser utilizado em sua vida pessoal e não somente nas aulas de leitura em língua inglesa. Isso foi possível, pelo letramento crítico objetivar o desenvolvimento de um sujeito crítico. O pensamento de Freire (1993) ilustra a experiência de Elisa no sentido de que, o autor acredita que, por meio do letramento crítico, as pessoas têm a possibilidade de se tornarem críticas, curiosas e indagadoras, para que sejam mais livres em relação aos seus próprios pensamentos. Assim foi que Elisa passou a ver o mundo: uma pessoa que teve uma formação e uma educação tradicional e, que por sempre buscar o conhecimento, conseguiu reconstruir sua identidade. Nas palavras de Elisa. “Aí que eu percebi que eu consegui reclamar de alguma coisa na minha vida, consegui me defender, porque geralmente eu me calo e deixo as coisas passarem.” (L365-367).

Elisa nos mostra, com essa experiência, que ela, que era uma pessoa mais introspectiva, sentiu a necessidade de lutar por aquilo que achava correto. Através da leitura voltada ao letramento crítico, como afirmam Cervetti *et. al* (2001), a mesma passa a ser um meio de transformação social. Isso acontece, porque o letramento crítico, como argumentam os autores, considera o significado de um texto como um processo de construção, a partir do contexto histórico-social em que o texto está inserido e das relações de poder. Assim, o aluno constrói o significado do texto com base nas condições de produção do próprio texto. Como o letramento crítico desenvolve a consciência crítica, o aluno pode ampliar suas reflexões para o cotidiano de sua vida, não se restringindo apenas ao texto.

Elisa quebra, também, o estereótipo que muitos professores têm quando acreditam que os alunos que são mais quietos, não aprendem, ou não prestam atenção nas aulas. Essa coragem, por assim dizer, Elisa atribui ao exemplo que ela queria dar aos seus alunos quando estivesse trabalhando o letramento crítico nas aulas de leitura em língua inglesa, já que o letramento crítico defende a transformação social.

Se eu quero formar o meu aluno, por que eu não...? Eu tenho que fazer alguma coisa, foi nesse momento que eu me senti forte, poderosa, com tudo que eu tinha lido, eu tinha um embasamento, eu não estava fazendo bobagem. (L367-370).

Aprender a leitura crítica e o letramento crítico estimulou Elisa a tentar não se submeter ao texto e, também, contribuiu para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, Elisa ainda se sentia insegura. Essa insegurança, que também é percebida em outros momentos da narrativa, é uma consequência do pós-modernismo (HARGREAVES, 1993; HARGREAVES; FULLAN, 2000; MOCKLER, 2004; GIDDENS, 2005). O professor, em um contexto pós-moderno, precisa estar em constante atualização; precisa buscar novas formações, como afirma Elisa “Eu acho que eu ainda me sinto insegura. Eu ainda tenho que continuar crescendo, pesquisando.” (L399-400). Elisa, também, tem consciência de que não tem domínio total do letramento crítico e, por isso, precisa aprimorar seus estudos “É uma mudança que eu ainda não incorporei de tudo, é uma coisa que eu ainda tenho que continuar pesquisando, procurando, trabalhando, treinando...” (L403-405).

Elisa se sentia insegura e ficava ansiosa também por ser uma pessoa que gostava de aprender; ela exigia dela mesma, não esperava alguém dizer que ela precisava melhorar suas aulas ou não. Isso facilitava seu trabalho com os textos em sala de aula “[...] sempre que eu vou dar aula, eu tenho que preparar, buscar, buscar... eu fico um tempão procurando coisa diferente pra agradar o aluno, sabe?” (L408-410). O aprendizado que Elisa teve, por meio do letramento crítico, contribuiu para a reconstrução de sua identidade. No entanto, como qualquer outra abordagem de ensino, o letramento crítico também pode impor opressão, se não for compreendida pelo professor.

O professor, quando se enquadra em uma tendência, pode fazer por opressão, uma obrigação de mudar e não uma mudança que indubitavelmente lhe permitirá um crescimento pessoal e profissional. Dessa forma, apontamos o paradoxo da pós-modernidade: ao mesmo tempo que difunde a consciência crítica da linguagem, o exame dela como instrumento de poder, que defende a transformação de situações de injustiça, desigualdade e opressão, por outro lado, oprime o professor através da necessidade prescrita ou postulada deste de se enquadrar em um conjunto de novos valores, que requer novos saberes e práticas.

Passos dados, passos a serem dados

Como já narramos, o contato que Elisa teve com a leitura crítica e, em especial, com o letramento crítico, possibilitou um desenvolvimento pessoal e profissional. Este desenvolvimento se dá de maneira gradativa através da prática de Elisa em sala de aula e em sua vida. Elisa tem consciência de que precisa estar sempre em formação e, por isso, sempre busca adaptar suas aulas às novas abordagens de ensino “[...] eu pretendo continuar e melhorar o meu trabalho, procurar fazer melhor o que eu tenho feito, que eu acho que tá muito longe do ideal, do possível [...]” (L442-443).

Elisa, sempre que possível, elabora suas aulas de leitura junto com suas colegas de trabalho, acrescentando atividades que estimulam o desenvolvimento da criticidade do aluno. Além disso, Elisa faz das reuniões pedagógicas um momento para refletir com suas colegas de trabalho sobre os textos que são trazidos para discussão nestas reuniões. Ainda, Elisa se posiciona quanto à importância de participar de cursos de formação continuada:

[...] por isso que eu acho que esses cursos são muito importantes para acordar a gente, a gente fica muito acomodada. Se vai se afastando, fica acomodado, esquece, volta no tradicional [...]. Eu acho que [...] o professor tem que ser constantemente instigado, motivado, instigado para continuar estudando. (L464-467).

Além disso, Elisa quando se dispõe a participar de cursos que auxiliam em sua formação, o faz a fim de amenizar sua insegurança quanto ao que se deve ensinar em sala de aula e se a maneira que já está sendo ensinada é coerente com seu contexto de trabalho.

Ainda, em relação à iniciativa de Elisa de compartilhar suas práticas com suas colegas de trabalho e de incentivar a discussão sobre as políticas educacionais durante as reuniões pedagógicas se encaixam no que Mockler (2004) nomeia de professor transformador. Quando Elisa cria esse evento social de interação ao se unir com as outras professoras, ela proporciona um ambiente para que ocorra o que Moita-Lopes (2005) considera como um evento de letramento. Nesse momento, há a troca de práticas sociais e discursivas e a troca, também, de experiências já vividas. Isso dá a possibilidade tanto à Elisa, quanto às outras

professoras, pensarem de forma crítica, conseguirem elaborar as aulas e discutir as políticas educacionais.

Em sua via pessoal, Elisa tenta aplicar o que vem aprendendo sobre o letramento crítico. Ela, quando pode, compartilha seus conhecimentos com sua família e com os alunos que têm mais liberdade de conversar assuntos não relacionados às aulas. Elisa comenta que ajuda sua filha, que leciona uma disciplina do curso de Economia, na elaboração de suas aulas. Sua contribuição é tentar estimular os alunos a pensarem de forma crítica. Referindo-se às aulas de sua filha, Elisa diz: “[...] na elaboração dos exercícios, ela põe até um exercício crítico [...].” (L477-478).

Em relação aos alunos que a procuram para conversar, Elisa sempre tenta mostrar a eles o mundo dentro de uma visão crítica, para que eles entendam melhor as situações que estão passando no momento. Assim descreve Elisa:

Eu tenho alguns alunos que são mais próximos, aqueles que saem com a gente no recreio [...] aí a gente procura conversar para que ele tenha uma visão bem simbólica mesmo, tenha uma visão mais política, mais crítica da realidade. (L568-571)

Elisa, quando foca o desenvolvimento da consciência crítica em seus alunos, tem a oportunidade de mostrar as relações de poder que há no texto estudado. Estimular os alunos a pensarem de forma crítica permite que esses alunos consigam enxergar as relações de poder na sociedade (FAIRCLOUGH, 1995) Assim, os alunos têm a oportunidade de se tornarem cidadãos críticos e entender e se adaptar melhor às mudanças que ocorrem, de maneira rápida, no contexto em que eles pertencem “Ele começa a ter consciência do seu papel dentro da sociedade, porque muitos estão alienados, né, come, bebe, dorme, ouve a música.” (L519-520).

Outra iniciativa que Elisa teve foi de conversar com professores de outras disciplinas, além das disciplinas de línguas, para mostrar a importância da perspectiva crítica em suas aulas “Eu tenho conversado com o pessoal de história e geografia e eles estão entrando realmente em uma nova visão.” (L485-486). Elisa, também, considera que o governo está mais preocupado com o ensino dentro de uma perspectiva crítica, o que poderia contribuir para a renovação do ensino em um

contexto com tendência pós-moderna “[...] eu acho que o governo está realmente preocupado com a formação política, a relação da consciência crítica do aluno [...]” (L506-507).

Elisa, ao comparar a formação inicial e os métodos que utilizava para lecionar com o aprendizado sobre leitura crítica e letramento crítico, ela percebe que, no começo de sua carreira como professora, o aluno era “um verdadeiro papagaio repetitivo” (L534). Ela considera que a utilização da leitura crítica e do letramento crítico proporcionou uma razão para o aluno ler, uma aplicação, na vida real, dos textos que ele lê; a obrigação de ler, que muitos alunos têm, acaba sendo amenizada.

Por fim, Elisa afirma que sua intenção futura é justamente dar continuidade a tudo que aprendeu sobre a leitura crítica e o letramento crítico. Além disso, Elisa quer sempre estar em formação continuada para melhorar suas aulas e auxiliar outros professores de sua escola. Vemos que, na realidade, a intenção de Elisa vai além da necessidade de amenizar sua insegurança quanto ao que ensinar e como ensinar. O gosto por aprender permitiu Elisa ver a real importância de desenvolver uma consciência crítica em si.

Terminamos nossa narrativa com esses dizeres de Elisa, que ilustram as histórias narradas até aqui:

[...] nunca você é o mesmo depois que você passou por alguma coisa ou um texto, não precisa ser um texto didático [...] tudo [...] vai modificando a gente, né, você vai se modificando e você começa a ver diferente. (L578-581)

Na próxima seção, expomos as reações de Elisa ao ler as narrativas sobre suas experiências e sobre as experiências da pesquisadora.

5.3 REAÇÕES DE ELISA SOBRE AS NARRATIVAS TEMPOS MODERNOS, TEMPOS PÓS-MODERNOS E UMA FORMAÇÃO EM CONTINUIDADE

Nesta seção, expomos as reações de Elisa, após ler as narrativas que construímos sobre suas experiências e a narrativa que construímos sobre as experiências da pesquisadora. Como já mencionado no capítulo de metodologia, as

reações de Elisa foram colhidas por meio da segunda entrevista semi-estruturada, que fizemos em sua residência. A entrevista se encontra no Apêndice G.

De maneira geral, Elisa considerou as narrativas como sendo algo “mágico, interessante” (L8). Nas palavras de Elisa

Eu achei que ficou bem claro. Conforme você vai conduzindo o texto, vai refletindo realmente o que aconteceu. Está dentro da realidade, bem... assim, as inserções que você fez, os comentários e eu achei bem apropriado, ficou bem claro (L154-156).

Este trecho, também, nos revela uma validação à nossa pesquisa. Apesar de validade não ser um critério da pesquisa narrativa, ela é para a pesquisa qualitativa (onde inserimos a nossa) e a corroboração da análise é um sinal de que nossas interpretações não são solipsistas (este sim, critério de qualidade da pesquisa Narrativa).

Em se tratando da narrativa sobre as experiências de Vivian, Elisa menciona que esta reflete a realidade de como funcionam as aulas de leitura em sala de aula e que isso se assemelha à maneira como ela lecionava e a maneira como ela leciona atualmente. Da maneira como a história foi narrada, Elisa se sente como se ela tivesse sido professora de Vivian, pois a forma como Elisa ensinava, antes de utilizar a leitura crítica e o letramento crítico (como ela mesma mostra ao contar suas experiências), se assemelha com a forma tradicional que Vivian foi educada.

Em relação à formação enquanto leitora de Vivian, a narrativa permitiu Elisa sentir que a pesquisadora está segura e consciente da formação que teve e de como ela vê e pretende trabalhar a leitura em sala de aula. Elisa posiciona Vivian como uma leitora que teve uma formação tradicional, mas que, hoje, tende a ler os textos de maneira crítica.

Em se tratando das narrativas Tempos Modernos e Tempos Pós-Modernos, Elisa reage a elas afirmando que refletem o que ela viveu. Para a participante, as narrativas fazem com que ela relembre as experiências vivenciadas e se veja inserida nas histórias. Ela também se sente surpresa quando a apresentamos como leitora que não lê por obrigação e, sim, por prazer. Essa reação ocorreu por Elisa não ter valorizado essa característica. Assim, podemos dizer que a reação de Elisa se relaciona ao que Bell (2002) afirma sobre o fato de a construção

de uma narrativa possibilitar que as ações do cotidiano sejam mais valorizadas. Por esta razão, podemos considerar essa reação de Elisa como evidência do reviver de suas experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CONNELLY; CLANDININ, 2006). Além disso, Elisa concorda com nossa descrição de que ela está sempre em busca de formação continuada. Ela atribui esse fato à insegurança que ela sente por não saber se leciona da forma correta ou não.

Na narrativa Tempos Modernos, em específico, Elisa concorda quando descrevemos o papel do professor, no período modernista, como sendo aquele que possuía pouca autonomia, seguindo, portanto, regras pré-estabelecidas pelas instituições (KINCHELOE, 1997). Como menciona Elisa “[...] você já vem com o conteúdo determinado, o que ensinar, como deve ensinar, as provas, os valores e tudo já era pré-definido, então, você se sentia segura e, realmente, é isso que acontecia.” (L36-38).

Já na narrativa Tempos Pós-Modernos, Elisa concorda que, com o passar do tempo, o professor ganhou mais autonomia e novas ferramentas de ensino passaram a existir dando a possibilidade para o professor escolher outros caminhos para ensinar. Assim como situamos na narrativa, Elisa observa essa rapidez com que as transformações no ensino ocorrem “então, quando você tá chegando acontecer alguma coisa, aquilo já está ultrapassado.” (L46-47). A isso, Elisa atribui a necessidade de o professor estar em formação continuada (HARGREAVES; FULLAN, 2000; MOCKLER, 2004).

Ao comparar a transformação de Elisa e de Vivian, Elisa descreve sua transformação como sendo “titubeando, vacilando” (L59), devido ao fato de que ela ainda se sente insegura. Elisa considera Vivian como estando segura para trabalhar, em sala de aula, utilizando o letramento crítico. No entanto, quando ela olha, unicamente, para sua transformação, ela considera que foi uma transformação que, como ela mesma menciona, “Nossa! Não tem nem comparação”(L129-130).

Ao observar o posicionamento de Elisa, no momento que ela reage às narrativas Tempos Modernos e Tempos Pós-Modernos, vemos que ela atribui importância ao aprendizado de teorias, a fim de crescer profissionalmente. Elisa vê a necessidade de se buscar formação continuada “para que possa, pelo menos, fazer alguma coisa de valor, alguma coisa... de útil, né?” (L48-49). Estes dizeres nos possibilitam ver Elisa se posicionando de maneira inferior àquelas pessoas que têm o domínio de teorias por valorizar os discursos científicos.

A importância que Elisa dá ao aprendizado de teorias parece colocar em segundo plano sua experiência prática, uma vez que ela mesma afirma não conhecer, a fundo, as ferramentas que permeiam seu trabalho (letramento crítico e leitura crítica). Além disso, o contato que a pesquisadora tem com as teorias (por meio das disciplinas do mestrado e das leituras para o desenvolvimento da pesquisa), que se reflete nos textos que compõem a presente dissertação, pode explicar o fato de Elisa considerar que a pesquisadora está mais segura sobre os passos a serem dados em sua profissão. Esta reação de Elisa é expressa na segunda entrevista, mesmo sabendo que a pesquisadora não possui a prática que Elisa possui. Sabemos que ter conhecimento teórico não implica, necessariamente, em saber aplicar todo o aprendizado em sala de aula (REIS, 2005). Ter conhecimento sobre teorias auxiliam o professor a lecionar, no entanto, muito do que o professor sabe foi aprendido por meio de experiências passadas provenientes de sua própria prática. Saber a teoria e não saber adaptá-la ao contexto de sala de aula é lacuna de causas as mais variadas.

A valorização que Elisa dá ao conhecimento científico está, também, relacionada à tendência pós-moderna de propor, ao professor, a busca pela formação continuada. Essa busca está atrelada ao fato de haver novas ferramentas de ensino e isso instigar o professor a ter conhecimento sobre elas. Assim, muitos professores, como Elisa, sentem-se inseguros quanto a sua maneira de lecionar e são atraídos a aprender as novas ferramentas de ensino, na expectativa de que estas ferramentas os auxiliarão em uma aula em que o aluno tenha melhor aprendizado. Por esta razão, professores, assim como Elisa, acreditam que o domínio de teorias é garantia de melhor ensino. Entretanto, vemos que, por meio do discurso de Elisa, o domínio teórico que ela possui (mesmo não sendo expansivo, como ela mesma afirma) é suficiente para possibilitar, a ela, lecionar dentro do contexto em que ela se insere.

O comportamento de Elisa, como professora, mesmo não percebendo isso, nega o estereótipo (se assim podemos chamar) de que bons professores são aqueles que possuem grande domínio teórico. Elisa nos dá um exemplo de aula (L70-85), conduzida por ela, em que ela aborda a existência de discursos implícitos nos textos, mostrando aos alunos que os discursos possuem intenções; as escolhas lexicais do autor são intencionais. Elisa nos mostra, assim, sua consciência ao relacionar a teoria à prática em sala de aula.

Saber relacionar a teoria à prática é, também, outra evidência da ressignificação que Elisa atribui às suas experiências. Além disso, as mudanças, como professora e como pessoa, possibilitam a reconstrução da identidade de Elisa. Quando olha para as experiências da pesquisadora, ela compara estas experiências com as suas próprias (como já mencionamos). Isso possibilita Elisa a olhar para si; a olhar para sua identidade, remetendo a ideia de Fino e Sousa (2003) de que a identidade se constrói na diferença entre o eu e o outro. Assim, Elisa olha para dentro de si mesma e vê a reconstrução que houve em sua identidade pessoal e profissional, o que a faz ressignificar suas experiências.

Transpondo essa transformação para os papéis que Elisa representou e representa antes e depois do que ela considera ter sido transformação, Elisa conclui que, antes, representava o papel de uma pessoa que se submetia às regras dos outros, que não manifestava sua opinião, mesmo sem concordar com tais regras: “mas eu vejo que, antes, eu era bem quieta, eu aceitava tudo, mesmo estando correta, eu ficava quieta.” (L118-119). Após o contato com o letramento crítico, que ocorreu com sua participação no PDE (como ela mesma afirma), Elisa se viu motivada a praticar as teorias aprendidas, se posicionando, manifestando sua opinião. Isso ela considera uma transformação

então, eu não tenho, acho, que quase nada que me prende àquele passado. Mudou muito, muita coisa, me transformei é... em relação a esses aspectos, né, de análise, de leitura crítica, análise crítica do discurso... isso mudou muito, o trabalhar com a leitura, também, totalmente diferente. (L133-136).

Sobre sua participação na pesquisa, Elisa a considera importante, pois ela conseguiu perceber o valor que a transformação teve para sua vida:

depois que eu li os textos sobre minha vida, eu parei para dar valor nessa mudança que eu tive, porque as coisas foram se modificando e, na realidade, a gente vive e você vê que mudou, mas nem dá aquele... valor assim. Daí, depois que eu li os textos, eu vi assim nossa, eu to bem diferente do que eu era (L145-148).

Essa percepção de Elisa retoma a ideia de Bell (2002), sobre a valorização da experiência vivida, que a narrativa proporciona àquele que lê. Além disso, Elisa comenta que a pesquisa pode dar oportunidade para outros professores lerem e sentirem motivados a conhecer outras ferramentas de ensino. A valorização

que Elisa dá à pesquisa nos revela a importância do retorno da pesquisa ao participante. Esse retorno, além de ser um passo ético na pesquisa narrativa, nos possibilita observar as ressignificações que Elisa atribui às suas próprias experiências.

Por fim, Elisa enfatiza a necessidade de o professor estar em formação continuada para ter acesso a essas ferramentas de ensino e para, o que para ela é importante, conciliar a teoria com a prática para, assim, poder aplicá-las de forma consciente e não por uma obrigação. Elisa menciona que a formação continuada permite ao professor estar em contato com a tutoria (HARGREAVES E FULLAN, 2000) para auxiliar os professores em seus anseios e insegurança. Sobre isso, Elisa relembra uma trecho da fundamentação teórica “[...] a formação do professor é essencial para o restabelecimento da responsabilidade social e para a diminuição da insegurança e ansiedade sofridas pelo professor dentro da sala de aula.”(L196-198). O destaque desse trecho nos revela um ressignificar de Elisa sobre suas experiências, o que reconstrói, também, sua identidade. Antes de ter contato com a leitura e o letramento crítico, como ela mesma menciona durante a primeira entrevista, Elisa não via, de forma consciente, a importância da formação continuada e o suporte que ela pode dar ao trabalho do professor.

O próximo capítulo é dedicado às considerações finais da nossa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomamos os significados que atribuímos às narrativas de Elisa e da pesquisadora e damos um foco maior às ressignificações (reviver) que obtivemos por meio desta pesquisa. Primeiramente, fazemos uma reflexão sobre as experiências contadas e narradas por Vivian e, em seguida, passamos a refletir sobre as experiências vividas e contadas por Elisa. As ressignificações de Vivian serão, aqui, apresentadas em primeira pessoa do singular, pois é um momento em que a pesquisadora pode compartilhar seu aprendizado e crescimento enquanto pesquisadora e pessoa. Já as ressignificações de Elisa serão apresentadas em terceira pessoa, pois é com o nosso olhar (da orientadora e da pesquisadora) que expomos essas ressignificações.

Como argumenta Mello (2005, p.90), na pesquisa narrativa, “há que se considerar não somente a importância social do estudo realizado para o pesquisador, mas também para a sua vida pessoal e de seus participantes de pesquisa”. Assim, posso dizer que minha experiência enquanto leitora passou por uma transformação. Só a partir da quinta série do ensino fundamental é que comecei a ter aulas de língua inglesa. No entanto, considerei minha formação enquanto leitora bem antes disso, para narrar, também, ao leitor, minha experiência no período de alfabetização.

Em relação às experiências narradas em minha história, percebi um crescimento pessoal e profissional e tal crescimento se inicia considerando a capacidade de olhar para as minhas próprias experiências vividas e poder ressignificá-las. Ao olhar para as minhas experiências vividas, vejo a importância de estimular a criança a ler, considerando a leitura como algo natural do ser humano, como dito por Smith (2004).

Ao olhar para as experiências, vejo que houve uma reconstrução na minha identidade. Até iniciar meu curso de Letras, em 2004, tive uma formação enquanto leitora em língua inglesa de forma tradicional; não questionava as informações do texto; simplesmente as aceitava. Se pensarmos na relação de poder proposta por Fairclough (1989/2001), o texto exercia o poder sobre mim e o papel que eu representava era de me submeter ao texto.

Após ter tido contato com a perspectiva de letramento crítico que adotamos nesta pesquisa, consegui ver a importância de me posicionar diante de

um texto. Não aceitar todas as informações presentes nele significa a possibilidade de atribuir uma perspectiva diferente ao do autor do texto, justamente por eu ter práticas sociais e discursivas diferentes desse autor. Assim, o papel que passei a representar é justamente o contrário do que eu representava quando aceitava o texto como uma verdade absoluta: após ter tido o primeiro contato com a leitura crítica e com o letramento crítico, por meio do curso de Especialização em Língua Inglesa, tenho a possibilidade de me posicionar diante do texto; atribuo significados ao texto com base nas minhas práticas sociais e discursivas. Saliento, também, que questionar o texto não significa discordar dele; significa ter consciência sobre o que o leitor é a favor ou contra em relação ao que autor escreveu. Ainda, não me considero uma leitora que atende, totalmente, a essa perspectiva crítica, porque sei da minha necessidade em ter uma prática maior. Afinal, meu contato com a leitura crítica e com o letramento crítico é recente.

Como pessoa, posso dizer que vejo o mundo com outros olhos. Conhecer-me na diferença com outro, como argumentam Fino e Sousa (2003), me faz entender que as práticas diferentes das minhas não são erradas. São práticas sociais e discursivas apenas diferentes.

Atribuo, também, ressignificações relevantes quanto ao meu papel de pesquisadora. Uma das ações a ser consideradas no processo da pesquisa foi meu desenvolvimento em relação à condução de entrevistas. Na primeira entrevista que fiz com Elisa, cometi algumas imperfeições na tentativa de me aproximar dela. Felizmente, essas imperfeições não prejudicaram a continuidade da pesquisa. Na segunda entrevista, fui mais cautelosa em minha condução, dando maior espaço para Elisa se expressar. Sua desinibição também a estimulou a compartilhar suas reações sem que eu tivesse a necessidade de motivá-las. Vi, também, que as posições que pesquisadora e participante ocupam podem interferir na condução de uma entrevista. No caso, Elisa me via, em sua residência, como mestranda que lá estava para coletar dados. Isso, provavelmente, fez com que Elisa se inibisse diante de mim. Já na segunda entrevista, vi Elisa mais próxima de mim e eu atribuo isso ao fato de ela ter lido a minha narrativa e com ela ter se identificado. A leitura da minha narrativa contribuiu para que ela tivesse ressignificações de suas experiências, já que ela, muitas vezes, compara minhas histórias narradas com as dela.

Ao olhar para as experiências de Elisa, vemos que ela teve uma transformação. As reações de Elisa nos mostram que as narrativas foram, para ela,

um instrumento de processo e de aprendizagem, pois ela passou a ver suas experiências de outra maneira; Elisa passou a valorizar suas experiências. Educada de maneira tradicional, tanto em casa, quanto na escola, Elisa pôde sentir uma grande mudança ao entrar em contato com a leitura crítica e com o letramento crítico.

Elisa ressignifica suas experiências no momento que ela mesma vê a transformação que passou em sua vida. Os ressignificados estão relacionados à consciência que possui em relação a essa transformação e como isso é refletido em sua vida pessoal e profissional. Para Elisa, o letramento crítico não é utilizado apenas em suas leituras diárias, leituras, estas, que se dão por prazer. O letramento crítico é utilizado em suas aulas de língua inglesa. Podemos ver o uso consciente dessa ferramenta, por exemplo, nos momentos que Elisa relembra ser necessário o auxílio de outras ferramentas de ensino em suas aulas, pois, como ela mesma nos conta, nem sempre é possível trabalhar uma aula voltada totalmente ao letramento crítico. Um dos motivos, lembrados por Elisa, é o fato de os alunos terem dificuldades com a língua inglesa, o que faz com que ela tenha que dedicar um bom momento de sua aula às atividades voltadas ao aprendizado do vocabulário do texto.

Quando Elisa insere a leitura crítica e o letramento crítico em sala de aula, ela tem a possibilidade de deixar de representar o papel de professora que é o centro do saber. Pode, então, representar o papel de professora, que possui uma autoridade para manter a disciplina dos alunos, mas que não inibe a participação deles nas aulas. Pensando assim, dizemos que Elisa tem seu poder amenizado. Além disso, o livro não exerce mais o poder sobre ela, já que não o segue exclusivamente.

Como uma das características da tendência pós-modernista está a insegurança no professor devido às mudanças que ocorrem na sociedade e, em específico, na educação. Elisa também sentiu essa insegurança. Isso a fez perceber que precisava buscar sempre uma formação continuada, ser criativa e crítica para ela mesma construir seu papel como professora na pós-modernidade. A insegurança de Elisa se refletia no fato de ela não ter certeza se a forma como ela ensina estava correto. Além disso, Elisa sentia que precisava aprimorar seus estudos em leitura crítica e letramento crítico.

Essa insegurança de Elisa, e de muitos professores, está atrelada, também, ao fato de que, à medida que novas tendências surgem no ensino (tendências pós-modernas, por exemplo, como abordamos nessa pesquisa), há, também, uma tendência para mudar a concepção do que é ser um bom professor (VAN VEEN; SLEEGERS, 2006). Bom professor, assim, se restringe àquele que segue a nova tendência de ensino. No entanto, como apontam os autores, essa tentativa de impor o discurso do que é ser bom professor se contrapõe com as práticas discursivas e sociais que amoldam cada professor, o que pode contribuir, também, para o impacto na vida emocional desses professores.

Outro problema destacado por van Veen e Slegers (2006) é o fato de que, muitas vezes, a proposta de uma nova ferramenta é elaborada de uma maneira que não fica clara para o professor em termos de justificativa, objetivos etc. Isso também pode contribuir para que o professor se sinta inseguro quanto ao uso dessa ferramenta. Vemos, assim, que o fato de o professor estar consciente de suas escolhas pode contribuir para amenizar sua insegurança. O bom professor, então, está mais próximo daquele profissional que é consciente das suas escolhas (das práticas e dos discursos que segue) do que daquele profissional que segue uma tendência, porque isso lhe é imposto (ALSUP, 2006).

Quando uma nova tendência surge no ensino, o professor precisa conhecê-la. No entanto, isso não significa que ele precisa mudar de postura. Ao mesmo tempo, para ele se posicionar diante de suas escolhas, ele precisa conhecer as possibilidades e estar, mais uma vez, consciente do caminho que tomará. Como vimos, essa consciência está presente em Elisa, que não escolheu um caminho por meio de imposição, mas por decisão própria.

Elisa, também, compartilhava seu aprendizado de leitura crítica e letramento crítico com suas colegas de trabalho. Auxiliava para que elas lessem os documentos educacionais de uma forma crítica. Além disso, auxiliava para que professores de outras disciplinas pudessem usar a leitura crítica e letramento crítico em suas aulas.

Ressignificamos, também, suas experiências em relação a sua vida pessoal. Quando Elisa percebeu o objetivo do letramento crítico, que não se restringe ao texto, mas busca a construção de um sujeito mais crítico, Elisa mudou seu posicionamento em sua vida pessoal. Assim, ela passou a representar o papel mais próximo de uma cidadã crítica, que respeita os momentos em que precisa se

calar e que sabe quando precisa se manifestar, respeitando, também, as regras que cada papel exige (FAIRCLOUGH, 1989/2001).

Narrar as duas histórias de Elisa nos fez perceber como a leitura crítica e, em especial, o letramento crítico podem nos auxiliar na reconstrução de nossa identidade. Elisa se transformou de maneira positiva e isso só a estimulou a continuar sua busca pelo conhecimento por meio de formação continuada. Vimos que Elisa soube adaptar as novas abordagens de ensino para o contexto de sua sala de aula. Ela, também, usou a sua insegurança como algo a seu favor e isso só a fez procurar novos conhecimentos. Reviver as experiências, para Elisa, é continuar a estudar, é aprimorar seus conhecimentos em leitura crítica e letramento crítico podendo aplicá-los em sala de aula, em especial o letramento crítico de forma consciente.

Finalizamos aqui nossa pesquisa, salientando que esta fomenta um diálogo a partir de nossas interpretações. Assim, esta investigação possibilita atribuições de outros significados às experiências de Elisa e da própria pesquisadora. Tivemos o cuidado, também, em olhar as narrativas para ver possíveis argumentos que dessem, ao leitor, um caráter narcisista ou solipsista.

Também, adotamos, nesta pesquisa, uma visão de letramento crítico, por meio da qual defendemos que se tornar letrado vai além de dominar as formas estáveis da linguagem; se relaciona com a possibilidade de o indivíduo perceber a linguagem como veículo de poder e a educação como instrumento de transformação da sociedade por meio de conscientização e ação crítica (REIS, 2010). Essa visão é vista, por exemplo, no momento que narramos *Tempos Pós-Modernos*, uma experiência em que Elisa se posiciona diante de um evento e exerce seu poder refletindo antes de tomar sua decisão, revelando uma ação crítica. Isso é lembrado por ela, devido ao fato de que ela própria se descreve como alguém que sempre teve medo de falar.

Sobre o uso do letramento crítico em sala de aula, sabemos que, muitas vezes, o professor acaba tendo apoio em outras ferramentas de ensino, devido à necessidade da adaptação de teorias em sala de aula. Por esta razão, não menosprezamos o trabalho do professor quando este se apoia em outras ferramentas de ensino. Defendemos o letramento crítico pela sua possibilidade de transformação do indivíduo enquanto sujeito crítico, no entanto, acreditamos que o mais importante é o professor fazer suas escolhas de maneira consciente e não por

opressão. Quando o professor age de maneira consciente, ele já está no caminho de se posicionar de maneira crítica, já que o letramento crítico não é algo que se restringe ao modo de olhar para o texto e, sim, um modo de ver o mundo que o cerca.

Lembramos, também, que nossa pesquisa é do tipo narrativa. No entanto, como honestidade para com ela, dizemos aqui que ela só não é mais narrativa, porque, genuinamente, a agenda da pesquisa partiu do interesse da pesquisadora, não sendo iniciada pela participante. Assim, deixamos como possibilidades futuras de pesquisa olhar as oportunidades que podem ser construídas para que possa ser feita uma agenda de pesquisa que interesse aos professores participantes. Ainda, retomamos a ilustração que fizemos quando discutíamos outra possível utilização da pesquisa narrativa à área da educação feita Telles (1999). Tal proposta se refere aos significados relacionados ao conhecimento pessoal prático do professor e a troca de experiências entre os professores na escola. Esta proposta também fica como possível foco futuro a ser pesquisado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Raízes do Ensino Comunicativo de Línguas. **Revista HELB**, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=113:raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas&catid=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10>. Acesso em: 30 maio 2011.
- ALSUP, Janet. **Teacher identity discourses**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- BELL, Jill Sinclair. Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. **Tesol Quarterly**, v.36, n. 2, p.207-213, 2002.
- BOHN, Hilário. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações em Linguística Aplicada e teoria Literária**. Recife: UPE, v.17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos. **Texto e interação**: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BUSNARDO, Joanne; BRAGA, Denise Bértoli. Uma visão Neo-Gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, n. 38, p. 91-114, jan./jun. 2000.
- CERVETTI, Gina, PARDALES, Michael.J.; DAMICO, James.S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v.4, n.9 abr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: jun. 2010.
- CLANDININ, D.Jean; CONNELLY, F.Michael. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. Interviews. In: COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. 5. ed. London; New York: Routledge, 2000. p. 267-292.
- CONNELLY, F.Michael; CLANDININ, D.Jean. Narrative Inquiry. In: GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. (ed). **Handbook of complementary methods in education research**. Washington DC: American Educational Research Association, 2006. p. 477-488.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Heterogeneidade e Leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, Maria.José; Ernst Pereira, Aracy. (orgs). **Discurso e sociedade**: práticas em análise do discurso. Pelotas: EDUCAT, 2001. v. 1, p. 137-156.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Leitura crítica em língua inglesa**. 2007. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

D'ALMAS, Juliane; LUNARDI, Vivian Uno. Letramento crítico entre 2007 e 2008: uma pesquisa bibliográfica via banco de teses da Capes. In: **Revista X**, v.1, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989/2001.

_____. **Critical discourse analysis: the critical study of Language**. London: Longman, 1995.

_____. FAIRCLOUGH, Norman. **Critical language awareness**. New York: Longman, 1992/1998.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. Critical Discourse Analysis. In: VAN DIJK, Teun A. **Discourse as social interaction**. London: Sage, 1997 p. 258- 284.

FIGUEIREDO, Celia Assunção. **Leitura crítica: Mas isso faz parte do ensino da leitura? Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira**. 2000. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FINO, Carlos Nogueira; SOUSA, Jesus Maria. Alterar o currículo: mudar a identidade. **Revista de Estudos Curriculares**, v.1, n2, p. 233-250, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GERGEN, Kenneth J. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010. Disponível em:
<http://books.google.com.br/books?id=1TMprYNve7oC&pg=PA91&dq=construcionismo+social+um+convite+ao+di%C3%A1logo+download&hl=pt-BR&ei=kEu2TYjIH4G3tgfF-viMAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 19 abr. 2011.

GIDDENS, Anthony. Modernity and self-identity revisited. In: **ESRC identities and social action programme launch**, p.1-8, abr. 2005.

GIMENEZ, Kilda Maria Prado; MATEUS, Elaine Fernandes. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. In: TELLES, João A. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009. p.113-135.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqayia. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HARGREAVES, Andy. Teacher development in the postmodern age: dead certainties, safe simulation and the boundless self. **Journal of Education for Teaching**, v. 19, p.8-24, 1993.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. Mentoring in the New Millennium. **Theory Into Practice**, v. 39, n. 1, p.50-56, 2000.

HARRISON, Colin. Developing critical literacy: text, discourse and the collaborative construction meaning. In: Harrison, C. **Understanding reading development.** London: Sage, 2004. p. 152-162.

HORWITZ, Elaine K. Even teachers get the blues: recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. **Foreign Language Annals**, v. 29, n. 3, p. 365-372, 1996.

KINCHELOE, Joe. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, Dilma Maria de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras.** 2005. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor.** 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Correção de fluxo escolar" (verbete). **Dicionário interativo da educação brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=170>>. Acesso em: 19/1/2011.

MOCKLER, Nicole. Transforming teachers: new professional learning and transformative teacher professionalism. In: Australian Association for Educational Research Annual Conference, 2004, University of Melbourne, Paper. p.1-9. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/04pap/moc04272.pdf>>. Acesso em: julho/2009.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro. **Investigações: lingüística e teoria literária**, Recife, v. 17, n. 2, p. 47-68, 2005.

REIS, Simone. **Learning to teach reading in English as a foreign language: na interpretative study of student teachers' cognitions and actions.** 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Radboud University Nijmegen, Holanda.

_____. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: Andrade, O.G.; Durão, A.B.A.B.; Reis, S. **Reflexões rumo sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008. p. 51-83.

_____. Valorização do professor? Uma leitura resistente de um texto unidirecional. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p.495-523, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v13n2/11Simone.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN Yvonnas S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.193-217.

SCOTT, Mike. Critical reading needn.t be left out. **The specialist**, New York, v. 9, n.112, p. 123-137, 1988.

SIQUEIRA, Regina Aparecida Ribeiro. **Formação de professores reflexivos: uma experiência compartilhada**. 2009. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

SMITH, Frank. **Understanding reading: a psycholinguistics analysis of reading and learning to read**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

TELLES, João Antonio. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 34, p. 79-92, 1999.

_____. **Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy**. 1996. Tese. (Doutorado em Linguística Educacional) – University of Toronto, Canadá.

VAN DIJK, Teun A. Discourse as interaction. In: VAN DIJK, Teun A. **Discourse as social interaction**. London: Sage, 1997. p. 1-37.

VAN VEEN, Klaas; SLEEGERS, Peter. How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. **Journal of Curriculum Studies**, v.38, n.1, p.85-111, 2006. Disponível em: <<http://www.klaasvanveen.nl/texts/veen.currst.2006.pdf>>. Acesso em: 26/05/11.

APÊNDICES

APÊNDICE A:
ROTEIRO DA ENTREVISTA

Quadro 4 – Roteiro da entrevista.

Roteiro da entrevista		
Passado	Presente	Futuro
<p>Onde você aprendeu inglês? Quando você aprendeu inglês? Descreva sua aprendizagem de inglês Descreva sua relação com a leitura. Descreva as experiências frustradas da leitura. O que caracteriza tais experiências? Como foi sua escolarização? Quando que você começou a dar aula de língua inglesa? Descreva sua relação com a leitura, em língua inglesa, enquanto professora.</p>	<p>Descreva o desenvolvimento da sua habilidade de leitura, em língua inglesa, ao longo do tempo. Olhando para suas experiências enquanto leitora, você identifica alguma mudança? (no campo pessoal e profissional) Em que sentido? A que se devem? O que te motivou a adotar essa perspectiva de leitura? Descreva sua relação com a leitura, em língua inglesa, enquanto professora. Descreva as experiências frustradas da leitura O que caracteriza tais experiências? Em quais momentos você ainda utiliza o método tradicional de leitura? Que diferenças você observa nos alunos que trabalham com a leitura crítica e aqueles que utilizavam o método tradicional?</p>	<p>Descreva sua relação com a leitura. Descreva sua relação com a leitura, em língua inglesa, enquanto professora. Descreva as experiências frustradas da leitura O que caracteriza tais experiências?</p>

APÊNDICE B:
AÇÕES DA PESQUISADORA NA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Quadro 5 – Ações da pesquisadora na entrevista semi-estruturada.

Tipos de fala da pesquisadora	Localização na transcrição
Perguntas abertas	L1-9; L18; L31-33; L60; L65-68; L78-83; L117-118; L123; L125; L137; L143-144; L146-147; L166-172; L183; L239-240; L291-292; L312-313; L331-333; L343; L371-372; L398; L438-441; L494-498; L524-530; L563-564
Confirmação da resposta da entrevistada	L16; L63; L177; L188; L197; L451; L514; L597; L658
Indução de resposta	L22-23; L35; L41; L46; L48; L60-61; L107; L153; L157-158; L177; L188; L191; L197; L199-200; L202; L213; L217; L227-228; L281; L288; L317; L355-356; L380-381; L385; L387-390; L394; L401-402; L406; L412; L451; L462; L482-484; L530-531; L533; L575; L606; L658
Emissão de opinião e pressupostos	L102; L107; L109; L115; L135; L157-158; L177; L272; L281; L288; L298; L300-303; L317; L355-356; L364; L385; L412; L418; L422-424; L430; L432; L434; L436; L458; L462; L468; L471; L473-474; L492; L503-504; L514; L516-518; L521-522; L533; L546; L557-559; L584-586; L589; L592; L606; L615-616; L620; L628; L631; L639-641; L649; L658; L675-676; L687; L689; L692; L698; L700; L707
Interrupções (inferência conversacional)	L141; L213; L252; L451; L501; L514; L575

APÊNDICE C:**AÇÕES DA PARTICIPANTE NA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****Quadro 6** – Ações da participante na entrevista semi-estruturada.

Ações da participante	Localização na transcrição
Respostas às perguntas da pesquisadora	L10-15; L17; L19-21; L24; L26-30; L36; L38-40; L42-45; L47; L49; L51-57; L59; L62; L69; L76-77; L86-96; L100-101; L119-122; L124; L126-134; L138-140; L148-152; L154-156; L173-176; L178-182; L184; L186-187; L192-196; L198; L203-212; L224; L229-230; L238; L241-251; L260-261; L263-271; L273-280; L282-287; L289-290; L293-297; L314-316; L334; L344-354; L373-379; L382-384; L386; L391-393; L397; L399-400; L403-405; L407-411; L442-450; L485-491; L499-500; L531-532; L565; L568-574; L610-614; L699
Interrupções	L38-40; L59; L64; L98; L100-101; L103-106; L126-134; L145; L148-152; L190; L203-212; L226; L232-235; L357-363; L373-379; L382-384; L391-393; L452-457; L480-481; L531-532; L547-556
Questionamento para a pesquisadora	L 34; L71; L84; L145; L636
Comentários seguindo manifestação de comentário feito pela pesquisadora	L103-106; L108; L110-114; L116; L136; L159-165; L178-182; L289-290; L304-311; L318-330; L357-363; L386; L413-417; L419-421; L431; L433; L469-470; L475-478; L505-513; L515; L519-520; L523; L534-543; L607-608; L621-627; L632; L642-648; L699; L708-709

APÊNDICE D:
ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA

Quadro 7 – Roteiro da segunda entrevista.

Roteiro da entrevista
<ol style="list-style-type: none">1- Ao ler as narrativas, quais foram as suas reações? Suas reações em relação às narrativas com base nas experiências que você me contou e com base nas minhas experiências vividas?2- Você se recorda de algum trecho, em especial, que você gostaria de destacar?3- Você poderia comentar sobre a narrativa Tempos Modernos?4- Você poderia comentar sobre a narrativa Tempos Pós-Modernos?5- Quais comentários você gostaria de fazer a respeito das narrativas de Elisa e de Vivian?6- Percebi que, ao longo de sua trajetória, você passou a ver a linguagem como uma manifestação de poder, através, por exemplo, da representação de papéis que amoldam a sociedade. Olhando para o tempo atual e o retrospectivo, como você vê o posicionamento de Elisa e de Vivian?7- Como você vê a sua própria participação na pesquisa?8- Há mais algum comentário que você gostaria de fazer sobre as narrativas?

APÊNCIDE E:**AÇÕES DA PESQUISADORA E DA PARTICIPANTE NA SEGUNDA ENTREVISTA****Quadro 8** – Ações da pesquisadora e da participante na segunda entrevista

Tipos de fala da pesquisadora	Localização na transcrição
Perguntas abertas	L4-6; L50; L62-63; L100-103; L137
Perguntas fechadas (sim não)	L30-31; L152-153; L170-171
Perguntas modalizadas	L34; L44; L62
Resposta à pergunta da participante	L33; L92; L139
Tipos de fala da participante	Localização na transcrição
Resposta às perguntas da pesquisadora	L7-29; L35-43; L45-49; L52-61; L64-90; L93-99; L104-136; L140-151; L154-169; L172-198
Questionamento para a pesquisadora	L32; L90-91; L138

APÊNDICE F:
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM ELISA

Entrevista

Transcrição

DATA: 06/12/2009

1 **Pesquisadora:** Então, Elisa, tem uma pergunta generalizada que daí diante dessa
2 pergunta a gente tenta construir essa história que você vai me contar. Então, eu
3 tenho uma pergunta assim: Que histórias com a leitura em língua inglesa você teve
4 ao longo da sua trajetória pessoal e profissional e o que caracteriza essas
5 experiências? Então vai assim, a entrevista vai girar em torno, né, dessas, de toda
6 essa trajetória que você teve em relação à sua formação enquanto leitora. Então,
7 dentro dessa pergunta maior a gente pode estar trabalhando conceitos que dizem
8 respeito ao seu passado, pra você tentar lembrar como que era, como que você
9 aprendeu, né. Então tem lá: Onde que você aprendeu inglês?

10 **Elisa:** Eu aprendi inglês na escola [nome suprimido], que tinha um sistema assim
11 bem tradicional, trabalhava mais a estrutura, né, como organizar as perguntas, como
12 responder, então ele era quase que teatral, então a linguagem fica muito... não é
13 uma linguagem funcional, né, que você pode sair dali e aplicar fora. Quando você se
14 depara com um mundo fora parece que aquilo lá não tem nada a ver com a
15 realidade, ele é muito artificial, é só mais a parte gramatical, estrutural.

16 **Pesquisadora:** Era mais voltado pra gramática.

17 **Elisa:** É.

18 **Pesquisadora:** E quando você aprendeu isso?

19 **Elisa:** Foi sessenta e nove, mil novecentos e sessenta e nove, setenta, depois eu fiz
20 mais alguns anos assim, no decorrer da minha vida eu fui fazendo cursos, quase um
21 ano numa escola, um outro ano numa outra escola, muita coisa estudei sozinha
22 mesmo.

23 **Pesquisadora:** E quando você estudava sozinha, você lembra como que você fazia
24 para aprender assim?

25 **Elisa:** Ah, eu pegava texto e traduzia.

26 **Pesquisadora:** Era tradução.

27 **Elisa:** Eu pegava livros de literatura inglesa, em inglês e aí eu ia traduzindo. Eu lia,
28 né, porque eu não conseguia, né. Eu estava lendo um texto, surgia uma palavra

29 desconhecida, eu ia ao dicionário procurava... Foi assim que eu fiz trabalhando
30 principalmente na literatura, né, eu ficava lendo esses livros para-didáticos de inglês,
31 eu gostava muito disso.

32 **Pesquisadora:** E como era assim a forma como você, o seu aprendizado em
33 relação à leitura mais especificamente, tanto no [nome omitido], quando você
34 estudava sozinha, como que era?

35 **Elisa:** Leitura?

36 **Pesquisadora:** A leitura, era tradução?

37 **Elisa:** Só tradução.

38 **Pesquisadora:** Só tradução. Não tinha nada...?

39 **Elisa:** Nada diferente não, só tradução mesmo, ler, traduzir e responder questões
40 referentes... Nem um texto não era, o texto era só perguntas do dia-a-dia, como se
41 organizavam perguntas, não tinha texto não.

42 **Pesquisadora:** Não trabalhava texto?

43 **Elisa:** Não trabalhava texto, nenhum texto. Depois mais pra frente um pouquinho eu
44 já fui fazer o terceiro estágio aí sim, aí tinha texto, agora eu estou me lembrando,
45 tinha texto e as perguntas eram relativas ao conteúdo do texto mesmo, não tinha
46 nada além daquilo. Por exemplo: Onde o gato dormiu?

47 **Pesquisadora:** Aí você olhava no texto e estava lá?

48 **Elisa:** Olhava no texto e estava a resposta ali, coisa bem do texto mesmo.

49 **Pesquisadora:** Nada extra?

50 **Elisa:** Nada além daquilo.

51 **Pesquisadora:** Você fez o curso de inglês em escola privada?

52 **Elisa:** Fiz sempre na escola privada, aí depois mais tarde eu fiz um mês com uma
53 professora, então nesse momento a gente podia conversar sobre o texto, cada um
54 apresentava a sua opinião, aí foi bem mais tarde, foi uns dez anos depois, eu fiz uns
55 três meses apenas porque era um grupo pequeno e todo mundo foi desistindo, aí
56 ficou só eu e mais uma, aí a professora não quis continuar mais. Mas nesse
57 momento aí a gente treinava mais a conversação porque discutia assuntos do texto,
58 discutíamos assunto do texto.

59 **Pesquisadora:** Daí o texto era...

60 **Elisa:** Lido.

61 **Pesquisadora:** Era lido, mas era sinônimo de conversa? Vamos supor, o texto era
62 um pretexto para a conversação.

63 **Elisa:** É, era um pretexto pra conversação, isso mesmo.

64 **Pesquisadora:** Então o que vocês discutiam também...

65 **Elisa:** Era em relação ao texto.

66 **Pesquisadora:** E assim, você teve experiências frustradas de leitura assim como
67 leitora? Algum momento assim que você se deparou com um texto e aquilo marcou,
68 te marcou de alguma forma, que você pensou: “Nossa, poderia ser assim. Por que
69 eu li isso?” Alguma forma que te incomodou, sabe?

70 **Elisa:** Agora eu não estou me lembrando não.

71 **Pesquisadora:** Não, não teve?

72 **Elisa:** Em relação às teorias?

73 **Pesquisadora:** Em relação ao texto mesmo: você pegar o texto, se deparar com o
74 texto...

75 **Elisa:** Ah, esse texto é complicado, não entendi.

76 **Pesquisadora:** É.

77 **Elisa:** Não, que eu me lembre agora não. Posso depois procurar se vier na minha
78 memória (risos), alguma coisa. Alguma coisa que marcou não.

79 **Pesquisadora:** E você assim, se eu perguntar pra você alguma metáfora, alguma...
80 através assim de figura de linguagem, de metáfora mesmo, só consegue descrever
81 esse momento, esse passado entre aspas, vamos dizer assim, que a gente está
82 conversando agora, você consegue mostrar pra mim como metáfora, com exemplo,
83 com alguma palavra, com alguma sensação como que foi esse seu percurso aí como
84 período.

85 **Elisa:** Nesse primeiro momento?

86 **Pesquisadora:** Como leitora.

87 **Elisa:** Ontem realmente eu estava pensando sobre isso e eu cheguei à conclusão
88 que no começo da minha carreira eu tinha muita segurança porque era isso, era isso
89 não se questionava. Então eu trabalhava a gramática, um texto, a interpretação do
90 texto, do que estava no texto, né. Então eu já tinha sido preparada pra trabalhar
91 desse jeito, então eu me sentia tranquila, então isso pra mim representava uma
92 segurança. Depois à medida que você vai lendo, entrando em contato com as
93 mudanças educacionais, aí você começa a bater uma insegurança, começa a ficar
94 assim preocupada: “Será que isso que eu estou fazendo é o correto? Será que é
95 isso que a sociedade realmente precisa? Será que é isso que meu aluno quer?”

96 Então você começa a sentir assim desconfortável na seqüência da minha história,
97 mas eu acho que antes eu era bem tranqüila e bem segura.

98 **Pesquisadora:** Você achava que aquilo...

99 **Elisa:** É aquilo e era aquilo e eu fazia.

100 **Pesquisadora:** Da forma como você aprendia...

101 **Elisa:** Como eu aprendi eu apliquei, pra mim era uma segurança e eu me sentia
102 bem, mas depois com o passar do tempo...

103 **Pesquisadora:** Você percebeu que não era bem assim,

104 **Elisa:** É, e as coisas vão mudando e você começa a fazer curso, você começa a ler,
105 aí você começa a ver tanta transformação e aí parece que ultimamente o mundo tá
106 mudando tão rápido, a gente quase não acompanha. Então, quando parece que
107 você vai assimilar alguma coisa aquilo já muda.

108 **Pesquisadora:** Já não é mais.

109 **Elisa:** Já não é mais.

110 **Pesquisadora:** Já teve alguma modificação.

111 **Elisa:** Isso faz com que bata uma certa insegurança, né, não tem certeza daquilo
112 que você está fazendo e nisso eu compartilhei com aquela mulher do texto, da
113 autora da tese, porque ela fala que esse processo reflexivo vai fazer com que ela se
114 descubra quem ela é, né, o que fazer, o que não fazer, qual o papel dela e eu acho
115 realmente que eu sinto. No começo era tranqüilo, era aquilo e pronto.

116 **Pesquisadora:** É porque você também não tinha outra visão.

117 **Elisa:** É, realmente, aí depois as coisas mudaram.

118 **Pesquisadora:** E assim, dentro do campo do campo profissional mesmo, como que
119 foi a sua escolarização? Você fez a faculdade de Letras?

120 **Elisa:** Fiz de Letras, eu fiz magistério. No meu tempo ainda existia magistério, no
121 nível fundamental de quinta a oitava já se fazia magistérios. Aí eu fiz um magistério
122 de quinta a oitava, que era chamado magistério normal regional, depois eu fiz o
123 magistério mesmo e depois eu fiz na UEL (=Universidade Estadual de Londrina)
124 Letras.

125 **Pesquisadora:** Isso foi mais ou menos quando?

126 **Elisa:** De setenta a setenta e quatro.

127 **Pesquisadora:** Aí depois você terminou a graduação, qual curso...?

128 **Elisa:** Eu fiz uma especialização, mas na época eu fiz especialização em português.
129 Depois eu fiz um outro curso que me valeu muito, mas na época eu era professora

130 de português, eu trabalhei muito tempo com português, mas recentemente que eu fui
131 trabalhando com inglês. Aí eu fiz um curso na Universidade de Ponta Grossa,
132 também sob especialização, sobre Metodologia de Português também. Agora
133 especialização de inglês eu fui fazendo esses cursos que o governo vai
134 apresentando; fiz aquele Correção de Fluxo eu fiz, foi muito bom e outros do
135 (?=Setepac), não sei se ainda chama (?=Setepac), aí eu fui fazendo. Na época que
136 saiu a lei 5692 aí viram muitos cursos, né, a gente foi fazendo, eu sempre fiz, o que
137 aparece eu estou fazendo.

138 **Pesquisadora:** Sempre tá, né, formação continuada.

139 **Elisa:** Exatamente.

140 **Pesquisadora:** E quando você começou a dar aula de inglês?

141 **Elisa:** Então, logo que eu me formei, em setenta e quatro, eu trabalhei inglês numa
142 escola particular, no colégio de freiras, eu trabalhei quatro anos só. Depois, eu
143 comecei agora... em noventa e cinco mesmo que eu comecei...

144 **Pesquisadora:** Com língua inglesa mesmo.

145 **Elisa:** Com língua inglesa mesmo.

146 **Pesquisadora:** E como que é essa relação com a leitura em língua inglesa
147 enquanto professora? Assim, dentro da sala de aula, como que você...

148 **Elisa:** Vem trabalhando leitura?

149 **Pesquisadora:** Como que você trabalhava assim, logo que você começou, porque a
150 gente tá tentando resgatar só o...

151 **Elisa:** O passado. Os livros didáticos naquela época eles eram... os textos eram
152 voltados mais pra o conteúdo gramatical, né, então era um pequeno texto que tinha
153 uma função de ensinar uma... a finalidade de ensinar alguma função ou algum
154 conteúdo gramatical. Então a gente lia, traduzia, né, leitura e tradução e depois fazia
155 os exercícios relacionados àquilo.

156 **Pesquisadora:** Então era basicamente voltado para o livro didático?

157 **Elisa:** Para o livro didático. E a função de ensinar gramática ou alguma função da
158 língua, ensinava gramática ou alguma estrutura, né. Trabalhava muito exercício
159 estrutural, repetição, siga o modelo.

160 **Pesquisadora:** Entendi. E também porque você desconhecia outras perspectivas de
161 trabalhar com a leitura.

162 **Elisa:** É, era como eu aprendi, eu trabalhava como eu aprendi, tanto nos diálogos,
163 repetia os diálogos, praticava aquele diálogo, nem criava outro diferente, era aquele

164 mesmo. Mais tarde, na fase mais comunicativa, voltado mais pra comunicação é que
165 a gente trabalhava um diálogo mais com uma função, como cumprimentar, como ir a
166 uma loja, isso já foi mais tarde, minha nova fase (risos), e aí o aluno criava um,
167 também já tinha a criatividade do aluno. Antigamente não, antigamente era só na
168 estrutura da gramática do repetido, completado, era mais tradicional mesmo.

169 **Pesquisadora:** Então assim, agora pensando no que acontece hoje com você, né,
170 descreva o desenvolvimento da sua habilidade de leitura em língua inglesa ao longo
171 do tempo. Então assim, como que aconteceu, quando que você percebeu essa
172 mudança? De tudo que você me falou agora, da forma como você aprendeu o
173 método tradicional, da forma como você trabalhou em sala de aula com o método
174 tradicional de leitura e agora, quando você percebeu que teve uma mudança, você
175 passou a ver um foco diferenciado pra leitura?

176 **Elisa:** Quando eu fiz o curso da Correção de Fluxo, foi acho que... noventa e cinco
177 mesmo, quando eu fiz em noventa e cinco, que aí nós começamos a trabalhar com
178 gênero e usar as técnicas de leitura, descobrir os cognatos, fazer a leitura superficial,
179 leitura mais aprofundada, foi nessa época que eu comecei a trabalhar diferente.

180 **Pesquisadora:** Começou a ver que a leitura não era só aquilo.

181 **Elisa:** Isso. Que a leitura, que o aluno tinha que trabalhar mais a leitura uma vez que
182 ele não ia usar o inglês como comunicação oral ou se ele tivesse condições de viajar
183 para o exterior, ou que ele tivesse contato com uma pessoa para conversar, que a
184 leitura era mais importante, que ele saber e entendeu ler um texto era mais
185 importante. Então foi nessa época que eu fiz aquele curso.

186 **Pesquisadora:** E quando foi esse curso?

187 **Elisa:** Foi em noventa e seis.

188 **Pesquisadora:** Foi na UEL (=Universidade Estadual de Londrina)?

189 **Elisa:** Foi em Faxinal do Céu e foi em Curitiba. Fiz um em Curitiba e a segunda fase
190 fiz em Faxinal do Céu.

191 **Pesquisadora:** Então quer dizer, a partir desse curso que você fez você passou a
192 entender...

193 **Elisa:** A leitura como...

194 **Pesquisadora:** Uma forma diferente.

195 **Elisa:** Mas eu acho que ainda estava muito preso ao texto ainda. Agora quando
196 trabalhando no PDE que eu pude perceber que a gente pode ir muito mais além, né,
197 a gente pode fazer inferência, que a gente pode partir para um debate político do

198 tema, pode ver o que está... analisar o discurso que está oculto por trás, as
199 intenções do autor, então isso agora que eu consegui chegar, começar a entender
200 isso.

201 **Pesquisadora:** Então o marco inicial foi através do curso?

202 **Elisa:** Isso, do curso.

203 **Pesquisadora:** A partir desse curso, aí sim você começou a estudar e enxergar a
204 leitura de forma diferente?

205 **Elisa:** De forma diferente.

206 **Pesquisadora:** Até que hoje com o PDE você está trabalhando com essa questão...

207 **Elisa:** Da Leitura Crítica. É, estou tentando, né (risos), estou começando, mas eu
208 passei por todas essas fases porque eu sou desde mil novecentos e setenta, então
209 eu passei por todas as fases. Quando teve a época do currículo base também que a
210 gente usava, lia o texto como forma de comunicação dos falantes, uma linguagem
211 mais apenas... um método mais comunicativo, ele praticava, ele treinava uma
212 estrutura de como cumprimentar, como apresentar alguém, essa época os alunos
213 gostavam muito porque a gente fazia tipo representação, fazia teatro, praticava um
214 diálogo, praticava um texto, depois eles criavam em cima do texto e apresentavam,
215 de como ir a um supermercado, como fazer uma compra em um supermercado, no
216 hotel como chegar. São textos assim, né, tipo de uma cena, praticava aquilo e
217 depois...

218 **Pesquisadora:** Tentava aplicar.

219 **Elisa:** Tentava aplicar, mas era a tal da linguagem... método comunicativo. Depois
220 desse é que veio o fluxo, que a gente começou a trabalhar a leitura, começou a
221 trabalhar o gênero.

222 **Pesquisadora:** Que daí entrou a leitura crítica.

223 **Elisa:** E agora mais recentemente.

224 **Pesquisadora:** A leitura crítica. E você identifica assim alguma mudança assim?
225 Você lembra de momentos que você se deparou com essa questão da leitura
226 mesmo, que você percebeu: "Olha, nesse momento eu consigo, eu percebo que eu
227 estou vendo o texto de uma forma diferente?" Você lembra assim de alguns
228 momentos até aqui da (inint.)

229 **Elisa:** Nessa época eu acho que foi uma mudança radical.

230 **Pesquisadora:** Mas você...

231 **Elisa:** Pegou o texto e começou a trabalhar de forma diferente.

232 **Pesquisadora:** Daí você olhou e “nossa, não sabia que um texto podia trazer tudo
233 isso pra mim”, foi mais ou menos assim a sua sensação?

234 **Elisa:** Não, essa sensação eu tive agora quando eu comecei a trabalhar, a fazer
235 esse trabalho de estudos de letramento e agora que eu acordei.

236 **Pesquisadora:** Você viu que...

237 **Elisa:** Que realmente a gente pode tirar muito do texto e ir muito além daquilo que a
238 gente estava fazendo, que era mais concentrado na leitura com base no texto,
239 interpretação do texto. Agora a gente pode ir muito mais além... muito mais além do
240 que você imagina (risos). Acordei agora que eu comecei a perceber isso.

241 **Pesquisadora:** E assim, e no campo profissional, você hoje está trabalhando com
242 língua inglesa?

243 **Elisa:** Estou.

244 **Pesquisadora:** Como você lida com a habilidade de leitura com essa questão da
245 leitura assim, com essa perspectiva nova que você está aprendendo agora?

246 **Elisa:** Ah, eu estou tentando aplicar, procurar texto que... trabalhar gênero, gêneros
247 textuais e muito dessa perspectiva de explorar a parte crítica, ver o que está
248 subentendido, o que a gente pode ir além desse texto. Mas eu acho que a gente é
249 uma mistura de tudo, a gente tem que ver aquilo que funciona, aquilo que está certo
250 com o seu aluno, como que você se constitui como professor na sua sala. Então, eu
251 acho que é isso: trabalhar texto partindo do gênero textual e eu procuro fazer aquela
252 contextualização, que é falar do tema antes, depois apresentar o texto, depois vem o
253 estudo das características do gênero, tentar explorar através de perguntas pra tentar
254 descobrir qual a característica daquele gênero. Aí depois tentar trabalhar a
255 gramática que aparece no texto, depois tentar fazer a produção, que esse já é mais
256 complicado por causa da dificuldade que o aluno...

257 **Pesquisadora:** O aluno tem.

258 **Elisa:** O aluno tem. E a análise crítica, sempre, mesmo que seja bem simples eu
259 procuro por umas duas questões que ele possa pensar, dar a opinião dele sobre
260 aquele tema e... tava pensando uma coisa, passa na cabeça.

261 **Pesquisadora:** Mas assim, você teve alguma frustração agora, nesse período, com
262 relação à leitura, tanto pessoal, assim, até na própria sala de aula mesmo, algum
263 momento que você viu, sentiu mal assim, você viu que dava, que não dava certo,
264 alguma coisa assim?

265 **Elisa:** Às vezes se a gente se demora muito eles começam a ficar cansados, eles
266 vão enjoando daquilo ali, do texto, sabe?

267 **Pesquisadora:** Mas eles conseguem ver a importância daquilo?

268 **Elisa:** Você precisa ir conscientizando, mostrando que nesse momento a educação
269 está propondo, que a escola quer, que isso é importante, que ele tenha uma opinião,
270 que ele saiba expressar a opinião, que ele tenha uma opinião sobre determinados
271 assuntos. No começo eu percebi que eles não entendiam isso, depois já no final a
272 gente pode ver que eles já começavam... Mesmo no meu trabalho, no começo
273 eles não falavam nada, aí no final eles já falavam bastante, então a gente viu que
274 eles cresceram, percebeu que houve um crescimento e a maioria aceitou bem, foi
275 tranqüilo. Acho mais difícil a turma dos alunos da noite, porque os do noturno eles
276 faltam demais, perde a seqüência.

277 **Pesquisadora:** É todo um contexto aqui.

278 **Elisa:** Mas no período da manhã eu achei que foi bem proveitoso e eles gostaram
279 sim, foi muito bom essa nova visão, essa nova perspectiva. E eu acho importante pra
280 eles crescerem, parece que cresce, né, aumenta o conhecimento, melhora. Uns
281 tempos atrás eu tinha ido trabalhar sobre cultura afro, então eu trouxe um texto
282 informativo sobre... falando sobre o tema, também gente trabalhou... antes falei
283 sobre o tema, apresentei imagens sobre a arte, a cultura, tal, então, depois quando
284 eu entrei no texto já é mais fácil pra ele entender e eu acho que vai crescendo, a
285 gente vai contribuindo pra que ele cresça em outros aspectos.

286 **Pesquisadora:** Eles conseguem enxergar de forma diferente, né?

287 **Elisa:** E eu trabalhei um texto também da outra professora, [professora X], que era
288 os *cartoons* sobre o degelo polar, sobre o aquecimento global, então isso suscitou
289 muitas discussões, muitos debates e a gente vê que tem aluno que não tem noção
290 nenhuma, então através do diálogo, aí que eu pude perceber que tem aluno que não
291 tem noção de nada, totalmente branco, então ouvindo o colega eu acho que eles vão
292 crescendo, eles vão melhorando.

293 **Pesquisadora:** É uma forma de trocar, né?

294 **Elisa:** Trocar experiência, eu achei que foi muito válido. E esse texto é pela leitura
295 (inint.) e foi muito bom.

296 **Pesquisadora:** Tem algum momento ainda que você ainda precisa usar o método
297 formal dentro da leitura?

298 **Elisa:** Tem, tem momentos que eu trabalho. Às vezes eu... o texto é mais
299 complicado, eu trabalho vocabulário, aquele vocabulário que eu acho que vai dar
300 problema pra eles eu já trabalho antes, pratico, treino, né, nem que seja só oral,
301 sabe? Vamos procurar o significado dessas palavras, vamos repetir essas palavras,
302 depois então que eu entro no texto.

303 **Pesquisadora:** Até pra facilitar um pouco.

304 **Elisa:** É o que funciona. Por isso que eu falo que é uma mistura de tudo.

305 **Pesquisadora:** Não tem um... Um grande problema até, até mesmo as
306 universidades que a gente estuda, é essa questão da teoria que não se aplica a
307 prática, cada sala é uma sala, cada turma é uma turma e a gente não pode... tem
308 que fazer essas adaptações.

309 **Elisa:** Isso mesmo, a gente vai mudando. Como eu falei, a gente num tem... cada
310 curso que você faz bate uma insegurança porque você não sabe se aquilo que você
311 está fazendo é certo, aí você começa: "Poxa vida, dá vontade sumir, não quero fazer
312 mais, ai meu Deus, mas depois você vai assimilando e isso começa a fazer parte da
313 sua vida; hoje eu já não consigo mais trabalhar sem fazer um questionamento, eu já
314 não consigo mais trabalhar sem pegar um texto trabalhar pelas técnicas de leitura,
315 descobrir estudando imagens, estudando os cognatos, eu já não consigo mais fazer
316 sem isso, isso pra mim já incorporei, já faz parte do meu trabalho, né?

317 **Pesquisadora:** E no seu campo pessoal assim, o que a leitura critica contribui pra
318 você assim?

319 **Elisa:** Ah, pra mim foi um crescimento muito grande porque eu também não era
320 (risos) quer dizer, continuo não sendo, né, eu nunca fui muito politizada, sabe, fui
321 muito tradicional...

322 **Pesquisadora:** É que você veio de uma formação assim.

323 **Elisa:** É. Aí lá na universidade, voltando pra universidade me deparei com tanta
324 gente assim politizada, aquilo até me assustou, daí comecei a ler, parece que as
325 coisas foram se abrindo, as idéias, as imagens, as coisas foram se abrindo pra mim.
326 E eu lembro inclusive de uma aula da professora [X], que ela pediu que a gente
327 desenhasse uma árvore e eu desenhei umas árvores cheias de flores no primeiro
328 dia, fui guardando; no último dia ela pediu pra desenhar outra árvore, só mandou e
329 depois pra gente comparar as árvores; eu falei: "Ah, não vou comparar não, deixa
330 pra lá, achei que era bobeira" (risos). Aí depois cheguei em casa, não agüentei a
331 curiosidade e fui olhar, a minha árvore era só frutas (risos), até eu me admirei. Na

332 primeira aula eram só flores, no segundo era só frutos, quer dizer, poxa vida, Elisa,
333 você mudou um pouco (risos). Então foi nesse aspecto de leitura mudou muito, eu li
334 bastante, aliás, eu continuo lendo. Quando você falou, olha, fui lá na Internet
335 procurar alguma coisa pra eu ler, a evolução dos métodos pra ver onde eu me
336 encaixava e eu acho que eu mudei bastante mesmo.

337 **Pesquisadora:** Você consegue lembrar assim de alguns momentos que você acha,
338 que você considera como cruciais assim, que mostra o uso da leitura critica na sua
339 vida pessoal?

340 **Elisa:** Nossa, teve um dia, é uma história da minha vida, né?

341 **Pesquisadora:** É, pra contar, pode contar (risos).

342 **Elisa:** Quando eu apresentei meu trabalho na escola lá pra pedagoga, ela me deu
343 nota regular (risos), ela achou, então tinha vários pontos pra ela dar nota, são três
344 valores assim que ela dá nota, e um era se ela considerava importante o meu
345 trabalho pra realidade da nossa escola e ela colocou médio, nota médio, não foi nem
346 a melhor, nem a pior foi a do meio, não lembro qual que era o outro conceito lá, um
347 conceito médio, na hora até me conformei, depois eu olhei e tinha dado excelente
348 pras outras, aí eu não me conformei...

349 **Pesquisadora:** Por quê, né?

350 **Elisa:** Por quê? Porque as outras elas falam, elas discutem, elas debatem e eu
351 sempre muito quieta, eu não falo. Então, eu fiquei me segurando, aí eu comecei a
352 pensar: “Mas por que que o meu trabalho é menos do que os das outras?” E eu que
353 estudei (inint.) eu tinha estudado muito mais, me dedicado muito mais e tinha
354 tentado fazer o máximo. Aí eu peguei e fiz uma defesa, peguei todos os argumento
355 das DCEs [Diretrizes Curriculares Estaduais], que eu aprendi com a professora
356 [orientadora] e montei uma defesa e ia entregar no núcleo, falei: “Eu vou entregar o
357 papel”, os conceitos que ela me deu mais essa minha defesa porque não é justo,
358 eles que julguem se ela está certa ou se eu que estou certa. Só que daí antes eu
359 resolvi falar com meu diretor, aí ele voltou atrás e fez um papel dando conceito “A”
360 pra mim, o melhor conceito, mas... Eu que nunca tinha falado me rebelei e fiz e me
361 defendi.

362 **Pesquisadora:** Porque você conseguiu através da... com a teoria que você tinha da
363 leitura critica você conseguiu...

364 **Elisa:** Que aquilo era realmente importante. Ela não tinha lido nada, ela não sabe
365 nada, não estava por dentro do assunto, as minhas DCEs conheciam que, né,

366 propondo a leitura crítica, o letramento crítico, a formação de opinião. E como na
367 minha escola sempre se reclamou que eles não têm opinião, que os alunos não
368 sabem se expressar, que os alunos não sabem falar, o meu trabalho não era
369 importante que era pra desenvolver a consciência do aluno. Aí eu fiz a minha defesa,
370 só que não entreguei, né, não precisou.

371 **Pesquisadora:** Não precisou, né? Mas foi um momento que te marcou bastante.

372 **Elisa:** Aí que eu percebi que eu consegui reclamar de alguma coisa na minha vida
373 (risos), consegui me defender, porque geralmente eu me calo e deixo as coisas
374 passarem, naquele momento... Se eu quero formar o meu aluno por que eu não? Eu
375 tenho que fazer alguma coisa, foi nesse momento que eu realmente me senti forte,
376 poderosa (risos), com tudo que eu tinha lido, eu tinha um embasamento, eu não
377 estava fazendo bobagem.

378 **Pesquisadora:** E o que levou você a adotar essa perspectiva de leitura crítica? Foi
379 algum outro momento ou...

380 **Elisa:** Foi com o curso de PDE que eu comecei abrir a minha visão, comecei a optar
381 por isso aí. E eu realmente acho que é importante pela minha própria experiência de
382 vida de ver que eu nunca fui uma pessoa de opinião, uma pessoa decidida, uma
383 pessoa, né, eu nunca consegui expressar o que eu pensava, eu acho que o aluno
384 tem que ter oportunidade de expressar e ter conhecimento pra poder expressar, ter
385 uma fundamentação porque ele não pode falar bobagem, né, então é preciso
386 conhecer as coisas pra poder ter uma opinião sobre aquilo.

387 **Pesquisadora:** E nesse momento, você lembra de alguma experiência frustrante
388 assim que você teve usando a leitura crítica? Algum momento que você...

389 **Elisa:** Um dia que um aluno virou: “Isso parece mais uma aula de geografia” (risos),
390 que eu trabalhei um texto e eu aproveitei trabalhar mapa pra eles localizarem norte,
391 sul, leste, oeste e a menina se irritou (risos).

392 **Pesquisadora:** Não entendeu a, né?

393 **Elisa:** Isso. Mas assim coisas frustrantes... não, eu acho que ainda não.

394 **Pesquisadora:** E assim, você consegue falar pra mim a sua sensação agora nesse
395 momento assim, uma frase, uma metáfora, com alguma palavra assim que... Se
396 alguém perguntar pra você: “Como que é agora a Elisa enquanto leitora dentro da
397 perspectiva crítica?” Ah, a Elisa é assim... Você consegue...

398 **Elisa:** Eu sou sempre muito ansiosa, eu estou sempre querendo... Como dizia a
399 minha amiga: “Elisa, você parece que deixou sempre uma coisa para trás”, eu estou
400 sempre correndo e olhando pra trás.

401 **Pesquisadora:** Mas assim, por causa dessa.... da leitura critica? Por exemplo...

402 **Elisa:** Como eu disse no começo: eu era uma pessoa insegura.

403 **Pesquisadora:** É, por que você tinha aquela formação?

404 **Elisa:** E agora mudou.

405 **Pesquisadora:** E agora você se sente como?

406 **Elisa:** Eu acho que eu ainda me sinto insegura (risos). Eu ainda tenho que continuar
407 crescendo, pesquisando.

408 **Pesquisadora:** Agora seria um momento que você se vê diante de uma mudança e
409 é uma sensação que não dá conta?

410 **Elisa:** Eu ainda não dou conta. É uma mudança que eu ainda não incorporei de
411 tudo, é uma coisa que eu ainda tenho que continuar pesquisando, procurando,
412 trabalhando, treinando...

413 **Pesquisadora:** Como se você tivesse numa corrida?

414 **Elisa:** É, se você parar de praticar você perde, então você tem que estar sempre
415 praticando e buscando. Eu nunca consigo... sempre que eu vou dar aula eu tenho
416 que preparar, buscar, buscar, eu fico um tempão procurando coisa diferente pra
417 agradar o aluno, sabe? Umás coisas que não vão cansar, então eu acho que isso é
418 uma busca constante.

419 **Pesquisadora:** Que volta pra leitura critica.

420 **Elisa:** Exato. Agora é um novo foco, uma nova visão. Naquela época era aquela...
421 era tranqüilo, o texto estava pronto, eu pegava o livro didático, trabalhava, então era
422 uma tranqüilidade; agora, constantemente procurando, tem hora que eu falo: “Não
423 estou dando nem conta”, né, porque agora tem que procurar coisas novas, tem que
424 adaptar, tem que inovar, pensar diferente.

425 **Pesquisadora:** Agradar o aluno.

426 **Elisa:** Agradar o aluno, tem tudo isso. Eu falo que tá bem mais difícil, bem mais
427 complicado que antigamente, mas eu acho que é assim mesmo, todo mundo deve
428 ser, à medida que você vai conhecendo mais...

429 **Pesquisadora:** Se você se adapta, realmente incorpora o conhecimento, né, não
430 conhecimento, mas aquilo que você aprendeu, foi dado pra você, você tem
431 tendência, você pode continuar.

432 **Elisa:** Quanto mais você estuda você mais percebe as suas limitações. Naquela
433 época eu estava acomodada, sossegada, é isso, é isso; agora eu começo a ler,
434 começo ver até onde vai? Aonde é que eu estou? Olha como eu estou? Eu tenho
435 que acompanhar os outros, tenho que ir adiante, né, quanto mais você estuda, mais
436 você percebe a sua limitação.

437 **Pesquisadora:** Mais você percebe que não sabe nada (risos).

438 **Elisa:** Isso.

439 **Pesquisadora:** Só sei que nada sei (risos)

440 **Elisa:** Exatamente. Daí, aí bate mais desespero, mais insegurança, mais desespero.

441 **Pesquisadora:** Verdade.

442 **Elisa:** Toda vez que eu faço um curso eu saio assim.

443 **Pesquisadora:** É sempre assim, é bem isso mesmo.

444 **Elisa:** Bem agoniada.

445 **Pesquisadora:** E agora assim, olhando um pouquinho pro futuro, né, como que
446 você vê essa sua relação com a leitura assim dentro de uma projeção maior, uma
447 projeção futura, você pretende continuar, pretende fazer outros cursos, trabalhar
448 melhor com essa questão da leitura critica ou motivar outros professores?

449 **Elisa:** Realmente, né, eu pretendo continuar e melhorar o meu trabalho, procurar
450 fazer melhor o que eu tenho feito, que eu ainda acho que tá muito longe do ideal, do
451 possível e trabalhar com outras... Minhas colegas da escola, nós procuramos montar
452 juntos textos, essas coisas quando a gente vai trabalhar. Inclusive nós fizemos um
453 curso recentemente que era só trabalho com o gênero, mas não entrava essa parte
454 da leitura critica, continuava ainda trabalhando as capacidades lingüísticas,
455 capacidade lingüístico-discursiva, né, contextualização, mas eu percebi que não
456 tinha nada do questionamento critico naquelas atividades que nós elaboramos.
457 Então lá no meu grupo, sempre no meu grupo a gente procurava por alguma coisa a
458 mais, acrescentar.

459 **Pesquisadora:** Não ficar só...

460 **Elisa:** Isso. Capacidade de produção, capacidade lingüística, capacidade lingüístico-
461 discursiva, não sei o quê. Aí depois, mas esse aspecto de leitura critica eu achei que
462 tava falho nesse aspecto. No nosso grupo nós conseguimos colocar alguma coisa a
463 mais, mas eu acho que ainda tem muito por se fazer. Mesmo nessas reuniões
464 pedagógicas que a gente faz na escola vêm os textos pra gente estudar, as
465 pessoas não estudam.

466 **Pesquisadora:** Ah é.

467 **Elisa:** Elas lêem por cima, faz de qualquer jeito pra entregar logo e vamos cair fora.
468 Então depois quando você... quando eu entrei no PDE, falei poxa vida, as DCEs
469 caíram tantas vezes nas nossas mãos e nós nem...

470 **Pesquisadora:** Ninguém nunca viu.

471 **Elisa:** Ninguém nunca leu. Ou leu por cima, ou só leu um pedaço aqui, outro pedaço
472 lá, por isso que eu acho que esses cursos são muito importantes pra acordar a
473 gente, a gente fica muito acomodada. Se vai se afastando, fica acomodado,
474 esquece, volta no tradicional e entra no... Eu acho que tem que ser constantemente
475 instigado, professor tem que ser constantemente instigado, motivado, instigado pra
476 continuar estudando

477 **Pesquisadora:** Para não se acomodar.

478 **Elisa:** É, porque não evolui, fica mesmo parado. Eu achei que essa oportunidade do
479 PDE foi muito boa na minha vida.

480 **Pesquisadora:** Que foi... marcou.

481 **Elisa:** Nossa, foi uma mudança radical, foi mesmo.

482 **Pesquisadora:** E hoje você consegue usar esse conhecimento não só na sala de
483 aula, mas nas suas decisões.

484 **Elisa:** Exatamente. E tudo que eu aprendi também... Às vezes eu... a minha filha
485 agora também tá fazendo pós, então pra ajudá-la montar, né, montar os trabalhos,
486 pra como dirigir... Ela tá dando aula de economia numa faculdade que tem aqui, que
487 até na elaboração dos exercícios ela põe até um exercício crítico na elaboração..

488 **Pesquisadora:** Então ela também já...

489 **Elisa:** Eu vou sugerindo pra que ela assim: "Ah, assim a pessoa vai ter que pensar
490 se isso realmente é válido, por que que isso é válido".

491 **Pesquisadora:** E será que na escola que você atua, possível... não talvez agora,
492 numa projeção futura, né, tá incentivando professores de outras disciplinas a
493 adotarem essa perspectiva mais crítica?

494 **Elisa:** Eu acho que sim. Eu tenho conversado com o pessoal de história e geografia
495 e eles estão entrando realmente numa nova visão. Também as pessoas com quem
496 eu conversei assim sobre a geografia comum e como tá sendo analisada a geografia
497 atualmente, a história, português já é, já tá; matemática que eu não conversei com
498 ninguém, não sei como relacionar isso, mas o pessoal de história e geografia sim, ter

499 uma visão mais crítica, né, do estudo dá... Geografia vai tratar de meio ambiente, de
500 relevo, né, ciências também.

501 **Pesquisadora:** Tá trabalhando também.

502 **Elisa:** Essa visão mais crítica das suas disciplinas.

503 **Pesquisadora:** E você tem alguma sensação assim, como que você... Que
504 sensação você vai ter futuramente assim diante de toda essa mudança que tá
505 acontecendo, porque ainda tá acontecendo uma mudança, você acha assim que
506 num futuro você vai ter a sensação de dar continuidade, melhorar mais a leitura
507 crítica ou até conhecer uma outra perspectiva?

508 **Elisa:** Ah, sim, eu creio que vai, as mudanças são constantes, né, daqui uns dias
509 surge uma nova visão, que a gente vai ter que...

510 **Pesquisadora:** Se adaptar...

511 **Elisa:** Adaptar, incorporar, ir atrás, né, e não pode parar, né (risos).

512 **Pesquisadora:** O problema é que não são todos os professores que pensam assim,
513 né, uma grande maioria que simplesmente se acomoda.

514 **Elisa:** É, têm alguns que se acomodam, mas tem bastante gente que corre atrás, né.
515 E eu acho que o governo está realmente preocupado com a formação política, a
516 relação da consciência crítica do aluno, porque na minha escola estão renovando os
517 grêmios, antigamente, ficou muito tempo sem grêmio nas escolas, né, grêmio
518 estudantil, agora tiraram aulas de português, vão inserir filosofia e sociologia, com
519 que intenção? Eu acho que é pra politizar o aluno, se bem que português e
520 matemática vão sair perdendo, né, as disciplinas de português vão sair perdendo
521 porque perderam aula. Mas por outro lado eu acho que eles vão desenvolver esse
522 aspecto que as outras disciplinas não estão dando conta, que é a proposta do
523 governo atual, do governo atual...

524 **Pesquisadora:** Estava trabalhando com isso.

525 **Elisa:** É. Desenvolver a consciência do aluno, politizar o aluno.

526 **Pesquisadora:** É uma forma de evolução da educação também, né, porque se você
527 ter uma sala com todos os alunos pensando dentro dessa perspectiva já é... torna o
528 aluno cidadão.

529 **Elisa:** Ele começa a ter consciência do seu papel dentro da sociedade porque
530 muitos estão alienados, né, come, bebe, dorme, ouve a música.

531 **Pesquisadora:** Faz ali a tarefinha e está bom, não tem a consciência do porquê
532 estar ali, como que eu vou usar essa disciplina fora da escola, não tem essa
533 consciência.

534 **Elisa:** Seu papel, né, seu papel dentro da sociedade, por quê, pra quê?

535 **Pesquisadora:** E assim, você consegue descrever ou avaliar, né, dentro de um
536 passado remoto a sua capacidade de identificar e diagnosticar problemas e ou
537 vantagens para o desenvolvimento da habilidade de leitura depois desse percurso
538 todo que a gente conversou, você consegue...? Como que você diagnosticava os
539 problemas assim? Quando você, por exemplo, estava tendo aquela formação,
540 tradução do livrinho didático lá em mil novecentos e pouquinho, você conseguia
541 perceber que aquela forma como era ensinada a leitura não era suficiente pra você
542 ou não, você...

543 **Elisa:** Naquele momento era, mas olhando hoje a gente percebe que não tinha
544 grande utilidade, né.

545 **Pesquisadora:** Acaba só ali.

546 **Elisa:** É, nem para o aluno, né, era só um verdadeiro papagaio repetitivo, né. Agora
547 hoje eles já têm uma outra finalidade a leitura pra ele, né, ele consegue buscar uma
548 informação dentro do texto e antes não, não era texto autêntico, era texto produzido,
549 só tinha a finalidade de ensinar uma estrutura gramatical, uma noção gramatical,
550 uma estrutura, coisa assim, então era meramente repetitivo. Ele decorava algum
551 vocabulário, alguma frase feita, mas pra quê? Eu acho que num tinha um pra quê?
552 Um por quê? Agora hoje já é mais concreto, mais real. Eu vou pegar um texto de
553 aluguel de casa, então eu já sei o que eu posso encontrar, o que vou encontrar, o
554 que eu vou procurar, pode me ser útil um dia, né, uma bula de remédio ou esses...
555 como chama? Catálogo de aparelhos eletro-eletrônicos.

556 **Pesquisadora:** Manual?

557 **Elisa:** Manual. Isso pra eles é importante, né.

558 **Pesquisadora:** Faz parte da...

559 **Elisa:** Da realidade. A música também que é uma coisa que eles gostam, que faz
560 parte da vida deles, da realidade deles. Eu acho que hoje ele tem uma utilidade, uma
561 finalidade mais prática, ele pode aproveitar disso na vida real dele, em algum
562 momento é possível enquanto que aqueles diálogos feitos não tinham utilidade
563 nenhuma e eu acho que hoje é mais concreto, voltado pra prática e acho que mais
564 útil também (risos) pra eles e o inglês que eles vão aprendendo. Inclusive agora vai

565 abrir um curso profissionalizante na escola voltado pra construção civil, vai ter inglês,
566 então vai ser relacionado com essa área. Eu estava lá olhando os programas, eles
567 até perguntaram se eu queria pegar, mas eu não quis, é a responsabilidade, é mais
568 uma responsabilidade, né?

569 **Pesquisadora:** É, você que já tem o conhecimento, né? Ou talvez como... já ajudar
570 os professores a lidar, né, você que já tem mais uma teoria, já usando, tá pondo em
571 prática isso.

572 **Elisa:** Procurar... porque não tem nada pronto, você tem que pesquisar tudo
573 relacionado com área, área da construção civil, pro texto que seja relacionado
574 àquilo, que pode ser útil pra ele naquilo.

575 **Pesquisadora:** Na vida pessoal, né, você mencionou que dava sugestão pra sua
576 filha, né, pra elaboração de provas, você educa, né, não sei, você tem neto?

577 **Elisa:** Tem pequenininho.

578 **Pesquisadora:** Ah, tá. Então eu ia perguntar assim: Se você tem esse contato, se
579 você ensina ou educa ou cuida de alguém, né, usando essa perspectiva assim?

580 **Elisa:**... Ah, talvez algum aluno que é mais chegado com a gente, né. Eu tenho
581 alguns alunos que são mais próximos, aqueles que saem com a gente no recreio, aí
582 num diálogo fora... aí a gente procura conversar pra que ele tenha uma visão bem
583 simbólica mesmo, tenha uma visão mais política, mais critica da realidade. Acho que
584 poucos que... ainda não parei pra pensar como é a minha atitude sobre isso (risos),
585 mas com os meus filhos também, eu acho que eu tenho cobrado mais deles, eles
586 tenham uma atitude mais política, que eles pensem, que eles analisem, né, (inint.).

587 **Pesquisadora:** Perceberam? Quem ganha e quem perde determinada coisa.

588 **Elisa:** É. Qual a intenção? Por que a pessoa fez isso? Por que disse isso? Qual a
589 intenção dela? (inint.) às vezes ele fala tal coisa: "Olha bem, veja aquilo, olha na luz
590 desse outro lado", daí a gente muda, né, ninguém fica, nunca você é o mesmo
591 depois que você passou por alguma coisa ou um texto, não precisa ser um texto
592 didático, um romance, né, que você lê, uma obra literária, um filme, tudo a gente...
593 vai modificando a gente, né, você vai se modificando e você começa a ver diferente.
594 Depois que eu li esses textos sobre análise crítica do discurso, quando você vai
595 assistir um filme, vai ler uma obra literária você começa olhar também diferente,
596 começa a ter uma (inint.)

597 **Pesquisadora:** Você não simplesmente não aceita o que tá vendo ou lendo. Você
598 consegue ver: “Não, essa parte aqui não é bem assim, eu concordo ou eu não
599 concordo”.

600 **Elisa:** Realmente a gente vai modificando, começa a ver tudo diferente, perceber, a
601 olha com mais profundidade, não é só superficial, isso tá bom...

602 **Pesquisadora:** Aceita.

603 **Elisa:** Eu gosto de assistir filmes pelo menos três vezes porque eu gosto de ver os
604 mínimos detalhes, o que fala, o que foi mesmo que aconteceu, por que aconteceu.

605 **Pesquisadora:** Daí já é uma oportunidade pra você fazer uma análise crítica do
606 filme.

607 **Elisa:** Às vezes eu vejo pessoas que passam filme pros alunos lá e simplesmente
608 assistissem o filme e acabou, mas gente, não vai fazer nem um questionamento, né,
609 tem umas coisas absurdas que você vê. Passou outro dia o filme do Charlie Chaplin
610 e simplesmente assistiu, aquele que fala da máquina, não me lembro o nome dele...

611 **Pesquisadora:** Tempos Modernos?

612 **Elisa:** Tempos Modernos. Simplesmente passou o filme, acabou e nem um
613 questionamento. Aí eu elaborei umas dez questões, que não tinha nada a ver, e pedi
614 que eles respondessem pra mim porque eu achei que não pode assim,
615 simplesmente passou, não vai questionar? Não vai argumentar? Não vai falar nada?
616 O que é isso? Por que que tem essa cena? Por que aconteceu isso? Por que tá
617 representando isso? Você concorda com isso ou não concorda? Você acha que hoje
618 em dia é assim também? Isso acontece nos nossos dias? Nenhuma pergunta. Aí eu
619 achei um absurdo, aí eu peguei e...

620 **Pesquisadora:** Vou fazer a parte.

621 **Elisa:** Eu fiz a minha parte, fiz dez questões e falei: “Agora vocês respondem e me
622 entreguem, dou nota na aula de inglês mesmo.

623 **Pesquisadora:** E as respostas deles foram bem assim políticas?

624 **Elisa:** tem muita coisa sim, “você acha que isso acontece hoje em dia? Acho” “Então
625 isso acontece assim, assim, assim? Não, isso não acontece”, mas geralmente eles
626 concordam que isso acontece, porque lá é exploração de pessoas, o homem
627 máquina, né, e hoje realmente acontece isso, às vezes é uma verdadeira máquina, o
628 patrão nem olha pra cara da gente, passa e não te percebe, tem umas coisas
629 interessantes.

630 **Pesquisadora:** Então apesar da professora, do professor não ter trabalhado você
631 percebeu que os alunos conseguiram... deu uma visão.

632 **Elisa:** Se você instigar... Porque se não ele olha e não pensa, aí você tem que
633 instigar, você pergunta, aí desperta: "Ah, será? Será que é isso mesmo? Será que
634 eu estou fazendo... né?" Aí o aluno pensa, aí passa, o aluno pensa também.

635 **Pesquisadora:** Fica por isso mesmo.

636 **Elisa:** Fica por isso mesmo. Então eu acho que se você motivar, instigar, cutucar
637 (risos) ele começa a pensar, né, se não pensou ainda, pensa o que o outro pensou.
638 Realmente é muito interessante, a gente vai mudando, vai acrescentando, você
639 nunca vai ser o mesmo depois que você passou por um texto, por um livro, por um
640 filme, um curso, mesmo que você tenha vontade de sair, mas aquilo entra na tua
641 historia, aquilo vai mudando. Hoje eu vejo o quanto que eu mudei, devagarinho na
642 minha historia fui mudando, fui passando por todas essas fases, né.

643 **Pesquisadora:** Que hoje você se vê uma pessoa que... critica, né, que tá ativa.

644 **Elisa:** É, estou entrando numa nova fase da minha história e ainda vai mais uns
645 anos (risos), mais uns três.

646 **Pesquisadora:** Depois vem uma nova perspectiva, aí vai mais... vai se adaptando.

647 **Elisa:** É, vai se adaptando.

648 **Pesquisadora:** Ah, mas Elisa, é mais ou menos isso que eu tinha pra perguntar.

649 **Elisa:** Aí se eu lembrar alguma coisa.

650 **Pesquisadora:** Você vai me falando (risos).

651 **Elisa:** Eu juro que te mando... É Vivian?

652 **Pesquisadora:** É Vivian.

653 **Elisa:** Vivian, lembrei disso aqui.

654 **Pesquisadora:** Gostei de ter falado, não tinha conversado com uma pessoa assim
655 que tivesse tido uma mudança assim, tanto que... saísse do profissional um pouco,
656 que viesse, né, que se tornasse, que se aproximasse do pessoal.

657 **Elisa:** E eu acho que isso aconteceu comigo justamente porque eu fui criada com
658 uma família bem tradicional, meus pais eram bem severos, repressores, você não
659 saia de casa, você não... nossa, pra namorar era um caos, não tinha como, então eu
660 era super trancada e eu sempre fui criada assim e assim fiquei, fechada dentro de
661 mim mesma e agora que eu comecei a acordar pra vida (risos), depois de tantos
662 anos a ter uma opinião, a falar, a pelo menos me expressar, lutar por alguma coisa

663 que eu quero, sempre fui muito reprimida, então eu acho que eu fui criada igual
664 japonês mesmo.

665 **Pesquisadora:** É, a cultura é... (risos)

666 **Elisa:** Meus pais eram bem severos, não tinha essa de sair de casa, de namorar, de
667 passear e de festa nada, só estudar. E eu estudava muito quando criança, eu li
668 muito porque eu ficava só em casa, eu não tinha lugar pra ir, eu não podia fazer
669 nada. Hoje eu admiro que eu li quase toda a obra de Monteiro Lobato quando eu era
670 criança. E hoje, quem lê? Você não vê ninguém lendo, nem meus filhos leram, talvez
671 eu leia pros meus netos (risos). Agora eu vi quanto é importante. Uma época que eu
672 trabalhei na língua portuguesa, eu fui trabalhar em projetos, passei pelas fases dos
673 projetos também, passe por todas as fases...

674 **Pesquisadora:** Foi caminhando.

675 **Elisa:** Nós fomos trabalhar o projeto de Monteiro Lobato, gente! Como era difícil, a
676 linguagem é muito diferente dos paradidáticos de hoje em dia, aí que eu pude
677 comparar a linguagem do Monteiro Lobato com os paradidáticos, porque os
678 paradidáticos são divertidos, alegres, leves, Monteiro Lobato tinha um vocabulário
679 um pouquinho mais pesado, ele usava assuntos assim... astrologia, gramática,
680 matemática, cálculo, tem a Matemática da Emilia, Gramática do Nariz (=? Narizinho),
681 então, o Anjinho do Céu, que caiu do Céu, se não me engano, que fala dos planetas.
682 Então, pra nossas crianças era muito difícil porque é uma realidade bem complicada
683 porque ele está acostumado com uma linguagem mais simples, linguagem do dia-a-
684 dia, o paradidático hoje em dia é a linguagem do dia-a-dia e o Monteiro Lobato tinha
685 uma linguagem mais complicada. Aí que eu pude perceber: nossa, como isso é
686 complicado pra eles. E as histórias da Tia Anastácia nós transformamos, nós
687 xerocamos e distribuimos em grupos e eles tinham que ler e nós montamos em
688 peças de teatro, mas não era simples não, pra eles entenderem nós tínhamos que
689 ler juntos, não dava: "Leia aqui criançada", não entende, tem termos que... coisas
690 assim que eles num... e assuntos mais complicados que não é da realidade deles.
691 Por isso que a leitura é muito importante.

692 **Pesquisadora:** É, como que você se constrói como sujeito de formas diferentes
693 quando você tem uma formação boa na leitura e quando você não tem.

694 **Elisa:** Você aprende... meu pai, meu pai lia muito. Meu pai nunca estudou na escola
695 assim, estudou em casa, aprendeu com meu avô, mas meu pai lia muito e cobrava
696 da gente (risos), ele comprava; livros e Monteiro Lobato dessa grossura assim na

697 quarta séria, quinta série a gente tava lendo. Uma vez eu apostei com a minha
698 amiga (risos), não tem nada a ver com a história, quem lia mais; quando nós fomos
699 na biblioteca da escola e começamos assim: “Eu vou ler essa primeira e você a de
700 (?=cima) (risos)”. Lia todos os livros da biblioteca, literatura, né, esses outros não,
701 livro didático não, a literatura (inint.). Um livro do lado do outro, nem queria saber o
702 assunto.

703 **Pesquisadora:** Pegava e lia.

704 **Elisa:** Agora hoje em dia eu já não leio tanto não.

705 **Pesquisadora:** É, também têm outras...

706 **Elisa:** Outras preocupações, a gente se distrai, né.

707 **Pesquisadora:** A cabeça pensando em outras coisas também.

708 **Elisa:** Não criei muito... Meu filho lê, mas a minha filha não criou o hábito de leitura
709 não, lê pouco.

710 **Pesquisadora:** É, na minha casa quem lê bastante é minha mãe também.

711 **Elisa:** Quando eu me aposentei também, eu me aposentei no período, depois eu
712 concurrei e voltei pra dar aula de inglês, dava aula no português, depois entrei pra
713 dar aula de inglês, aí eu fiquei uns seis meses assim que num trabalhava, aí eu
714 comecei a ler o Jorge Amado e Machado de Assis, aí foi também, mas aí num li tudo
715 não, foi só uns quatro (risos), mas é interessante, né?

716 **Pesquisadora:** É, essas diversidades, né, modificações que a gente sofre, né?

717 **Elisa:** É, e a gente começa... a gente vai se modificando.

718 **Pesquisadora:** E o legal é quando a gente consegue passar para o outro isso.

719 **Elisa:** Você vê coisa assim do Jorge Amado, o Jorge Amado ele era comunista, né,
720 esse lado voltado pro povo mesmo, né, pros costumes. Tem um dele que chama
721 *Jubiaba*, mostra assim a força do trabalhador, ele colocando lá na Bahia que o povo
722 num é muito chegado em trabalho e é bem interessante. Hoje se você trabalhar em
723 literatura, é um livro que eu gostaria de trabalhar porque você vê bem, dá pra fazer
724 uma análise crítica da realidade, né, um livro que dá um trabalho.

725 **Pesquisadora:** É, se trabalhasse com língua portuguesa.

726 **Elisa:** Literatura, né? Interessante aquele livro sobre o poder e a força do
727 trabalhador, mas é isso...

728 **Pesquisadora:** Mas é isso (risos), nós estamos aqui viajando já.

APÊNDICE G:
TRANSCRIÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM ELISA

Entrevista

Transcrição

DATA: 25/01/2011

1 **Pesquisadora:** Boa tarde, Elisa! O objetivo dessa entrevista é para registrar as suas
2 reações em relação às narrativas que foram lidas, tanto as narrativas que eu escrevi
3 sobre você, sobre suas experiências, quanto a narrativa que eu escrevi sobre a
4 minha experiência, tá? Então, é... ao ler essas narrativas, quais foram as suas
5 reações? Suas reações em relação às narrativas, que eu escrevi, com base nas
6 experiências que você me contou e com base nas minhas experiências vividas?

7 **Elisa:** Então, logo que eu li, eu gostei muito do texto, porque achei que foi um texto
8 mágico, interessante. Você... é gostoso de ler, não é cansativo e a parte que você
9 escreve sobre você, ela retrata bem a realidade de como funcionou e funciona a
10 leitura dentro da sala de aula de um jeito que eu apliquei e aplico (risos). Eu me vi,
11 dentro da sua descrição, como professora. Então, do jeito que você vai contando, eu
12 estou me vendo ali como professora. Então, para mim, ele mostra bem real, bem
13 autêntico, bem verdadeiro. Quando fala da minha pessoa, me surpreendi um pouco,
14 quando diz sobre minha experiência de leitora. Você me apresenta como uma leitora
15 que gosta de ler e não uma pessoa que foi forçada a ler, que leu por uma obrigação
16 escolar e, isso, eu não tinha percebido. Então, para mim, foi uma certa surpresa até,
17 uma certa novidade. Outro aspecto que eu achei bem claro, que ficou bem claro,
18 que você percebeu em mim, com muita nitidez é em relação a minha pessoa como
19 uma... alguém que busca, que está sempre procurando... Isso eu concordo e vejo
20 que é uma busca que não me satisfaz, eu nunca encontro as respostas que eu
21 queria. Essa minha busca não é satisfatória, não chega onde eu quero. Então eu
22 estou sempre procurando... e isso entra lá na minha insegurança também. Então,
23 como eu não tenho confiança, talvez de que eu estou fazendo a coisa certa, essa
24 minha insegurança é contínua... e talvez até cause alguma insatisfação. Então, é
25 isso que eu estou sentindo, percebi, assim, no teu texto. E achei, assim, muito
26 importante mostrar esse lado do professor, que ele precisa de alguém que eu vi lá
27 na introdução quando você fala da tutoria, dos cursos de capacitação, né? De

28 formação continuada... isso realmente é muito bom, porque dá um certo apoio pra
29 gente atuar com mais segurança. Eu vi isso lá no seu texto e achei interessante.

30 **Pesquisadora:** E você se recorda de algum trecho, em especial, um trecho que
31 você gostaria de destacar?

32 **Elisa:** Posso deixar essa pro final? Não estou me lembrando agora (risos).

33 **Pesquisadora:** Pode! (risos)

34 **Pesquisadora:** Você poderia comentar sobre a narrativa Tempos Modernos?

35 **Elisa:** Aquela parte que fala de Tempos Modernos é onde eu trabalho com a forma
36 tradicional em que tudo é pré-estabelecido, então, você já vem com o conteúdo
37 determinado, o que ensinar, como deve ensinar, as provas, os valores e tudo já era
38 pré-definido, então, você se sentia segura e, realmente, é isso que acontecia. Achei
39 que está bem dentro do assunto. E... até em relação à avaliação, você tinha mais
40 segurança, que era aquela nota... o aluno atingiu, tudo bem, não atingiu... ficou
41 retido! E, hoje em dia, não ocorre, né? Então, todas essas normas estabelecidas...
42 pré-estabelecidas davam, realmente, a segurança para o trabalho... trabalhava com
43 mais confiança, tranqüila (risos).

44 **Pesquisadora:** Você poderia comentar sobre a narrativa Tempos Pós-Modernos?

45 **Elisa:** Agora quando... para os Tempos Pós-Modernos, vai... essas mudanças
46 constantes que a gente não consegue assimilar, que a evolução é muito rápida.
47 Então, quando você tá chegando acontecer alguma coisa, aquilo já está
48 ultrapassado. E, aí, tem essa necessidade que eu vejo de formação continuada,
49 para que possa, pelo menos, fazer alguma coisa de valor, alguma coisa... de útil,
50 né?

51 **Pesquisadora:** E quais comentários você gostaria de fazer a respeito das narrativas
52 de Elisa e de Vivian?

53 **Elisa:** Eu vejo assim que as narrativas são agradáveis, bem gostosas, você lê e não
54 são cansativas, são interessantes e refletem bem a realidade do que realmente
55 acontece, né? Refletem bem os fatos, como funcionam. Ah, e outra coisa que eu
56 percebi é que você, assim, está bem segura do que você decidiu no final da tua
57 narrativa, que você vai ser uma professora, que você vai fazer assim, que você
58 percebe bem a mudança da forma como foi ensinada para você e como que você
59 pretende trabalhar. A sua transformação foi bem maior, bem mais clara que a minha.
60 A minha, ela é meio titubeando, vacilando... mas a tua ficou bem clara, no final,

61 assim, quando você coloca... as palavras são bem fortes, bem definidas, eu achei.
62 Já o meu, eu acho assim, a insegurança é constante (risos).

63 **Pesquisadora:** Você poderia dar mais detalhes sobre essa sua transformação?
64 Como que você vê isso?

65 **Elisa:** Eu acho que eu mudei bastante. Assim, quando você descreveu, ali, quando
66 eu conto aquele fato que aconteceu com a minha avaliação, ali mostra bem o quanto
67 eu mudei, o quanto que eu modifiquei o meu comportamento, eu passei a ver as
68 coisas de uma forma mais crítica. Aí, depois, é... eu vejo, também, no meu trabalho,
69 que eu tenho mudado, que eu tento outro tipo de trabalho com a leitura dentro da
70 sala de aula, é... buscando mais essa parte crítica, de observar os detalhes, de ver o
71 que está por trás. Mesmo esses dias, eu estava trabalhando com a consciência
72 negra e eu tive que fazer uma apresentação. Eu peguei aquela música “Black and
73 White”, do Michael Jackson e... antes, eu fiz uma introdução apresentando os líderes
74 e a minha oficina se chamava “Fighters and Dreamers” - Os Lutadores e os
75 Sonhadores. Aí, eu coloquei aqueles líderes negros dos Estados Unidos, do Brasil,
76 da África, coloquei até o Ghandi, no meio, como um dos lutadores e coloquei os
77 sonhadores. Daí, eu coloquei o Michael Jackson, o John Lennon e coloquei
78 imagens. E as imagens, todas, tinham o mesmo... o mesmo tipo. As pessoas... os
79 que eram lutadores, tinham o dedo em riste, apontando para frente e os sonhadores
80 faziam o sinal de vitória, de paz e amor, aquele “V”, né? Paz e amor... Aí, eu
81 procurei mostrar para os alunos que nada era a toa, que aquilo tinha uma intenção,
82 né? Então, nada é neutro, é uma imagem... o olhar... Aí eu lembrei do Fairclough,
83 aquela propaganda onde ele mostra um militar, que tem um sorriso, que não chega
84 ser um sorriso.... um olhar olhando para frente, mas não de forma abrupta, séria. E
85 eu procurei mostrar isso nas imagens para os meus alunos, que todos tinham um
86 sorriso, um olhar confiante, mas não era uma gargalhada, era uma cara séria. Então,
87 que tudo isso foi construído, tinha um objetivo. Então, são coisas que eu aprendi....
88 então foi uma das transformações que eu sofri, coisas que eu aprendi, que eu
89 posso, hoje, mostrar para os meus alunos, né? Então, embora, talvez, eu não seja
90 tão forte naquilo que eu faço, eu faço coisas que antes eu não fazia (risos). Então,
91 esse trabalho, aí, que eu fiz com os meus alunos, foi um tipo de uma oficina. E
92 depois, a gente começa a perceber outras coisas. A gente começa a olhar tudo
93 diferente. Não sei se você conhece esse videoclipe do Michael Jackson, no final, ele
94 vira uma pantera.

95 **Pesquisadora:** Sei, eu já vi uma vez.

96 **Elisa:** Aham. Daí, ele sai detonando tudo. Aí, a gente começa a observar e eu
97 mostrava, para os meus alunos, os símbolos que têm atrás, assim, que ele vai
98 destruindo, de repressão, coisas que a gente “ah, ele vira só um bicho” e acabou e
99 fica por isso mesmo. Mas, não. Tem um significado e, tudo que ele vai destruindo,
100 tem um significado, né? Então, você começa a enxergar muito mais. E eu acho que
101 essa é uma das coisas que mudou, para mim eu acho que foi bom, para mim como
102 pessoa, talvez até mais do que eu consiga passar.

103 **Pesquisadora:** Entendi. E, eu percebi que, ao longo de sua trajetória, você passou
104 a ver a linguagem como uma manifestação de poder, através, por exemplo, da
105 representação de papéis sociais que amoldam a sociedade. Olhando para o tempo
106 atual e o retrospectivo, como você vê o posicionamento de Elisa e de Vivian?

107 **Elisa:** É o que estava falando para você. A gente começa a perceber que nenhum
108 discurso é neutro, que sempre tem alguma coisa, assim, né, subliminar parece...
109 mensagem subliminar, que ela não tá óbvia, mas, de tanto ela ficar ali, ela acaba te
110 convencendo. Ela... talvez, ela apareça de uma forma disfarçada, que nem todos
111 conseguem perceber, que só o trabalhar com isso é que faz com que a gente
112 consiga enxergar melhor, começa a ver. Então, seria quase que uma prática desse
113 tipo de leitura para perceber que a linguagem tem um poder, que a linguagem não é
114 neutra. E... mas eu percebo que você vê melhor do que eu, como eu te falei, lá no
115 final do teu texto, a gente percebe tua força, tua... parece que está bem claro para
116 você isso aí, da mudança, né, de enxergar a linguagem como uma manifestação de
117 poder. Na sua descrição, eu vejo uma grande mudança em você, que você
118 consegue ver as coisas de forma mais crítica, que é uma tendência sua de dar
119 atenção para isso. Mesmo que você também teve um ensino voltado pro tradicional,
120 mas que, hoje, você dá atenção para essa criticidade. E, em mim, parece que ela é
121 mais lenta, acho que é por causa da minha formação tradicional. Mas eu vejo que,
122 antes, eu era bem quieta, eu aceitava tudo, mesmo estando correta, eu ficava
123 quieta. Hoje, eu falo mais, me posiciono mais. É da minha personalidade ser mais
124 calada mesmo, só que, antes, eu tinha... não sei... medo... talvez medo de falar.
125 Hoje, eu vejo que tem horas que a gente precisa falar, né, se posicionar, manifestar
126 nossa opinião e tentar ver mais por que as coisas acontecem da forma como
127 acontecem e não aceitar tudo e achar que tudo é assim mesmo e pronto. E eu vejo
128 que tem pessoas que têm uma facilidade muito grande de discutir temas políticos,

129 de debater. E eu fico mais prestando atenção no que elas estão falando para ver se
130 eu consigo assimilar alguma coisa. Daí, quando eu não tenho muito conhecimento
131 no assunto, eu acabo não conseguindo dar minha opinião, ser tão crítica, porque eu
132 fico mais calada, principalmente em temas mais polêmicos. Eu vejo que você
133 mudou. Eu também mudei, mudei bastante, uma grande transformação. Nossa! Não
134 tem nem comparação, está bem diferente, porque eu era bem tradicional, bem como
135 você descreve lá, tudo preparadinho, tudo prontinho, seguia as regras. Hoje, é...
136 desde que eu voltei a trabalhar com inglês, em 1995, tem sido uma constante
137 mudança, o tempo todo. Então, eu não tenho acho que quase nada que me prende
138 aquele passado. Mudou muito, muita coisa, me transformei (risos) é... em relação a
139 esses aspectos, né, de análise, de leitura crítica, análise crítica do discurso... isso
140 mudou muito, o trabalhar com a leitura, também, totalmente diferente.

141 **Pesquisadora:** Elisa, como você vê sua própria participação na pesquisa?

142 **Elisa:** Minha participação nessa pesquisa?

143 **Pesquisadora:** Sim.

144 **Elisa:** Ah, eu achei importante (risos). No começo, eu fiquei meio assim, né, por
145 participar, fiquei meio ansiosa. Mas, depois que eu li seu trabalho, que eu vi as
146 teorias, os textos que você escreveu de mim e de você, eu vi que a pesquisa foi
147 muito importante. A pesquisa... porque nessa pesquisa, eu vi, pelo que você
148 descreveu sobre mim, que eu mudei bastante, que eu lia e não era por obrigação. E
149 eu concordo com isso. Depois que eu li os textos sobre minha vida, eu parei para
150 dar valor nessa mudança que eu tive, porque as coisas foram se modificando e, na
151 realidade, a gente vive e você vê que mudou, mas nem dá aquele... valor assim.
152 Daí, depois que eu li os textos, eu vi assim nossa, eu to bem diferente do que eu
153 era. Também, uma pesquisa assim pode dar chance para outros professores lerem,
154 porque se eu mudei, outras pessoas podem mudar. Só que tem acreditar naquilo
155 que vai seguir na sala de aula, senão, nada adianta, fica por isso mesmo.

156 **Pesquisadora:** Tem mais algum comentário que você gostaria de fazer sobre as
157 narrativas?

158 **Elisa:** Eu achei que ficou bem claro. Conforme você vai conduzindo o texto, vai
159 refletindo realmente o que aconteceu. Está dentro da realidade, bem... assim, as
160 inserções que você fez, os comentários e eu achei bem apropriado, ficou bem claro,
161 para mim, o que você quis demonstrar: que houve uma evolução, que mudei, você
162 quis mostrar como eu sou, eu me vejo ali no texto. Quando eu li o seu texto, eu

163 começo a relembrar tudo aquilo que eu tinha aprendido. Então, o reler, o estudo
164 constante não deixa que a gente caia no comodismo, eu falo que tem que acender a
165 chama, né, pra você não cair no comodismo você tem que observar quem ganha,
166 quem perde, a quem interessa, o que não foi dito, qual a intenção... quer dizer, tudo
167 isso está sempre na minha mente para trabalhar com o texto na aula. Isso, eu não
168 posso esquecer. E, também, um comentário... eu achei que uma tutoria... um tipo de
169 uma tutoria, né, que você pudesse, de vez em quando, entrar em contato para fazer
170 oficinas, cursos, porque, na maioria dos cursos que eu trabalhei, a teoria não era
171 muito valorizada. As pessoas queriam prática, prática... vamos trabalhar prática, mas
172 agora que eu percebi o quanto a teoria é importante nesse... nesse último curso do
173 PDE, como a teoria é importante para você poder fazer a prática. Creio que seja
174 isso.

175 **Pesquisadora:** E, para finalizar, voltando àquela pergunta que você deixou para
176 depois, você se recorda de algum trecho, em especial, que você gostaria de
177 destacar?

178 **Elisa:** Ah, sim! Eu me lembro do final... a última frase que você coloca no texto eu
179 achei muito interessante, que você fala é... “aprimorar seus conhecimentos em
180 Leitura Crítica e Letramento Crítico, podendo aplicá-los em sala de aula de forma
181 consciente”. Eu achei muito interessante, porque, às vezes, a gente aprende alguma
182 coisa nova, nem chega a aprender, né, entra em contato com alguma novidade e
183 quer botar em prática, porque é obrigado por em prática, é o que tá em uso, é o que
184 tá na moda e você não está preparado para fazer aquilo. Então, ao aplicar uma
185 novidade, você tem que estar consciente, preparado para fazer. Às vezes, a gente
186 faz as coisas e não dá certo, porque você não tinha os objetivos claros, uma
187 metodologia clara de como fazer aquilo e eu sei que, na minha experiência de vida,
188 quando eu trabalhava com o primário, houve uma época em que as crianças não
189 podiam ficar retidas no primeiro ano. Então, eu tinha que passar a aprovação
190 automática de primeiro para segundo ano e... uma criança desistiu da escola, sumiu,
191 desapareceu e voltou e, no ano seguinte, ela teve que ir para o segundo ano. E
192 como fazer agora? Então era obrigatório ela ir para o segundo ano e a menina não
193 sabia nada, não tinha sido alfabetizada, ficou fora da escola o ano inteiro. Então, é
194 uma situação de colocar em prática uma coisa, mas sem saber das conseqüências,
195 sem saber como. O Construtivismo também. Quando começou a aplicar o
196 Construtivismo, eu não participei da alfabetização, mas eu vi que as pessoas... que

197 isso... que não tinha foco, cada um fazia de um jeito, ninguém sabia o que fazer e
198 todo mundo tentando e tinha que ser feito. Então, é bem por isso, que eu achei tua
199 frase muito bem colocada. Não é só porque é uma novidade, é sucesso em outro
200 lugar, que nós temos que colocar a qualquer custo dentro da sala de aula, tem que
201 ter preparo, consciência. Gostei daquele final! E outro pedacinho que eu gostei que
202 também tem a ver com o que eu estou falando “a formação do professor é essencial
203 para o restabelecimento da responsabilidade social e para a diminuição da
204 insegurança e ansiedade sofridas pelo professor dentro da sala de aula”. Isso
205 também está dentro do comentário que eu fiz agora.

206 **Pesquisadora:** Olha, Elisa, então, a gente finaliza aqui. Muito obrigada por ter me
207 concedido essa entrevista.

208 **Elisa:** Obrigada você (risos).