



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA FURIO DA COSTA

**FEMINISMOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE
INGLÊS COM CRIANÇAS:
UMA APOSTA EPISTEMOLÓGICA SOBRE O CURRÍCULO
EMERGENTE**

Londrina

2022

MARIANA FURIO DA COSTA

**FEMINISMOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE
INGLÊS COM CRIANÇAS:
UMA APOSTA EPISTEMOLÓGICA SOBRE O CURRÍCULO
EMERGENTE**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Londrina

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Costa, Mariana Furio da.

Feminismos e a formação de professoras de inglês com crianças : uma aposta epistemológica sobre o currículo emergente / Mariana Furio da Costa. - Londrina, 2022.
212 f.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Feminismo - Tese. 2. Decolonialidade - Tese. 3. Formação - Tese. 4. Língua Inglesa - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

MARIANA FURIO DA COSTA

**FEMINISMOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE
INGLÊS COM CRIANÇAS:
UMA APOSTA EPISTEMOLÓGICA SOBRE O CURRÍCULO
EMERGENTE**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador Dra. Juliana R. A. Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Ana Paula Duboc
Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz
de Moraes
Universidade Federal de São Carlos –
UFSCAR

Prof. Dra. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dra. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 16 de dezembro de 2022.

Dedico esta tese à minha mãe, Anete Furio.

RESUMO

COSTA, Mariana Furio da. **Feminismos e a formação de professoras de inglês com crianças**: uma aposta epistemológica sobre o currículo emergente. 2022. 212f. Tese (Pós-graduação em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

A tese propõe investigar as praxiologias de formação de professoras para o ensino de língua inglesa com crianças (LICC) via pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2016) e das teorias feministas subalternas (VERGÈS, 2020; CURIEL, 2020; LUGONES, 2008 entre outras). A investigação se localiza no paradigma qualitativo crítico (DENZIN et al., 2017; COHEN et al., 2007) e segue orientação anticolonial. Tento responder ao questionamento: “De que maneira se constitui currículo que emerge nas praxiologias de formação de professoras de LICC?” propondo dois objetivos: delinear o currículo que emerge nas praxiologias de formação; e analisar os sentidos de currículo que emergem. Por sua vez, para responder à segunda questão: “De que maneira(s) o currículo que emerge reage aos desafios contemporâneos da formação de professoras para o ensino LICC?”, mais dois objetivos são propostos: Identificar sentidos de currículo que se alinham ao sistema-mundo moderno/colonial de gênero e às características do heteropatriarcado que pré-estabelecem a performance de gênero de professoras de LICC; e identificar aquelas que contestam o sistema-mundo moderno/colonial de gênero e características do heteropatriarcado. Conceitos nos campos da Linguística Aplicada Crítica (MOITA-LOPES, 2006; SZUNDY; FABRÍCIO, 2019); da teoria pós-crítica de Currículo (SILVA, 2020; LANDULFO, 2022); e de correntes anticoloniais (RUFINO, 2019) também perspectivam o desenvolvimento das discussões propostas.

Palavras-chave: Formação. Inglês com crianças. Colonialidade. Heteropatriarcado. Anticolonialidade.

ABSTRACT

COSTA, Mariana Furio da. **Feminisms and the training of teachers of English with children**: an epistemological bet over the emergent curriculum. 2022. 212f. Thesis (Postgraduate course in Language Studies) – Center for Letters and Human Sciences, State University of Londrina, Londrina, 2022

The thesis proposes to investigate the praxiologies of teacher training for English language teaching with children (LICC) via the theoretical and methodological assumptions of Critical Discourse Analysis (CDA) (FAIRCLOUGH, 2016) and subaltern feminist theories (VERGÈS, 2020; CURIEL, 2020; LUGONES, 2008 among others). The research is located within the critical qualitative paradigm (DENZIN et al., 2017; COHEN et al., 2007) and follows an anticolonial orientation. I attempt to answer the question, “In what ways is curriculum constituted that emerges in the training praxiologies of female LICC teachers?” by proposing two objectives: to delineate the curriculum that emerges in the training praxiologies; and to analyze the meanings of curriculum that emerges. In turn, to answer the second question, “In what way(s) does the curriculum that emerges respond to the contemporary challenges of training women teachers to teach LICC?”, two more objectives are proposed: to identify senses of curriculum that align with the modern/colonial world-system of gender and characteristics of the hetero-patriarchy that pre-set the gender performance of women teachers of LICC; and to identify those that contest the modern/colonial world-system of gender and characteristics of the heteropatriarchy. Concepts in the fields of Critical Applied Linguistics (MOITA-LOPES, 2006; SZUNDY; FABRÍCIO, 2019); post-critical curriculum theory (SILVA, 2020; LANDULFO, 2022); and anticolonial currents (RUFINO, 2019) also perspective the development of the proposed discussions.

Keywords: Training. English with children. Colonialism. Hetero-patriarchy. Anticolonialism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho da tese	22
Figura 2: Perguntas e objetivos de pesquisa.....	24
Figura 3: Espaços por onde as praxiologias passaram	51
Figura 4: O curso de língua inglesa para crianças	54
Figura 5: Reprodução das “Dinâmicas da colonialidade-modernidade...”	136
Figura 6: Estratos ontológicos e epistemológicos	139
Figura 7: Reprodução do mapa ontológico em Resende (2017)	141
Figura 8: Eixos de análise do currículo moderno e pós-moderno	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Contribuições do paradigma crítico para a tese	110
Quadro 2: Principais aspectos de divergência entre correntes anticoloniais.....	117
Quadro 3: Reprodução adaptada da proposta de “Abordagem...”	135
Quadro 4: Estratos ontológico e epistemológico da análise	139
Quadro 5: Aposta epistemológica de análise dos dados.....	141
Quadro 6: Teorias de currículo e conceitos enfatizados	144
Quadro 7: Localização das professoras em relação aos contextos físicos e tipos de regência	150
Quadro 8: Agenda de atividades do ECO	152
Quadro 9: Ações na pesquisa (<i>Apêndice</i>)	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. UEL Universidade Estadual de Londrina
2. LICC Língua Inglesa com Crianças
3. ECO Estágio Curricular Obrigatório
4. ACD Análise Crítica do Discurso
5. LAB Laboratório de Línguas da UEL
6. LAB- Curso de inglês para crianças do Laboratório de Línguas
LIC
7. CEEI Centro Estadual de Educação Infantil da UEL
8. HU Hospital Universitário
9. LEC Língua estrangeira para crianças
10. EF1 Ensino Fundamental 1
11. CCH Centro de Letras e Ciências Humanas
12. LAC Linguística Aplicada Crítica
13. RPA Reunião de Planejamento de Aulas
14. RDM Reunião de Debate de Material de Apoio

SUMÁRIO

TRAÇOS INICIAIS	12
O DESENHO DA TESE	21
QUESTÕES DE METODOLOGIA	26
1 CONTEXTOS 30	
1.1 PRAXIOLOGIAS DE FORMAÇÃO	33
1.2 CONTEXTOS DA PESQUISA	39
1.2.1 <i>Contextos físicos</i>	44
1.2.1.1 O Curso de Inglês para Crianças do Laboratório de Línguas	52
1.2.1.2 O Centro Estadual de Educação Infantil – CEEI	59
1.2.2 <i>Contextos abstratos</i>	62
1.2.2.1 A não-elaboração de políticas públicas representativas para o ensino e a formação de professoras de LICC	73
1.2.3 <i>Contextos bibliográficos</i>	78
1.2.3.1 Pedagogias críticas	91
2 ENCRUZILHADA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	98
2.1 QUESTÕES (PÓS)PARADIGMÁTICAS: O PERCURSO DA CRÍTICA AO ANTICOLONIAL ...	100
2.1.1 <i>Do paradigma crítico</i>	108
2.1.2 <i>... ao pensamento anticolonial</i>	115
2.2 FEMINISMOS SUBALTERNOS	121
2.2.1 <i>Aposta epistemológica: um encontro com a ACD</i>	134
2.3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM LICC.....	143
3 CURRÍCULO EMERGENTE	150
3.1 CARACTERÍSTICAS DO CURRÍCULO EMERGENTE	155
3.2 ENFRENTAMENTOS E PERMANÊNCIAS DO CURRÍCULO EMERGENTE	174
3.2.1 <i>Gênero e sexualidade: “com crianças é um pouquinho mais complicado”....</i>	185
4 CURRÍCULO OUTRO.....	193

TRAÇOS INICIAIS¹

Mar calmo não faz bom marinheiro.

Os motivos de meu interesse na formação de professoras para o ensino de língua inglesa com crianças (LICC) alinhada ao pensamento feminista poderiam ser rastreados ao longo do tempo-espaço² em que essa pesquisa foi desenvolvida: nas praxiologias de formação que se desenvolveram via disciplina de Estágio Curricular Obrigatório (ECO). Entremeu tais praxiologias, pude conviver com alunas graduandas do curso de licenciatura em Letras Inglês (LI), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no norte do estado do Paraná. Parto, portanto, da certeza de que, nesse tempo-espaço, há sobretudo eventos ímpares sobre os quais tenho o intuito de perspectivar meu olhar.

O termo que adoto, praxiologias de formação, tenta ressaltar que, para, além dos elementos em práxis que compõem um contexto de formação de professoras – i.e., ação-reflexão-ação nos encontros, conversas, planejamentos, espaços, pessoas, dinâmicas, linguagens etc. – incluo nesta leitura, o entendimento de que se trata de um tempo-espaço perspectivado, igualmente, pelas vivências que me constituem. Valho-me de Freitas e Avelar (2021, p. 93) que sintetizam a praxiologia, como: “a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos”. Desta forma, as perguntas, os objetivos, as análises e o engajamento teórico-metodológico que orientam, e se depreendem, nesta investigação partem de inquietudes observadas através dos ângulos de meu olhar e de minha corporalidade naquele tempo-espaço.

Tendo em vista o escopo da pesquisa, proponho **analisar crítica e discursivamente** tais eventos, i.e., o tempo-espaço das praxiologias da formação de professoras para o ensino de LICC. Espero que, assim, seja possível **delinear o currículo** que emerge entremeu às praxiologias de formação. Conseqüentemente, seguindo o caminho tracejado pelos sentidos de currículo delineados, espero,

¹ As citações originais em língua inglesa são traduções livres de minha autoria.

² Termo que depreendo da leitura em Blommaert (2015) – devidamente discutido no Capítulo 1 da tese.

também, **desafiar e problematizar** questões relacionadas à formação de professoras para o ensino de LICC, lançando mão do pensamento feminista subalterno como aposta epistemológica. Esse arranjo, por sua vez, é interceptado pelo pensamento anticolonial, se orienta de forma indisciplinar e corrobora o conceito de linguagem “como momento irreduzível da prática social” (VIEIRA, 2019, p. 84), bem como, enquanto prática social performativa no campo da linguística aplicada indisciplinar (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019; MOITA-LOPES *et al.*, 2006; entre outros). Neste sentido, Mateus (2009) esclarece de que maneira a concepção de linguagem como prática social intercede nas disciplinas linguísticas:

Sendo elemento da práxis, a linguagem é também caracterizada como um produto social, encharcada de posições axiológicas, tecida nas tramas dos conflitos e das posições sociais dos sujeitos. [...] A releitura de Bakhtin no cenário contemporâneo é um importante instrumento que permite ressignificar a linguagem como artefato social que não somente reflete o mundo, ou seja, aponta para uma realidade que lhe é externa ou designa o objeto como uma realidade pronta, mas que também o refrata, isto é, produz efeitos de sentido e múltiplas interpretações desse mundo, com base nas experiências sócio-histórico-culturais. (MATEUS, 2009, p. 314)

Uma leitura contemporânea de Bakhtin, tal como a autora evidencia, revela o caráter atemporal de sua proposição: *linguagem* é prática social e *diálogo* é a condição do existir. Resultante dessa equação está a compreensão de que: as praxiologias – visão da práxis incorporada pelo *eu* que experiencia o mundo – são tangíveis através da linguagem que, estando “encharcada de posições axiológicas”, como ressalta Mateus, pode-se considerar: é *na* e *pela* linguagem que se assimila a natureza dialógica do viver e do conviver. A autora ratifica essa proposição retomando, do próprio Bakhtin, a citação:

A vida é por natureza dialógica. Viver significa participar no diálogo: fazer perguntas, tecer considerações, responder, concordar e assim por diante. Nesse diálogo, a pessoa participa integralmente e ao longo de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo seu corpo e alma. (BAKHTIN, 1984, p. 293 apud MATEUS, 2009, p. 314)

Com essa perspectiva em quadro, interessa-me observar de que modo o currículo que emerge nas praxiologias de formação de professoras de LICC se *encharca* de *posições axiológicas* através da análise da linguagem texturizada a

partir de alguns eventos relacionados à disciplina de ECO – como é o caso de reuniões de planejamento, encontros de debate sobre material de apoio e dos contextos que envolvem esses eventos. Além dos elementos citados até aqui, minha vivência como professora colaboradora no curso superior em questão – onde a formação para o ensino de LICC constitui, sobretudo, um campo inovador de estágio – fez surgir inquietações que, por vezes, me faziam *questionar, refletir e (re)imaginar* as possibilidades no desenvolvimento da disciplina. Todavia, e para além dessas questões, a experiência naquele tempo-espaço como formadora de professoras me levou aos movimentos de *questionar-me, refletir-me e (re)imaginar-me*.

Quando tais inquietações maturaram na presente pesquisa de doutoramento, estes mesmos verbos revelaram uma feliz aproximação, uma sutil cacofonia, com as noções: *identificar, investigar e interromper*, de Menezes de Souza (DE SOUZA, 2019a; 2019b). O autor apresenta esses verbos como princípios fundantes para um pensamento anticolonial, ou seja, ações intrínsecas ao movimento de resistência e questionamento do que tratarei por sistema-mundo moderno/colonial (CASTRO-GOMÉZ; GROSGUÉL, 2007; BALLESTRIN, 2013, entre outros). Mais recentemente, em Souza e Duboc (2021), essa mesma tríade de ações aparece marcada dentro das estratégias para uma pedagogia decolonial: *pensar uma comunicação outra, trazer de volta o corpo e marcar o não-marcado* que engajam a pluriversalização, em detrimento de uma racionalidade universalizante, típica do sistema-mundo moderno/colonial (S-M M/C).

É neste íterim tripartido de ações e intenções que a tese se propõe a articular os elementos que a compõe de modo a: **1)** delinear o currículo que emerge das praxiologias de formação de professoras para o ensino de LICC (SILVA, 2020; DUBOC, 2012, entre outros); e **2)** problematizar as dinâmicas de (de)colonialidade (VIEIRA, 2019) e as relações que se estabelecem em tais praxiologias com o auxílio do pensamento dos feminismos subalternos (BALLESTRIN, 2017). Desse modo, pretendo lançar mão do currículo, enquanto aposta metodológica, e do feminismo, enquanto aposta epistemológica de análise. Invariavelmente, neste ponto, valho-me das problematizações paradigmáticas que revisitam questões de ordem ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica na pesquisa qualitativa crítica (LYNHAM; LINCOLN; GUBA, 2018; HERON; REASON, 1997).

Nesse sentido, leituras dentro dos estudos curriculares (LANDULFO, 2022; SILVA, 2020; GIMENO-SACRISTÁN, 2013; DUBOC, 2012; PACHECO, 2011; 2003; LOPES, 2004; 2012) demonstraram que, diferente de outros conceitos que se cristalizam e se encerram dentro de campos disciplinares específicos, o currículo percorre todos os campos, podendo ser objeto de análise em diversas abordagens. Nos autores que se debruçam criticamente sobre o tema, o currículo tende a ser mais frequentemente instrumentalizado como via de análise (SILVA, 2020; LANDULFO, 2022; PACHECO, 2011; 2003), seja para o exame de políticas educacionais (GIMENO-SACRISTÁN, 2013; LOPES, 2004; 2012), seja de práxis de formação (DUBOC, 2012); todavia, sob o viés da criticidade ele é menos frequentemente tomado como um objeto a ser definido. Nesse sentido, Pacheco (2011) sintetiza ao comentar:

Por mais que se defina e procure um consenso, currículo implica complexidade e conflito, construído no dissenso, já que sobre o conhecimento há várias perspectivas que traduzem as funções da escola. Deste modo, a questão central do currículo, porque não existe neutralidade em qualquer decisão que sobre ele seja tomada, processa-se em torno desta perene e essencial questão: “Qual é o conhecimento mais valioso?” (PACHECO, 2011, p. 378)

A pergunta final de Pacheco, por sua vez, sinaliza para além do campo dos estudos curriculares. A construção e a manutenção da legitimidade do conhecimento produzido pela academia e seus campos disciplinares têm sido problematizadas. As vertentes de pensamento pós-colonial e decolonial, ainda que datem da década de 1970, ganham notoriedade nas produções contemporâneas sobre temas como, feminismo (BALLESTRIN, 2013; 2017), currículo (LANDULFO, 2022) e formação de professores (PESSOA, 2022), dentre tantos outros. Parece haver uma sensação emergente de estafa conceitual, especialmente, sobre o conhecimento produzido pelo norte global, de forma euro-centrada ou aspirante ao status de universal que, paulatinamente, passam pelo escrutínio de perspectivas anticoloniais e subalternas (SOUZA; DUBOC, 2021; WALSH, 2009, entre outros). Esse movimento evidencia que, mesmo dentro de paradigmas que prezam por princípios de justiça social, equidade e multiculturalidade, há notória necessidade de revisita e revisão de ordem ontológica, epistêmica, metodológica e axiológica. Manifestos como o giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2006 apud CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL,

2007; BALLESTRIN, 2013) e a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) são exemplos de abordagens que implicam, sobretudo, “reconhecer a necessidade de uma corpo-política do conhecimento sem pretensão de neutralidade e objetividade.” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 21)

No âmbito do feminismo, teorias e movimentos, o escrutínio das bases eurocêntricas e norte-globalistas está igualmente presente; vide, por exemplo, o desenvolvimento da divisão didática em “ondas do feminismo” caracterizando diferentes momentos e perspectivas do movimento e suas formulações (CAMERON, 2005; FRASER, 2007). Segundo Ballestrin (2017, p. 1037), entretanto, com base em Pinto (2010), reconhece: “[u]ma das características peculiares do movimento feminista em relação aos outros movimentos sociais reside na sua capacidade de teorizar criticamente sobre si próprio”. Neste íterim, a autora ressalta, ainda, como foram significativos os “choques” resultantes do encontro entre o feminismo e o pós-colonialismo, bem como da crítica feminista tecida dentro do grupo Modernidade/Colonialidade. Sobre este último, ela sintetiza:

O feminismo descolonial³ trata-se de uma intervenção teórica sobre a ideia de gênero e sexo no esquema de Quijano [i.e., colonialidade do poder], amparando-se e animando-se empiricamente nos diferentes feminismos americanos – latino, negro, chicano, “de cor”, indígena e comunitário. (BALLESTRIN, 2007, p. 1045)

Dessa forma, o feminismo decolonial funciona de modo a aprofundar a problemática delineada pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Para Lugones (2007; 2008), é preciso desafiar para além das problematizações do grupo, encarar o fato de que – no estabelecimento e na manutenção do sistema-mundo estruturado em torno da modernidade/colonialidade – reside em seu cerne as relações de gênero impostas pelo heteropatriarcado e pela estrutura da família nuclear (OYĔWÙMÍ, 2004). Dessa forma, a questão que concerne relações e imposições acerca de gêneros e performances de gênero não deve ser apenas uma “anexada” à descrição

³ Ainda que a diferença entre decolonial(idade) e descolonial(idade) possa ser problematizado, na tese, opto por manter a grafia decolonial(idade). Todavia, mantenho a grafia original de autores que empregam descolonial e, quando necessário, pretendo distinguir o sentido da decolonialidade como substantivo referente à corrente de pensamento e da descolonialidade como processos específicos de reação e rejeição à colonialidade, tal como sugere Rufino (2019).

do sistema-mundo moderno/colonial, mas entendida como constituinte de um sistema-mundo moderno/colonial de gênero.

Pessoa (2022; A FORMAÇÃO, 2021) pontua acertadamente sobre as reverberações do pensamento decolonial na formação de professoras. A autora apresenta argumentos perspectivados através do pensamento decolonial para apontar os “nós” que precisam ser desatados na formação de professoras de línguas. Nomeadamente, ela menciona como nós: a “relação entre universidades e escolas públicas na formação inicial e continuada”; a “estruturação dos cursos de licenciatura em Letras”; e o “modelo de escola que existe hoje”. (PESSOA, 2022, p. 275-7) É perceptível como os três nós citados tangem, sobretudo, a aspectos relacionados diretamente às disciplinas de estágios dos cursos de licenciatura. Nesta seara, atino para a possibilidade de problematizar: de que maneira(s) tais relação, estruturação e modelo – em que residem as praxiologias de formação de professoras para o ensino de LICC – impõem suas expectativas de performance de gênero. Uma performance⁴, cuja especificidade é pré-estabelecida com base em sujeito-mulher idealizado aos moldes, portanto, do sistema-mundo moderno/colonial de gênero em que as praxiologias estão inseridas.

É possível considerar, todavia, que essa é uma questão já parcialmente endereçada por Paulo Freire, já em 1993 (FREIRE, 2021b). Para o autor, em “Professora, sim. Tia, não”, a mera atribuição do parentesco evidencia o apagamento da responsabilidade e participação social-política intrínsecas à profissão. Compreendo, portanto, ser necessário reanimar essa discussão, maturar os conceitos que subjazem a naturalização da associação entre *professora* e *tia*; é preciso despir o sujeito-mulher ideal da sala de aula, em que atua como professora de LICC, dos estereótipos que encerram sua performance de gênero. Possivelmente, desse modo, compreender-se-á de que maneira(s) operam as estratégias de regulação, ordenação e manutenção do sistema-mundo moderno/colonial de gênero sobre as praxiologias

⁴ Lanço mão do termo performance tal como Fortes (2020, p. 47) sintetiza sobre o tema com base em Judith Butler: “A ideia de expressar remete à compreensão de que algo já estaria lá anteriormente para que possa ser revelado pela expressão, o que não ocorre no performativo, ação que no tempo mesmo do seu acontecimento realiza a inauguração de algo, movimento pelo qual algo é dito no acontecimento mesmo do ato.”

de formação de professoras de LICC.

Concernente ao estilo de escrita da tese – e condizente com a perspectiva onto-epistemológica que adoto em minha investigação –, utilizo a primeira pessoa do singular, estando ciente de que essa escolha pode não corresponder às expectativas de formalidade do gênero textual acadêmico. Todavia, compreendo que, na linguagem escrita, o registro formal, quando utilizado para distanciar o pesquisador, garantir a pretensa neutralidade e objetividade do texto, vai de encontro com os princípios da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) e da proposta por desuniversalizar a produção de conhecimento na academia (SOUZA; DUBOC; 2021).

Além disto, esta arbitragem pronominal pretende imprimir a corporalidade que, sendo igualmente constituinte da noção de performance, perspectiva as praxiologias de formação. Tento instigar, dessa forma, a leitura de que em minha voz há muitas outras vozes em diálogo; me aproprio do “eu” para marcar minha tentativa de resignificar e pluralizar a investigação. Corroboro Mateus (2009, p. 315) quando pontua que “[é] por meio do *outro* que nos reconhecemos como sujeitos e recriamos nossas identidades profissionais, raciais, sexuais, étnicas, religiosas e incontáveis outras que se forjam no interior das relações que vivemos.” Não há, portanto, possibilidade do eu existir, sem a presença do outro – é essa articulação que gostaria de imprimir na tese. Ademais, inspiro-me em Kumaravadivelu (2014) para transgredir as normas cultas da gramática no português, escolhendo generalizar terminações femininas ao longo do texto e sempre que possível. Provavelmente, os efeitos dessa escolha causarão estranhamentos instantâneos, todavia, o intuito é justamente esse. Acredito, assim, adotar princípios de uma gramática decolonial, como cita o autor:

apenas mexer no sistema hegemônico existente não funcionará; apenas uma ruptura epistemológica fundamental o fará. Para começar a efetuar essa ruptura, a comunidade subalterna deve descongelar e ativar sua capacidade agentiva latente e se esforçar para derivar um conjunto de ações concertadas, coordenadas e coletivas baseadas não na lógica da colonialidade, mas em uma gramática da descolonialidade. Uma gramática da descolonialidade, para ser útil e utilizável, deve ser formulada e implementada por atores locais que conheçam e sejam sensíveis às condições locais. (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 15-6)

Estes são alguns dos elementos que articulo em amarração na pesquisa, na encruza (RUFINO, 2019) teórico-metodológica proposta, ao observar o estabelecimento do sistema-mundo moderno/colonial de gênero, em especial de um ordenamento heteropatriarcal que invade o tempo-espaço das praxiologias de formação em LICC. Faço minhas as palavras de Rufino (2019), ao indagar de modo fatalista se “[o] colonialismo venceu?”, ele argumenta que, na verdade,

O que salta das frestas das narrativas redentoras do colonialismo, todavia, indica que ele não venceu nas bandas de cá; pelo contrário, o Novo Mundo codificou-se como uma grande encruzilhada. [...]

O colonialismo produziu violências indelévels em todos nós, porém, o seu projeto de ser um paradigma hegemônico, monocultural e monorracionalista apresenta fissuras, fraturas expostas, hemorragias, sangrias desatadas. (RUFINO, 2019, p. 36)

Mirando nestas fissuras, fraturas e sangrias, me interessam os contornos de um debate que reverbera Jordão (2018, p. 76, grifo no original): “[t]alvez fosse melhor falar em *de-formação* de professores: uma formação crítica teria o trabalho de desformatar o processo de inculcação de saberes e valores”. No cerne de tais perspectivas, que se atentam aos riscos de um projeto “hegemônico, monocultural e monorracionalista” ou do “processo de inculcação de saberes e valores” está posicionada uma problemática que requer pensar: “a noção de que o conhecimento não é desinteressado e apolítico precisa ser complementada por uma justificação completa e propriamente filosófica no nível da ontologia e epistemologia” (STETSENKO, 2018, p. 4). Esta é, de fato, uma noção valiosa e que, até certa medida, já oscilava tangente ao percurso de minha investigação – nas inquietudes surgidas nas praxiologias da formação em LICC –, mas que passa a delinear o percurso de pesquisa enquanto postura onto-epistemológica que dialoga profundamente com os sentidos da *atitude* e das *estratégias* decoloniais (PESSOA, 2019; SOUZA; DUBOC, 2021, entre outros). Em outras palavras, inclinada às questões de ordem teórico-metodológica, considero a perspectiva de Stetsenko (2018) que, também, faz resistência ao “cânone dogmático” de um “modelo tradicional de [fazer] ciência”:

A grosseira imposição de modelos hegemônicos de ciência é realizada sob a bandeira da objetividade, validade e rigor científico que, afirma-se, permitem que a ciência se mantenha neutra e distante de qualquer ideologia e política. Na verdade, no entanto, estamos lidando com uma busca ultraagressiva e totalmente ideológica de uma ideologia

enganosa e profundamente falha de nenhuma-ideologia que é inequivocamente política e ideológica em seu esforço para conformidade com os interesses impulsionados pelo mercado e ideologias gerenciais, exemplificadas na proliferação de redes políticas poderosas (por exemplo, *think-tanks*, filantropia de risco, *edubusinesses*; Ward, 2011). (STETSENKO, 2018, p. 2)

Na medida em que estas considerações reafirmam a necessidade de repensar o modo como se produz pesquisa, tornando-a não só política, mas engajada na proposta de des-colonização (WALSH, 2009) e, ao mesmo tempo, atenta ao risco da universalização (SOUZA; DUBOC, 2021) do saber, desvio novamente da escrita formal acadêmica, retomando a epígrafe: “mar calmo ‘nunca’ fez bom marinheiro”, o dito popular que abre os traços iniciais e que me serve de alento e de inspiração. Tal ditado conversa intimamente com minha paixão pelo elemento água; seja no mar de lemanjá, seja na água doce de Oxum. A água é o elemento que se permite tomar formas, ora fluida, leve, límpida e ora turva, tempestuosa e firme – como a onda emparedada, em que esbarra o barco do marinheiro. A água me mantém submersa, olhando do debaixo para cima, na superfície, as luzes que vão sendo prismadas pelas lentes dessas Orixás, com quem converso, aprendo e encontro minha onto-epistemologia de viver e conviver em práxis. A água rememora o marco zero da evolução dos seres habitantes no planeta, um processo em que se vislumbra que toda forma *destruição* é também ato de *criação*, são idênticas formas de *transformação*. “Mar calmo não faz bom marinheiro” significa entender que o caos é apenas um modo outro para permitir fluir e se deixar envolver nos diálogos que tecem a vida. Lançar-se ao mar ou mergulhar em água turva é contrariar os princípios da certeza e da conformidade, rejeitar a sensação segurança do que se fez estabelecido e desafiar-se sobre o que ainda está por vir:

Trata-se, portanto, de aprender a respirar no fundo do mar. Mar de rosas, com aromas e espinhos, com flutuações e quedas, com rizomas, com claros e escuros. Com marés altas e baixas. Língua é mar, conhecida e desconhecida, previsível e emergente, minha e do outro, materna e estrangeira. Profunda e rasa. E a gente aprendendo nela, imersos nos espaços contextuais que se modificam rizomaticamente, que sempre-já existem, mas estão sempre-também se fazendo, becoming, sendo... e estando. (JORDÃO, 2018, p. 78, itálico no original)

Em vias de conclusão destas palavras iniciais do relato de pesquisa,

gostaria de pedir às leitoras para utilizarem seus olhares *tortos* e seus terceiros olhos, pois compreendo ser um exercício necessário no desvelo daquilo que, por vezes, ainda nos faltam palavras para escrever ou descrever. Veronelli (2016, p. 405, apud SOUZA; DUBOC, 2021) reflete que “[o]s futuros descoloniais ainda não têm palavras; eles não têm um ‘como’: [...] Que línguas seriam faladas? Como seria reconhecido o conhecimento não verbalizado?” Na medida em que proponho me distanciar dos moldes de uma pesquisa *tradicionalíssima* – leia-se, um modelo fundamentado na noção moderna de fazer ciência, cuja linguagem transparece a objetividade neutralizadora – alguns entraves são inevitáveis, sendo o primeiro deles negociar com aspectos de acesso das leitoras ao texto. O uso da primeira pessoa do singular e o gênero feminino generalizante ilustram essa negociação; ocorre, entretanto, que, sendo ela um (des)envolvimento contínuo, haverá deslizos que, sobretudo, revelam os resquícios do heteropatriarcado que se fez presente por tanto tempo em minha vivência. Assim, peço desculpas de antemão pelos deslizos e passo à apresentação do desenho da tese, dos objetivos e perguntas de pesquisa.

O DESENHO DA TESE

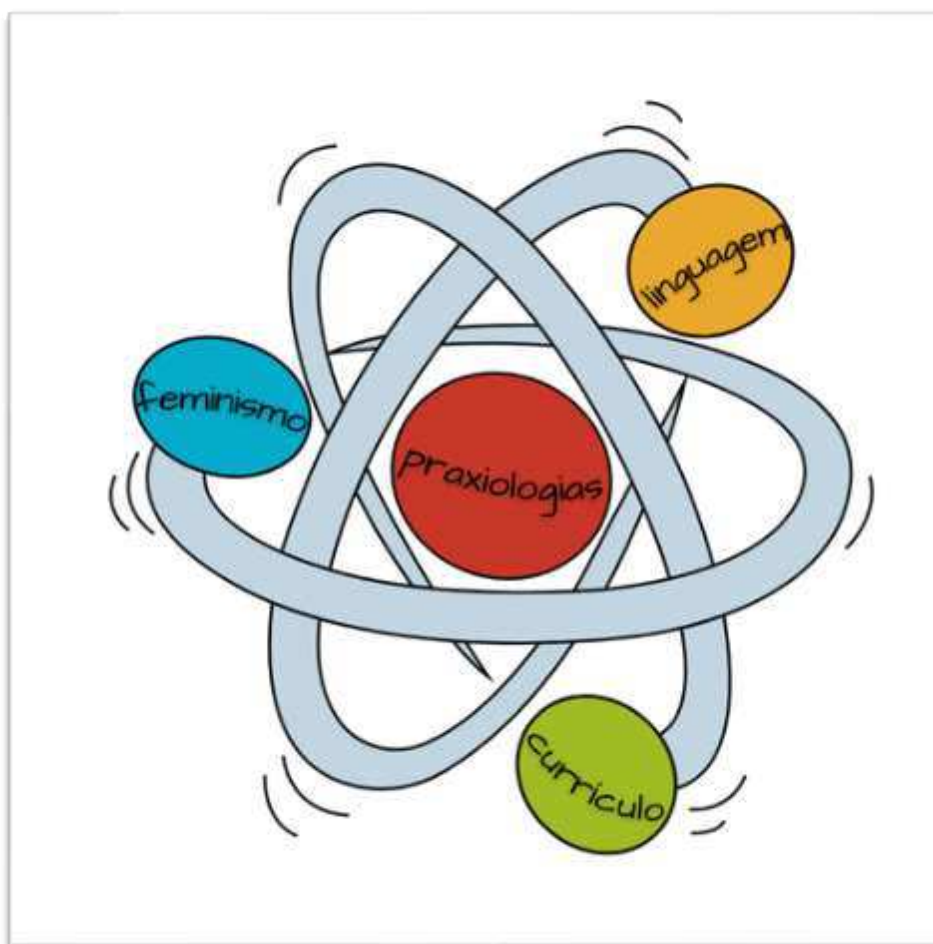
No intuito de viabilizar às leitoras uma representação gráfica de minha proposta para este relato de pesquisa, incluo a **Figura 1: Desenho da tese** com os elementos que considero serem fundamentais: a linguagem, o currículo e o feminismo. Eles estão posicionados como componentes que orbitam em constante movimento e tensão, ao redor de um núcleo que representa as praxiologias de formação. O arranjo dos elementos no desenho propositalmente alude à representação famigerada de um átomo; recorro a esta imagem, tal como metáfora⁵, por considerar que ela, instantaneamente, foge da noção de linearidade – como haveria se utilizasse, por exemplo, um quadro – e subverte a ideia de hierarquização dos capítulos.

Dessa forma, em sintonia com os conceitos e perspectivas que

⁵ Considero o termo a partir de Fairclough (2016): “[h]á aspectos de conteúdo que estão ligados a questões de forma; por exemplo, a metáfora pode ser uma questão de **fusão de diferentes domínios de sentido**, mas também é uma questão de quais palavras são usadas em um texto, um aspecto de sua forma.” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 47-8, grifo meu)

sustentam a tese, as relações que se estabelecem entre os capítulos e as seções são importantes para o que Denzin *et al.* (2017, p. 494) conceituam ser parte de uma “abordagem crítica de pesquisa pós-disciplinar”, em que diferentes conceitos e aportes teórico-metodológicos coexistem em constante diálogo ontológico a partir de perspectivas, possivelmente, contraditórias. Essas são algumas das razões pelas quais ilustro o desenho da tese colocando as praxiologias de formação de professoras de LICC ao centro, onde está suscetível às forças dos elementos linguagem, currículo e feminismo que, por sua vez, se movimentam energicamente em seu entorno. Infiro, deste modo, fugir à descrição linear e ressaltar, como apontaram as autoras, sua coexistência “em constante diálogo ontológico”.

Figura 1: Desenho da tese



Fonte: A própria autora.

Tal ponto de vista, sobre o proposto relacionamento entre as partes componentes da tese, acaba por imprimir, ademais, parte do processo de elaboração das perguntas e objetivos de pesquisa, os quais se desenvolveram em sintonia com

a reflexão em Mateus (2009, p. 308):

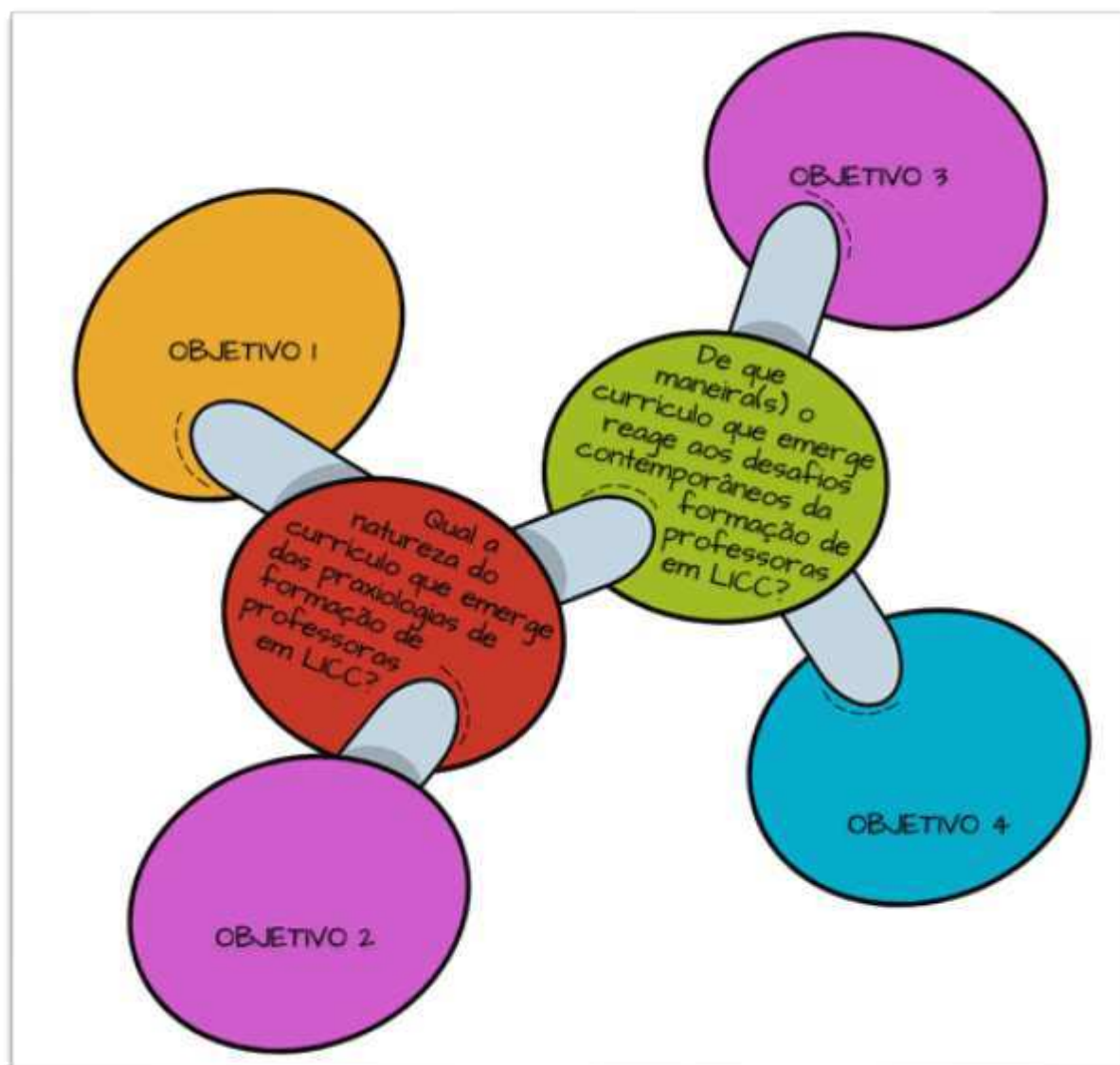
conhecimento é definido como aquilo que emerge na práxis, isto é, no processo intencional de transformação das experiências vividas, e aprendizagem é caracterizada como uma atividade social situada em contextos específicos, distribuída entre os participantes e mediada por artefatos, dentre os quais, a linguagem.

Compreendo, dessa forma, que o desenvolvimento de questionamentos entremeio às experiências e vivências nas aulas da disciplina de ECO e de como eu, naquele tempo espaço, atuei enquanto professora de professoras, corrobora o que a autora pontua ser “um tipo de pesquisa que, forjada em práticas socioeducacionais revolucionárias, promove a transformação das identidades dos professores, de suas práticas e dos processos de ensinoaprendizagem nos quais elas ocorrem.” (MATEUS, 2009, p. 308) Complementando esta noção, o desenvolvimento que culmina na Figura 2, a seguir, corrobora Jordão (2018, p. 78) ao pontuar sobre práxis:

Acredito que a prática docente precisa estar conectada ao pensamento *teórico*. Uso aspas [sic. *itálico*] aqui porque acho melhor pensar em termos de *práxis*, ou seja, de que a teoria é uma prática e a prática, uma teoria. Assim, para plagiar o “poetinha”, teorizar uma coisa e praticar outra não seria uma incoerência apenas, seria uma grande hipocrisia...

Considerando, portanto, o conceito de práxis e observando os elementos que aparecem na **Figura 1** e o intuito de borrar o traço divisor entre teoria e prática, a proposta é pensar que mesmo os elementos usualmente pensados de forma conceitual (i. e., teoricamente), como é o caso do conceito currículo, ou aqueles que são usualmente pensados como prática, como a formação de professoras, estão sendo articulados no desenho da pesquisa perspectivados enquanto: “pensamento, desejo e ação”, observação “imbuída do que somos e pensamos” e, sobretudo, a teoria sendo prática e prática sendo teoria (PENNYCOOK, 2001; FREITAS; AVELAR, 2021; JORDÃO, 2018). Assim, o átomo que elaboro inicialmente é a base para a representação das perguntas e objetivos de pesquisa a seguir, **Figura 2**, aludindo a mais uma metáfora, agora uma molécula formada a partir da articulação destes elementos:

Figura 2: Perguntas e objetivos de pesquisa



Fonte: A própria autora.

As perguntas e os objetivos são as bússolas para a análise do currículo que emerge das praxiologias de formação de professoras para o ensino de LICC; tornam-se, assim, catalisadores de transformações, de movimentos e de articulações que visam problematizar e desafiar as relações heteropatriarcais, impostas pelo sistema-mundo moderno/colonial de gênero e cristalizadas em um sujeito-feminino idealizado. Deste modo, espero que seja possível tanger aspectos, por vezes, minuciosos da formação que envolvem falar sobre a(s) licenciatura(s), a regência, a observação e o planejamento de aulas, dentre outros, junto aos estudos curriculares, ao feminismo e à linguagem.

Considero importante sinalizar, neste momento da tese, que há uma extensa tradição de estudos e pesquisas que abordam o currículo de diferentes formas (SILVA, 2020; LOPES; MACEDO; PAIVA, 2006). Com vistas ao escopo de minha investigação, proponho conversar com estudos que se propõem, sobretudo, a revisitar conceitos e abordagens já estabelecidos sobre o tema. Dessa forma, revelam problematizações contemporâneas acerca da relação entre currículo, políticas curriculares e os paradigmas científicos que, ao longo do tempo, cristalizaram variados entendimentos sobre o currículo. Como exemplo dessa arbitragem, os estudos de Silva (2020), Lopes (2012; 2013), Lopes, Macedo e Paiva (2006), Motta e Nunes (2016), Duboc (2012) e Landulfo (2022) são algumas das referências das quais lanço mão.

Considero, portanto, que os objetivos e as perguntas de pesquisa se valem, especialmente, da noção em Landulfo (2022, p. 95) de que:

não há nenhuma neutralidade em uma proposta curricular, pelo contrário, o currículo é espaço de disputa, pois ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos.

Vinculada à essa leitura, Silva (2020, p. 150) conclui: “currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder.” Dessa forma, torna-se impróprio encerrar o termo em um conceito estático, ou demasiado prescritivo. Minha tentativa é delinear pela linguagem e pelos sentidos, que nela estão refratados⁶, o currículo que se realiza e existe no desenvolvimento da práxis. A partir disso, os objetivos e as perguntas de pesquisa são elaborados da seguinte forma:

a) Tento responder ao primeiro questionamento: “De que

⁶ Valho-me das considerações em Mateus (2009, p. 314) “A releitura de Bakhtin no cenário contemporâneo é um importante instrumento que permite ressignificar **a linguagem como artefato social** que não somente reflete o mundo, ou seja, aponta para uma realidade que lhe é externa ou designa o objeto como uma realidade pronta, mas que também o refrata, isto é, produz **efeitos de sentido** e **múltiplas interpretações** desse mundo, com base nas experiências sócio-histórico-culturais.”

maneira se constitui currículo que emerge nas praxiologias de formação de professoras de LICC?” E para isso proponho dois objetivos interrelacionados:

- i. Delinear o currículo que emerge nas praxiologias de formação, buscando pelos efeitos de sentidos de currículo nos diálogos com as professoras de LICC;
 - ii. Analisar os sentidos de currículo que emergem nas praxiologias de formação, identificando aproximações e distanciamentos com os paradigmas conceituais nos estudos sobre currículo;
- b) O segundo questionamento: “De que maneira(s) o currículo que emerge **reage** aos desafios contemporâneos da formação de professoras para o ensino LICC?” depreende mais dois objetivos que são complementares entre si:
- i. Identificar sentidos de currículo que se **alinham** ao sistema-mundo moderno/colonial de gênero e às características do heteropatriarcado que pré-estabelecem a performance de gênero de professoras de LICC;
 - ii. Identificar posições de currículo que **enfrentam** ao sistema-mundo moderno/colonial de gênero e às características do heteropatriarcado que pré-estabelecem a performance de gênero de professoras de LICC;

A partir desses questionamentos e objetivos, espero ser possível desenvolver novas problematizações que desafiem conformidades ao sistema-mundo moderno/colonial de gênero, em especial, no campo da formação de professoras de LICC. Apresento, a seguir, algumas das questões teórico-metodológicas que envolvem esse escopo.

QUESTÕES DE METODOLOGIA

Antes de concluir os traços iniciais do relato de pesquisa, trago os principais pontos que contornam o percurso teórico-metodológico – devidamente contemplados no **Capítulo 2**. Aqui, ateno-me a caracterizar a pesquisa e expor as principais referências que fundamentam ações e posicionamentos no percurso de investigação. Como indiquei anteriormente, as praxiologias de formação constituem o núcleo sobre o qual a pesquisa se desenvolve, com base em Resende (2017), toma-se a definição de que elas constituem as práticas sociais que, portanto, problematizo na pesquisa. A partir dessa noção, no **Capítulo 1 Contextos**, apresento em tom descritivo meu olhar sobre as nuances, as pessoas e os lugares que, igualmente, compõem tais praxiologias, uma vez que, de acordo com Blommaert (2015, p. 106),

compreende-se ser necessária “a contextualização adequada dos signos da linguagem na tentativa de compreender seus efeitos de significado”. Espero que esse movimento permita às leitoras da tese acessar aquele tempo-espaço para o qual direciono as análises.

Uma parte significativa dessas praxiologias da formação são apresentadas em forma de textos, pois configuram transcrições de gravações em áudio e vídeo do tempo-espaço em que as professoras, alunas de graduação e professoras formadoras, estavam desenvolvendo os encontros da disciplina de ECO. Ainda com base em Resende (2017), as transcrições constituem a dimensão empírica de minha análise. O número total de pessoas que participaram das gravações soma: um grupo composto por 12 professoras alunas, duas professoras formadoras e duas professoras colaboradoras convidadas. Com o apoio e consentimento das professoras, fiz a gravação de 20 encontros entre os anos de 2018 e 2019, as gravações duravam entre 1 hora e 30 minutos e 2 horas, correspondendo à duração aproximada dos encontros da disciplina de ECO.

Considero importante mencionar que, ao início do desenvolvimento de minha pesquisa de doutoramento, em 2018, estava fortemente ancorada na prerrogativa, em Denzin *et al.* (2017), sobre a pesquisa qualitativa crítica e aventava a teoria-método da Análise Crítica do Discurso (ACD) como fontes únicas que, em certa medida, instrumentalizavam o percurso de investigação. Entretanto, novas rotas apontaram para além do paradigma crítico. Em especial, o momento da banca de qualificação, sem dúvidas, aprimorou esse percurso metodológico e a pesquisa estabeleceu fortes vínculos com as perspectivas: do pensamento decolonial (PESSOA, 2022; BALLESTRIN, 2013; WALSH, 2009); com o movimento feminista e os estudos de gênero (BUTLER, 2021; CAMERON, 2005; LOURO, 1997), bem como as vertentes do feminismo decolonial, pós-colonial e subalternos (VERGÈS, 2020; CURIEL, 2020; BALLESTRIN, 2017; LUGONES, 2008, entre outras); e com a perspectiva de diálogo entre esse aporte e os estudos críticos do discurso (VIEIRA, 2019; RESENDE, 2017, para citar alguns).

Dessa forma, em relação às análises, lanço mão, principalmente, de uma articulação entre: os estudos acerca da colonialidade e seus efeitos, e dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (ACD). Ou seja, utilizando as “teorias coloniais e os estudos críticos do discurso para refletir sobre

possíveis abordagens decoloniais feministas do discurso para pesquisas em educação e gênero-sexualidade” (VIEIRA, 2019, p. 84). Ademais, esse aporte viabiliza perspectivar os “processos de de-colonialidade dos saberes sobre discurso e sobre o gênero-sexualidade, demarcando um espaço de contribuição da linguística para o debate.” (VIEIRA, 2019, p. 84) Nesse sentido, corroboro a revisão que a autora propõe sobre a teoria-método transdisciplinar da ACD. Neste viés, o discurso como prática social – prerrogativa fundante em Fairclough (2016) – passa a:

contribuir **também** para as reflexões sobre formas de decolonização da própria transdisciplina da análise de discurso crítica em busca de recursos para problematizar ideologias sobre gênero-sexualidade que funcionam como parte da colonialidade do poder a serviço de opressões atreladas ao “mito” da supremacia euro-norte-americana colonial patriarcal. (VIEIRA, 2019, p. 109, grifo meu)

Confio em minha memória para encerrar os traços iniciais desse relato de pesquisa: em minha vivência com as professoras de LICC, quando começo a registrar os encontros da disciplina de ECO em áudio e vídeo, sabendo que ali há algo fértil e sensível, é recordada como momentos de paulatina inquietação. Percebia a sombra de um conceito sem poder tocá-lo. A partir de reflexões, introspeção, leituras, espiritualidades, e, principalmente, de diálogos com minha orientadora, Dra. Juliana R. A. Tonelli, com meus amigos, também, doutorandos Alex A. Egido, José Rodolfo Vieira e Giuliana C. Brossi e todas as companheiras do grupo de pesquisa Felice⁷, pude iluminar meus anseios e focalizar as lentes para rascunhar meus questionamentos.

Passei a considerar o conceito que me escapava como minha percepção de um sistema-mundo moderno/colonial de gênero entrando em dissenso com as práxis⁸ que se manifestavam ali, no tempo-espaço da praxiologia de formação de LICC. Ademais, após leituras motivadas pela tese, vejo as semelhanças dessa

⁷ Refiro-me, com imensa gratidão, ao grupo “Formação de professores e ensino de línguas para crianças” (FELICE), certificado pelo Cnpq desde 2014, ele promove uma rede de conhecimento, contatos e diálogos entre pesquisadores de diferentes áreas sobre formação e ensino de língua inglesa e estrangeira para crianças. As informações detalhadas sobre as atividades e participantes estão disponíveis no endereço: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7106943312930158> Acesso em: 08 set. 2020.

⁸ Aqui, sobretudo, condizente com a definição “reflexão-ação-reflexão” (FREIRE, 2021a; 2021b), uma vez que reflito ser essa inquietude uma das dinâmicas geradoras de efeitos de sentido delineáveis através da análise.

lembrança com as palavras de Ferraz (2018, p. 105): “Os olhares dos estudantes/futuros professores (mas, principalmente, o meu olhar) apresentavam-se, muitas vezes, fortemente marcados por valores socioculturais e ideológicos unilaterais e estáticos, um *habitus* reproduzido [...]” Compreendi, ainda, que os elementos compondo meus objetivos e perguntas partem de uma ordem de questões paradigmáticas – ontológicas, epistemológicas, axiológicas e metodológicas (HERON; REASON, 1997) – que são, fundamentalmente, feministas, disruptivas, anticoloniais, caóticas e problematizadoras.

Nessas primeiras páginas, atentei-me à apresentação dos principais pontos que serão articulados ao longo da tese, expus os objetivos, perguntas de pesquisa e introduzi as perspectivas teórico-metodológicas que angulam o debate. Uma tarefa de tamanha dimensão e responsabilidade que, nos meandros de minha analogia com a água, talvez pareça ter o ritmo de uma veloz e truculenta correnteza em curso, mas que desemboca serena na amplitude do **Capítulo 1 Contextos**. Nele, articulo descrições sobre aspectos do tempo-espaço que são fundamentais à pesquisa. Finalmente, tomo emprestado para vandalizar alguns versos do poeta Carlos Drummond de Andrade e encerro os traços iniciais me apresentando às leitoras:

Quando nasci, um anjo torto/Desses que vivem na sombra/ Disse: Vai,
[Duda]! Ser *gauche* na vida. (ANDRADE, 2013, p. 11-2)

1 CONTEXTOS



Fonte: (GANEEV, 2015)

Retomando a metáfora apresentada em meus traços iniciais, toma-se fôlego antes de um mergulho profundo suficiente para que os sons das ondas embaixo do mar se tornem graves, abafados e hipnotizantes; para que os movimentos se suavizem com a resistência da água, aquietando nossos gestos frenéticos, pois é mais pesada ao toque que o ar na superfície; e para que se sintonize uma vibração intimista de silêncio confortável. Convido as leitoras para essa energia durante a leitura deste capítulo que inicia refletindo sobre aspectos de meu percurso, uma vez que, no decorrer dos anos da pesquisa de doutoramento, percebo ter felizmente transitado por inúmeras transformações através de leituras, reflexões e vivências que mudaram – para além de termos que serão impressos em texto – os paradigmas que envolvem e desenvolvem a pesquisa.

Sinalizei nos **Traços Iniciais** alguns aspectos de como comecei meu percurso, seguindo, ainda, uma ideia bastante rígida e exigente sobre o fazer científico que presumia, de formar linear e severa, manipular peças isoladas de um quebra-cabeça para construir a tese. Em outras palavras, primeiro, fundamenta-se teórica e metodologicamente, depois aplicam-se os métodos sobre os dados, por fim, prescrevem-se os resultados. Essa radical racionalidade assombra qualquer tentativa

de subversão, é preciso manter-se atenta e obstinada⁹, afinal *old habits die hard*. Contudo, gradualmente, minha relação com tais elementos passou a encontrar nas disputas, nos dissensos e nos conflitos certa clivagem, que pendia para definições paradigmáticas mais atentas às alteridades e às possibilidades de ultrapassar limites disciplinares – próximos ao que Szundy e Fabrício tratam por *transepisteme*, i.e., como perspectiva que privilegia “as transgressões como sendo centrais nos processos de (re)significação.” (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 77)

O arranjo desse Capítulo 1, em certa medida, pretende responder a esse percurso, trazendo as “Praxiologias de formação”, na seção 1.1, como protagonistas que desencadeiam as seguintes: Contextos da pesquisa (1.2), dividida em subseções, Contextos físicos (1.2.1), Contextos abstratos (1.2.2) e Contextos bibliográficos (1.2.3). A proposta aqui é, ao mesmo tempo: permitir o acesso das leitoras ao tempo-espaço das praxiologias de formação; e evidenciar o enlace entre aspectos do funcionamento social da linguagem – componente essencial do desenho de pesquisa (viz. **Figura 1**). Sobretudo, esse arranjo se articula tendo em vista o escopo da tese e com base no que explana Resende (2017, p. 13):

Aspecto básico desse entendimento [leia-se, do funcionamento social da linguagem] é a presença da linguagem, em maior ou menor medida, em todas as práticas sociais. [...] Aí se constrói uma ontologia da linguagem na sociedade segundo a qual a ação discursiva é parte indissociável dos modos de ação institucionalizados e situados no tempo e no espaço.

Postos esses detalhes sobre o percurso da tese, passo a apresentar os aspectos fundamentais depreendidos da minha leitura sobre os conceitos de práxis e de praxiologias que, por sua vez, orientam olhar para os contextos como parte integrante do funcionamento da linguagem na sociedade, ou seja, de *onde* emerge o currículo a ser delineado e problematizado sob o viés dos feminismos subalternos. Os contextos são, portanto, o horizonte temporal e espacial para onde direciono meu olhar. Um olhar, sobretudo, imbuído do que sou e do que penso (FREITAS; AVELAR, 2019) e que me conduz na contramão da separação entre “o que é dito do sujeito

⁹ Emprestando o termo do título em Resende (2017) “Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada”.

enunciador”, como na reflexão de Souza e Duboc (2021):

Segundo Grosfoguel (2013), o *ego conquiro* histórico colonial difere do *ego cogito* moderno colonial ao ocultar o corpo que produz conhecimento, separando assim *o que é dito do sujeito enunciador*. Esta separação permite a ilusão de universalidade e de desmarcação, na medida em que o que é enunciado, não ancorado a partir de um local específico e situado, parece ter valor e significado universal. *A estratégia decolonial proposta de trazer o corpo de volta envolve a identificação do sujeito produtor (coletivo ou individual) de um determinado conhecimento.* (SOUZA; DUBOC, 2021, p. 879, grifo meu)

Com foco na “estratégia decolonial proposta”, é importante ressaltar que tal noção decorre de alguns argumentos fundantes. Primeiramente, que “a ênfase na práxis parece ser um dos princípios do pensamento decolonial” e permite problematizar, sob o ponto de vista “cronológico/histórico”, a “extrema violência na qual se baseia a primazia da ciência moderna e sua objetividade superestimada.” (p. 879). Tal como, em segundo lugar, sob o ponto de vista “espacial-geográfico”, atenta-se para o fato de que o “mundo não pode ser visto da perspectiva dos olhos de Deus¹⁰. É sempre visto a partir de uma perspectiva situada e, portanto, com uma localidade específica.” (p. 878). Desse modo, adequando-me às argumentações, lanço mão de dois movimentos: **a)** reconhecer os encontros da disciplina de ECO, gravados e transcritos para o relato da pesquisa, como “unidade[s] dialética[s] da ação-reflexão” Freiriana que “impulsiona[m] a superação do dualismo ação (prática) versus reflexão (teoria)”, como indicam Carvalho e Pio (2017, p. 434). Ademais, retomando o pensamento em Souza e Duboc (2021), tento me aproximar da noção de uma “práxis decolonial mais performativa”; e, portanto, **b)** depreender do conceito de praxiologias para imprimir a corporalidade que se faz presente na análise destes contextos.

Desta forma, na **Seção 1.1 Praxiologias de formação de professoras de LICC**, a seguir, focalizo um debate sobre os conceitos de práxis e praxiologias e da maneira como lanço mão desses termos para me referir à formação de professoras de LICC. Pretendo estabelecer diálogo com referenciais que pensaram

¹⁰ Souza e Duboc (2021) remetem à expressão de Grosfoguel (2006, p. 23 apud RESTREPO; ROJAS, 2010): “É esta “a visão do olho de Deus” que sempre esconde sua perspectiva local e particular sob um universalismo abstrato.” (grifo meu, tradução livre)

tais conceitos em diferentes escopos (FREIRE, 2021; FREITAS; AVELAR, 2021; SOUZA; DUBOC, 2021; para citar alguns); e articular a noção de *praxiologias de formação* de professoras de LICC enquanto o contexto de onde emerge o currículo a ser discutido junto aos feminismos subalternos.

Nas subseções seguintes, articulo propriamente o conceito de contexto em Blommaert (2015)¹¹ junto aos meus objetivos e este movimento estimula, conseqüentemente, a elaboração das subseções: **contextos físicos** e **contextos abstratos** e onde se encontra, também, o exercício de **revisão bibliográfica**, contemplando a formação de professoras de LICC. Essa arbitragem parte, justamente, das reflexões em Blommaert (2015), quando passo a considerar as pesquisas anteriores enquanto elementos contextuais que estão imbuídos no tempo-espaço da tese.

1.1 PRAXIOLOGIAS DE FORMAÇÃO

Celani (2010), em um texto inflamado, aborda perguntas que considera “ainda sem respostas na formação de professores”, postulando uma “grande questão” para professoras de línguas:

como passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas [?] (CELANI, 2010, p. 63)

A problematização da autora soa como um chamado tenaz ao conceito de práxis que se depreende, especialmente, da proposta pedagógica em Paulo Freire (2021a). Há um significativo número de trabalhos – e em diferentes campos de pesquisa – que teorizam a práxis como o princípio que traduz o movimento da ação-reflexão-ação e que permite desfocar a linha hierarquizante entre teoria e

¹¹ Sinto imensa gratidão pela referência em questão, uma de muitas contribuições da amiga pesquisadora Giuliana C. Brossi, cuja pesquisa doutoral (BROSSI, 2022) inclui extensas e profundas considerações sobre o tema.

prática. Corroboro Mateus (2009, p. 322) para quem:

As relações sociais, políticas e econômicas que constituem as práticas de produção de conhecimento e de formação de professores são complexas e seus processos de recriação são longos, tensos e, como apontou Freire (1970), carecem de uma boa dose de esperança e de utopia.

Ademais, de acordo com a análise de Carvalho e Pio (2017) de *Pedagogia do Oprimido* de 1968, Freire destacaria o conceito de práxis “como ação transformadora e libertadora, como atividade prática, alicerçada em conhecimento, questionamentos e reflexões com vias às ações transformadoras da realidade e do homem” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 443). Além disso, na obra em questão, entendo serem apresentados quatro sentidos complementares para a práxis: libertadora, autêntica, revolucionária e verdadeira. Tais sentidos são resultantes, de acordo com Carvalho e Pio (2017, p. 443), da “amplitude e importância” que o conceito recebe na proposta educativa de Freire.

Refletindo sobre a questão posta em Celani (2010), retorno a Mateus (2009, p. 308) e corroboro sua reflexão para pensar nas praxiologias de formação de professoras de LICC enquanto *lócus*:

em que conhecimento é definido como aquilo que emerge na práxis, isto é, no processo intencional de transformação das experiências vividas, e aprendizagem é caracterizada como uma atividade social situada em contextos específicos, distribuída entre os participantes e mediada por artefatos, dentre os quais, a linguagem. (MATEUS, 2009, p. 308)

Infiro que a questão postulada por Celani (2010) clama à noção de “ação-reflexão-ação”, especialmente, quando destaca “uma independência informada” como um objetivo da formação de professoras. De fato, é bastante provável que sua “grande questão”, do modo como é formulada, seja uma pergunta ainda sem resposta, afinal: como mensurar a independência ou a rebeldia? O que a caracteriza como informada e desinformada? E como garantir tais resultados?

É possível, entretanto, refletir sobre o questionamento a partir de teorizações que releem e ressignificam a práxis em contextos mais locais – algo que,

inclusive, endereça outra questão depreendida por Celani (2010, p. 65): “Como desenvolver no professor em formação, inicial ou continuada, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática?”. Compreendo o intuito provocativo de suas perguntas como um chamado tenaz para repensar a formação de professoras de línguas. Dessa forma, reflito se seria possível endereçar tais questões pela análise de contextos de formação compreendendo-os a partir de uma perspectiva praxiológica. Dito de outro modo, diferentemente de buscar mensurar características da formação, buscar a compreensão do ensino-aprendizagem, como pontua Mateus (2009):

A aprendizagem nessa perspectiva, explica Kastrup (2005, p. 1273), “não é um processo de solução de problemas, nem a aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividade”. Desenvolver-se significa, portanto, “mudar o curso da vida, incluindo a rejeição destrutiva do velho, juntamente com outras pessoas de importância, e por meio da transposição de fronteiras entre mundos” (ENGESTROM, 1996/2005, p. 44). (MATEUS, 2009, p. 313)

Ainda sobre essas proposituras, na leitura de Freire, Carvalho e Pio (2017, p. 431) pontuam:

Em *Pedagogia do Oprimido*, advoga-se uma concepção e prática de educação que parte de um contexto concreto, objetivando entendê-lo, atendê-lo e responder as suas necessidades. Advoga-se também que se parta simultaneamente da teoria como propiciadora desse entendimento profundo e crítico. Proposição esta já reveladora de práxis.

Com isso, sobre o problema posto, reflito acerca da necessidade de considerar que “[o] conhecimento produzido nos contextos de práxis implica o desenvolvimento de quem conhece e, ao mesmo tempo, a transformação qualitativa daquilo que é conhecido.” (MATEUS, 2009, p. 317). Ou, ainda, como sinalizado anteriormente, a noção em Souza e Duboc (2021) de uma “práxis decolonial mais performativa” que dialogue com os contextos de formação de professoras de LICC. O conceito em quadro, de acordo com os autores, está relacionado à reflexão:

Em nossa discussão, problematizamos o diálogo e o diálogo intercultural em relação às pedagogias. Ao assumirmos que i) muitos de nós no ensino de línguas ainda estamos hipnotizados pelo fetiche do método que historicamente tem marcado a maioria das abordagens

do ensino de línguas e; ii) a decolonialidade cresceu rapidamente em popularidade na Linguística Aplicada Brasileira, apelamos para uma consciência atenta e crítica com relação às interseções entre decolonialidade e ensino de línguas, de modo a prevenir o campo da natureza tentadora da metodologização. Propomos que *antes* (ou junto com) a prática e a implementação, deve-se tomar tempo para apreciar certos conceitos de teoria decolonial; aqui consideramos a *práxis* como prática com reflexão conceitual. (SOUZA; DUBOC, 2021, p. 877-8)

Assim, acerca das pressuposições que os autores elencam (o fetiche ao método; e o risco da universalização do pensamento decolonial), tento fazer reverberar a constante atenção ao perspectivar a formação de professoras de LICC como um *lócus* onde há práxis e que, portanto, se constitui como “prática com reflexão conceitual” e que é, sobretudo, transformadora, libertadora e política, como indica a leitura de Freire por Carvalho e Pio (2017):

Dessa forma, a teoria pedagógica de Paulo Freire, fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, objetiva a construção coletiva da consciência crítica da humanidade mediante uma práxis libertadora e revolucionária. Portanto, a pedagogia freireana se concretiza na relação teoria-prática, inovando ao alocar o conceito de práxis, de tradição marxista, voltado para a análise do modo de produção capitalista, relacionando-o à educação e orientando-o à luta pela humanização, desalienação e afirmação dos homens, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana. (CARVALHO; PIO, 2017, p. 431)

Em suma, ao ponderar sobre a provocação elaborada em Celani (2010), surte o efeito de ressaltar, justamente, o caráter praxiológico impresso no contexto de formação de professoras de LICC que pretendo endereçar nas seções seguintes. Em outras palavras, o tempo-espaço de um fazer pedagógico que se preocupa com “a construção coletiva da consciência crítica da humanidade mediante uma práxis libertadora e revolucionária” (CARVALHO; PIO, 2017, p. 431). É neste íterim que depreenderei minhas considerações e análises: lançando mão da linguagem como artefato do diálogo, para delinear o currículo que emerge, e da aposta epistemológica nos feminismos subalternos – modos tais que se justificam considerando: **a)** constante atenção e problematização sobre os espaços de ensino de línguas estrangeiras, como indicam Souza e Duboc (2021), Mateus (2009), entre outros; e **b)** assumindo um viés em que as inquietações subjetivas, do eu – meu corpo – que está perspectivando essa formação, sejam igualmente válidas na busca por

uma formação independente, rebelde e, sobretudo, informada (CELANI, 2010). Conseqüentemente, atribui-se a estes contextos a perspectiva de são praxiologias de formação (FREITAS; AVELAR, 2021).

Ademais, na sua definição da atividade crítico-praxiológica como percurso possível de resignificação para a pesquisa em formação de professoras de inglês, Mateus (2009) pontua:

Esses são princípios que definem a natureza da atividade crítico-praxiológica à qual me referi como possibilidade para a pesquisa na formação dos professores de inglês. Por ser dialógica, o resultado ou o produto da pesquisa não se dissocia da metodologia já que essa última pressupõe a participação ativa na práxis que se deseja conhecer e transformar. Isto é, não se trata de fazer pesquisa como se sujeito e conhecimento fossem independentes um do outro, mas trata-se de inserir-se no universo da práxis a fim de enfrentar suas contradições e, nesse processo, produzir conhecimento localmente significativo. (MATEUS, 2009, p. 316)

Corroborando tal entendimento e na tentativa de “inserir-me no universo da práxis” naquele tempo-espaço das praxiologias de formação de professoras de LICC, relaciono a esses conceitos o comentário de Freitas e Avelar (2021), cuja definição de *praxiologia* se dá por:

a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências. (FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93)

Sobre essa noção, todavia, ressalvo que em meu entendimento suprimiria os termos “como professoras” e, assim, “**nossas escolhas [todas] estão cheias de nós**”. Tal como, refletindo sobre a “percepção do mundo” que nos constitui, crio uma amarração com Freire (2021), pois nessa ótica a responsabilidade pela transformação é explícita, na medida em que reconhece:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente

intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo¹², mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 2020, p. 72)

Desta forma, infiro: qualquer seja o engajamento, de natureza contrária às formas de opressão, ele viabiliza a reflexão sobre nós mesmas enquanto produtoras da realidade, especialmente na medida em que somos perpassadas por ideologias heteronormativas e patriarcais. **Essa/Minha** leitura faz com que estes encontros na disciplina de ECO, junto às professoras *estagiando* no ensino LICC, sejam lidos como **praxiologias de formação** que estão no centro de uma luta hegemônica. Isso porque: se por um lado há a presença de discursos heteropatriarcais (PESSOA, 2019) que se fazem constitutivos desse contexto; por outro lado, há o engajamento no enfrentamento e na problematização sobre ele próprio.

Em vias de conclusão da seção, considero que intitular praxiologias de formação parte, também, da reflexão sobre assumir conscientemente o risco constante de acabar me posicionando *sobre* ou *para* o outro. Tal como problematiza Mateus (2009, p. 312): se por um lado, observa-se um ganho na ressignificação das relações de poder hierarquizadas que acontece na pós-*virada* epistemológica dos estudos sócio-histórico-culturais; por outro lado, “há muitos trabalhos que tendem a considerar o contexto social e histórico de forma superficial e benéfica. [...] Como resultado, o que se tem é uma ruptura sujeito e objeto, consciência e realidade, instrumento e resultado, mundo da teoria e mundo da vida.” Visto desta forma, minha aposta terminológica é, também, um constante lembrete dessa problemática.

Corroboro esse entendimento e acredito que o sistema-mundo moderno/colonial de gênero (LUGONES, 2020) em que vivemos é, sobretudo, o resultado de nossas experiências dialogadas. Seria até possível perspectivar os contextos da próxima seção como um mero “*pano de fundo*” onde colecionei o *conjunto de material empírico* para a tese, porém acredito que boa parte do campo

¹² Pode ser interessante adentrar a questão do que Freire considera como ativismo na obra em questão. Em Freire, ativismo se refere à noção: “Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.” (FREIRE, 2020, p. 108) Isso destoa, por exemplo, do termo ativismo que vemos em Stetsenko (2018), que toma os contornos do fazer científico de modo a considerar tripla a dimensão “*onto-etico-epistêmica*”.

disciplinar da linguística aplicada já tenha superado essa visão. Dessa forma, ao responsabilizar-me pelas escolhas teóricas, éticas e conceituais da tese, o contexto se torna tempo-espaço em que, sim, há *conjuntos*, mas são conjuntos de vivências, ações, ideias, ideologias, pensamentos, das corporalidades humanas e inumanas etc. Valho-me da reflexão de Ono (DEBATE 1, 2020), sobre utilizar conceitos, teorias e paradigmas como “ângulos” – em detrimento de falar sobre “lentes”, uma vez que esse substantivo implica a necessidade de vestir-se de um objeto – para marcar a ideia de que me posicione gestualmente neste contexto, movimentando os olhos, inclinando da cabeça, girando do pescoço, i.e., em minha corporalidade que buscando pelo ponto de visão mais amplo falará na próxima seção. Essa é a tônica do que segue, a descrição dos contextos, deste tempo-espaço, que abrigaram as praxiologias de formação em LICC.

1.2 CONTEXTOS DA PESQUISA

Recorrentemente, pesquisas sobre ensino de línguas para crianças e formação de professoras para LICC, anteriores à minha, sinalizam o “descompasso” como uma característica evidente nos contextos suas observações: por um lado, tem-se a ausência de políticas públicas – as quais caracterizo especificamente como políticas públicas *representativas* – para o ensino e a formação em LICC; por outro, tem-se a crescente oferta e demanda do ensino de LICC em escolas nos contextos urbanos (TONELLI; SECATTO; SELBACH, 2022; TONELLI; PÁDUA, 2017). Evidencia-se, desse modo, a necessidade de que a contextualização, das praxiologias de formação de professoras de LICC, faça jus aos aspectos de ordem social, cultural e política – nessa última, sejam elas políticas públicas, públicas representativas, educacionais, linguísticas ou curriculares. Nesse sentido, tento ressaltar a maneira como aspectos axiológicos da cultura política e social são peculiares no entorno que tange os contextos que apresento nesse capítulo.

Blommaert (2015) aponta uma problemática em pesquisas no campo dos estudos da linguagem: o contexto é geralmente correspondente às noções “macro”, como um espaço abrangente, e “micro”, enquanto espaços menores e

localizados. Nas palavras do autor: “enquanto as micro abordagens examinam como as pessoas afetam a linguagem, as macro abordagens se concentrariam em como a linguagem afeta as pessoas.” (BLOMMAERT, 2015, p. 106) Nesse sentido, ele evidencia ser recorrente a seguinte compreensão desses termos:

Em nosso vocabulário analítico comum, “micro” significa “local” e “macro” significa “translocal” – metáforas espaciais que definem um escopo particular de contexto. Além disso, “local” também ocorre frequentemente como sinônimo de sincrônico – as coisas que acontecem aqui e agora em um evento de fala específico. (BLOMMAERT, 2015, p. 107)

A leitura de Blommaert (2015, p. 106) acerca do contexto culmina na compreensão de sua característica temporal e espacial. O escopo de sua hipótese vai utilizar dos conceitos de cronotopo e de escala para garantir a complexidade devida aos elementos contextuais nos estudos da linguagem. Vale ressaltar, no entanto, que nas discussões propostas aqui, não pretendo adentrar estes dois conceitos. Valho-me da problemática salientada pelo autor para complementar a contextualização e orientar a elaboração das subseções, em que proponho descrever aspectos que são físicos, abstratos e de ordem bibliográfica.

Blommaert (2015) complexifica o contexto – que passa a ser considerado como “um complexo de valorações concebido de forma mais ampla” em que os elementos “apontam para o que conta como significado em um evento semiótico específico.” (p. 108) O autor eleva essa tônica: para ele, a ressignificação do contexto na pesquisa em linguística aplicada impõe a mudança na compreensão deste conceito, de modo que:

O local e o micro, portanto, não são sincrônicos, mas profundamente históricos, e a distinção micro-macro (nosso primeiro problema) tornou-se irrelevante porque cada instância de micro contextualização seria ao mesmo tempo uma instância de macro contextualização. E a visão unidimensional do significado como um resultado singular e linear de interação (nosso segundo problema) é substituída por um pacote multidimensional de efeitos, alguns dos quais são atuados localmente e outros ocorrendo posteriormente em formas recontextualização (Silverstein & Urban 1996, Blommaert 2001).” (BLOMMAERT, 2015, p. 108)

Na ACD, o contexto integra uma das dimensões de análise que

compõem seu modelo tridimensional. Na abordagem de Fairclough (2016), considera-se o contexto próximo ao conjunto de condições de produção, distribuição e consumo dos textos a serem interpretados, ou seja, para ele, “os textos são produzidos [distribuídos e consumidos] de formas particulares em contextos sociais específicos: [...]”. Dentre os aspectos envolvidos na análise desse processo, que vai da produção ao consumo, incluem-se: a desconstrução do produtor(a) textual; o consumo e o “processamento” dos textos; o nível de complexidade em sua distribuição; e o processo de interpretação pelo analista do discurso. Dito de outro modo, “maneira como o contexto afeta a interpretação do texto varia de um tipo de discurso para o outro” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111) O autor não singulariza o termo contexto na descrição de seu método, tem-se considerações tais como:

antes que se possa recorrer ao contexto de situação, ou mesmo ao contexto sequencial, para interpretar a força de um enunciado, deve-se ter chegado a uma interpretação sobre qual é o contexto de situação. Isso é análogo à interpretação textual: envolve uma inter-relação entre pistas e recursos dos membros, mas estes, nesse caso, são de fato um mapa mental da ordem social. O mapa mental é necessariamente apenas uma interpretação das realidades sociais que se prestam a muitas interpretações, política e ideologicamente investidas de formas particulares. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 116-7, grifo meu)

Dessa forma, uma abordagem sobre o contexto se torna um exercício parecido com o ‘prismar’¹³ de um raio de luz branca. Assim, passo a considerar os contextos da pesquisa acrescidos de suas nuances e a maneira como elas os interpelam. Blommaert (2015, p. 108) resume:

Este objeto [a linguagem] se tornou uma coisa complexa não linear e multidimensional; o contexto em que opera também se tornou uma dialética complexa de características que apontam ao mesmo tempo para vários níveis. E por causa dessa fusão de micro e macro, esse fato linguístico/semiótico total é intrinsecamente histórico: [...]. (BLOMMAERT, 2015, p. 108)

Se no início de meu percurso investigativo, previ ater-me ao exercício de detalhar os espaços por onde passei no percurso da investigação; após articular

¹³ Sobre essa imagem, sinto imensa gratidão pelos comentários de minha orientadora, Dra. Juliana R. A. Tonelli, que me fez expandir a metáfora de que um prisma nos permite enxergar as diversas cores que compõem um conceito.

epistemologicamente o conceito de contexto trazido por Blommaert (2015), ampliam-se não só o campo de visão, mas os demais campos sensoriais que captam os contextos da pesquisa. Desse modo, divido essa seção em três partes: contextos físicos, abstratos e bibliográficos. Os títulos das subseções são ilustrativos, tentando facilitar o acesso da leitora ao texto e não pretendem dicotomizar ou, ainda, hierarquizar ‘tipos’ de contexto. Nesse sentido, atento-me, principalmente, a prerrogativa em Mateus (2009):

Ao tomar o contexto em seu aspecto descritivo (por exemplo, tamanho e localização da escola, número de salas, quantidade de alunos etc.), valores culturais que deveriam ser ressignificados vão sendo reproduzidos e as “verdades” sobre os professores vão sendo apropriadas pela sociedade. Com isso, a academia, ainda que motivada por razões diametralmente opostas, acaba por contribuir para socializar os professores num discurso alienado e mistificado que pouco tem a ver com as realidades de seu cotidiano. (MATEUS, 2009, p. 312)

Considerando tais apontamentos, revela-se que, com maior ou menor ênfase, a pesquisa em linguagem, mais especificamente no campo disciplinar da linguística aplicada, encontra objetos cada vez mais complexos a serem descritos. Para Blommaert (2015), a questão implica estabelecer relações inéditas na tentativa de contextualização. Nas palavras do autor:

[...] a questão é a contextualização adequada dos signos da linguagem na tentativa de compreender seus efeitos de significado; no entanto, precisamente essa tentativa de contextualização adequada cria objetos que não são mais linguísticos no sentido disciplinar estrito do termo, mas, de maneira mais geral, objetos semióticos complexos. (BLOMMAERT, 2015, p. 106)

Para ele, o exercício de contextualizar, a “tentativa de contextualização”, desafia a própria capacidade de linguagem de quem descreve o contexto, sendo possível indagar: como descrever contextos compostos por “objetos que não são mais linguísticos”? Todavia, Mateus (2009) contribui para essa questão problematizando, na pesquisa em ensino-aprendizagem, o modo como: “valores culturais que deveriam ser ressignificados vão sendo reproduzidos e as ‘verdades’ sobre os professores vão sendo apropriadas pela sociedade”, sobretudo, se a descrição do contexto pesquisado “acaba por contribuir para socializar os professores

num discurso alienado e mistificado que pouco tem a ver com as realidades de seu cotidiano” (p. 312). Esta é uma problematização no cerne da relação universidade-escola, pois incorremos o risco de homogeneizar seres humanos sob a alcunha de sujeitos-professoras descritos em contextualizações superficiais.

Por sua vez, Vieira (2019), ao revisitar o aporte teórico-metodológico da ACD propõe: “operacionalizá-lo em campo, conforme as informações discursivas/textuais vão se mostrando.” (p. 97) Nesse sentido, no intuito de ressignificar a ACD, a autora tange a questão do contexto: se em Fairclough (2016) ele sinaliza o conjunto de condições de produção, distribuição e consumo dos textos a serem interpretados; Vieira (2019, p. 95) advoga por “construir abordagens teórico-metodológicas de acordo com o que a comunidade demanda e com o que o campo oferece, numa postura mais aberta para a construção do diálogo com os saberes que vão se apresentando.” Nesse ínterim, a autora faz referência aos campos que são espaços do ensino-aprendizagem, seja a sala de aula da escola no ensino infantil, fundamental, médio; seja sala de aula da universidade, i.e., a formação de professoras.

Na subseção seguinte, endereço os aspectos que são geográficos, físicos e sensíveis ao toque. Ressaltando os deslocamentos das professoras que atendiam o Centro Estadual de Educação Infantil (CEEI), nas mediações do Hospital Universitário (CEEI-HU) e no Campus (CEEI-C); e a descrição das salas de aula utilizadas no Curso de Língua Inglesa para Crianças pelo Laboratório de Línguas (doravante LABLIC), que revelam, em certa medida, as dificuldades enfrentadas na ambientação e adaptação do espaço para a faixa etária de alunos.

1.2.1 Contextos físicos



Fonte: Mendes (2010)

Exercitando a sensibilidade sobre os efeitos de significado dos contextos de pesquisa, começo essa seção narrando algumas memórias: reviso mais uma vez essa seção da tese escutando buzinas soando repetidamente vindas da rua em frente a um condomínio popular. *É dia 7 de setembro em 2021*. Vários carros lentamente percorrem o entorno do cartão postal da cidade de Londrina: o Lago Igapó (criado pelo represamento do Ribeirão Cambézinho, em 1959). As buzinas neste cenário me fazem retornar a 28 de outubro de 2018, o dia da contagem de votos no segundo turno da eleição presidencial no Brasil.

Naquele dia, eu acompanhava minuto a minuto os resultados da apuração das cidades no infográfico que formava um mapa do Brasil. Tal como cidades vizinhas, Londrina escurecia o tom azul mostrando que a população da cidade elegeu o atual presidente da república (aquele que ocupa o cargo enquanto escrevo esta tese) com ampla vantagem de votos (80,42% de acordo com a apuração (MAPA, 2018). A cor azul, majoritária nos estados da região Sul no mapa, contrapunha o vermelho da outra chapa na disputa, filiada ao Partido dos Trabalhadores. Três anos depois, *é dia 7 de setembro em 2021*, vejo que vendedores ambulantes vitrinam camisetas amarelas canário, em varais improvisados nos gramados que contornam o Lago Igapó, estampando “Fora STF”, “mito” e fotos com o rosto do presidente que, alguns dias antes, convocou apoiadores para manifestações no feriado da

independência¹⁴. Ainda que os veículos de imprensa lessem o chamado do presidente como uma vã tentativa de reanimar sua imagem (ROSSI, 2021; GOVERNO, 2021; HOLANDA; COLETTE, 2021), por ‘esses lados’, tivemos pronta resposta de algumas buzinas carecentes que apoiam o sistema de governo violento, necropolítico e misógino. Aos moldes de um atentado à democracia, uma das bandeiras dos manifestantes foi o apoio à retomada dos militares ao poder.

Em Vergès (2020, p. 29-30), esses mesmos eventos políticos são destacados; neste ponto, a autora argumenta sobre a apropriação leviana do pensamento feminista aos moldes do que chamará de feminismo civilizatório e nesta toada ela comenta:

A ascensão dos reacionários de todos os tipos deixa algo claro: uma feminista que não luta pela igualdade de gênero, que se recusa a ver como a integração deixa as mulheres racializadas à mercê da brutalidade, da violência, do estupro e do assassinato, acaba por ser cúmplice de tudo isso. Essa é a lição a ser tirada da eleição para presidente do Brasil, em outubro de 2018, de um homem branco apoiado por grandes proprietários de terra, pelo mundo dos negócios e por Igrejas evangélicas; um homem que declarou abertamente sua misoginia, sua homofobia, sua negrofobia, seu desprezo pelos povos indígenas, sua vontade de vender o Brasil ao melhor pagador, de violar as leis sociais voltadas às classes mais pobres e as leis de proteção à natureza, de voltar atrás nos acordos assinados com povos indígenas, e tudo isso alguns meses após o assassinato da vereadora queer e negra Marielle Franco. Uma abordagem simples em termos de igualdade de gênero mostra seus limites no momento em que partidos de direita autoritária e de extrema direita elegem mulheres para sua presidência ou as escolhem como porta-vozes – Sarah Palin [EUA], Marine Le Pen [França], Giorgia Meloni [Itália]...

Articulando tais problematizações, encontro alguns possíveis diálogos entre os fatos ocorridos em 2018, 2021 e os espaços da cidade. Gimenez (2013b; 1998) me deu a grande pista sobre a urbanização colonizadora que me rodeava, desvendando a matriz moderna-colonial enveredada de forma política, cultural e social ao observar cartões postais da cidade. O suntuoso portal *Big Ben*, exemplo mais caricato da colonialidade londrinense, é hoje uma passarela para pedestres que,

¹⁴ Para exemplificar e resumir as articulações dessa narrativa, a notícia publicada no jornal *El País* elucida quais foram os principais desdobramentos após tal convocação e analisa como ele representa um perigo à democracia (c.f.: ROSSI, 2021; HOLANDA; COLETTE, 2021).

cruzando uma das principais rodovias de acesso à cidade, está sustentado por colunas que replicam a arquitetura ao relógio *Big Ben* em Londres, Inglaterra. O feito teve “o objetivo de homenagear os ingleses da Companhia de Terras Norte do Paraná, que lotearam o território” (MORADORES, 2013).

Para essa obra, o então governador Beto Richa (PSDB) recorreu à empresa concessionária dos pedágios na rodovia; o orçamento publicado é de R\$1,8 milhões (PASSARELA, 2014), porém não se sabe quanto, de fato, foi gasto na construção do portal/passarela. Na época, uma petição pública foi mobilizada (GONÇALVES, 2013) questionando a representatividade da cultura local que o monumento expressava. A título de comparação, na região norte da cidade, uma passarela que cruza a rodovia João Strass (PR-545), dando acesso aos moradores da região à uma escola municipal, ficou mais de um ano interditada e recebeu R\$437 mil para sua reconstrução depois que um caminhão colidiu com a estrutura. (NÓS, 2015)

A foto na epígrafe desta seção e a urbanização comentada até aqui fazem refletir sobre o que Butler (2021) problematiza ser um mito de pertencimento. A noção teleológica de que há de ser imposta uma origem e um motivo de ser, de existir. Por sua vez, as correntes de pensamento anticolonial esclarecem de que forma essa mitologia é de fundamental importância para a manutenção do sistema-mundo moderno/colonial de gênero (LUGONES, 2007). Assim, sob o viés do pensamento decolonial na criação de um mito de origem há sempre a divisão entre centro e periferia, em que os que ocupam a posição central – metrópole – definem os critérios *para e sobre* os periféricos que desejam se incluir ao centro.

Em outro momento, Butler (2021, p. 19) reflete que: “a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento.” Nesse ínterim, reflito sobre um possível questionamento: quais sujeitos são construídos entremeio ao contexto em que as operações políticas buscam reforçar o mito de uma origem colonial? Quais “objetivos de legitimação e de exclusão” estão sendo operados no contexto em quadro? Conecto essas leituras e minhas memórias com o verso de

Rufino (2019, p. 11):

Haveremos de reivindicar as nossas lutas ancestrais para que essas nos inspirem nas demandas de hoje. [...] não há enfrentamento e transgressão ao colonialismo que não assuma posições contundentes e comprometidas com o combate do cárcere racial (enclausuramento e desvio do ser) e às suas produções de injustiça cognitiva.

Evidentemente que não se trata somente de um “cárcere racial”, mas, em especial, de gênero. De acordo com Vergès (2020, p. 33), “feminismos decoloniais estudam o modo como o complexo racismo / sexismo / etnicismo impregna todas as relações de dominação”. Assim, a proposta de um feminismo decolonial prevê “a despatriarcalização das lutas revolucionárias”, de modo a contribuir “na luta travada durante séculos por parte da humanidade para afirmar seu direito à existência.” (p. 27) Em outros termos, ele “ultrapassa a categoria “mulheres”, fundada sobre um determinismo biológico, e atribui novamente à noção de direitos das mulheres uma dimensão política radical: levar em conta os desafios impostos a uma humanidade ameaçada de desaparecer.” (VERGÈS, 2020, p. 21) Os esforços de subalternização capturam e impõem as noções de sexo e gênero como critérios e isso está no cerne do sistema-mundo colonial-moderno de gênero que experienciamos e compartilhamos nesse tempo-espaço.

É preciso fazer a amarração e, portanto, focalizo agora a universidade que abrigou as praxiologias de formação. A UEL ocupa local de destaque na região Sul do país, uma vez que possui expressiva representatividade na formação de profissionais para atuar diversas outras regiões do Brasil e é a maior universidade no estado do Paraná com 18 mil alunas. Além disto, ela é reconhecida por atrair investimentos de capital de empresas nacionais e internacionais que são instaladas na cidade de Londrina. Dessa forma, não apenas proporciona a entrada de capital no município, mas engaja um significativo número de projetos de extensão que assistem, em diferentes frentes, a população da cidade e região. Ainda assim, a UEL é mais uma das instituições públicas de ensino que sofrem com um processo de sucateamento da educação no país – entre 2018 e 2021 os cortes orçamentários chegam a 11% (CARVALHO, 2021).

Esse fato evidencia não só um estreitamento de possibilidades, como

ilustra a não-elaboração de políticas públicas na formação de professoras. Nesse sentido, as praxiologias de formação sobre as quais essa pesquisa se lança são, sobretudo, um ato de resistência (ESTEFOGO, 2019) pelo simples fato de que (sobre)vivem ao descaso. Corroboro Imbernón (2015, p. 80), ao afirmar que: “Sem formação de professores não há futuro, há rotina, chateação e má qualidade de ensino.” Relaciono essa afirmativa às questões propostas por Silva (2020) na esteira dos estudos curriculares:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?” [...] Qual tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais modernos de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa aos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2020, p. 15)

Tomando por certo o fato de que, em práxis de ensino-aprendizagem, pressupõe-se a existência de um currículo, as questões trazidas pelo autor instigam: se em cada paradigma haverá um currículo a ser pensado/realizado, é, portanto, necessário observar com meticulosidade a(s) maneira(s) pela(s) qual(is) os contextos que circunscrevem as praxiologias de formação desafiam, reforçam ou (re)estabelecem tais paradigmas. Em outras palavras, a inquietação que surge neste ponto é: de que maneira(s) o currículo emergente reage ao sistema-mundo impresso no contexto de uma cidade – pólo-metropolitano na região – que busca *cosmopolitar-se* em um paulatino faz-de-conta sob a alcunha de “pequena Londres”? Neste mesmo mapa, em menor escala, está posta outra inquietação: de que maneira(s) o currículo emergente reage ao sistema-mundo moderno/colonial de gênero impresso no contexto da universidade – que se tornou a epítome das possibilidades de um diálogo aberto e sincero com a educação pública?

A cidade, a universidade e as praxiologias de formação coexistem em uma conjuntura complexa, que desafia as tentativas de caracterizá-la visualmente. Pode ser tentador imaginar uma pirâmide invertida, que remete à noção de um contexto macro e micro. Isto, porém, já foi problematizado em Blommaert (2015) e não

contempla a complexidade dos itens semióticos que incluem as descrições desses contextos. As relações entre a cidade de Londrina, a universidade e as praxiologias de formação são, sobretudo, formatadas por ordens do discurso (FAIRCLOUGH, 2016) e se uma representação imagética fosse possível, seriam necessários ângulos não-euclidianos.

Uma analogia necessária para tentar perspectivar o arranjo entre: a cidade de Londrina e sua cultura política e social expressamente conservadora, colonial e direitista; a universidade sucateada pelo processo de desvalorização da educação, mas que ainda é um local onde propõem-se diálogos transformacionais (VIEIRA, 2019); e as praxiologias de formação que, co-existindo entremeio às tensões de todo esse sistema-mundo moderno/colonial de gênero, acontecem, se realizam e possibilitam análises como a que me proponho. Para pensar como esses três aspectos se posicionam e se relacionam entre si, é preciso pensar para além do plano cartesiano.

Esses aspectos são, sobretudo, elementos semióticos complexos que desafiam a descrição contextual (BLOMMAERT, 2015). Se por um lado, a universidade constitui o lócus de resistência à uma matriz colonial, as forças do sistema-mundo moderno/colonial de gênero fazem constante ronda e estão expressas no neoliberalismo da cultura política nos entornos da cidade; por sua vez, a formação de professoras em LICC desafia um terreno inóspito – marcado pelo descompasso entre a oferta-e-demanda de ensino de LICC (MAGIOLLO; TONELLI, 2020), em especial na rede privada, e a inconsistência de políticas públicas que fortaleçam o ensino e a formação de professoras de LICC (BROSSI, 2022). Estas são as mesmas praxiologias de formação que, constantemente, entram em contato com o discurso ludibriante da lógica de mercado da educação vindo dos sistemas de ensino privado. Estes, por sua vez, encontram seu habitat no imaginário moderno que enaltece a famigerada ideia de que “*aprender inglês, cada vez mais cedo, prepara o aluno para o mundo globalizado*”. Nos contornos dessas questões, Gimenez (2009) comenta:

As decisões dos formuladores de políticas de ter o inglês como parte da educação das jovens gerações nem sempre estão relacionadas à justificativa acadêmica. Às vezes, está mais relacionado a uma percepção de que não há mais nada a fazer a não ser ceder à pressão

das empresas e à promessa de muitos empregos. (GIMENEZ, 2009, s.p.)

Isso posto, ratifica-se que os contextos que aqui descrevo não caminham isoladamente, mas acompanhados de axiomas políticos, econômicos, sociais e culturais. Atributos nem sempre de forma tão evidentes, mas tangíveis através da linguagem e se compreendidos enquanto discurso (VIEIRA, 2019). São necessários movimentos instigadores que reorganizam, de forma epistêmica e ontológica, a relação pesquisa-política, como em Brossi (2022) que afirma a constituição de “políticas locais insurgentes”, a partir de levantes e ações planejadas, organizadas e realizadas no âmbito do diálogo escola-universidade. Coloco minhas fichas, portanto, na aposta de que o currículo – emergente das praxiologias de formação para o ensino de LICC – instiga o diálogo, sobretudo, corroborando em Silva Júnior (2015, p. 141) a perspectiva para a formação de professoras:

A formação de professores no Brasil sofre das mesmas vicissitudes que afetam todos os grandes problemas nacionais. (...) É a nação das grandes camadas da população que necessitam do mundo do trabalho para sua subsistência, mas que não podem ter acesso a esse mundo sem desfrutar do direito e da possibilidade de intervir sobre ele, de alterá-lo e de reconstruí-lo de acordo com valores e os interesses da maioria da população.

Pensada nos termos acima, a formação de professores de que precisamos será aquela apoiada no questionamento da realidade, na formulação de hipóteses explicativas e propositivas e no domínio do sentido do processo. (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 141)

Para efeito de arremate das nuances abordadas até aqui, vale pontuar algumas características da UEL (CONHEÇA...): a instituição abriga nove centros de ensino, dentre eles está o Centro de Letras e Ciências Humanas (CCH)¹⁵ onde estão as principais mediações, salas e espaços onde ocorriam os encontros da disciplina de ECO e as praxiologias de formação de professoras de LICC. É no CCH onde são administrados e desenvolvidos os cursos de graduação em diferentes departamentos das Ciências Humanas, incluindo Letras Estrangeiras Modernas – Inglês e os cursos de línguas estrangeiras para a comunidade, pelo Laboratório de Línguas (LAB). Para além destes, o Centro Estadual de Educação Infantil do Colégio de Aplicação da UEL,

¹⁵ As mediações do Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA) também serão consideradas: onde se encontra o Centro de Educação Infantil do Colégio de Aplicação (CEEI – Campus).

que também receberam as professoras em formação em 2018; sendo o primeiro deles a ser endereçado o CEEI-C, localizado dentro do Campus da UEL, e o segundo, CEEI-HU, que se localiza próximo às mediações do Hospital Universitário, fora do Campus da Universidade. Para melhor compreender aspectos da organização desses locais, utilizo a **Figura 3**, a seguir, para ilustrar, de forma resumida, as nomenclaturas e relações entre estes espaços.

Figura 3: Espaços por onde as praxiologias passaram



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, ainda com base na **Figura 3**, detalho os espaços onde, durante a pesquisa, transitava o grupo de professoras em formação e os espaços onde ocorreram as praxiologias de formação.

1.2.1.1 O Curso de Inglês para Crianças do Laboratório de Línguas

O Laboratório de Línguas (LAB) da universidade opera como um órgão ligado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e ao CLCH. Nele, são ofertados cursos de idiomas¹⁶ para as comunidades externa e interna. Sua história remonta ao ano 1974 – quando o Laboratório foi idealizado para atender à demanda de proficiência das alunas do curso de graduação em Letras. A oferta dos cursos acontece por meio de editais de abertura de vagas, permitindo que o público se inscreva e efetue matrícula. Neste íterim, o curso de língua inglesa para crianças passa a ser ofertado a partir do ano 2015, duas vezes por ano – acompanhando os dois semestres do ano letivo da graduação em Letras Inglês – com capacidade para até 20 alunas, de cinco a doze anos de idade. O LAB tem importante papel no desenvolvimento do curso, desde o manejo das inscrições e matrículas até a viabilização de uma cota de cópias em xerox para atividades em *handouts* produzidas pelas professoras. Em 2018, o LAB da UEL, já consolidado como referência no ensino de idiomas em Londrina, é um importante campo de estágio para as alunas das licenciaturas em Letras estrangeiras modernas.

Em 2018, eram previstas duas formas de ingresso como professora para cursos de idiomas no LAB: a) por meio de uma contratação em parceria com instâncias de financiamento da própria universidade (geralmente com professores de línguas não contempladas em cursos de licenciatura, como os casos de idiomas como o mandarim e alemão); ou b) por meio das disciplinas de estágio contemplando as professoras em formação dos cursos de Letras Inglês, Espanhol e Francês. Nessa última modalidade, o LAB poderia se configurar enquanto estágio curricular obrigatório ou curricular não obrigatório.

Acerca do curso de língua inglesa para crianças do Laboratório de Línguas (LAB-LIC), mais especificamente, destaco principais aspectos de seu *modus*

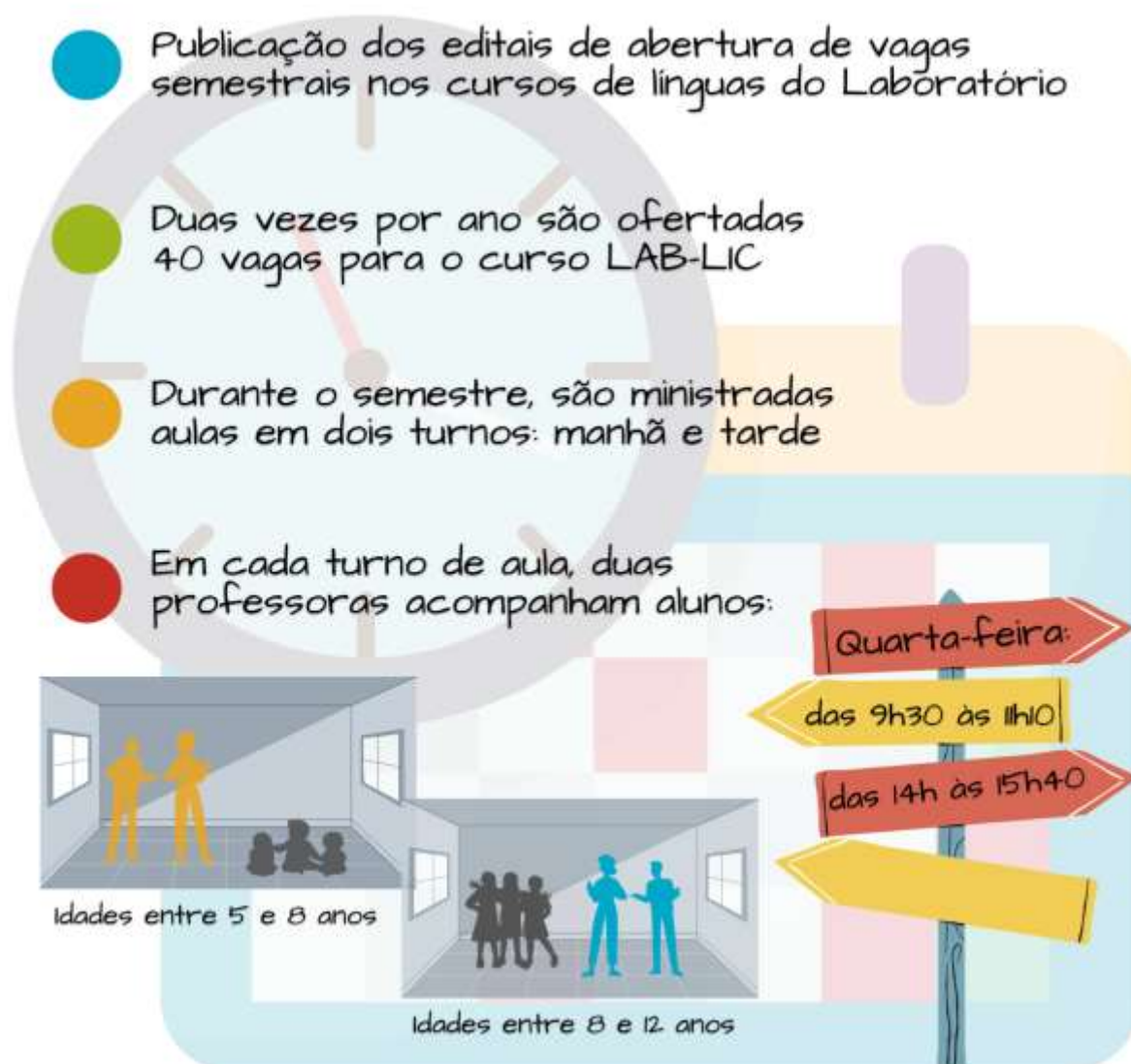
¹⁶ Por exemplo, à época das gravações dos encontros da disciplina de ECO, o [Edital 2020/1](#) de abertura das vagas para iniciantes ofertava os cursos de línguas em Alemão, Espanhol, Francês, Grego Clássico, Inglês, Latim, Mandarim e Português (modalidade PFOL, para falantes de outras línguas), além do curso instrumental de leitura em língua inglesa e o inglês para crianças (LIC).

operandi e sua organização para o desenvolvimento das aulas. O LAB-LIC conta, anualmente, com quatro professoras em formação, que usualmente sinalizam o interesse por esse campo de estágio junto ao corpo de professoras formadoras. Até 2017, costumeiramente, as alunas aventavam o interesse nos diferentes campos de estágio informalmente, a partir de 2018, entretanto, uma pesquisa de intenção elaborada pelo colegiado do curso passou a ser utilizada.

Dessa forma, a partir dos editais de abertura de vagas para o público, o curso de língua inglesa para crianças, LAB-LIC, propõe o cronograma de aulas distribuindo a carga horária de 30 horas da seguinte forma: as aulas do curso LAB-LIC ocorrem às quartas feiras, em dois períodos, matutino e vespertino. Em cada período, uma dupla de professoras em formação conduz as atividades com as crianças. Entretanto, ao considerar que o intervalo entre idades, de cinco a doze anos, é significativo e, por isso, envolve diferentes períodos de desenvolvimento da criança (SANTOS, 2009; PINTER, 2011)¹⁷, a dupla de estagiárias se divide ministrando aulas em dois grupos: a turma de crianças com idades entre cinco e próximas de completarem oito anos; e a turma com crianças de oito até doze anos. Evidentemente, essa divisão compreendia e respeitava, também, a maneira como as crianças interagem entre si e não se propunha um modelo prescritivo e rígido. A seguir, ilustro esta organização na **Figura 4**:

¹⁷ Sobre isto, também é interessante perspectivar em Scott e Ytreberg (1990 *apud* SANTOS, 2009, p. 35) as características das diferentes fases de desenvolvimento infantil são divididas nas idades de cinco a sete e de oito a dez anos. Pinter (2011, p. 2), por sua vez, define três fases de desenvolvimento na infância que variam entre três e cinco; seis e doze; e acima dos treze anos de idade.

Figura 4: O curso de língua inglesa para crianças



Fonte: Elaborado pela autora.

A **Figura 4** indica, para além da estrutura organizacional de trabalho no curso LAB-LIC, como as crianças eram divididas em dois grupos de acordo com as idades após a primeira aula com as estagiárias em cada início de semestre. Esse momento ficou conhecido como triagem e ele acontecia no início de cada semestre coerente com a abertura das vagas. Essa manobra de triagem requer sensibilidade e atenção das professoras, pois, com abertura das vagas abrangendo idades entre cinco e doze anos, não poderíamos prever a quantidade exata de alunas de cada faixa etária. Ao mesmo tempo, a amplitude de faixa-etária era necessária para garantir o número mínimo de inscrições para a efetivação das turmas.

Assim, no primeiro encontro com as crianças, a principal orientação

era desenvolver atividades lúdicas e que possibilitassem diálogo e interação, viabilizando elaborar essa divisão de maneira informada, atenta e assegurando coerência entre os grupos. Essa foi a forma encontrada para observar quais alunas estariam adequadamente acompanhadas em cada um dos grupos de forma heterogênea, mas sem desrespeitar as fases de desenvolvimento individual de cada aluna. Vale mencionar que este processo era conduzido pelas professoras formadoras e em formação, o trecho a seguir foi retirado do primeiro encontro da disciplina de ECO, logo após o encontro de triagem:

Ana: E ele [*criança aluna LAB-LIC*] não tem seis, não, ele vai fazer seis anos, é, ele vai fazer seis anos em dezembro, tem cinco, tem cinco anos, mas, enfim na turma das meninas a gente precisa definir essa divisão, *ai né?*

Yara: [...] [*próxima*] semana já vai estar dividido?

Ana: Já vai estar dividido.

Yara: Como que vai ser essa divisão?

Ana: Ah *tá*, é isso que eu ia mostrar para vocês, *né*, o quê que eu pensei. Deixa eu falar das meninas [Sara e Lisa] que eu estou com [a lista] aqui na mão, *tá*, das meninas da manhã, *tá?* [...]. O que eu pensei em fazer. Está faltando aluno para chegar, vai ter aluno que não vai voltar, também, porque que a gente sempre sabe que as matrículas podem não ser efetivadas, mas *ai*... Você está com a lista, *ai?* Eu pensei em deixar [*lista de nomes de crianças alunas LAB-LIC*].... Se vocês tiverem outra impressão *daí* vocês me falam; eu pensei em colocar [junto] então: [*lista de nomes de crianças alunas LAB-LIC*]...

O excerto exemplifica o *modus operandi* da praxiologia de formação que aconteceu logo após as primeiras aulas do curso LAB-LIC, quando as crianças matriculadas através do edital de abertura foram recebidas pelas professoras. Assim, pela manhã, participaram as professoras Sara e Lisa; à tarde, as professoras Bela e Yara; e, à noite, no encontro da disciplina de ECO, junto com a professora formadora Ana, conversamos e debatemos as aulas. Este é o momento de triagem. Entremédio às brincadeiras e atividades lúdicas planejadas e desenvolvidas nessas duas aulas, costumávamos fazer anotações, listas, sobre as alunas, idades e interações.

Era preciso atenção ao modo como elas se agrupavam e conversavam, de modo que, no encontro da disciplina de ECO, em que excerto foi registrado, a conversa inicial estava sendo motivada pelas interações com as crianças alunas. Além disso, este tempo espaço do momento de triagem significa o início da relação das professoras com determinado grupo de crianças alunas. Há certa

expectativa acerca dos futuros planejamentos, materiais, planos de aula etc. a serem desenvolvidos nas aulas seguintes com as crianças.

Ainda com base na **Figura 4**, acerca da frequência anual dos cursos LAB-LIC, a oferta em dois momentos, primeiro e segundo semestre, não estabelecia uma sequência ou progressão explícita entre eles. No entanto, dois fatores são importantes neste íterim: durante o ano de 2018, registramos a participação de crianças alunas nos dois semestres nas duas modalidades aquelas que progrediram do grupo das mais novas (5 a 8 anos) para as mais velhas (8 a 12 anos), e aquelas que acompanharam, no segundo semestre, o mesmo grupo em que estavam inicialmente. No entanto, e acerca do segundo fator, isso não configura a repetição das aulas planejadas para o primeiro semestre. Isso porque, durante as reuniões de planejamento com as professoras em formação, os planos de aula eram produzidos de forma contínua, ou seja, os materiais são reavaliados e reelaborados de forma colaborativa.

Além destes aspectos organizacionais, as características das salas de aula do curso LAB-LIC são interessantes: assim como no caso dos demais cursos de idiomas do LAB, salas de aula da graduação do CCH eram utilizadas pelas professoras do curso LAB-LIC. Por conta da divisão etária dos grupos, a secretaria do centro de ensino nos endereçava para duas salas vizinhas no andar térreo do prédio com três andares. Dessa forma, o espaço que recebia as crianças não estava adequadamente adaptado para esta faixa etária (TUTIDA, 2016, p. 85), como por exemplo, as carteiras de modelo universitário adulto que dificultavam a organização dos materiais das crianças alunas durante as aulas. Com isso, buscava-se, muitas vezes, desenvolver atividades fora da sala de aula, em espaços abertos e que propiciassem a ludicidade. Os trechos a seguir foram registrados em um encontro subsequente da disciplina de ECO. Neles, pretendo exemplificar de que maneira as professoras em formação, engajadas na discussão do texto – que havia sido proposto para o debate no encontro – mostram-se conscientes das características dos diferentes espaços de salas de aula de ensino de LICC.

Yara: [comentando sobre o texto:] E, às vezes, [a autora] fala no texto que, às vezes, a criança nem gosta da aula de inglês, mas porque ela gosta de estar ali por conta do professor que ele se apega, de uma

certa maneira, pelo ambiente, os colegas, os brinquedos e, *aí*, tem um tópicozinho, também: “A sala de aula sendo planejada de acordo com a faixa etária já é uma motivação por si só que facilita, que as atividades sejam um sucesso” – não é o nosso caso...

Ana: Não é o nosso caso, é nosso sonho de consumo. Ter as salas iguais a do CEEI, por exemplo...

Lara: Mas eu ainda acho as salas do CEEI muito... [risos]

Lara é uma das professoras em formação que compõe o grupo. No tempo-espaço em que as praxiologias foram registradas, ela trabalhava em uma escola privada infantil e desenvolvia as atividades da disciplina de ECO, referentes ao quarto ano da graduação, em uma escola municipal em Londrina. Ademais, no seu terceiro ano de graduação, Lara desenvolveu o estágio nas mediações do CEEI-C; portanto, ela tece comparações entre os ambientes. Na sequência, vemos Eder e Isis comentarem, por sua vez, sobre o CEEI-HU, local onde desenvolviam as atividades da disciplina de ECO. Ambos CEEIs serão endereçados atentamente na seção seguinte do relato de pesquisa. Assim, o trecho continua sobre a configuração das salas de aula para crianças:

Lara: Vamos lá, da [escola] municipal, também são bem claras, tal, tem o quadro negro normal, só que, diferente do CEEI[-C], elas são mais alegres, sabe? O CEEI[-C], quando eu dei aula, lá, eu senti que eram muito...

Sara: Fatigantes.

Lara: Isso, *aí*, não, o ambiente proporcionava às crianças essa motivação, sabe?

Sara: Ah, mas a nossa sala ali embaixo, também, é bem ruim, porque...

Bela: Nossa... [risos]

Ana: Não, a nossa sala, a gente não tem uma sala preparada para ter aula de inglês, a gente tem uma sala de aula que é a mesma sala que o pessoal da Física...

[N.I.s]: (...) [risos]

Bela: Janela, janela lá em cima, o aluno lá embaixo.

Sara: (...) a faxineira foi lá, acho que ela foi varrer a sala e eles estavam pintando, estava todo mundo bem em silêncio, e ela colocou a chave na porta. Eu só escutei, eles, "Aaah, vão trancar a gente aqui!" [risos] Ela abriu a porta, viu que tinha gente, (...) "*teacher*, se trancasse a gente não tinha nem como sair, porque a janela não existe, né?" [risos]

[...]

Bela: (...) parece, tipo, uma prisão.

Eder: (...) [*passa a descrever as janelas das salas de aulas do CEEI-HU*]

Isis: (...) [*as janelas são*] na altura das crianças.

Eder: Na parede tem as etiquetas para os alunos pendurarem as bolsas, na bancada tem lugar para eles colocarem os materiais (...) mais materiais.

Ana: E é tudo no tamanho deles, né?

Eder: Sim.

Assim, de forma geral, a configuração das salas de aula do LAB-LIC era considerada um percalço. Elas articulam suas experiências, percepções e expectativas junto à discussão proposta e junto às experiências das professoras que relatam ambientes diferentes para o ensino de LIC. Considero que os trechos transcritos marcam importantes momentos da praxiologia de formação, em especial por evidenciar a reflexão e criatividade das professoras, que impulsionavam debates além: sobre o uso do lúdico, das diferentes etapas de desenvolvimento da criança (PEREIRA, 2016; TUTIDA, 2016 entre outras¹⁸). Ressalto a importância dessas articulações para o objetivo de delinear do currículo que emerge. Tem-se aqui uma, ainda breve, evidência de que nas praxiologias de formação realiza-se um currículo e sobre ele é possível problematizar, por exemplo: quais materiais, tópicos e atividades são selecionados para o desenvolvimento das aulas de ensino de LIC? A sala de aula pode ser considerada um dos motivos que levam a essa seleção? De que modo, portanto, o que foi selecionado será manuseado em sala de aula de modo que viabilize a participação e interação das crianças?

Outro tema recorrente nas conversas e debates sobre o ensino de LIC com as professoras foi o tempo de duração das aulas. Como mencionado anteriormente, duas professoras em formação atuavam em cada turno de aula do curso LAB-LIC: manhã e tarde, nas quartas-feiras, com duração de uma hora e quarenta minutos. Este também é o dia semana em que a disciplina de ECO estava configurada na grade de aulas da graduação, no período da noite. Em 2018, o curso de Letras inglês funcionava com aulas nos horários vespertino e noturno, assim, professoras que estudavam à tarde ministravam as aulas matinais do curso LAB-LIC e a dupla que estudava no período noturno, ministrava as aulas vespertinas. Essa organização seguia a determinação do curso, que estabelece o que estágio deve ser desenvolvido em horário de contraturno.

Além disso, a duração das aulas do LAB-LIC (1h40min) foi posta como

¹⁸ Ver subseção 1.2.3 Revisão Bibliográfica: A formação de professoras de línguas com crianças.

facilitador no desenvolvimento de atividades planejadas pelas professoras. Em encontros da disciplina de ECO, eram comuns comentários que comparavam a duração do LAB-LIC com a duração das aulas dos CEEIs, de cinquenta minutos. De acordo com as professoras, maior duração da aula garantia seu melhor desenvolvimento. Na sequência, apresento características das aulas de LICC no CEEI-UEL, em ambos os espaços: no Campus da universidade e do Hospital Universitário. Desse modo, espero esclarecer o arranjo das aulas, com cinquenta minutos, as professoras e os locais de trânsito entre alunas e professoras.

1.2.1.2 O Centro Estadual de Educação Infantil – CEEI

Em 2018, para além do curso LAB-LIC, as graduandas que optavam pelo campo de estágio em ensino de LICC, poderiam também atuar no Centro Estadual de Educação Infantil (CEEI). Assim, no intuito de compreender esses espaços, retomo a tônica da ressignificação desse exercício em Blommaert (2015, p. 108), lembrando que o contexto é considerado “um complexo de valorações concebido de forma mais ampla” constituído por elementos que “apontam para o que conta como significado em um evento semiótico específico.” Assim, é preciso considerar certos aspectos da história do CEEI que se relacionam não apenas com a UEL, mas com as nuances e a cultura política da cidade. Lanço mão de algumas fontes para assinalar como aspectos de seus espaços foram sendo articulados ao longo do tempo, entre elas o Projeto Político Pedagógico (PPP) (COLÉGIO...) do Colégio de Aplicação da UEL (CAPL) e relatórios de avaliação e projeção que são disponibilizados pela Pró-Reitoria de Planejamento (ProPlan) no site da Universidade (RELATÓRIO..., 2017).

Aqui, vale ressaltar que o CEEI integra o “Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão” (CAPL). Por sua vez, o CAPL é uma instituição que antecede a própria Universidade. De acordo com as fontes citadas, ela nasce na década de 1960, respondendo à Lei Federal de 1946 que determinava às Faculdades com cursos de formação que fossem criados e mantidos espaços de aplicação pedagógica. Até 1969, a UEL era a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina” e, portanto, instala junto ao Grupo Escolar Hugo Simas – que nessa época atendia exclusivamente estudantes do sexo feminino e se localiza

na região central de Londrina – o Ginásio de Aplicação. (COLÉGIO...; RELATÓRIO..., 2017)

Diversas transformações, ao longo de décadas, influenciam o desenvolvimento do CAPL até sua consolidação, passando a ofertar o Ensino Infantil nos CEEI Campus e HU, em 1992. Entre idas e vindas, o CAPL, em 2018, se localiza em um edifício ao lado do que agora é Colégio Hugo Simas, onde oferta anos finais do ensino fundamental, médio e profissionalizante; e nos espaços dos CEEI Campus e HU estão o ensino infantil e anos iniciais do fundamental.

No CEEI do Campus Universitário, estão os prédios onde são ofertados os atendimentos de creche, período pré-escolar e anos iniciais do ensino fundamental. No CEEI-HU, o ensino integral atende até o período pré-escolar. A construção de tais locais é concluída em 1995 (COLÉGIO...; RELATÓRIO..., 2017), após a prefeitura ter atendido ao pedido da UEL para a doação do terreno que hoje compõe a Universidade. Considerar que o CEEI está ligado ao CAPL e possui um espaço construído especificamente para receber crianças é, sobretudo, um fator distintivo: diferentemente do curso LAB-LICC, em que as professoras, planejadoras e organizadoras eram as alunas e as formadoras do curso de Letras, nos CEEI Campus e HU havia, tanto a presença de um corpo administrativo, com coordenadoras e supervisoras pedagógicas, como a participação de professoras regentes e auxiliares das turmas.

Esse arranjo acarretava certas adequações e constrações para as estagiárias que desenvolveriam as aulas de inglês: as aulas de 50 minutos em horários pré-estabelecidos, duas vezes por semana, estavam lotadas no início da manhã. Sobre isso, dois aspectos são dialogizados com recorrência nas praxiologias de formação: 1) o curto tempo para o desenvolvimento de atividades planejadas nos 50 minutos de aula; e 2) uma vez que as professoras estavam iniciando suas experiências com crianças, a gestão de sala de aula (TUTIDA, 2016) representava desafios.

Ademais, especificamente sobre o CEEI no Hospital Universitário, questões de deslocamento foram ressaltadas. Em 2018, com duas professoras formadoras (Ana e Eva) e um maior número de alunas interessadas no campo de

estágio em LICC foi possível expandir a oferta de aulas de inglês para a unidade do CEEI-HU. Entretanto, a localização dessa unidade é expressivamente distante do Campus Universitário, acarretando dificuldades no arranjo do transporte: uma das quatro alunas que atenderiam o CEEI-HU naquele ano requisitou a mudança de campo de estágio antes do início das aulas, justificando a impossibilidade de chegar ao local nos horários reservados às aulas de inglês. Assim, duas duplas atendiam as turmas E5 e E6 no CEEI-Campus e um trio de professoras atendiam as turmas E5 e E6 no CEEI-HU. As turmas E5 eram compostas de alunos com 5 e 6 anos e as turmas E6 de alunos com 6 e 7 anos. As professoras desenvolviam as aulas no CEEI Campus e HU nas segundas e quartas-feiras das aproximadamente entre 8h30 e 9h30¹⁹; de modo que, nas segundas-feiras, após a finalização da aula de LICC, eram desenvolvidos encontros para planejamento – momento que será debatido na seção seguinte.

Ainda que nos CEEIs as turmas não ultrapassassem 20 crianças, nas aulas de língua inglesa, elas acabavam por dividir o espaço da sala de aula com mais 4 ou 5 professoras. Era possível perceber que as professoras regente e auxiliar das turmas tentavam, na medida do possível, viabilizar o melhor aproveitamento dos espaços nas salas de aulas às professoras de inglês. Os CEEI Campus e HU apresentam estruturas similares, ambos possuem um pátio central, com brinquedos e gramado, onde as salas de aula se distribuem em seu entorno. Além de serem decoradas e coloridas, as salas usam móveis que são adaptados às crianças e possuem muitas janelas garantindo a entrada de luz e circulação do ar. Com exceção de uma turma do CEEI Campus, que utilizava uma sala relativamente pequena para o número de alunas, as salas eram geralmente bastante amplas e, mesmo com a presença simultânea de todas as professoras – alunas, regentes, assistente e formadora –, era possível se movimentar com facilidade, desenvolver atividades dinâmicas e utilizar o espaço de forma lúdica.

Por fim, saliento que as aulas de LICC nos CEEI Campus e HU foram desenvolvidas pelas professoras, alunas do curso de Letras Inglês: Hugo, Alex, Olga

¹⁹ As aulas tinham duração de 50 minutos, porém o início desse tempo poderia variar de acordo com as atividades planejadas pela escola.

e Eric, no Campus, junto com o auxílio de Bia estudante de doutorado que, à época, desenvolvia estágio docente; Eder, Raul e Isis, no HU, junto com Ana, professora formadora. Com essas considerações finais sobre os espaços que compreendem o CEEI nas localizações do Campus e do HU, passo à seção em que endereço os contextos *abstratos*. Tais contextos são aqueles que, como apontou Blommaert (2015), estão para além de uma contextualização somente descritiva e que não se encerram na materialidade de espaços concretos. Eles tangem aspectos relacionados à disciplina de ECO e referências que, se debruçando ao ensino e formação de professoras de LICC anteriores à minha investigação, pavimentaram discussões e debates dialogizados nas praxiologias de formação.

1.2.2 Contextos abstratos

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996; LÜDKE, 2015; SILVA, 2015; CELANI, 2010) determina que os cursos de formação de professoras devem incluir carga horária visando “práticas de ensino”. São disciplinas dos cursos de licenciatura que abrangem os termos Estágio, Curricular, Supervisionado, Exploratório, Obrigatório, dentre outros. Entretanto, esse parece ser um raciocínio não muito distante da Lei Federal de 1946, que motivou a criação do Ginásio de Aplicação, hoje Colégio de Aplicação da UEL. A formação de professoras e, em específico, a formação de professoras de línguas, possui vasta literatura que aborda aspectos da matriz que embasa suas ações, como tece proposituras e encaminhamentos (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010; GATTI *et al.*, 2015; MAGNO e SILVA; SILVA; CAMPO, 2019; LIBERALI; MEGALE, 2019; PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021; para citar alguns).

Nesse ínterim, Pessoa (2022; A FORMAÇÃO, 2021) problematiza o cenário das licenciaturas em línguas, a autora pontua a presença de “nós” característicos da colonialidade no percurso da formação de professoras de línguas no Brasil: a “**relação entre universidade e escolas públicas na formação inicial e continuada**”; e a “**estruturação dos cursos de licenciatura em Letras**” (PESSOA; 2022, p. 275, grifos no original). Interrelacionados, os pontos levantados pela autora encerram características que tangem o estágio. Para ela:

Essa separação entre conteúdos de formação *científica/teórica*, ministrados nos dois primeiros anos do curso, e conteúdos de formação pedagógica, ministrados nos dois últimos anos do curso, é certamente um dos elementos que faz perpetuar as colonialidades subjacentes a dois binarismos nefastos na nossa área: teoria e prática e universidade e escola. Assim como não há teoria que não esteja assentada em uma prática e nem uma prática que não pressuponha uma teoria (FREIRE, 2005), não se pode pensar, quando se trata de cursos de licenciatura, em universidade sem escola e em escola sem universidade, pois não se pode definir previamente que conhecimentos são necessários para a profissionalização docente sem o conhecimento do contexto; esse conhecimento só faz sentido se discutido à luz dos valores, da história e das práxis das instituições escolares. (PESSOA, 2022, p. 277)

A partir dessa tônica problematizadora, algumas leituras sobre o estágio são viabilizadas, como, por exemplo, que ele se constitui por disciplinas que propõem atividades dentro e fora das salas de aulas das universidades (MATEUS, 2009; MELLO, 2010; SILVESTRE, 2017; entre outros). Nas licenciaturas, este ‘movimentar’ do estágio pode representar uma ‘oscilação tectônica’ nas várias relações de poder que envolvem a formação. Por exemplo, entre a professora em formação se deslocando do campo dito *científico/teórico* da universidade, onde é orientada por sua professora formadora, para o campo dito da *prática* de ensino-aprendizagem, juntamente com uma professora regente ou supervisora na escola.

Podem haver, ainda, oscilações díspares que se contrastam: expectativas *para* e vivências *na* regência – leia-se, se por um lado há reflexões cultivadas desde o início da licenciatura, engendradas nas leituras *teóricas* que descrevem, prescrevem ou orientam *práticas* de ensino na escola; por outro lado, há o (des)envolver-se das professoras em formação nos momentos de regência, em que experiências colecionadas no ambiente da escola, podem corresponder ou ultrapassar às ditas teorizações (SILVA, 2015; KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021).

As problemáticas encontradas no campo da formação de professoras, ao focalizar o estágio, permitem ainda sintonizar o amalgama desses debates com as práxis e praxiologias de formação e com os estudos sobre currículo, que vislumbram os questionamentos próximos. Em Silva (2020), o autor apresenta a tese de que abordagens críticas e pós-críticas sobre o currículo permitem a observação de aspectos ligados às relações de poder, identidade e saber. Assim, para o autor:

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a **compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos.** Ambas [teoria crítica e pós-crítica] nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2020, p. 147, grifo meu)

Infiro, desse modo, que nas praxiologias de formação de professoras o mesmo ‘movimento’ que ‘oscila placas tectônicas’ pode ser percebido e abordado de diferentes maneiras. Algumas delas são: destacando aspectos mais ou menos verticais de hierarquia, controle e aplicabilidade; buscando horizontalizar as relações de poder; delineando as características do saber e do sujeito etc.; mas, sobretudo, atentando ao exercício de “compreender os processos, através de relações de poder e controle” (p. 147). Reforçando a razão pela qual considero que as praxiologias de formação se encontram em contextos que não poderiam ser encerrados na descrição de sua materialidade, mas que considera dialogicamente os elementos do sistema moderno-colonial que faz emergir um currículo próprio. Assim, pressuponho que onde há ‘oscilações’ e ‘movimento’, há igualmente possibilidades de desequilíbrios e problematização sobre relações de poder e, conseqüentemente, de transformação. Em especial, por corroborar em Mateus (2009, p. 320) a necessidade de ressignificar a pesquisa na formação de professoras:

Na medida em que regras de participação são recriadas, seja na universidade, seja nas escolas, e que diferentes bases de conhecimento são deliberadamente incorporadas ao processo de aprendizagem dos professores, identidades são transformadas de modo significativo.

Seguindo o contorno dessas questões, em sua tese de doutorado, a autora problematiza as tensões entre os sistemas de atividade envolvidos no estágio sob perspectiva sócio-histórico-cultural (MATEUS, 2005). Assim, elencando as tensões identificadas no estágio, ela conclui:

[o] que essa breve etnografia permite conhecer são contradições socialmente mediadas pela própria estrutura do sistema de atividade de aprendizagem de professores na universidade, na sua relação com o sistema de atividade de aprendizagem na escola [...]” (p. 156, grifo meu).

Conclui, portanto, que as tensões são frutos de contradições

socialmente mediadas, noção que, por sua vez, pavimenta a reflexão, em Mateus (2018), de que:

a recontextualização da prática reflexiva na formação de professoras/es em nossos contextos locais, nem rompeu com as relações de poder da universidade sobre a escola, tampouco considerou os/as professoras/es em relação às forças sócio-histórico-ideológicas nas quais a atividade de ensino-aprendizagem se dá. (p. 23-4)

A partir de tais apontamentos, é possível inferir que essa morosidade pode estar relacionada aos fatores trazidos por Ortenzi (2007). Ao expender o percurso da formação de professoras de Língua Estrangeira, ela elabora duas considerações relevantes: acerca da formação, escreve que “[p]odemos ter certeza [de] que na agenda dos tantos métodos que circulam no cenário do ensino e línguas no Brasil não estava a formação nem do aluno, nem do profissional reflexivo e crítico.” (ORTENZI, 2007, p. 19). Por sua vez, sobre a formadora de professoras, a autora destaca em sua pesquisa:

Gil (2005)²⁰ observa que o surgimento da linha de formação de professores no cenário de pesquisa brasileiro nos anos 90 foi impulsionado pelos resultados de trabalhos que identificaram que os professores investigados nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas haviam sido ensinados a conceber a linguagem só como produto da análise linguística e que em sua formação haviam sido expostos a métodos de ensino propagados pelo mercado editorial, o que revelava que os processos formativos não estavam levando ao desenvolvimento de capacidades de reflexão e senso crítico sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre o papel dos professores como educadores. (ORTENZI, 2007, p. 21)

Na seara das transformações, ou recontextualizações (MATEUS, 2018), em Fiori-Sousa (2016), o contexto do ECO é abordado articulando-se práxis colaborativa e o projeto Pibid²¹ via pressupostos da TASCH e da ACD. Nos resultados de sua investigação, destacam-se: o papel da linguagem que “viabiliza questionamentos de sentidos e a produção colaborativa de conhecimentos”; e o

²⁰ A referência utilizada por Ortenzi (2007): GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In.: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A. M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005, p. 173-182.

²¹ Sigla do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (<http://portal.mec.gov.br/pibid>)

potencial “de ações formativas voltadas ao desenvolvimento de mecanismos discursivos” que contribuem para aspectos relacionados à colaboração, conscientização, argumentação e deliberação (p. 144-5). Considerações que ratificam em sua conclusão a evidente correlação entre a “práticas de estágio” e:

à trajetória de formação docente, especificamente, quanto: (a) ao valor de uso e de troca na educação – neste caso, em relação ao(s) sentido(s) de (in)disciplina no contexto escolar, e (b) às diferentes práticas sociais (a estabelecida versus a inovadora – a saber, o ensino de inglês nos moldes tradicionais (com ênfase em gramática, vocabulário e compreensão/interpretação textual) e a experiência de ensino colaborativo de língua inglesa, voltada para uma educação inclusiva, com foco no desenvolvimento de criticidade e na formação ética e protagonista do aprendiz.” (FIORI-SOUSA, 2016, p. 144)

Nesse sentido, pode ser interessante trazer ao diálogo Silvestre (2017, p. 38), para quem o termo *híbrido* descreve a relação específica entre pesquisa e o contexto de estágio sobre o qual ela se debruça. Por híbrido, a pesquisadora compreende a noção de que o espaço do Pibid “existiu/existiria independentemente desta pesquisa, ou seja, não se trata de um cenário montado para que a pesquisa ocorresse.” Ou ainda, quando, ao conceituar sobre sua “pesquisa-formação de viés colaborativo e crítico”, destaca que sua abordagem, portanto, possui um “caráter híbrido de pesquisa e formação acontecendo simultaneamente”. De modo que, as considerações em Fiori-Souza (2016), sobre a correlação das “práticas de estágio” e da “trajetória de formação docente”, recebem ainda mais contraste se considerarmos o potencial de resignificação das pesquisas em formação de professoras. Ademais, Borelli (2018, p. 174) ratifica que o modelo tradicional de ECO parte de um pressuposto tecnicista, cuja relação identificável, além de hierárquica, é da teoria *versus* prática, e que, ignorando o princípio de práxis, acaba por reafirmar noções da colonialidade na formação de professoras.

Não existe estágio sem a escola; no entanto, ele é planejado, organizado e, muitas vezes, cumprido sem que haja participação e engajamento dos/as professores/as da escola. Como um viés para essa reflexão, retomo a hierarquização de saberes, mantida pela colonialidade epistêmica, que prioriza os saberes da universidade e invisibiliza os saberes escolares. Discuto também as expressões de colonialidade do poder que estão presentes quando separamos professores/as, tendo por base os espaços de poder em que desempenham seu trabalho, seja a universidade ou a escola. Por fim, argumento que as relações vivenciadas no estágio reproduzem o tipo

de relação hierárquica que, historicamente, foi construída dentro da própria universidade. (BORELLI, 2018, p. 174)

Ainda que sistematizar tais problematizações, da colonialidade nas específicas relações universidade-escola – i.e., que evidenciam o espaço privilegiado da universidade sobre a escola (ROSA-DA-SILVA, 2021; MELLO, 2010; MATEUS, 2005; BORELLI, 2018) –, esteja além do escopo de minha pesquisa, tal discussão alerta para necessidades *à priori* ao tanger problematizações que permeiam as praxiologias de formação; faz-se essencial dialogar com as complexas relações da colonialidade nestes espaços, retomo em Pessoa (2019, p. 174) a questão:

Mas por que falar de crise e desigualdades sociais quando o tema é formação docente? Porque não dá pra simplesmente ensinar aspectos linguísticos de uma língua quando sabemos que é também por meio de nossas práticas, linguísticas inclusive, que esse mundo desigual se perpetua.

Dessa forma, é possível pensar que, na pesquisa em Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006), o termo práxis frequentemente ressalta a indivisibilidade de aspectos práticos e teóricos. Sendo tomado pelo ângulo Freiriano, ele possui os contornos de luta pela transformação via ação e reflexão, viabilizando movimentos, ações e articulações que ressignificam a formação de professoras e a pesquisa *sobre/na/com* formação de professoras. Nas praxiologias de formação, como arbitrei denominar neste relato de pesquisa, tento evidenciar que os diferentes elementos que caracterizam o estágio estão envoltos por relações de poder passíveis de ser confrontadas e que são observadas pelas vivências que me constituem em determinado tempo-espaço. Em Denzin *et al.* (2017, p. 483), Lincoln tece um fértil comentário que tange essa perspectiva:

minha noção é que pode não ser tão fácil para nós, que talvez uma das coisas que nós, como professoras, precisamos fazer é tornar nossas alunas cientes das várias maneiras pelas quais o poder é exercido. Ele é exercido ao longo de todos os eixos dos quais geralmente falamos como parte das forças colonizadoras ou opressoras: gênero, raça, classe, orientação sexual, nacionalidade, fronteiras linguísticas, esse tipo de coisa. Parece-me que precisamos interrogar constantemente de que maneiras estou me comportando ou ensinando que impliquem que sou a pessoa mais poderosa ou que continuem a criar a ilusão ou a realidade do poder.

Assim, uma vez que o escopo de minha pesquisa está intimamente

relacionado à complexidade dos contextos em que ela se realiza, meus objetivos não estão isentos da discussão sobre relações de poder que se estabelecem no sistema-mundo em que tais contextos se realizam. Em outras palavras, eles, sem dúvida, permeiam os universos da formação e da relação universidade-escola. Ademais, no intento em delinear o currículo emergente das praxiologias de formação de professoras de LICC, transitando por entre “objetos semióticos complexos” (BLOMMAERT, 2015), pela linguagem, discursos e por ordens do discurso (FAIRCLOUGH, 2016; VIEIRA, 2019), lanço-me a navegar nesta maré: nos modos como a graduação na licenciatura em Letras Inglês se desenvolve. Para isso, com foco nas disciplinas de estágio, destaco a partir dos documentos orientadores, matriz curricular (MATRIZ...), ementas (EMENTAS...) e resoluções do curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018, aspectos que se relacionam com as praxiologias de formação em LICC. Além disso, relacionada à essa discussão, é preciso considerar os modos pelos quais a própria Universidade, inserida no contexto londrinense de 2018, convive com o sistema-mundo moderno/colonial que pressiona modelos funcionais e tecnicistas à formação de professoras.

A matriz curricular (MATRIZ...) prevê duas disciplinas de estágio: nas séries 3 e 4 do curso. Essas disciplinas são configuradas em 200 horas de “atividades práticas”²² cada e são intituladas “Estágio em Língua Inglesa I” e “Estágio em Língua Inglesa II”, respectivamente. Na observação das ementas, por sua vez, é possível destacar sua similaridade, no terceiro se descreve: “Observação de contextos educacionais. Uso de tecnologia no ensino. Análise e produção de material didático. Análise de práticas de avaliação. Planejamento de ensino. Regência em diferentes contextos”; e no quarto ano se descreve: “Observação de contextos educacionais. Uso de tecnologia no ensino. Análise e produção de material didático. Análise de práticas de avaliação. Regência em diferentes contextos. *Pesquisa-ação*” (EMENTAS..., grifo meu); sendo a *Pesquisa-ação* fator que distingue as duas ementas. Faz-se importante ressaltar: ementas são geralmente apresentadas como textos breves e pretendem condensar objetivos que, naturalmente, se desdobram, ampliam, de forma detalhada

²² Considerando haver possibilidade de registro de carga horária prática e teórica. No caso das disciplinas de estágio I e II, elas possuem exclusivamente carga horária prática e, em comparação com demais disciplinas da matriz, é a maior carga horária por disciplina.

no desenvolvimento de cada disciplina. Para tal, é necessário endereçar o papel dos programas das disciplinas e suas particularidades.

Nesse sentido, destaco, a partir de minhas experiências, de que forma o programa da disciplina de ECO assessorava as praxiologias de formação. Os programas, passando pela aprovação do colegiado do curso, descrevem as atividades, leituras, avaliações e respectivo cronograma a serem realizadas no percurso das aulas. Assim, os programas são guias, porém sendo flexíveis, permitem adaptações. Isso é especialmente interessante para o estágio, pois permite adaptações aos diferentes campos, como, por exemplo, a seleção de leituras específicas para a faixa etária que a professora em formação irá ministrar as aulas.

Os campos de estágio, por sua vez, são ofertados variando a depender do *foco de ensino* das professoras formadoras, i.e., sendo possível focalizar desde o ensino médio e fundamental II em colégios estaduais da cidade; o curso de inglês no LAB para comunidade interna e externa; projetos e programas de incentivo à formação, como é o caso do Pibid; e o campo de ensino de inglês nos anos iniciais, que, em 2018, abrangeu tanto a educação infantil nos CEEI Campus e HU; o curso LAB-LIC; como escolas municipais.

Ao utilizar o termo *foco de ensino*, tento enfatizar que o sistema em que se arranjam as disciplinas de estágio garante flexibilidade na definição dos espaços (campos) que serão abordados na “Observação” e “Regência em diferentes contextos”, como estabelecem as ementas do Estágio em Língua Inglesa I e II (EMENTAS...). Isso garante autonomia no relacionamento entre professoras formadoras, professoras em formação, professoras da escola ou colégio – sem, entrando, deixar de observar os requisitos dispostos nos documentos orientadores do curso. Para exemplificar essa organização, durante o ano de 2018, observei dois casos em que professoras em formação sugeriram um colégio estadual e uma escola municipal em Londrina como intenção para o desenvolvimento da disciplina. Ambas as escolhas foram acolhidas pelas professoras formadoras, ou seja, foi preciso depreender de leituras, sessões de orientação e planejamento específicos para esses campos: aspectos que são possibilitados pela flexibilidade dos programas de disciplina. Sobretudo, este é um processo que considera a disponibilidade, afinidades

e viabilidade de deslocamento e de horários das professoras formadoras e das alunas.

Ademais, durante o ano de 2018, o curso passava pelo processo de reformulação de seu Projeto Pedagógico e seria implementado já ano seguinte às alunas ingressantes. Assim, em análise da Resolução CEPE/CA nº 119/2018, que “reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês – Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa, a ser implantado a partir do ano letivo de 2019”, é possível destacar mudanças significativas, em especial na carga horária reservada às atividades, em turno alternativo, na educação básica. A primeira delas, a inclusão de 560 horas “destinadas às Práticas como Componente Curricular (PCC)” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2018) que incluíram na matriz curricular quatro novas disciplinas, com especificidades em cada série, a saber: no primeiro ano, “Oficina de iniciação à docência: Ensino de inglês na educação básica”; no segundo ano “Oficina de iniciação à docência: Tendências Contemporâneas no Ensino de Inglês”; no terceiro ano, “Oficina de iniciação à docência: Pesquisa em sala de aula”; e no quarto ano, “Oficina de iniciação à docência: Empreendedorismo sócio-educacional”. A segunda mudança são as transformações nas duas disciplinas de estágio.

A Matriz Curricular de 2019 apresenta, na 3ª série, a disciplina intitulada: “Estágio curricular obrigatório em educação infantil, ensino fundamental ou equivalente”, com 200 horas, cuja ementa é descrita por:

Inserção na realidade do mercado de trabalho. Observação, análise e intervenção em realidades de educação infantil ou do ensino fundamental, em espaços e ações interdisciplinares de educação formal e/ou não-formal, desde que com crianças entre 4 e 14 anos de idade. Aproximações dos conteúdos essenciais à formação de professores no campo de políticas públicas e estão da educação, fundamentos e metodologias de ensino. Participação no trabalho pedagógico para promoção de aprendizagem de inglês nos contextos de educação infantil, de ensino fundamental ou equivalente considerando, inclusive, questões relacionadas aos direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (UEL:..., 2019, p. 16)

Na 4ª série, inclui-se a disciplina de “Estágio Curricular Obrigatório no Ensino Médio ou Equivalente”, também com 200 horas, cuja ementa é descrita por:

Inserção na realidade do mercado de trabalho. Observação, análise e intervenção em realidades do ensino médio, ou da educação profissional e tecnológica, ou da educação de jovens e adultos, em espaços de educação formal e/ou não-formal, desde que com jovens e adultos acima de 15 anos de idade. Participação no trabalho pedagógico para promoção de aprendizagem de inglês nos contextos de ensino médio ou equivalente considerando questões relacionadas aos direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (UEL:..., 2019, p. 17)

As ementas da matriz curricular de 2019 são mais detalhadas e orientam-se progressivamente de acordo com a modalidade de ensino que contemplam; repartindo o estágio em dois momentos: no terceiro ano, o ensino básico até 14 anos de idade, e no quarto ano, as séries que atendem 15 anos ou mais. Ademais, é possível perceber que, com as novas disciplinas incluídas na matriz e os aspectos discursivos que descrevem ações como “Inserção” e “Participação no trabalho pedagógico” nas ementas dos estágios, a reformulação do curso tende à aproximação entre praxiologias de formação, na universidade, com o universo da educação básica, nas escolas, colégios e demais instituições onde a educação se realiza. Compartilho tal interpretação, visto que tais aproximações são tema de debates que antecedem à implementação da nova matriz curricular. A problematização da polarização escola-universidade circunscreve muitas das transformações que estão impressas na estruturação do curso em 2019, porém as bases de sua realização são anteriores.

Dentre tais problematizações, Mateus (2009, p. 320) apresenta o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP), um projeto extensionista elaborado pelas professoras formadoras do curso de Letras Inglês, que exemplifica iniciativas propostas à ressignificação dos “modos de produção, distribuição e consumo do conhecimento”. De acordo com a autora:

O NAP foi criado em 1989, por formadores de professores de inglês, da UEL. Movido pela necessidade de romper com a concepção de “treinamento” de professores, o programa surgiu como uma opção de formação continuada e de aproximação da universidade com as escolas públicas (consultar GIMENEZ, 1999, no prelo). Ao longo desses anos, apesar de suas transformações (ver MATEUS, CAMARGO-QUEVEDO, GIMENEZ, no prelo), o programa conservou sua vocação transformadora das relações pesquisador-professor, seja

por meio de iniciativas que buscam a parceria entre a universidade e as escolas (ORTENZI al., 2004; FURTOSO al., no prelo), seja por meio de propostas de ensino colaborativo em comunidades de aprendizagem (MATEUS, 2005, 2006, 2007; GIMENEZ; MATEUS, no prelo). (MATEUS, 2009, p. 320)

O NAP, porém, é especialmente significativo ao escopo de minha investigação. As praxiologias de formação de professoras de LICC aconteciam, majoritariamente, em seu espaço físico no edifício do LAB no CCH. O NAP acomodava nossos encontros semanais para discussão, orientação e planejamento, além de possibilitar a produção e o armazenamento dos materiais para as aulas com as crianças – desde objetos lúdicos, jogos, livros de literatura infantil, até suplementos de artesanato eram mantidos em armários na sala do NAP.

Assim, a provisão de um espaço contendo materiais de apoio à formação, como computadores, acesso à internet, telefone, mesas, cadeiras, armários, acervo de livros – desde títulos da literatura em língua inglesa, coleções didáticas, até dicionários etc. – propiciou o compartilhamento de experiências, viabilizou diálogos entre professoras alunas de diferentes campos de estágio e, sobretudo, auxiliou significativamente para que as praxiologias de formação de professoras de LICC se realizassem. Fato que entendo responder positivamente à consideração de que “as iniciativas que dão vida ao NAP se orientam, cada uma a seu modo, por uma ressignificação nos modos de produção, distribuição e consumo do conhecimento” (MATEUS, 2009, p. 320)

Deste modo, no enlace dos contextos abstratos de minha investigação, os aspectos do curso de Letras Inglês que focalizam a disciplina de estágio em 2018, bem como os encaminhamentos de sua reformulação em 2019, participam do exercício de contextualização para as praxiologias de formação de LICC. Em vias de conclusão dessa seção, é preciso destacar que o amálgama do que intitulo contextos abstratos é permeado pela questão da não-elaboração de políticas públicas de cunho representacional. Em outras palavras, refiro-me à ausência de leis, federal, estadual e municipal, que, de forma consistente e articulada, viabilizem e sustentem o ensino e a formação de professoras no âmbito das línguas na educação infantil. À luz do debate em Butler (2021) sobre a produção do sujeito no discurso do poder jurídico, essa questão é um ponto crucial para o escopo de minha pesquisa, de

modo que a subseção seguinte endereça essa problemática.

1.2.2.1 A não-elaboração de políticas públicas representativas para o ensino e a formação de professoras de LICC

A partir da revisão bibliográfica dos estudos contemplando a formação de professoras de inglês *para e com* crianças²³ (seção subsequente a essa, 1.3) é possível identificar recorrentes apontamentos acerca da problemática da não-elaboração de políticas públicas representativas. Como sinalizado anteriormente: se, por um lado, há a **não elaboração** de políticas públicas representativas para o ensino e a formação de professoras de LEC; por outro lado, há **(sim) a realização** do ensino e da formação de LEC através da demanda por professores para atuar nas séries iniciais; da oferta do ensino de LEC em escolas, majoritariamente privadas; da produção de material didático; do consumo desses materiais; e, invariavelmente, de um mercado que movimenta todos esses elementos. Dito de outro modo, há uma disparidade que corresponde ao fato de que, a despeito da omissão de políticas públicas que representem, consistentemente, garantias e viabilização do ensino e da formação, inegavelmente as políticas linguísticas, educacionais, curriculares estão vivas, acontecendo e em desenvolvimento – vide a recente tese defendida por Brossi (2022).

Neste íterim, é preciso endereçar conceitos relacionados aos termos empregados neste debate. O primeiro deles sobre a noção de governabilidade. De acordo com Oliveira (2010, s/p), o termo remete às “condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis [...] atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal)”. Assim, caracterizando as circunstâncias em que desenvolvo essa pesquisa, compreendo estar inserida em um sistema de governabilidade democrática.

Na sequência, com base em Avila (2019), passo aos conceitos de

²³ Comtempla-se também as pesquisas que endereçam: línguas estrangeiras (LEC) e línguas adicionais – ainda que a singular colonialidade e imperialismo do inglês como idioma precisem a ser evidenciadas (KUMARAVADIVELU, 2006, p.135)

política e política pública: a priori, o termo “política(s)” pode ser utilizado de forma genérica e correspondente às características de um conjunto de ações em determinada instância, instituição, espaço exercendo potencial de adjetivar isto ou aquilo. À título de esclarecimento, Avila (2019, p. 23) distingue que, em inglês, esse sentido corresponde à “*politic(s)*”. Entretanto, a pesquisadora, com base em Secchi (2013), definirá que o termo “política(s)” quando se refere ao “que está relacionada a orientações para a decisão e a ação”, i.e., com potencial de substantivar as decisões e ações, correspondendo ao termo “*policy(ies)*” e, portanto, depreende o sentido mais próximo empregado ao utilizar políticas públicas.

Em segundo lugar, portanto, o termo política(s) pública(s): Oliveira (2010) revisita as definições da expressão e considera, com base em Azevedo (2003), que o termo “políticas públicas” esclarece “*tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões*” (p. 38, apud OLIVEIRA, 2010; AVILA, 2019, itálicos no original). O autor ressalva que essa definição mantém, entretanto, a ideia de política pública encerrada no que compete ao governo fazer, agir, prescrever etc. (OLIVEIRA, 2010) De fato, é possível incluir nessa definição ações que são engendradas para além do corpo governamental, na sociedade – o que Avila (2019) distingue entre agentes/atores formais e informais – e que também se configuram como políticas públicas.

De modo que se faz preciso sinalizar: a utilização de “políticas públicas” não pretende hierarquizar, atribuir maior ou menor protagonismo ou fragmentar funcionalidades entre um corpo governamental e um corpo social. Pretende, na verdade, garantir que o termo “políticas públicas” não isente o governo, seus atores e agentes, de suas responsabilidades *representativas*, possibilitando discutir justamente as posições de omissão, de não-elaboração e as consequências de tal posição. Em suma, para que seja possível tal discussão, refiro-me às políticas públicas representativas e as diferencio das políticas linguísticas, educacionais e curriculares – não pelo critério de quem ou quais instituições participam delas, mas pelo aspecto da representatividade. Aqui, recorro ao diálogo com Butler (2021), pois, ainda que a autora enderece questões da construção do sujeito-mulher, suas considerações iniciais acerca do tema são proposições interessantes para compreender o que tento imprimir com políticas públicas representativas:

a *representação* serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria mulheres. (BUTLER, 2021, p. 18, grifo no original)

O diálogo que proponho se articula, sobretudo, de modo interdisciplinar no exercício de *pensar com* (SOUZA; DUBOC, 2021), como exercício de des-universalizar saberes e, portanto, pretende focalizar os aspectos da “visibilidade e legitimidade” conferidas ao ensino e à formação de professoras de LICC. Em especial, por perspectivar em Butler (2021, p. 19) que: “[o] poder jurídico ‘produz’ inevitavelmente o que alega meramente representar; conseqüentemente, a política tem que se preocupar com essa função dual do poder: jurídica e produtiva”. Dito de outro modo, a autora argumenta: a) que é pela *representação* que se confere visibilidade e legitimidade, principalmente, quando em um sistema/governo caracterizado democrático/representativo como é o caso do tempo-espaço em que a tese é elaborada; e b) que a *representação* é função normativa, ela proclama que é o próprio “poder jurídico”, o poder de “fazer leis”, quem produz os sujeitos que ele mesmo vai representar, categorizar, incluir, excluir, bem como proteger, regular, criminalizar etc.

O que pretendo problematizar são os modos pelos quais esse exercício de *representação* desempenha sua “função normativa” na produção de sujeitos *para com as* praxiologias de formação e ensino de LICC. Aqui, é possível pensar que, pela omissão, não-elaboração e silêncio, são gerados vácuos sistêmicos de governabilidade democrática. A ausência de políticas públicas representativas deixa espaço para que as políticas educacionais, linguísticas e curriculares – especialmente as que já se realizam, também, no espaço público – sejam estranguladas pelo modelo de política moderno/colonial e fiquem à mercê de ideologias neoliberais.

Por certo, que muitas das parcerias com institutos privados concernentes ao ensino de inglês têm sido as principais alternativas de financiamento e disseminação que pesquisadores e professores formadores encontram. Em outras palavras, ainda que essas políticas se realizem “*na melhor das intenções*” para com o ensino e a aprendizagem de LICC, na falta de representatividade política pública,

quem dita as regras do jogo – sobre o que buscam alcançar, a quem devem responder – é quem antes tiver meio para se fazer representado, usualmente este será o mercado privado e norte-globalista.

Ainda sobre a distinção entre políticas públicas representativas e políticas que são educacionais, linguísticas e curriculares, valho-me das reflexões em Brossi (2022), que investiga uma problemática similar analisando ações extensionistas envolvendo professoras da universidade e das escolas no estado de Goiás. Para autora, tais ações de extensão são fontes de “coconstrução de proposituras” que reverberam no que ela intitula “políticas insurgentes locais”. Assim, nas palavras da pesquisadora:

argumentamos que as reverberações provocadas a partir das ações de extensão universitária refletem e refratam discursos que coconstroem as **políticas linguísticas e curriculares locais insurgentes** [...]

[...] para a **cocriação das políticas locais insurgentes** para o EIC [ensino de inglês para crianças] que vão desde a vontade política, que diz respeito ao apoio para a implementação da oferta, e para o estabelecimento de políticas públicas, às boas relações entre as envolvidas no processo, incluindo o compartilhamento das experiências possibilitado por encontros formativos (BROSSI, 2022, p. 261)

Além dessas reflexões, Egido (2020a) discorre sobre o ponto de vista em que o ensino de LICC, nos cursos de licenciaturas em línguas estrangeiras (LE), passa por uma constante luta pela legitimação de seu espaço. Por sua vez, um número significativo de pesquisas e trabalhos preconizam em diferentes frentes esse aspecto da formação para o ensino de LICC (TONELLI, 2017; ÁVILA; TONELLI, 2018; CHAGURI; TONELLI, 2013; 2019, para citar alguns). A tônica dessa literatura ressalta o modo como as políticas públicas representativas não preveem o ensino de LEC na educação básica até o sexto ano do ensino fundamental (EF1), como também enfatizam a ausência de diretrizes e documentos orientadores específicos que contemplem essa fase do desenvolvimento infantil e respaldem as práxis docentes. A partir disso, infiro que tal ausência seja resultado da não-elaboração de políticas públicas representativas e que políticas linguísticas educacionais, linguísticas e curriculares são aquelas que reagem, resistem e existem entremeio ao sistema-mundo. Em síntese, muitas dessas políticas se realizam tal como Brossi (2022)

conceitua: de forma local e insurgente.

Entretanto, como diz o ditado: “*o perigo mora ao lado*” e, ao olhar panoramicamente para cenários urbanos, percebe-se que há expressiva oferta do ensino de inglês – e da modalidade bilíngue – gerando, conseqüentemente, uma urgente demanda por professoras aptas a atuar no EF1 e educação infantil. Em sua maioria, essas propagandas têm a assinatura de redes privadas de ensino, que têm o inglês consolidado em suas grades de disciplina. No entanto, o que parece *saltar aos olhos* é o fato de que as secretarias municipais de educação passam a demonstrar maior urgência na implementação do inglês na rede pública. Exemplos desse movimento podem ser citados e ocorrem tanto por meio de leis ou, mais comumente, projetos (ÁVILA, 2019; TANACA, 2017; BROSSI, 2022).

Desse modo, ratifico ser possível falar em termos de não-elaboração de políticas públicas representativas para o ensino de LICC. Igualmente, é possível aventar que tal ausência ocorre de forma consciente e proposital, pois, ao abster-se, ao isentar-se da responsabilidade ou do engajamento na resolução de um problema social, o poder representado na governabilidade democrática delega arbitrariamente a tarefa a *quem* ou o *que* se dispõe a “tomar conta”. Assim, corroboro Gimenez (2009) ao esclarecer que:

O setor privado tem respondido com mais rapidez à demanda de pais ansiosos para que seus filhos adquiram a língua que acreditam melhorar as chances de empregabilidade de seus filhos. Muitas escolas regulares privadas na escola primária começaram a introduzir o inglês como parte de seu currículo, criando outra oportunidade para aumentar ainda mais a distância entre ricos e pobres. Embora isso possa ser visto como uma estratégia de marketing, também tem pressionado o setor estatal para incluir essa linguagem em idades anteriores. (GIMENEZ, 2009, s/p.)

O comentário da autora enaltece o sentido de preocupação e de crítica sobre as lacunas e vácuos sistêmicos que a não-elaboração de políticas públicas representativas ocasionam. Sugiro, ainda, a imagem de terras que são

griladas²⁴ para ilustrar essa conjuntura – visto que marcam como a lógica de mercado desempenhada sob o viés neoliberal cerca praxiologias de formação ou ações políticas educacionais, linguísticas e curriculares como se fossem territórios a serem explorados. Dessa forma, em detrimento de dizer que “*não há elaboração*” – imprimindo uma impossibilidade por fatores externos – ressalvo a singularidade de existir a não-elaboração, representando, não apenas um descompasso ou disparidade, mas a criação de um vácuo sistêmico que o mercado e suas raízes nas ideologias neoliberais estão prontos para ocupar.

Em vias de conclusão da presente discussão, se por um lado o vácuo sistêmico pode ser identificado, por outro o desenvolvimento de pesquisas no campo disciplinar do ensino e da formação de professoras em LICC possui sólidas contribuições. Desta forma, na amarração da proposta inicial desse capítulo de contextualização, apresento a seguir breves debates neste ínterim. Esse debate ratifica, sobretudo, minha perspectiva de que, a despeito da não-elaboração de políticas públicas representativas, as políticas educacionais, curriculares, linguísticas etc. acabando por ser engendradas no amálgama destas discussões, seja aos moldes de políticas insurgentes (BROSSI, 2022) ou de resistência.

1.2.3 Contextos bibliográficos

Tonelli e Pádua (2017) consideram que os estudos sobre a formação de professoras para ensino de línguas com crianças têm proliferado e amadurecido. Em seu estado da arte, as autoras identificaram 106 pesquisas em diferentes regiões e ressaltam: “mesmo não sendo obrigatório por lei, o ensino de LEC no Brasil vem ganhando destaque e motivando pesquisas sobre a temática.” (TONELLI; PÁDUA, 2017, p. 28-9). Supõe-se que tal expansão está parcialmente ligada ao efeito de oferta e procura pelo ensino de inglês e de escolas bilíngues. Neste sentido, ganham notoriedade as teses em nível de doutoramento e dissertações de mestrado que abordam o tema de diferentes formas. Já Moreno e Tonelli (2019, p. 197), em um

²⁴ Divago se essa imagem não remetaria, também, ao próprio modelo de desenvolvimento da região, i.e., à memória exaltada da “Companhia de Terras do Norte do Paraná” – personagem da narrativa fictícia da origem britânica – que loteava e explorava as terras onde hoje se encontra o município.

segundo estado da arte, indicam

[a]s pesquisas de Língua Inglesa para Crianças (LIC) problematizam, muitas vezes, que os significados sociais atribuídos para a disciplina são voltados para uma visão instrumental do processo de ensino-aprendizagem, com justificativas neoliberais, excludentes, hegemônicas, imperialistas, com foco no ensino de vocabulário e estruturas simples na pronúncia (SANTOS, 2005; ROCHA, 2006; COLOMBO, 2014; MORENO, 2018). O discurso presente nas instâncias governamentais na atualidade, ao invés de uma preocupação com a desconstrução de tais representações para uma formação mais humana e incluyente, a nosso ver, tem endossado e ampliado, tais representações acríticas (MORENO, 2018).

Por sua vez, Seccato, Tonelli e Selbach (2022) se debruçam sobre as dissertações e teses em ensino de línguas adicionais e línguas estrangeiras para crianças, entre os anos 1987 e 2021, buscando compreender o percurso acadêmico envolvido nessas produções. Elas sinalizam uma possível associação entre o contexto de atuação e o nível de pós-graduação dos trabalhos em questão. As autoras concluem que as produções em nível de mestrado representam 85% do número total de trabalhos, contra os demais 15% de teses em nível de doutoramento. (SECCATO; TONELLI; SELBACH, 2022, p. 38) Na análise sobre o interesse das pesquisadoras em investigar seus respectivos contextos de atuação, os resultados mostram que 75% expressam interesse em investigar os próprios contextos em que atuam, contra 25% que citam outros motivos ou não relacionam com contextos de atuação. (p. 42)

Ao articular os estados da arte (TONELLI; PÁDUA, 2017; MORENO; TONELLI, 2018; SECCATO; TONELLI, SELBACH, 2022), é possível inferir algumas considerações²⁵. A primeira, em vista do amplo período considerado nos três mapeamentos, ratifica que a pesquisa em línguas com crianças é um campo disciplinar sólido e que, há muito, tem protagonizado a produção de conhecimento acerca da formação e do ensino. A segunda, de que as investigações nesse campo podem ser incentivadas havendo possibilidades para que professoras, no ensino de

²⁵ Ademais, minha convivência como integrante do grupo de pesquisa “Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças” (FELICE-CNPq) contribui na navegação pesquisas recentes que contribuíram no percurso. Além das discussões, leituras e conversas que são possibilitadas nas reuniões quinzenais do grupo, o Felice se dispõe a fazer a curadoria das pesquisas de mestrado e doutorado defendidas no Brasil sobre o tema. Assim, no site do grupo (MAPEAMENTO), é possível consultar as publicações que são atualizadas continuamente.

línguas com crianças, produzam pesquisas sobre os contextos em que atuam – sendo possível fisgar, novamente, a urgência de políticas públicas representativas que viabilizem esse cenário. Se por um lado, as pesquisas têm se expandido e proliferado, por outro lado, é preciso garantir a continuidade e suporte a este movimento. Nas palavras de Tonelli e Pádua (2017), tal efeito é reforçado:

embora a formação de professores para atuar no ensino de LEC, seja um dos temas mais pesquisados, ainda demanda investigações com propostas práticas que possam contribuir especialmente com os cursos de formação inicial de professores indicando caminhos para a formação deste profissional. (TONELLI; PÁDUA, 2017, p. 33)

No âmbito do escopo da tese, a revisão bibliográfica (ROTHER, 2007), desenvolvida acerca das investigações em formação de professoras para ensino de LICC, evidenciou a significativa complexidade que estes trabalhos compartilham ao endereçar os contextos de suas praxiologias. Ademais, espero que discussão apresentada nessa subseção contribua não apenas para a tese em si, mas para o compartilhamento e disseminação de investigações que carregam o tema da formação de professoras em LICC. Para tal, tomo como ponto de partida o compêndio de Tonelli e Pádua (2017), visto que inauguram o exercício de mapeamento acerca das pesquisas em ensino e formação de professoras de línguas estrangeiras para crianças (LEC). O mapa proposto abrange Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras majoritariamente públicas – com a adição do repositório do programa LAEL²⁶, da PUC São Paulo, por possuir expressiva produção neste campo – entre os anos 1987 e 2016. Dessa forma, a referência em Tonelli e Pádua (2017) se torna uma importante bússola para o desenvolvimento dessa seção.

Desta feita, os trabalhos que apresento a seguir foram abordados de acordo com os seguintes critérios: busco destacar pesquisas (a) envolvendo especificamente o tratamento da língua estrangeira ou da língua inglesa; (b) apresentando proximidade com a formação em contexto de estágio²⁷; e (c) sendo

²⁶ Sigla do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

²⁷ Muitos dos trabalhos abordados trazem os termos “inicial” e “continuada” ao qualificarem o momento da formação em seus títulos e resumos. Por essa razão, nessa seção, faço uso dessa terminologia quando necessário para explicitar aspectos dos textos e ao citá-los.

produzidas em programas de pós-graduação inseridos na grande área da Linguística Aplicada, como “estudos linguísticos” ou “estudos da linguagem”. Além desses, foi estabelecido um recorte temporal abrangendo o período de uma década publicações. Sendo assim, considero textos datados entre 2009 e 2019. Na leitura dos trabalhos que respondiam aos critérios, observei especialmente os capítulos e seções que se referem aos resultados e às discussões. Dessa forma, foi possível identificar dois eixos temáticos: o primeiro, o eixo de **caminhos** para formação, em que são apresentados encaminhamentos acerca da formação e atuação profissional; e o segundo, o eixo de **saberes**, em que se delineiam características presumidas para professoras em práxis de formação.

Acerca do primeiro eixo, de caminhos, destacam-se os trabalhos de: a) Wolffowitz-Sánchez (2009) – que investiga o processo de formação caracterizado como “criativo-crítico-colaborativo” com base na articulação de conceitos em Engeström (1998), Vygotsky e Bakhtin; b) Schweikart (2016) – que parte do princípio da formação de professoras entendida sob a lente Vigotskiana para delinear a aprendizagem, enquanto um processo com participação em práticas sociais e a língua estrangeira como auxiliadora em processos de inclusão igualitária; c) São Pedro (2016) – que aborda a formação de professoras destacando o ensino de LIC sob “o enfoque translíngue, transcultural e transdisciplinar” (p. 206); e d) Padre (2019) – que investiga a formação de professoras, pré e em serviço, sob o viés das políticas públicas e do discurso das professoras.

Desta feita, no intuito de esclarecer os detalhes dos trabalhos que compõem este primeiro eixo, passo a tecer um breve comentário sobre cada um deles. A começar por Wolffowitz-Sánchez (2009), em que a autora apresenta significativas considerações a partir suas perguntas de pesquisa. A primeira, acerca do “compartilhamento de significados e produção de novos sentidos para a Educação Infantil Bilíngue”, a autora identifica que “[o] conflito torna possível aos sujeitos arriscarem-se, aventurarem-se e ousarem na busca de novos significados para serem compartilhados” e que as participantes da pesquisa “puderam criar novas identidades que podem ser negociadas e modificadas em um *continuum*.” (p. 115-6)

Por sua vez, na segunda pergunta, acerca dos “diferentes papéis”, ela

ratifica “o fato de que as identidades são continuamente negociadas na interação (...) e se constroem na alteridade, de forma dialógica e dialética” possibilitando, assim, que os papéis das professoras formadora e em formação, que antes eram, respectivamente, centrais e periféricos, se invertem durante o processo de formação (p. 116, 118). A terceira pergunta, por fim, endereça o fator colaborativo da produção de conhecimento. Para a autora, “desde o início da formação as participantes buscaram produzir conhecimento de forma colaborativa, gerada nas, das e pelas tensões das interações”, viabilizando “a cada uma [das participantes], superar-se e transcender.” (p. 118) Assim como muitas outras pesquisadoras, abordadas nessa seção, ela também assevera sobre a ausência de políticas e documentos orientadores para o ensino de LEC – algo que possibilitaria o fortalecimento de ações curriculares voltadas à formação inicial de professoras de LIC (WOLFFOWITZ-SANCHEZ, 2009, p. 36-40).

A pesquisa desenvolvida por Schweikart (2016) aborda um contexto extensionista durante a formação inicial em Letras. Com foco nas tecnologias digitais e ensino de LIC, os resultados de sua investigação confirmaram a hipótese de que:

a possibilidade de experiência em contexto diferenciado de escola pública somada ao uso de tecnologia pode proporcionar momentos de contradição e conflitos que, por sua vez, podem contribuir para o que o professor em formação inicial aprenda a analisar, de forma reflexiva, o contexto local. (SCHWEIKART, 2016, p. 163).

Diferentemente dos demais trabalhos neste eixo, a autora traz as tecnologias (TIC) como um elemento-chave no desenvolvimento da formação inicial, que tinha como campo de estágio escolas municipais na cidade de Sinop-MT. A autora ressalta o sucesso em “interligar tecnologia e ensino de LI, preparando o aluno para interações na sociedade contemporânea” e advoga que a ação de extensão também tem alcance no âmbito de formação continuada. (SCHWEIKART, 2016, p. 163)

Por sua vez, São Pedro (2016) investiga a práxis de uma professora em contexto particular, lançando mão de observações das aulas e entrevistas para abordar as concepções de língua inglesa, cultura e transdisciplinaridade. Especificamente acerca do tema da formação de professoras, ela propõe que se estabeleça um diálogo entre cursos de Letras e Pedagogia como uma forma de

complementação dos saberes para as docentes em formação inicial (p. 242). Em suma, tendo por base a articulação de autoras como Celani (1998), Monte-Mór (2009), Mateus (2009) e Gimenez (2013a) dentre outras, sua tese sugere, como um possível caminho para o aprimoramento da formação inicial, o supracitado “olhar translíngue, transcultural e transdisciplinar e na direção da reflexividade” e que tais momentos possam ser oportunizados durante as licenciaturas, principalmente, nas aulas de “metodologia e de estágio supervisionado” (SÃO PEDRO, 2016, p. 206).

Em Padre (2019), há uma busca por sentidos dialógicos no âmbito do ensino de LIC e são destacados dois aspectos: aquele referente ao “**reconhecimento** dos próprios professores frente aos conceitos teóricos e às práticas que se associam ao ensino de LI para crianças”, bem como aquele referente ao “**compartilhamento de responsabilidade**, já que os próprios professores parecem compreender, [...] a importância do emprego de tais práticas aos seus alunos.” (p. 133, grifo no original). As análises desenvolvidas pela autora mostraram que as professoras buscam na formação em serviço um complemento “que sustente as expectativas que sentem em relação à prática da profissão”. A conclusão em Padre (2019) é, portanto, ser “necessário repensar os cursos de graduação em Letras e Pedagogia.” Algo que, de certa forma, coaduna em Santos (2009, p. 179) a noção de que o curso de Letras não forma para crianças e o de pedagogia não forma para inglês.

Em decorrência destas elaborações, a pesquisa de Padre (2019, p. 134) sugere duas frentes de encaminhamento na formação: no âmbito das políticas públicas, a inserção da noção de “prática da reflexão crítica (PLACCO, 2006; LIBERALI, 2015)”, objetivando “novas disciplinas e/ou temáticas que pudessem abordar questões específicas” de LIC. Considerando a noção de “mundo superdiverso (VERTOVEC, 2007) em que vivemos”, o viés translíngue no ensino de LIC mostra-se uma forma de alinhar:

a formação dos professores de inglês de EFI à uma prática de justiça social (SUPIOT, 2014), que favoreça a igualdade social e dê base e lugar para novas práticas que possibilitem não apenas a formação linguística de sujeitos, como a formação de sujeitos sociais que, por meio da linguagem, possam transformar a realidade que os entorna. (PADRE, 2019, p. 134)

Acerca do segundo eixo, que intitula **saberes**, destacam-se os trabalhos de: a) Santos (2009) – que apresenta uma investigação seminal sobre as competências e conhecimentos desejáveis às professoras de LEC; b) Fávoro (2009) – que investiga o cenário da educação bilíngue em escolas de São Paulo para traçar o perfil profissional que atua nesta área; c) Guedes (2013) – que identifica e analisa acerca da LI, do perfil e do ensino-aprendizagem via representações sociais por professoras de LIC no EF1; d) Pereira (2016) – que propõe investigar as concepções de ensino-aprendizagem e identificar saberes específicos para professoras de inglês como língua adicional para crianças e para formadoras; e e) Tutida (2016) – que disserta sobre os saberes pedagógicos.

Assim, para esclarecer os detalhes dos trabalhos que compõem este segundo eixo, passo a tecer um breve comentário sobre cada um deles. Início pelo texto de Santos (2009) que, a partir de uma extensa investigação, aborda a relação “muito estreita entre a metodologia usada pelo professor, seu relacionamento com os alunos e, conseqüentemente, o sentimento nutrido pela disciplina.” (p. 154). A autora identifica, no ensino com crianças, haver “uma visão de aprendizagem bastante alicerçada no foco afetivo” (p. 160). Assim, contornando o centro proposto enquanto as “características desejáveis ao professor de LI para crianças”, a autora elenca os seguintes aspectos:

Ser habilitado em LE; Gostar da área de ensino de LE; Conhecer o conteúdo dessa área e adequá-lo à faixa etária; Usar metodologias atrativas e dinâmicas; Conhecer teorias sobre desenvolvimento da criança; Aperfeiçoar-se constantemente por meio de cursos e outros eventos; Mostrar-se aberto à aprendizagem; Conhecer teorias de ensino-aprendizagem de línguas; Ter nível adequado de proficiência na língua-alvo para atuar com crianças. (SANTOS, 2009, p. 176)

O movimento proposto pela autora é fundamentado por perspectivar lacunas na formação de professoras de LIC. Dentre suas perguntas de pesquisa, destaca-se “Qual a formação necessária ao docente para atuação no ensino de LI em anos iniciais do EF?” (p. 24). Para além das listagens mencionadas, Santos (2009) apresenta considerações de tal forma relevantes que, mesmo elaboradas há mais de uma década, continuam reverberando em pesquisas sobre o tema. A autora define, com base em Porto (2004), a formação docente por sua característica de **inconclusão**

(p. 45-6, grifo no original) aludindo ao fato de que o processo formativo não se finaliza, mas denota constante manutenção e desenvolvimento. Ademais, enfatizando o debate sobre a proficiência – ou falta dela – na língua-alvo, a autora assevera que “soluções ‘milagrosas’ de oferta de cursos relâmpagos além de não capacitarem, escamoteiam a situação.” (p. 180) Ela, ainda, estabelece paralelo entre as investidas formativas e a “velocidade [com] que a sociedade tem evoluído”, para a autora:

o professor precisa ser visto como agente de mudanças e não mero receptor de teorias prontas. [...] O que vimos até aqui nos permite dizer que, a ‘simples’ oferta de cursos não é suficiente para uma formação sólida. É, pois, necessária uma discussão mais ampla que considere, além do binômio teoria-prática, sua indissociável relação com conhecimento de aspectos social e cultural de indivíduos que se moldam e são moldados em suas práticas, ou seja, sujeitos ativos. (SANTOS, 2009, p. 182)

Em Fávaro (2009, p. 61), a autora ratifica que a formação para LIC é um processo constante e que influi na transformação da cultura da professora. Pautada no referencial em Schulman (1987), a pesquisa elenca conhecimentos passíveis de serem identificados em professoras em contextos bilíngues (p. 67), concluindo que aspectos sociointeracionais, como o diálogo, a interação, a cooperação e o conflito, constituem o papel da professora (p. 154). Além disso, mais uma vez, a “brecha” em políticas que legislam sobre o ensino de LIC é mencionada (p. 171). É interessante observar a perspectiva da investigação, na medida em que elenca o que é esperado da professora no discurso das escolas e o ponto de vista da professora. A autora elabora uma coleção de quadros que comparam tais discursos. Nota-se que, de certa forma, as escolas foram interpretadas como isentas de atribuições e responsabilidades pela formação do professor em serviço:

[a]pesar de nenhum professor concordar com o fato de que as escolas oferecem cursos de formação fora da instituição, todos os 04 participantes afirmaram participar de reuniões pedagógicas e/ou orientação com seus coordenadores. (FÁVARO, 2009, p. 170)

Ou, ainda, quando em vias de conclusão, a autora atesta que:

Outro desafio a ser enfrentado é o fato dos educadores não receberem em sua formação inicial nenhuma base específica em educação bilíngüe, cabendo a cada instituição “arranjar” seus meios de fazer

essa formação em serviço. Para muitas delas, a solução foram as reuniões pedagógicas e as orientações pedagógicas semanais, uma vez que se encontram poucos cursos nessa área aqui na cidade de São Paulo.” (FÁVARO, 2009, p. 171)

Em contrapartida, na medida em que Fávaro (2009) responde ao objetivo de investigar sobre o papel da professora, recai sobre a própria docente responsabilidades que são resumidas nas considerações finais: “**deve** sempre refletir sobre a sua prática e sobre seu grupo, não se contentando somente em transmitir conhecimentos prontos e acabados” [...]; e “**deve** estar em constante formação e buscando sempre maneiras de organizar a sua prática em sala de aula.” Sobre o perfil, especificamente, na medida em que “o educador assume o papel de **responsável** pela interação com seu aluno,” e “procura promover momentos de interação entre alunos”. Conclui-se que a professora passa desempenhar o papel “de **mediador** do conhecimento” e, conseqüentemente, “**deve** utilizar de diversos recursos **para fazer com que** as oportunidades educativas sejam **maximizadas** e **aproveitadas** pelos educandos.” (FÁVARO, 2009, p. 171, grifos meus) Finalmente, atribui-se à docente que ela

precisa perceber as reações de sua turma e as relações que os alunos estão estabelecendo com a informação e **mudar** o ‘rumo’ de suas atividades ou de seu planejamento, para que todos os alunos compreendem o discutido em sala. (FÁVARO, 2009, p. 171, grifo meu)

Igualmente, relacionado ao tema do perfil de professoras, Guedes (2013, p. 11) busca “identificar e analisar as representações sociais de professores de língua inglesa sobre o inglês no EFI, o perfil do professor de língua inglesa e o processo ensino- aprendizagem de língua inglesa no EFI.” Destaco os resultados e discussões tocantes ao perfil das professoras:

Quanto às características que o professor de língua inglesa deve apresentar para trabalhar com crianças foram identificadas as seguintes representações sociais: gostar do que faz (ROCHA 2007) competência linguístico comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2004) e a formação profissional (FIGUEIRA, 2011, ZUCCHI e SANTOS, 2011 e CAMERON, 2003) [...]. (GUEDES, 2013, p. 71)

Os dados analisados e a discussão apresentados pela pesquisadora corroboram Fávaro (2009), na medida em que repousa no papel da professora a

noção do dever de: motivar e mediar o ensino em sala de aula (GUEDES, 2013, p. 72). Corroboram, também, Santos (2009, p. 160), sobre o foco afetivo:

As escolhas lexicais destacadas na fala das participantes encontram suporte no pensamento de Rocha (2007) e Santos (2006) quanto às habilidades necessárias ao professor de LEC. A repetição da palavra “gostar” remete interpretação de uma RS [representação social] que se relaciona com fatores afetivos que influenciam de forma relevante o sucesso do ensino aprendizagem de língua estrangeira. Na resposta gostar do que faz e amor por ensinar pode-se interpretar que, além de gostar da profissão o professor tem que gostar de trabalhar com crianças. (GUEDES, 2013, p. 74)

Além disso, destacam-se os resultados sobre as habilidades linguísticas da professora, que confluem uma noção de “domínio” da língua estrangeira como pré-requisito para a atuação com crianças, entretanto marcada pela lógica de que “a fluência na língua inglesa não é o único requisito para a sua atuação” (GUEDES, 2013, p. 78).

Por sua vez, Pereira (2016) identifica conteúdos temáticos em suas análises que ratificam os saberes abordados em trabalhos anteriores. Alinhada às concepções de ensino-aprendizagem, a ludicidade é tomada como essencial no processo de ensino-aprendizagem (p. 66), na medida em que este processo, em si, envolve “escutar, acolher e envolver a criança” (p. 72); e, em consonância aos saberes, recai sobre a professora o dever de “conhecer as características da faixa etária” (p. 78); “Ter boa competência linguística” (p. 82); e “Conhecer teorias pertinentes à atuação do professor de inglês na Educação relacionadas Infantil” (p. 86). Ainda que o percurso na pesquisa evidencie aspectos sobre o ensino de LIC que configuram requisitos às professoras, é interessante perceber que, de certa forma, Pereira (2016) tange o primeiro eixo de pesquisas e encaminhamentos. Em sua conclusão, nos termos de reafirmação, a autora assevera:

necessidade de uma proposta de formação (inicial e continuada) para professores de inglês para crianças que englobe não apenas aspectos de aprendizado de língua adicional e as capacidades linguísticas do professor, mas também questões específicas referentes à faixa etária. Sobre isso enxergamos o brincar como aspecto indissociável ao desenvolvimento da criança e, portanto, primordial aos novos programas de formação que podem vir a serem criados” (PEREIRA, 2016, p. 92-3)

Finalizando o agrupamento do segundo eixo, Tutida (2016, p. 124) identifica a afetividade como um aspecto protagonista no conjunto de “saberes da ação pedagógica da professora-pesquisadora de LIC” que, por sua vez, são complementados com os aspectos acerca da “gestão da matéria” e “gestão da classe” – estando estes últimos interrelacionados. A autora apresenta 24 “subcategorias de saberes” localizados em três grupos: aqueles relacionados aos conteúdos propostos – que contemplam ações da ordem do “identificar”, “oferecer”, bem como do “ouvir”, “cantar” e “dançar”; aqueles relacionados à gestão das alunas na sala de aula – que, por sua vez, propõem ações como “lidar”, “gerenciar” e “incentivar”; e dois últimos que, sendo “comuns a gestão da matéria e gestão da classe”, relacionam-se ao uso da língua: “23. Oferecer insumo linguístico aliado a outras ferramentas para auxiliar a compreensão e aprendizagem dos alunos; 24. Utilizar linguagem que os alunos conhecem e entendem.” É interessante perspectivar, ademais, que estes saberes estão, de acordo com a autora, “permeados pela quarta categoria – afetividade.” (TUTIDA, 2016, p. 126)

Chama a atenção como as considerações acerca da afetividade estão textualmente elaboradas em Tutida (2016), pois, diferentemente dos saberes, não estabelecem um determinado agir, i.e., os verbos que inferem aquilo que se espera da professora de LIC. Na definição da afetividade, ela é o sujeito das orações, como em a “afetividade perpassa [...] é empregada”, “se materializa” e “se faz presente”. Essa elaboração, entretanto, não deixa de sinalizar que há “escolhas” e “características” recaindo como requisitos na professora-pesquisadora em questão. Dessa forma, tem-se

Esta afetividade se materializa nas **escolhas** das palavras que a PP [professora-pesquisadora] utiliza, nos modos de dizer, na entonação de voz empregada, nos olhares e gestos da professora.

Esta afetividade também é permeada pelas **características** da professora como: ser paciente, saber dar broncas, ser atenciosa, saber dosar firmeza e sensibilidade, estar disposta a cantar, danças, brincar, fazer caretas, entre outros. (TUTIDA, 2016, p. 127, grifo meu)

Indubitavelmente, as experiências e práxis relatadas em todas essas investigações foram essenciais para a construção de minhas próprias problematizações. Considero-as enquanto parte integrante dos contextos que

compõem a tese. Especialmente, por evidenciarem (PADRE, 2019; PEREIRA, 2016; entre outras) o que parece ser consenso no debate em formação e ensino de línguas com crianças: a elaboração das políticas, sejam elas educacionais, curriculares ou linguísticas, se realizam em um processo feito *manualmente*, nas praxiologias e nas salas de aula, por aquelas que são “agentes informais” e que tentam pressionar o “corpo governamental” (ÁVILA, 2019). Percebo, por exemplo, que os eixos revelados pela revisão bibliográfica se voltam ao intento de orientar caminhos possíveis para formação de professoras de LEC/LIC – mais evidente no eixo **encaminhamentos**; ou intencionam tracejar os contornos de um possível conjunto de identidades, gestos e ações que se presumem necessários na atuação no ensino de LEC/LIC, i.e., eixo **saberes**. Assim, os trabalhos apresentados nessa seção carregam o caráter, nomeado em Brossi (2022), da insurgência política.

Em face dessa articulação, considero relevante retomar os perigos iminentes que perpassam os contextos de formação de professoras para o ensino de LICC. Perigos que, sobretudo, se apresentam de forma ambivalente e complexa: **O primeiro** é que, por um lado, as pesquisas propõem ricos arca-bouços de análise que, partindo majoritariamente das escolas, reverberam na formação na universidade. Assim, positivamente, elas acabam confrontando o “nó” da hierarquização de saberes característico da matriz moderna/colonial na formação de professoras (PESSOA, 2019; 2022) e tendem a horizontalizar as relações de poder epistêmico na pesquisa em sala de aula (MATEUS, 2009). Por outro lado, é preciso atentar para o vácuo sistêmico criado pela não-elaboração de políticas públicas que sejam representativas – ou seja, conseqüentemente, as escolas de onde partem as investigações se tornam suscetíveis às didáticas, práticas e axiomas imperialistas e norte-globalistas. Nesse recorte do cenário, o perigo é sermos desatentas e acabar por reproduzir as axiologias neoliberais, excludentes e modernas que pressionam e invadem a escola.

O segundo perigo ao qual me refiro está relacionado ao movimento de responsabilização da professora. Em parte, ele pode aparentar ser a maturação da problemática que Freire (2021b) sinaliza como sendo o caráter artesanal e familiar do papel da professora que atua com crianças, caracterizado na figura da “tia”. Não muito distante, porém, a extensa lista de responsabilidades que recaem sobre a professora de LICC – saberes, capacidades, deveres etc. (TUTIDA, 2016; SANTOS, 2009;

FÁVARO, 2009) – são incorporadas, naturalizadas, se tornam parâmetros de avaliação do fazer pedagógico. Todavia, como e por quem esses aprimoramentos são viabilizados? De que forma se tornam critérios e como esses critérios são valorados? Parece ser de comum acordo nos trabalhos de ambos os eixos – **encaminhamentos** (WOLFFOWITZ-SANCHÉZ; 2009; SCHWEIKART, 2016; SÃO PEDRO, 2016; PADRE, 2019) e **saberes** (SANTOS, 2009; FÁVARO, 2009; GUEDES, 2013; PEREIRA, 2016; TUTIDA, 2016) – o incentivo aos cursos de formação, como parte da pressão por políticas públicas educacionais, curriculares ou linguísticas. **Em outras palavras, tornam-se parte constituinte do currículo emergente nas praxiologias de formação de professoras para o ensino de LICC.**

Sendo assim, parece ser preciso atentar, igualmente, ao modo como esse discurso de responsabilidade reitera uma idealização específica da professora de LICC – um sujeito que performa o gênero feminino (BUTLER, 2021) aos moldes de um sistema-mundo moderno/colonial de gênero (LUGONES, 2020) – e que, com elaboração de critérios específicos, em especial, fortemente arraigados às noções de afetividade e empatia (SANTOS, 2009; GUEDES, 2013; TUTIDA, 2016), promove o distanciamento de corpos que não respondem a esse conjunto de prerrogativas. Ainda que se argumente que as noções de afetividade e empatia estejam discursivamente atribuídas – como é o caso em Santos (2009) – ao âmbito da profissão e não ao sujeito, a perspectiva praxiológica não nos deixa esquecer que

as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências. (FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93)

Gimenez (2009) alerta que as lacunas são preenchidas por aqueles que têm pressa e interesse – precisamos nos atentar para espaços que não estão preenchidos nas pesquisas em formação de professoras para o ensino de LICC. Ratifico: a ausência de políticas públicas representativas gera o vácuo sistêmico e o que acaba “norteando” – justamente por estar voltado ao norte-globalista – é um modelo preche de ideologias que reforçam hierarquias, axiomas excludentes, estratégias de diferença e de racionalidades modernas/coloniais. Noções que espreitam fantasmagoricamente a formação para o ensino de LICC. Concordo com

Biesta (2005), quando evidencia a necessária ruptura com o modo tradicional de perspectivar o ensino:

Em vez de ver a aprendizagem como uma tentativa de adquirir, dominar, internalizar e em que outras metáforas possessivas podemos pensar, também podemos ver a aprendizagem como uma reação a uma perturbação, como uma tentativa de reorganizar ou reintegrar como resultado da desintegração. Podemos ver a aprendizagem como uma resposta ao que é outro ou diferente, ao que nos desafia, irrita e perturba, e não como a aquisição de algo que queremos possuir. (BIESTA, 2005, p. 62)

Todavia, acredito que, nesse sentido, Jordão (2018) sintetiza uma proposta ainda mais urgente: “falar em *de-formação* de [professoras]”. Para tal, de modo a dar continuidade à discussão, a seguir, complemento a proposta da presente seção com apontamentos depreendidos do campo das pedagogias críticas, mais especificamente, daqueles que observam o ensino de LICC em contextos latino-americanos.

1.2.3.1 Pedagogias críticas

No campo das pedagogias críticas, autoras transdisciplinares têm abordado o ensino e a formação. Assim, tendo como base de argumentação a pedagogia freiriana e teóricas pós-construtivistas da educação, a leitura desse campo disciplinar complementa os objetivos de análise das praxiologias de formação de professoras de LICC. Desta feita, as pedagogias críticas perspectivam e problematizam os modos e processos em que a LI tem sido incorporada nos anos iniciais de escolarização e na formação de professoras, alertando para as limitações e implicações que são corolários neste processo (COPLAND; GARTON, 2014; LÓPEZ-GOPAR, 2019; MILLER *et al.*, 2019; SAYER, 2015). Em especial, sobre os contextos latino-americanos, López-Gopar (2009; 2019), Sayer (2015) e Miller *et al.* (2019) discutem o ensino de LI e de LICC considerando haver peculiaridades nas escolas em países ditos emergentes. Elas evidenciam, por exemplo, os índices de insegurança social, os visíveis abismos entre classes econômicas e as marcantes diferenças entre o ensino de LICC público e privado. Dessa forma, é importante ressaltar que os processos de incorporação ou de viabilização de acesso à língua não

devem ser considerados de forma neutra ou isenta política e historicamente (LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 234), muito menos devem ser conduzidos de forma acrítica. Nesse sentido, o autor argumenta:

Da mesma forma que os linguistas criticaram o papel “neutro” da língua inglesa, a rápida disseminação do ELT (*English language teaching*) nas escolas públicas de ensino fundamental deve ser problematizada, especialmente porque ele se tornou uma tendência mundial. Enever (2016) afirma: A escala sem precedentes da reforma na corrida em direção ao inglês se consolidou nas duas primeiras décadas do século XXI (354). Esta pressa em aprender inglês levanta questões importantes em termos de ideologias inerentes e consequências materiais para os contextos e as crianças. Uma maneira tão rápida e aparentemente não reflexiva de o ELT entrar nas escolas primárias parece alimentada por uma ideologia neoliberal que iguala o inglês ao sucesso econômico (Pennycook 2016). Quando os administradores escolares e os pais decidem trazer o inglês para a educação das crianças, eles baseiam sua lógica na ideia de que o inglês abrirá portas para um futuro econômico ‘mais brilhante’. De fato, Sayer (2015) documenta como diferentes políticas lingüísticas em diferentes países baseiam a inclusão do ELT nas escolas primárias no “desenvolvimento e modernização nacional” (China), “desenvolvimento econômico” (Malásia), “imperativo econômico” (Taiwan), “[i]nternacionalização da economia chilena” (Chile), “desenvolvimento do capital humano ... [desenvolvimento econômico do país]” (Bangladesh) e “melhorar a posição competitiva do Vietnã na arena política e econômica internacional” (Vietnã) (pp. 49-50). Sayer (2015) conclui que estas políticas estão “fortemente enraizadas em um discurso neoliberal de desenvolvimento econômico” (p. 50). (LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 237)

Observa-se, inclusive, o fato de que este movimento é “inerentemente conectado com práticas discriminatórias, inequidade social, poder hegemônico e de negociação da identidade” (LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 234). Sayer (2015) investiga, em diferentes cidades do México, a iniciativa governamental para escolas públicas, conhecida como PELT (*primary English language teaching*), e revela que a inclusão da LI nos currículos de séries iniciais representou o aprofundamento de disparidades, até mesmo na maneira como as aulas eram conduzidas, a depender do *status quo* da escola em determinada região:

uma descoberta que saiu do estudo em *Aguascalientes* que eu queria explicar foi as diferenças que observamos nas salas de aula nos métodos de ensino e modelos instrucionais usados nas escolas de classe média e baixa, em que muitas vezes a “mesma” lição sobre rotinas diárias ensinado em uma escola mais rica consistia em

encenações, projetos e apresentações gerados por alunos, enquanto em uma escola mais pobre os alunos aprendiam as rotinas diárias em inglês copiando as regras gramaticais do quadro-negro. Essa disparidade de qualidade educacional ao longo das linhas de classe social, especialmente dada a lógica principal (neoliberal) do programa como um meio de produzir maior igualdade socioeconômica, por sua vez me levou a questionar até que ponto a política na prática realmente representou uma mudança substantiva do bilinguismo de elite. (SAYER, 2015, p. 41-2)

Copland e Garton (2014) contribuem para a reflexão acerca das políticas de inserção da LICC nos currículos²⁸ escolares observando, especialmente, o papel das professoras. As autoras indicam três imediatas consequências neste processo. A primeira se refere à falta de professoras especializadas para atender às escolas. Ao comentarem o exemplo chinês de implementação da LI – que buscava por professoras apenas proficientes na língua para atender à demanda – destacam que, no entanto, “nenhum destes grupos de professoras está completamente formado” para o contexto de ensino de LICC. Sobre a segunda consequência, apontam para a lacuna entre as políticas que implementam a LI e a preparação (*training*) das professoras em serviço que se veem subjugadas aos métodos e didáticas propostas que acompanham tais políticas. Em relação à terceira, problematizam a falta de pesquisas sobre a formação docente necessária para estes contextos (COPLAND; GARTON, 2014, p. 226-8) e, assim, ratificam o fato de que ainda há muito a ser investigado sobre o tema e problematizam os modos de atuação no ensino de jovens aprendizes (*young learners*):

Em primeiro lugar, os benefícios e desvantagens de crianças que aprendem inglês precisam ser considerados e explorados de forma mais completa. (...) Em alguns contextos, as crianças podem obter mais benefícios, por exemplo, de trabalho extra de alfabetização do que de aprendizagem de línguas. Em segundo lugar, sabemos muito pouco sobre pedagogias eficazes para ensinar YLs [*young learners*], particularmente em salas de aula. Uma terceira área que merece ser explorada é a tecnologia, especificamente como ela é usada, ou pode ser usada, fora da sala de aula para acessar o inglês. (COPLAND; GARTON, 2014, p. 228)

²⁸ As autoras não depreendem de uma definição evidente de currículo. Compreende-se que o ensino de LICC passa a compor um pré-estabelecido conjunto de disciplinas e conteúdos a serem abordados na grade escolar. De acordo com Silva (2020, p. 26), o uso do termo currículo como um agregador de tópicos se popularizou com o modelo progressista de Dewey, no início do século XX.

Complementar aos comentários de Copland e Garton, Sayer (2015, p. 46) aponta, no caso do México, que as condições de trabalho nas escolas privadas precarizam a profissão pagando às docentes até metade do salário regulamentado, porém – e conseqüentemente – as vagas são ocupadas por professoras não sindicalizadas. Fator que contribui, novamente, para o aprofundamento da disparidade entre os cenários público e privado de ensino de LICC, como ratifica López-Gopar (2019):

A corrida para ensinar inglês levanta questões importantes em termos de ideologias inerentes e conseqüências materiais para os contextos e para as crianças. A rápida e aparentemente não refletida maneira como o ELI [ensino de língua inglesa] percorre escolas no fundamental parece abastecida por ideologias neoliberais que equaciona o Inglês com sucesso econômico (Pennycook, 2016). (LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 237)

Diferentes frentes propostas pelas pedagogias críticas endereçam essa problemática que envolve o ensino de LICC, a formação de professoras e as ideologias que subjazem esses processos. Destaca-se, entretanto, a preocupação uníssona sobre: as motivações com vistas a generalizar o acesso ao ensino de LICC sobrepõem a razão mercadológica, do custo/benefício, ao seu potencial transformador, crítico e emancipatório. Sobretudo, esse campo disciplinar tem acertadamente focalizado essa discussão em territórios que, tendo em comum processos de colonização durante parte de sua história, são marcadamente desiguais social, política e economicamente. Nesse sentido, Pennycook (2016, p. 30) sintetiza que “[c]omo profissionais do ELI, nós nunca estamos somente ensinando uma coisa chamada Inglês, mas, sim, envolvidos em mudanças econômicas e sociais, na renovação cultural e nos sonhos e desejos das pessoas.”

Por sua vez, complementar às abordagens citadas até aqui, Louro (1997), partindo igualmente de um referencial pós-estruturalista, discute questões de gênero e sexualidade diretamente interligadas à educação. Dentre as considerações sobre os ganhos expressivos que a abordagem pós-estrutural permite à análise de problemáticas educacionais, a autora destaca a caracterização da escola como produtora de diferenças dentro e fora de seu espaço: primeiro, separando pelo acesso e depois, “internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização.” Algo que, de acordo com a autora,

remete ao legado da “sociedade ocidental moderna” que “se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.” Ainda que soe um tanto contraditório depositar na escola – que tanto temos defendido – este papel, a afirmativa recai na questão crucial: “como se produziram e se produzem essas diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos [?]” (LOURO, 1997).

As respostas estão nas nuances. Para Louro (1997, p. 59), “[o]s sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar.” Reflito sobre esta afirmação remetendo-me aos contextos de minha pesquisa, na medida em que “afiar os sentidos” não é um exercício exclusivo da escola, como a própria autora aponta:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p. 64, grifo meu)

Neste sentido, seria possível retomar parte da discussão depreendida nos contextos de pesquisa – mais especificamente, nos contextos bibliográficos (1.2.3), que encerra o capítulo anterior –, em que identifico os eixos **saberes e encaminhamentos**. Neles, ressalto de que forma respondem à necessidade em suprir lacunas no ensino e na formação de professoras em LICC, ocasionadas majoritariamente pela não-elaboração de políticas públicas representativas. Sendo este um dos contextos de minha pesquisa – e, sobretudo, o ponto focal para onde direciono minhas análises – acredito ser interessante lançar sobre ele a leitura com “sentidos afiados” de modo a compreendê-lo como umas das dimensões “colocadas em questão” de Louro (1997). A problematização que proponho vem da premissa de que é necessário investigar ‘o terreno antes de assentar fundação’, ou seja, esmiuçar “todas essas dimensões” da escola: o que e como ensinamos, “as teorias que

orientam nosso trabalho”, “nossa linguagem”. (LOURO, 1997, p. 64) Sobretudo, suas considerações e apontamentos – que estão em diálogo com o escopo de minha investigação – não seriam possíveis se não houvesse abdicado de pressupostos modernos e normativos de pesquisa.

Essa é uma premissa alinhada às correntes do pensamento feminista. Pesquisadoras como Cameron (2005) e Pavlenko (2004) são expoentes na articulação dos temas feminismo, ensino, pesquisa e linguagem. Nesse sentido, Cameron (2005, p. 484) elabora um quadro comparativo entre as abordagens moderna e pós-moderna do feminismo, representando didaticamente dois diferentes momentos da abordagem feminista sobre linguagem e gênero. Em síntese: em uma abordagem moderna, seria possível observar um gênero, que é social, e um sexo, que é biológico. Nesse momento, considera-se plausível entender que “comportamentos linguísticos de gênero são adquiridos desde muito cedo”, permitindo depois serem “explicados em termos de estruturas sociais abrangentes” na busca por traços “culturais universais”.

Em um segundo momento, o feminismo rompe com a noção binária: social *versus* biológico, sexo *versus* gênero, masculino *versus* feminino, colocando em evidência o conceito de performatividade. Para Cameron (2005), no desenvolvimento de uma abordagem pós-moderna, assume-se que mesmo os “chamados ‘fatos biológicos’ são sempre filtrados por preconceções sociais sobre gênero”. Sob o viés da performatividade, portanto, “identidades e comportamentos de gênero que são produzidos continuamente; gênero é algo que você faz ou performa”. Nesse ínterim, a noção de *diversidade* contrapõe a noção de *diferença* e, em detrimento das “estruturas sociais abrangentes” que buscariam padrões universais, faz parte da abordagem feminista buscar “explicações localizadas” em que se compreende, destarte, que “masculinidades e feminilidades são produzidas em contextos específicos”. Em suma, a abordagem pós-moderna do feminismo estaria “mais interessada nas identidades não convencionais e queer de gênero, e na relação do gênero com identidade sexual e heteronormatividade.” (CAMERON, 2005, p. 484)

Pavlenko (2004, p. 55), por sua vez, compartilhando com as pedagogias críticas o viés teórico-metodológico pós-estruturalista, articula a metodologia feminista e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Na proposta

da autora, a formação de professoras, alinhada às percepções críticas da linguagem, constitui para as aprendizes como “oportunidades de localizar suas próprias experiências pessoais em contextos sociais mais amplos”. Pavlenko (2004) articula elementos-chave que possibilitam os movimentos de ação, reflexão e ação da práxis Freiriana (FREIRE, 2021a). A autora, por conseguinte, conclui que:

A intersecção de múltiplas trajetórias individuais e mundos linguísticos oferece um espaço único para o envolvimento com diferenças interlinguísticas na construção discursiva e social de gênero e sexualidade, para a exploração da opressão por meio de discursos dominantes de gênero e para a produção de discursos (e, assim, subjetividades) de resistência. (PAVLENKO, 2004, p. 55)

As considerações de Louro (1997), Cameron (2005) e Pavlenko (2004) ratificam uma necessidade inerente nos campos disciplinares das pedagogias críticas e da linguística aplicada: é preciso atentar-se constante e paulatinamente sobre o caráter praxiológico que constitui os contextos de formação de professoras em LICC.

2 ENCRUZILHADA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Exu é o poema que vem a enigmatizar as existências, conhecimentos e movimentos do universo. E faz isso de maneira exímia ao instaurar a dúvida, as incertezas, ao nos lançar na encruzilhada. A encruza é um dos símbolos de seus domínios e potências, e tanto nos apresenta a dúvida como também os caminhos possíveis (RUFINO, 2019, p. 48)

O segundo capítulo da tese objetiva esclarecer sobre perspectivas e ângulos que orientam as discussões motivadas por seus objetivos e perguntas. Retomando a metáfora que acompanha a tese, seu percurso convida a sair da profundidade serena dos contextos, da vibração em ondas graves e dos gestos suavizados para emergir na areia da praia. É aqui onde tocam os instrumentos, nascem o ritmo e os movimentos rodopiantes; é o tempo-espaço que deixo reservado para minha *gira*²⁹ epistêmica – para o *trabalho* em que tento desorganizar os padrões da pesquisa moderna/colonial de gênero. Inspiro-me em Rufino (2019) que, em perspectiva anticolonial, sugere uma forma outra de organizar o pensamento epistemológico. Nessa linha, considera-se, primeiro, a problemática central do ser colonizado e, segundo, propõe-se pensar em termos de uma pedagogia da encruzilhada:

É impossível negar que, a partir do marco do chamado descobrimento, vivemos um verdadeiro dilema, uma corrida contra o tempo para nos tornarmos aparentados com a metrópole. A expressão que faz menção ao Brasil como um país não destinado a principiantes dá o tom da esquizofrenia desencadeada pelo processo colonial. Assim, aposto em esculhambar as lógicas da inteligibilidade e esquemas mentais do ocidente, plantados como únicos referenciais possíveis. A pedagogia aqui lançada exercita o que é próprio do caráter de Exu – praticar a desordem como curso para uma nova ordem, cruzar as barras do tempo como uma espiral, mantendo sempre um dinamismo, não aceitando qualquer forma de ajuste e imobilidade. (RUFINO, 2019, p. 90)

Na definição de uma pedagogia que permite “praticar a desordem

²⁹ Rufino (2021, p. 52) explica que: “A função da gira É concluir múltiplas presenças e saberes em prol do cuidado de seus e do vencimento das demandas postas.”

como curso”, o autor lança mão de três conceitos indissociáveis e dos quais me apropriado para pensar o percurso teórico e metodológico da tese: o primeiro deles é o *ebó epistemológico* cujos “efeitos reivindicam uma transformação radical no que tange às relações de saber/poder [...] [confrontando] a noção desencantada do paradigma científico moderno ocidental”. O segundo, do *cruzo*, conceito-chave da perspectiva de encruzilhada, onde a transformação ocorre na medida em que “fundamenta-se nos atravessamentos, na localização das zonas fronteiriças, nos inacabamentos, [...]”. O terceiro, “a noção de *rolê epistemológico* [...] como a fuga, o giro, a não apreensão de um modo de saber por outro que se reivindica único.” (RUFINO, 2019, p. 88-9, grifos no original) Nesse arranjo de conceitos, exemplifica-se o princípio fundamental da “desobediência epistêmica” de Mignolo (2008), ou seja, aquela que se propõe pensar a partir dos problemas e não mais de problemáticas que cada disciplina se propõe. Assim, esse é um arranjo que se envereda na proposta teórico-metodológica de modo *trans*: transdisciplinar, translocalizada e transepistêmica. (CASTRO-GÓMEZ, 2005; PENNYCOOK, 2006; SZUNDY; FABRÍCIO, 2019)

Muito embora já tenha mencionado que as correntes de pensamento anticolonial perspectivam ontologicamente os debates propostos e que lanço mão dos feminismos subalternos e do currículo como apostas epistemológica e metodológica, essa tese é, sobretudo, uma pesquisa qualitativa – afinal, não seria possível pensá-la de outra maneira³⁰. Contudo, compreendo não se tratar de perspectivas excludentes, mas complementares entre si. Ou seja, perspectivar-se anticolonial, articular-se de modo qualitativo crítico, lançando mão dos feminismos subalternos e dos estudos curriculares, são convivências que julgo serem possíveis. Nas reflexões de Szundy e Fabrício (2019), esse seria um o percurso que se assemelha, inclusive, aquele endereçado pela linguística aplicada indisciplinar de Moita-Lopes e seus colaboradores (2006). No âmbito da minha investigação, essas perspectivas compõem arbitragens paradigmáticas e pós-paradigmáticas resultantes do próprio desenvolvimento da tese.

Dessa forma, valendo-me primeiramente das problematizações

³⁰ Considerando o arquétipo binário *qualitativas* e *quantitativas* no qual estão catalogadas as pesquisas, e.g. nas taxonomias de Cohen *et al.* (2007) e de Denzin e Lincoln (2018).

acerca da própria natureza paradigmática na pesquisa qualitativa crítica (HERON; REASON, 1997; DENZIN *et al.*, 2017; LINCOLN, LYNHAM; GUBA, 2018), que evidenciam pontos de conflito e novas formas de engajamento, reflito sobre as evidentes contribuições que o paradigma crítico no modelo de pesquisa qualitativo propiciou no percurso de minha investigação, bem como de que maneira passam a se relacionar com o pensamento decolonial, pós-colonial e subalterno. Em um segundo momento, disserto sobre como os feminismos subalternos se apresentam enquanto uma proposta aparentemente inédita de análise dos contextos das praxiologias de formação de professoras em LICC – assim, eles se constituem enquanto uma **aposta epistemológica** para a tese. Finalmente, proponho encontrar nas teorias curriculares um *vórtex* de observação sobre essas praxiologias – ele se constitui, portanto, enquanto uma **aposta metodológica** de investigação. Em suma, proponho organizar o presente capítulo a partir de três pontos de consideração: a questão paradigmática e pós-paradigmática; os feminismos subalternos; e os estudos curriculares.

2.1 QUESTÕES (PÓS)PARADIGMÁTICAS: O PERCURSO DA CRÍTICA AO ANTICOLONIAL

O primeiro ponto de consideração se refere ao caminho que a tese e eu percorremos, sendo possível imaginar que o ponto de partida se deu no paradigma crítico e o ponto de chegada no pensamento anticolonial – tomando como base princípios do *pós-* e da *decolonialidade*. A própria nomenclatura reflete, em certa medida, esse percurso: parte-se de um conjunto de questões – de ordem ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica – que se organizam enquanto paradigma científico, pois compreendem justamente modos específicos para endereçar questões igualmente específicas e previamente estabelecidas nos diferentes campos disciplinares. Por sua vez, considero que o pensamento anticolonial simbolize a proverbial “quebra de paradigmas” e se apresenta como conjunto de reflexões e questionamentos que fogem à pressuposição de uma organização demasiada rígida e sistemática e da premeditação de problemáticas específicas de cada campo disciplinar.

A imagem de um caminho denota, ainda, que entre os pontos de partida e de chegada não houve um processo de abandono dos ganhos teórico-metodológicos que se desenvolveram a partir do paradigma crítico. Denota, na

verdade, um percurso em que experiências, reflexões e referenciais são somados à uma bagagem e são transformados pelas novas experiências, reflexões e referências junto ao pensamento anticolonial. Nesse sentido, corroboro Szundy e Fabrício (2019, p. 82) que explanam: “A decolonialidade é construída em processos de hibridação entre ontologia e epistemologia que se propõe a borrar a dicotomia entre aqueles/as que são os sujeitos da pesquisa e as ferramentas epistemológicas mobilizadas para criar inteligibilidades sobre suas sociabilidades.”

Destarte, destaco a tônica em que a discussão sobre a pesquisa qualitativa crítica tem sido proposta. Nesse sentido, Denzin *et al.* (2017, p. 484) sintetizam que “pesquisadoras qualitativas precisam repensar o que estão fazendo e começar a estender-se para fora da comunidade da pesquisa qualitativa.” Nas diferentes vozes que compõem a referência em questão, as autoras sinalizam o movimento de revisita para que, contemporaneamente, a pesquisa qualitativa crítica estabeleça novos diálogos, sejam eles referentes à relação de poder entre pesquisador e o que/quem se pesquisa, à agenda política na produção de conhecimento ou ao escrutínio do próprio conceito crítica (DENZIN *et al.*, 2017). Dessa maneira, compreendo que estão, de forma uníssona, apontando para transformações e mudanças do próprio modelo científico da pesquisa qualitativa crítica.

Sobretudo, corroboro a perspectiva de Denzin *et al.* (2017, p. 491) de que se faz necessário “pensar em uma crítica imanente como envolvendo algum tipo de abraço à *insegurança ontológica*” (grifo meu). Considero que seja uma ideia retumbante e que reverbera naquelas proposituras que se rebelam às regras modernas cristalizadas na organização dos paradigmas de pesquisa norte e euro centrados (VIEIRA, 2019; RUFINO, 2019; MIGNOLO, 2008, entre outros) e, especialmente, na noção de violência epistêmica (CASTRO-GOMEZ, 2005). Ainda que a tônica inicial sugira a revisão de seus princípios orientadores, as contribuições das pesquisas qualitativas críticas na produção de conhecimento, em especial na educação e na linguística, são inegáveis (MORENO; TONELLI, 2019). Não faz parte de meu escopo desconsiderá-las³¹. Pelo contrário, os modelos de investigação que

³¹ O motivo de reforçar exacerbadamente essa leitura é decorrente da seguinte percepção: na noção moderna de ciência, carregada do caráter universalizante e sobrecarregada de categorizações, tende-

depreendem da proposta de pesquisa qualitativa crítica, indubitavelmente, estão presente nos principais compêndios que orientam as produções nos campos disciplinares da linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001) e indisciplinar (MOITA-LOPES, 2006), das pedagogias críticas (LÓPEZ-GOPAR, 2019) e das teorias curriculares (SILVA, 2020) – ou seja, nos campos em que são articuladas minhas principais fontes sobre a formação e o ensino de LICC.

Todavia, retornando ao ponto de *encruzilhada* (RUFINO, 2019), é preciso manter-se em estado de problematização. Perceber, portanto, em que medida o chamado para transformações, revisitas e viradas paradigmáticas nos campos disciplinares se estabelecem **sobre** contextos de investigação – objetos semióticos complexos (BLOMMAERT, 2015) – e praxiologias de formação – tomadas por práticas sociais (RESENDE, 2017) – tendo em vista uma percepção problematizadora do sistema-mundo moderno/colonial de gênero (LUGONES, 2007). Deste modo, interroga-se de que maneira esses campos acabam por ditar os problemas, as categorias e os métodos a serem abordados e confrontam-se as bases de suas articulações, essencialmente norte e euro centradas. A exemplo dessa reflexão, é possível trazer ao diálogo os apontamentos de Vieira (2019) e Heron e Reason (1997). Nesse sentido, a autora pondera:

A disciplina linguística pode encontrar uma base para a crítica decolonial nos estudos críticos do discurso, que, por sua vez, também têm origem predominantemente europeia, muito embora venham sendo amplamente re-pensados na América Latina desde meados de 1990. Trazer a linguística e os estudos críticos do discurso para o pensamento decolonial demanda todo um trabalho de reflexão epistemológica, teórico-metodológica, ontológica, mas também política, que já tem se mostrado difícil não só pela necessidade de rever o paradigma científico europeu, herdeiro do positivismo racional patriarcal, mas também pela dificuldade política enfrentada nos próprios limites da academia eurocentrada, reprodutora dos saberes e dos modos de fazer científicos do colonizador. Como pontua Resende (neste volume) com base em Walsh (2009), não se trata de “desarmar, desfazer ou reverter o colonial”, mas de “identificar, visibilizar e alentar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas”. (VIEIRA, 2019, p. 86-7)

se à lógica da substituição, em que novos paradigmas tomam o lugar daquele que o antecede. Sinto ser necessário reforçar, sempre que possível, que esse não é o caso no percurso teórico-metodológico de minha tese.

Aqui, a autora antecipa sua proposta em articular o feminismo decolonial e o arcabouço teórico-metodológico da ACD. Contudo, ela também indica que é possível estabelecer diálogo entre uma proposta crítica paradigmática – citando a teoria-método da ACD – e a decolonialidade. Complementar às considerações da autora acerca da própria natureza dos paradigmas de pesquisa, Heron e Reason (1997) iniciam sua argumentação sobre a necessidade de revisita ao que pode ser considerado o modelo organização sistemática desse conceito. Os autores interrogam, aos moldes das questões propostas em Denzin *et al.* (2017), de que maneira o desenho paradigmático, no fazer científico, tem, de fato, se atentado aos efeitos reais e praxiológicos desse exercício ou se, contrariamente, tem promovido uma “dissociação prejudicial” entre corpo, teoria e prática:

Uma característica essencial de qualquer paradigma de investigação é se ele considera o conhecimento verdade na forma proposicional como um fim em si mesmo, e como o único fim em si mesmo. [...] Se conhecer as verdades proposicionais é apenas e o único estado de coisas que vale intrinsecamente a pena, então, em última análise, isso legitima todo tipo de desordem no caminho para adquiri-la. [...] Daí a moderna propensão para educar o intelecto na dissociação prejudicial do sentimento, da imaginação e da ação. Como as universidades são o lar dos paradigmas de investigação e como elas são em grande parte instituições aristotélicas em seu compromisso com a excelência intelectual, precisamos saber, como características definidoras, onde cada paradigma se situa nesta questão fundamental. (HERON; REASON, 1997, p. 10)

A partir dessa provocação, estabelece-se a perspectiva de que investigações, em especial aquelas que se propõem qualitativas críticas, necessitam se realizar de forma completa: ontológica, epistêmica e metodologicamente, bem como de forma política, ética e ideológica, i.e., em sua dimensão axiológica (HERON; REASON, 1997). Na esteira de tal questão, é indubitável que a linguística aplicada, absorvendo as noções do paradigma crítico, orienta um número significativo da produção de conhecimento em formação e ensino de LICC (TONELLI; SECATTO; SELBACH, 2022; TONELLI; MORENO, 2019). É igualmente possível identificar a tendência, nesse campo disciplinar, em apontar novos caminhos que orientem pesquisadoras ou em sistematizar ações e encaminhamentos para serem interiorizados, conduzidos e garantidos nos diversos aspectos do próprio pesquisar ou do fazer pesquisa (SZUNDY; TÍLIO; MELO, 2019; MOITA-LOPES, 2006). Por essa razão, retornando à perspectiva da encruzilhada, problematizo o fato de que:

a condição da legitimidade/ilegitimidade e possibilidade/impossibilidade de determinados conhecimentos muitas vezes não está vinculada às suas efetividades, mas sim ao rigor que os mede e os autoriza. Dessa maneira, as problemáticas acerca dos conhecimentos vinculam-se às questões relativas ao poder e às correlações de força, afinal, saber é poder, e deter a validade de determinados conhecimentos e a possibilidade de invalidar outros é manter-se na condição de quem detém esse poder. (RUFINO, 2019, p. 88)

Reflito a partir disso que as teorias que sustentam os apontamentos paradigmáticos, críticos ou não, em campos disciplinares – como o da linguística aplicada – permanecem orientadas pelo fluxo norte/centro-sul/periferia global. Dito de outro modo, orientam-se a partir de determinadas capacidades previamente fundadas de forma unilateral e que visam estabelecer a legitimidade da investigação a partir da instrumentalização de um *set* metodológico protocolar. Esse é um problema identificado na noção de violência epistêmica em Castro-Gómez (2005) e que se relaciona às reflexões sobre a *transepisteme* em Szundy e Fabrício (2019, grifo no original). Nesse sentido, ele reside no fato de que: na sistematização em que organiza um paradigma de pesquisa, sendo ele mesmo um princípio moderno/colonial cristalizado na produção de conhecimento, fica a cargo das disciplinas determinarem os problemas, as categorias e os métodos de abordagem sobre eles – é universalizante. Tem-se pouco “espaço de manobra” para que a própria investigação, suas categorias e seus métodos sejam delineados a partir da problemática ou da praxiologia em si mesmas.

A partir dessa consideração, recorro às reflexões de Heron e Reason (1997) e Lincoln e Guba (2018), uma vez que essas autoras participam de um interessante jogo argumentativo sobre o tema. É publicado no compêndio “*Handbook of Qualitative Research*” (DENZIN; LINCOLN, 1994; 2018) a primeira versão do texto “*Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences*” (LINCOLN; GUBA, 1994), em que se propõe definir a natureza dos paradigmas de investigação. Para tal, as autoras analisam quatro amostras – positivista, pós-positivista, teoria crítica e construtivista – e definem ser possível caracterizar um paradigma a partir de seus axiomas; ou seja, do modo como cada um incorpora questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas. À época, Lincoln e Guba (1994) planificam suas definições em tabelas, denotando ser possível que qualquer pesquisadora estrategicamente organize e oriente seu percurso investigativo seguindo o eixo de

axiomas do paradigma a que se propõe.

Todavia, essa publicação é debatida por Heron e Reason (1997) que expandem as planificações e inserem novos elementos na organização inicial de Lincoln e Guba: no eixo dos paradigmas definidos, sugerem a inserção do paradigma participativo; e no eixo de axiomas, sugerem a questão axiológica como um quarto conjunto de características. Já em 2018, quinta edição do compêndio original (DENZIN; LINCOLN, 1994; 2018), uma nova versão do texto³² responderá às questões apontadas pelas argumentadoras. Sobretudo, neste momento, pretendo lançar mão das sínteses críticas de Heron e Reason (1997) que elucidam:

Guba e Lincoln [(1994)] argumentam que os paradigmas de investigação podem ser vistos como conjuntos de crenças básicas sobre a natureza da realidade e como ela pode ser conhecida; e que essas crenças são colocadas em evidência por três questões fundamentais e inter-relacionadas. Há a questão ontológica, “Qual é a forma e a natureza da realidade e, portanto, o que há do que se pode saber sobre ela”; a questão epistemológica, “Qual é a relação entre o conhecedor ou o aspirante a conhecedor e o que pode ser conhecido”; e a questão metodológica, “Como pode o inquiridor ir descobrindo o que ele ou ela acredita que pode ser conhecido?” (HERON; REASON, 1997, p. 2)

Desse modo, interessa-me observar que, para Heron e Reason (1997), na descrição da “anatomia básica de um paradigma de investigação”, para além das três questões fundantes inicialmente consideradas: “a questão ontológica sobre a realidade da natureza, o questionamento epistemológico sobre a natureza do conhecimento e a questão metodológica sobre como saber, que tipos de injunções seguir [...]” (p. 10), é preciso adicionar uma ordem de questões acerca de valores inerentes à investigação – o questionamento, portanto se descreve como: “o que é intrinsecamente valioso na vida humana, em particular, que tipo de conhecimento, se houver, é intrinsecamente valioso[?]” (p. 2). A partir de tal lógica, as autoras pontuam:

A quarta questão axiológica é sobre os valores do ser, sobre o que os estados humanos devem ser valorizados simplesmente em virtude do

³² Heron e Reason (1997) se debruçam na proposta de incluir um novo paradigma de pesquisa – participativo – na planificação de Lincoln e Guba (1994). Já no trabalho revisitado, Lincoln, Lynham e Guba (2018, p. 219) redesenham suas planificações, adicionando, portanto, o novo paradigma sobre o qual consideram: “a leitura cuidadosa de sua proposta revela uma forma de investigação que é pós-positiva, pós-moderna e crítica na orientação.” (LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2018, p. 219)

que eles são. Este é um complemento necessário para equilibrar e tornar completa a preocupação com a verdade demonstrada pelas três primeiras perguntas. E a primeira questão de valor a ser levantada é sobre o valor do próprio conhecimento. (HERON; REASON, 1997, p. 10)

Corroboro a necessidade de repensarmos se, na concepção dos paradigmas de pesquisa qualitativa crítica, a atenção dada aos resultados de análises é a mesma daquela destinada aos seres humanos que participam do processo de investigação. Relacionadas a tais aspectos, considero que as questões depreendidas desses campos disciplinares confluem para o que Denzin *et al.* (2017, p. 484) problematizam no âmbito da pesquisa em educação: a invariável presença de relações de poder e a necessidade de “interrogar constantemente de que maneiras estou me comportando ou ensinando”. Assim, infiro ser possível incluir: de que maneiras estou pesquisando. Parece ser necessário, portanto, dar passos em outras direções:

Não tenho certeza se as novas metodologias são novas, mas tenho certeza de que os movimentos contínuos e os experimentos que colocam questões críticas, éticas e epistemológicas estão empurrando a pesquisa para outras direções – além das direções para as quais a ciência normativa está se movendo. (DENZIN *et al.*, 2017, p. 485)

Não muito distante dessas reflexões, Koro-Ljungberg *et al.* (2018) destacam a maneira como abordagens teóricas, dentro de um arcabouço pós-estruturalista, desestabilizaram o conceito de dados (*data*, no original), especialmente, na pesquisa qualitativa crítica enquanto campo de teorizações metodológicas. De acordo com as autoras, essa tipologia passa a lançar novas concepções sobre o conceito dos dados:

[...] menos atenção tem sido dada ao status dos dados em si: à questão do que os dados fazem, como eles interagem ou interferem no pensamento, ou como eles contribuem para a constituição e legitimação da pesquisa qualitativa. Em outras palavras, até recentemente, poucos questionamentos visavam ao status ontológico dos dados ou ao nosso compromisso contínuo com a própria existência dos dados como uma entidade conhecível e estável. (KORO-LJUNGBERG *et al.*, 2018, p. 805-6)

Ao abordarem o “status ontológico dos dados”, as autoras problematizam o fato de que investigações, mesmo quando fundamentadas em

paradigmas críticos ou guiadas por princípios não positivistas e modernos, acabam por considerar seus dados como elementos passivos – “inertes, sem vida e desorganizados” – como se estivessem à espera e à mercê da pesquisadora. (KORO-LJUNGBERG *et al.*, 2018, p. 806) Alternativamente, a partir de leituras mais contemporâneas, revelam-se perspectivas outras sobre esse aspecto. Por exemplo, “dados não são inocentes”; podendo ser “cooptados pelos discursos neoliberais” passam a reafirmar a lógica do “baseado em evidência”; ou ainda, que os dados possuem agentividade, podem ser dotados de uma intransigência transgressora, destacando sua potência para “[evadir] códigos e contextualizações”, resistir às interpretações e desobedecer aos métodos dispostos pela pesquisadora que se debruça sobre eles. (p. 807).

Expus no Capítulo 1 os contextos da pesquisa perspectivando-os enquanto objetos semióticos complexos (BLOMMAERT, 2015) que, portanto, aglutinam e representam o tempo-espaço em que se realizavam as praxiologias de formação de professoras de LICC. Dessa forma, resignificando os apontamentos em Koro-Ljungberg (2018) e tentando refletir junto a eles sobre o status ontológico do que considero ser meu conjunto de dados, as análises que depreendo estão direcionadas a esses contextos, visto que neles estão impressas as praxiologias de formação. Complementar a esse arranjo, lanço mão de transcrições realizadas a partir de gravações durante os encontros da disciplina de ECO.

As problemáticas levantadas nesse diálogo com as diversas autoras até este momento apontam para um novo ângulo. Reflito que apontam para princípios presentes nas correntes de pensamento anticolonial (RUFINO, 2019; BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2005; CASTRO-GOMÉZ; GROSGOUEL, 2007; para citar alguns). Em outras palavras, para a dimensão do que o grupo Modernidade/Colonialidade/Decoloniadade pretende denotar com os termos: diferença colonial, geopolítica do conhecimento ou colonialidade do saber. Contudo, antes de endereçar, especificamente, os aspectos da corrente de pensamento anticolonial – em que pretendo dialogar com autoras e conceitos *pós-* e *decoloniais* – sintetizo, na subseção seguinte, as contribuições teórico-metodológicas depreendidas do paradigma crítico na linguística aplicada.

2.1.1 Do paradigma crítico...

Denzin *et al.* (2017) ressaltam a maneira como a crítica – enquanto termo que designa uma perspectiva paradigmática – tem sido levemente relacionada ao “exercício de juízo decisivo e capacidade interpretativa por sujeitos exclusivamente humanos” e que, dessa forma, se mantém conformada em sua origem moderna e ocidental, promovendo distinção desigual “entre aqueles que sabem e aqueles sobre quem se sabe”. Consequentemente, outra problematização seria o modo como a crítica parece estar estagnada e como deixa de se orientar “para o futuro, para o seguinte, para o que vem a seguir, em um campo onde o que vem a seguir deve ser sempre de alguma forma fundamentalmente incognoscível”. Pressupõe-se que o engajamento crítico na pesquisa qualitativa incorre ser resumido ao “desvelar” ou “desmascarar” (DENZIN *et al.*, 2017, p. 490). Tais considerações ratificam a necessidade de revisita acerca dos pressupostos metodológicos que são largamente atribuídos à produção de conhecimento nas ciências humanas e sociais.

Por sua vez, nas taxonomias da pesquisa qualitativa elaboradas em Cohen *et al.* (2007), distinções paradigmáticas críticas e não-críticas estão paralelamente atreladas aos regimes de verdade que se estabelecem em duas vertentes do pensamento científico: objetivo e subjetivo. Nesse sentido, Cohen *et al.* (2007) descrevem quais atributos singularizam um paradigma crítico:

Sociedades, grupos e indivíduos
 Pesquisa em pequena escala
 Fatores políticos, ideológicos, de poder e de interesses que moldam o comportamento
 Coletividade
 Pesquisadores participantes, pesquisadores e facilitadores
 Críticas ao específico
 Compreender, interrogar, criticar, transformar ações e interesses
 Interrogar e criticar o que é certo
 Macro- e micro-conceitos: interesses políticos e ideológicos, operações de poder
 Teóricos críticos, pesquisadores de ação, pesquisadores de prática
 Interesse emancipatório (COHEN *et al.*, 2007, p. 33)

Por sua vez, tangente ao escopo da pesquisa qualitativa feminista, as autoras recuperam e sintetizam seis afirmativas fundantes para tal abordagem. Descrevem-se, portanto, afirmativas que estão no cerne de uma metodologia

feminista:

reformulação da relação professor-aluno (da hierarquia à igualdade e ao compartilhamento); garantia de empoderamento (para uma democracia participativa); construção de comunidade (por meio da aprendizagem colaborativa); privilegiando a voz individual (não apenas do palestrante[professor]); respeitar a diversidade da experiência pessoal (enraizada, por exemplo, em gênero, raça, etnia, classe, preferência sexual); desafiar as visões tradicionais (por exemplo, a sociologia do conhecimento). (COHEN *et al.*, 2007, p. 34)

Complementar aos apontamentos das autoras, na linguística aplicada crítica, diversas autoras revisitam os princípios éticos, ideológicos e políticos que orientam teórico-metodologicamente a produção de conhecimento no campo disciplinar. Destaca-se a LA indisciplinar, sobre a qual Szundy e Fabrício (2019) definem em dois momentos. Primeiramente, como a vertente que “vem se opondo de forma radical a quaisquer perspectivas epistemológicas que busquem se eximir de e/ou neutralizar questões políticas e ideológicas em pesquisas sobre línguas(gens).” (p. 70). Em um segundo momento, elas complementam:

Além de refutarem quaisquer possibilidades de neutralidade, universalidade e generalização, linguistas aplicados/as orientados/as por uma perspectiva indisciplinar também sinalizam que o caráter inter/transdisciplinar da LA não é suficiente para criar inteligibilidade sobre processos de (des)legitimação e (não) distribuição de recursos semióticos contribuem para corroborar ou abalar processos de exclusão, discriminação e marginalização de certos corpos no mundo social. Alternativamente, propõem que as escolhas epistemológicas na LA sejam orientadas pela implosão das fronteiras disciplinares (MOITA-LOPES, 2006), pela desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) e pela transgressão (PENNYCOOK, 2006), o que requer novos exercícios de imaginação. (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 71)

Nesse sentido, Fabrício (2006, p. 50) sintetiza que, no momento caracterizado como “pós-virada paradigmática na LA”,

autores como Pennycook (2001), Moita Lopes (neste volume) [(2006)] e Cavalcanti (2004) vêm advogando uma LA como prática problematizadora, que, assumindo abertamente suas escolhas ideológicas, políticas e éticas, submete a reexame e a estranhamento contínuos não só suas construções, como também ‘vestígios’ de práticas modernas, iluministas ou coloniais nelas presentes.

Desse modo, a autora ressalta como “a LA, área de forte tradição

anglo-saxônica, encontra-se em processo de reconstrução, reinventando-se, em termos de *regime de 'não-verdade'* [...]” (FABRÍCIO, 2006, p. 52). Sobre tais considerações, interpreto que a LA, se atentando para uma autocrítica, incorpora um pensamento descentralizador – anticolonial, até mesmo – em que coloca em questão os fins de sua produção de conhecimento. Heron e Reason (1997), por sua vez, articulam essa autocrítica como da ordem de questões axiológicas. Sendo assim, vale recuperar em Fabrício (2006) os exemplos de procedimentos metodológicos que a linguística aplicada crítica tem paulatinamente introduzido em sua base epistemológica.

Esses procedimentos podem ser expostos em três principais âmbitos:

(a) **problematizar** a universalização, a generalização, os discursos e os regimes de verdade acerca do tema e dos objetivos; (b) **responsabilizar** a pesquisadora em uma autocrítica acerca da pertinência social, contextual e de contemporaneidade do tema, acerca da ética e do exame das atrizes sociais envolvidas, e acerca do cuidado na construção de novas generalizações; e, finalmente, (c) **permitir** o embate de ideias, argumentações, revisitas e reexames das investigações e seus resultados. (FABRÍCIO, 2006, p. 59-60)

Essas são proposituras que considero estarem enraizadas no percurso traçado pela tese e por mim – enquanto pesquisadora que convive(u) no tempo-espaço das praxiologias de formação em LICC. Com o intuito de evidenciar e representar o conjunto de contribuições que se somam até aqui e de que forma elas estabelecem diálogo entre si, desenvolvo a tabela a seguir. Na primeira coluna, sintetizo as contribuições do paradigma crítico na pesquisa qualitativa e na LA (FABRÍCIO, 2006; CHOHEN *et al.* 2007). Na segunda coluna, em retrospecto, descrevo ações que respondem a esses tópicos:

Quadro 1: Contribuições do paradigma crítico para a tese

Aspectos considerados	Ações pontuais no percurso da pesquisa
Problematização de conceitos e ideologias universalizantes e desafiar visões tradicionais:	a. Revi os objetivos de pesquisa; b. Desenvolvi novas revisões de literatura; e c. Adequiei a abordagem metodológica.
Responsabilidade ética, política e social sobre a pesquisa, relações de poder e representação do contexto:	d. Garanti esclarecer às professoras sobre a gravação dos encontros, em todos os encontros; e. Obtive aprovação do pré-projeto em comitê de ética; f. Desenvolvi instrumentos para a transcrição que garantissem o anonimato de todas as participantes; e

Aspectos considerados	Ações pontuais no percurso da pesquisa
	<i>g. Revi os objetivos de pesquisa de acordo com as leituras preliminares do material transcrito.</i>
Abertura à argumentação, à coletividade e à colaboração:	h. Concepção do status ontológico dos dados i. Desenvolvi métodos e instrumentos de análise que privilegiassem os aspectos: da coletividade, da aprendizagem colaborativa e da noção de comunidade.

Fonte: Síntese elaborada pela autora com base no quadro 9 no Apêndice A.

As ações pontuais listadas na segunda coluna do **Quadro 1** se referem ao retrospecto de escolhas e perspectivas que, invariavelmente, foram feitas e estabelecidas no percurso entre o projeto e a elaboração final da pesquisa. Nas alíneas de A a C, atento-me a uma contradição encontrada entre: o objetivo inicial em “desenvolver uma proposta de currículo para o ensino de inglês para crianças” (CAAE, 2018); e a justaposição desse intento à criticidade da linguística aplicada indisciplinar (MOITA-LOPES, 2006) e às reflexões decorrentes das teorias curriculares em Silva (2020).

Em minha leitura, esses elementos passaram a caracterizar forças opostas e o objetivo inicial se tornava demasiado prescritivo. Ademais, subsequente à essa ação, relaciono a alínea G, descrevendo uma nova revisão referente ao aspecto de responsabilização. A transformação dos objetivos orientadores da tese se intensificou, uma vez que problemáticas *outras*– e.g., a performatividade do gênero feminino nas praxiologias de formação de professoras de LICC – foram se delineando junto aos exercícios de descrição dos contextos e de transcrição das gravações. Dessa forma, julgo que foi possível identificar problemáticas entremeio a essas praxiologias que revolucionaram o escopo inicial.

No tópico das gravações e referente ao aspecto da responsabilidade ética, política e social, as ações descritas em D a G remetem aos cuidados que, sob a perspectiva da “ética tradicional” (EGIDO, 2020a) – i.e., na conformidade dos dispositivos legais e institucionais para a garantia dos direitos e integridade dos participantes –, foram assegurados através de instrumentos como o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e da submissão do projeto de pesquisa ao

Comitê de Ética³³ da universidade.

Além disso, as ações pontuais – referentes às contribuições que o aspecto da responsabilização atribuiu à tese (D a G) – estão imbricadas na perspectiva de uma “ética emergente”. Essa, diferentemente da tradicional, não é expressa por vias burocráticas, mas se realiza através do compromisso ético, político e social firmado de forma ontológica, epistêmica, metodológica e, principalmente, axiológica. Para Egido (2020a), na perspectiva de uma “ética emergente”, prevê-se que o cuidado se dá *dentro* e *a partir* das relações que se estabelecem ao longo do processo investigativo e na atenção depreendida aos seres envolvidos em tal processo.

Na esteira dessas reflexões, o aspecto final endereçado no **Quadro 1**, tratando da abertura à argumentação, é complementar ao conceito do compromisso político e social sob o ponto de vista da ética emergente e corrobora a noção de que “precisamos de uma LA que eleja as *transgressões* de fronteiras normativas como objetos de pesquisa atentando para os jogos de poder que forjam, arbitrariamente, o senso comum, os padrões de normalidade, as certezas e os perímetros de legalidade.” (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 73) Desse modo, a síntese sobre esse aspecto se baseia, tanto nos procedimentos de revisita e reexame das investigações e seus resultados (FABRÍCIO, 2006), quanto nos acenos à coletividade e à “garantia de empoderamento (para uma democracia participativa)” presentes em Cohen *et al.* (2007, p. 34).

Assim, as alíneas (H), da concepção do status ontológico dos dados, e (I), sobre o desenvolvimento das análises, remetem à própria natureza das afirmativas sobre a metodologia qualitativa crítica feminista (COHEN *et al.*, 2007) e aos pressupostos pós-modernos e pós-constitutivistas em Pavelenko (2004) e Cameron (2005) que instigam epistemologias baseadas no coletivo de saberes e de produção de conhecimento compartilhado. Essas ações são especialmente significativas dentre as transformações no percurso da pesquisa, pois resultam justamente na ressignificação de minha perspectiva teórico-metodológica e culminam

³³ O projeto (CAAE: 16183619.7.0000.5231) foi aprovado após submissão na Plataforma Brasil, sob o número de registro: 3.490.568.

na abertura para o pensamento anticolonial e subalterno como elementos fundamentais ao perspectivar teórico-metodologicamente a tese.

Em suma, as contribuições que expendi até o momento nessa subseção evidenciam que o campo disciplinar da linguística aplicada é central para o escopo da tese. Valho-me das reflexões em Szundy e Fabrício (2019, p. 64): a partir da leitura de modernidade como “a visão de linguagem que consagrou a Linguística Moderna como campo científico válido”, elas se atentam ao fato de que é nesse campo onde se desenvolvem nocivos “parâmetros de purismo, isolamento, isomorfismo e transparência” que dissociam a linguística de parâmetros outros. Aqui, elas fazem referência à “fluidez do corpo, [à] variabilidade, [à] desordem e [à] inconstância do mundo social das práticas linguísticas.” Dito de outro modo, o estabelecimento de um regime universal e único de verdade que estabelece uma abordagem específica sobre a linguagem. Todavia, “embora persistente, não reina soberana.” (p. 64)

O argumento de Szundy e Fabrício (2019), portanto, remete à ressignificação da linguagem e da noção campo disciplinar. Para elas, na promoção de uma linguística aplicada indisciplinar (MOITA-LOPES, 2006), depreende-se um “interesse central [que] recai nos fluxos semióticos e identitários no mundo atual.” Conseqüentemente, “a atenção para a fluidez se choca com a concepção-zumbi de fronteira disciplinar, ainda presente em um número considerável de pesquisas identificadas como indisciplinadas.” (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 65) No enredo sobre uma possível “teorização decolonial”, para Vieira (2019), é necessário tomar como ponto de partida:

discutir a linguística como parte das disciplinas a serem decolonizadas, como também é nosso papel contribuir para a crítica dos modos como a linguagem é usada para a criação e manutenção de ideologias (ou seja, de sentidos a serviço da opressão) associadas ao “mito do eurocentrismo” (incluindo o “mito da modernidade”, conforme DUSSEL, 2015) nas relações de poder, nas ciências, nos saberes, nos modos de ser, e os problemas sociais a ele atrelados. Nosso empenho é contribuir para a crítica e para a decolonização das formas hegemônicas eurocentradas de poder, de ser, de viver, de pensar, de se relacionar, de fazer ciência, que têm predominado no Brasil (nosso lugar de trabalho), considerando-se que tal crítica enfoca a faceta discursiva dos processos de (de)colonialidade do poder, do saber e do ser. (VIEIRA, 2019, p. 86)

Na amarração do que tenho proposto nessa seção, faz-se relevante

sintetizar a seguinte consideração: partindo das problematizações acerca do próprio paradigma qualitativo crítico (HERON; REASON, 1997; COHEN *et al.*, 2007; DENZIN *et al.*, 2017), os campos disciplinares dos quais lanço mão em minha pesquisa (PAVLENKO, 2004; CAMERON, 2005; MOITA-LOPES, 2006; LÓPEZ-GOPAR, 2019 etc.) têm desenvolvido movimentos de revisita e de abertura para o desenvolvimento de novas categorias analíticas (LOURO, 1997; FABRÍCIO, 2006, para citar algumas). Nesse sentido, corroboro as palavras iniciais de Vieira (2019), que aventam possíveis diálogos entre crítica, decolonização e feminismo:

Acreditando no potencial transformador da crítica e da decolonização de estruturas opressivas fundadas nas categorias de gênero e sexualidade, aqui a teoria de gênero social guia os pressupostos epistemológicos, ontológicos, metodológicos, e é também nosso tema de pesquisa. (VIEIRA, 2019, p. 84)

O resgate dos pressupostos teórico-metodológicos que se posicionam ao largo de um paradigma crítico evidencia que o percurso traçado entre a crítica e o decolonial – tal como proponho no título dessa seção – não representa um abandono de velhos conceitos em detrimento de novos. As categorias de análise que esses campos disciplinares elaboram são fundamentais para compreender, justamente, a necessidade de unir aos seus pressupostos uma postura anticolonial – i.e., pós-colonial e decolonial, com nomes do feminismo do sul, feminismo negro etc. (BALLESTRIN, 2013; 2017). Se, por um lado, o paradigma crítico propõe novos meios de investigar o mundo material, atribuindo a ele aspectos sociais, culturais e históricos; por outro lado, esse é um vislumbre proposto, ainda, aos moldes do fazer científico norte e euro centrados. Significa dizer que se mantêm, portanto, em uma ordem hierarquizada em que o campo disciplinar encerra determinadas problemáticas, categorias e métodos. Essa questão é o cerne do pensamento anticolonial, é por essa razão que o incluo na investigação para pensar os contextos em que se dão as praxiologias de formação de professoras de LICC.

De modo a explorar essa prerrogativa a contento, explico os pontos que concernem especificamente ao pensamento anticolonial do qual me refiro na subseção a seguir.

2.1.2 ... ao pensamento anticolonial

“Pensar a partir de problemáticas e não de disciplinas”: a frase de Helena Vieira (2022), em curso sobre os nomes do pensamento latino-americano, soou-me como, certamente, uma provocação. Uma assertiva que desloca, tectonicamente, as noções de pesquisa e de produção de conhecimento que resguardava até então. Ao mesmo tempo, é uma noção que pacifica as inquietudes epistêmicas. De acordo com Vieira (2022), esse é o cerne dos modos como o pensamento decolonial se organiza sobre a problemática da colonialidade, especialmente, da colonialidade do saber.

Panoramicamente, Ballestrin (2013) apresenta de que modo o pensamento decolonial – principalmente, nos trabalhos dos membros do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade – endereçou questões relacionadas à colonialidade do saber ou da “geopolítica do conhecimento” (MIGNOLO, 2002 apud BALLESTRIN, 2013). Em sua análise do giro decolonial na América Latina, ela pontua, desde teóricas predecessoras do pensamento anticolonial – em nomes como Paulo Freire e Franz Fanon – até o estabelecimento de correntes de pensamento pós-colonial e decolonial, apresentando características que marcam como tais abordagens operam na crítica ao sistema-mundo moderno/colonial (WALLERSTEIN, 1991a; 1991b, apud CASTRO-GOMÉZ; GROSGOUEL, 2007, p. 15; GROSGOUEL, 2008, p. 126; BALLESTRIN, 2013, p. 100).

Compreendo que, de modo geral, as correntes de pensamento anticolonial representam mudanças paradigmáticas e que causam deslocamentos ontológicos, epistêmicos, metodológicos e axiológicos (HERON; REASON, 1997; LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2018; SZUNDY; FABRÍCIO, 2019). Isso, no entanto, não pode ser considerado uma total novidade na trajetória da pesquisa qualitativa crítica, especialmente no campo disciplinar da LAC. Diversas autoras observam, aos termos de “virada paradigmática” (MOITA-LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006; MATEUS, 2009; para citar alguns que compartilho na tese), os modos como a produção de conhecimento nas ciências humanas e sociais, na linguística e na linguística aplicada crítica têm, paulatinamente, incluído categorias críticas e subalternas no escopo de suas produções.

O fato é que, a partir das propostas anticoloniais, sobretudo do pensamento decolonial, inaugura-se um enfoque inédito, ou seja: “pensar a partir das problemáticas” reais e, espaço-temporalmente, presentes. Problemáticas que evidenciam os prejuízos da colonialidade sobre grupos subalternizados. Isso se torna radicalmente diferente de pensar a partir da racionalidade disciplinar ou de debruçar-se no exercício de ‘criar novas’ categorias para abordar os problemas que a colonialidade – já (im)posta – nos submete.

Não se trata, entretanto, de um movimento de abandono, de negação de teorias já desenvolvidas nas ciências humanas, sociais ou, mais especificamente para a tese, na linguística aplicada crítica e indisciplinar. Trata-se, portanto, de um pensamento fronteiro (GROSFOGUEL, 2008) que explora novas e ampliadas formas de escuta. Na análise de Ballestrin (2013), sobre a trajetória do grupo Modernidade/Colonialidade, apresentam-se as características dos dois principais compêndios do que tenho chamado de *pensamento anticolonial*: a corrente pós-colonial e a decolonialidade. Grosfoguel (2008) relembra que, sob a égide de “Estudos Subalternos”, ambos os grupos: de autoras no sul-Asiático e na América-Latina, estabeleciam diálogo em 1998³⁴. No entanto, a crítica em Grosfoguel (2008, p. 116) é evidente:

Os membros do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos eram, na maioria, acadêmicos latino-americanistas a viver nos EUA. Apesar de terem tentado produzir um conhecimento alternativo e radical, eles reproduziram o esquema epistêmico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. Salvo raras exceções, optaram por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela.

Os eventos desse ano marcam, portanto, um momento de cisão que resulta na percepção que se tem atualmente de duas correntes didaticamente distintas: o pós-colonialismo e o pensamento decolonial. Certa feita, é possível sintetizar as principais diferenças entre eles em três principais aspectos: a língua utilizada na disseminação das produções; o local de produção; e a base

³⁴ Refere-se brevemente ao congresso na Universidade de Duke naquele ano. Outros eventos acadêmicos e publicações que, em maior ou menor grau, influenciam a constituição do grupo M/C são explicitados em Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 9-12)

epistemológica. Apresento estes aspectos em quadro:

Quadro 2: Principais aspectos de divergência entre correntes anticoloniais

	Pós-colonial > Grupo sul-Asiático e latino-americano de estudos subalternos	Decolonial > Grupo Modernidade/Colonialidade
Língua	Majoritariamente os escritos são disseminados em língua inglesa ou francesa.	Majoritariamente os escritos são disseminados em espanhol.
Local	Os autores se localizam, principalmente na Índia, sul da Ásia e alguns perímetros no continente europeu.	Os autores se localizam, principalmente na América Latina, com exceções que produzem dentro dos EUA.
Episteme	Uso extenso de autores pós-estruturalistas, desconstrutivistas e pós-modernos, i.e.: Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Relação antagônica entre colonizador e colonizado.	Não nega o desenvolvimento de autores norte-centrados, lendo-os, entretanto, a partir de perspectivas majoritariamente latino-americanas. Baliza as relações de poder, saber e ser pela noção de colonialidade.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Ballestrin (2013).

Evidentemente, essa divisão não deve ser tomada como estanque, mas como uma organização didática das correntes de pensamento anticolonial, que pretende explicitar quais de suas características são distintas. Nesse sentido, a escrita de Rufino (2019) exemplifica de que maneiras as duas correntes podem coabitar um projeto epistemológico. Sendo possível ressaltar que as diferenças residem, principalmente, nos modos de desenvolvimento de resistências aos períodos coloniais em cada local de produção. Complementarmente, acerca das diferenças epistemológicas – em especial, no que tange o antagonismo como base para o pensamento pós-colonial e a colonialidade para o pensamento decolonial – Grosfoguel (2012) intercepta o debate e pondera sua proposta para a episteme da decolonialidade:

não quero estabelecer um essencialismo antiocidental que produz uma inversão binária da lógica eurocêntrica e termina reproduzindo alguma das variantes dos “fundamentalismos terceiro-mundistas” (religiosos e/ou nacionalistas). Dada a história da expansão colonial europeia e seu monopólio desde o século XIX, não existe um lugar que seja uma externalidade (*un afuera*) absoluta do ocidente. Mas isto não significa que não existam alternativas ao eurocentrismo e ao ocidentalismo. (GROSFOGUEL, 2012, p. 351)

Admito que o recorte apresentado no **Quadro 2** é, sobretudo, enviesado. Tendo como base Ballestrin (2013) e Grosfoguel (2008) que explicam a pauta dizendo ser a principal crítica dos decoloniais ao pós-colonialismo o fato de que esses últimos tecem “uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo” e o destaque para autores, como Foucault, Derrida, Gramsci e Guha, advindos da leitura em Grosfoguel (2008, p. 116) de que:

os latino-americanistas deram preferência epistemológica ao que chamaram “os quatro cavaleiros do Apocalipse” (Mallon, 1994; Rodriguez, 2001), ou seja, a Foucault, Derrida, Gramsci e Guha. Entre estes quatro, contam-se três pensadores eurocêntricos, fazendo dois deles (Derrida e Foucault) parte do cânone pós-estruturalista/pós-moderno ocidental. Apenas um, Rinajit Guha, é um pensador que pensa a partir do Sul. Ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico, traíram o seu objectivo de produzir estudos subalternos.

Nesse sentido, Restrepo e Rojas (2010, p. 15) ressaltam um denominador comum importante aos conceitos que se colocam em debate. Para compreender os modos de resistência característicos de cada corrente de pensamento anticolonial, é preciso considerar: a) o colonialismo enquanto “processo e aparelhos de dominação política e militar que são utilizados para garantir a exploração da mão-de-obra e da riqueza das colônias em benefício do colonizador” – ou seja, o termo pode ter sua descrição encerrada em um período histórico; e b) a colonialidade, por sua vez, enquanto:

fenômeno histórico muito mais complexo que se estende até os dias atuais e se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, permitindo a re-produção de relações de dominação; este padrão de poder não só garante a exploração pelo capital de alguns seres humanos por outros em escala global, mas também a subalternização e o apagamento dos conhecimentos, experiências e modos de vida daqueles que são assim dominados e explorados. (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 15)

Desse modo, os efeitos de sentido – que o conceito da colonialidade opera no pensamento decolonial – são, em certa medida, de maior amplitude quando comparado com a noção de colonialismo. Partindo dos conceitos de colonialismo e colonialidade, é possível perceber que ambos os locais de onde se originam a produção do pensamento anticolonial e que sofreram experiências coloniais violentas e execráveis – sul-Asiático e América Latina – resguardam diferenças nos modos de

resistência e reação ao colonialismo. Modos que, por sua vez, refletem na separação expressa em suas terminologias *pós-* e *des-*colonial. Ballestrin (2013), por sua vez, contrapõe “dois entendimentos” que se depreendem do termo pós-colonialismo e que derivam da diferença posta em Restrepo e Rojas (2010). Dessa forma, para a autora:

O primeiro [entendimento] diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo [pós-colonialismo] se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. (BALLESTRIN, 2013, p. 90)

Assim, sobre o segundo entendimento, a autora descreve, com base em Costa (2006 apud BALLESTRIN, 2013, p. 90), as características que permeiam as contribuições teóricas relativas à corrente de estudo pós-colonial. São elas:

‘caráter discursivo do social’, do ‘descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos’, do ‘método da desconstrução dos essencialismos’ e da ‘proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade’ (Costa, 2006, p. 83-84). Na continuidade do argumento, sugere ainda que o ‘colonial’ do termo ‘alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais’.

Sendo este último, há uma questão-chave para compreender o aspecto epistemológico de diferenciação entre *pós-* e *des-*colonial. Ballestrin (2013, p. 90) evidencia que, sob a perspectiva dessa corrente de pensamento, “nem todas as situações de opressão são consequências do colonialismo – veja-se a história do patriarcado e da escravidão –, ainda que possam ser reforçadas ou ser indiretamente reproduzidas por ele.” Por sua vez, a base epistemológica em que se sintonizam as produções político-teóricas do grupo M/C é justamente a noção que vai além do colonialismo (RESTREPO; ROJAS, 2010), ou seja, a noção de colonialidade. Sobre ela, Grosfoguel (2008, p. 126) esclarece:

Um dos mais poderosos mitos do século XX foi a noção de que a eliminação das administrações coloniais conduzia à descolonização do mundo, o que originou o mito de um mundo “pós-colonial”. As múltiplas e heterogêneas estruturas globais, implantadas durante um período de 450 anos, não se evaporaram juntamente com a descolonização jurídico-política da periferia ao longo dos últimos 50

anos. Continuamos a viver sob a mesma “matriz de poder colonial”. Com a descolonização jurídico-política saímos de um período de “*colonialismo* global” para entrar num período de “colonialidade global”.

No debate sobre a “matriz de poder colonial”, atribui-se à Aníbal Quijano³⁵ o desenvolvimento do conceito da colonialidade do poder que, por sua vez, “exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo.” (BALLESTRIN, 2013, p. 99) Neste ínterim, autores como Grosfoguel (2008), Mignolo (2010) e Maldonado-Torres (2016) passam a articular a noção de colonialidade do poder com outros aspectos da experiência humana (BALLESTRIN, 2013, p. 99-101).

Aqui, neste espaçotempo, entretanto, interessa-me ‘*apertar o passo*’, desviar na crítica, posicionando-me para além da leitura dos homens que compõem o grupo M/C e ouvir o que há nas frestas de suas articulações do conceito de colonialidade do poder. Ousar tentar uma “traquinagem e estripulia, resiliência e transgressão”, como propõe Exu transcrito em Rufino (2019, p. 47). Por essa razão, tentarei ler e revisitar o conceito da colonialidade do poder, do saber e do ser através de autoras que resgatam o pensamento anticolonial – seja qual for o prefixo, *pós* ou no *des* – de suas armadilhas binárias (BALLESTRIN, 2013; 2017; LUGONES, 2008; CURIEL; 2020; OYĒWÙMÍ, 2004; VIEIRA, 2019; entre outras). De modo que se entrelacem com a proposta de: “caminhar na direção de uma *transepisteme* [...]” (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 77). Para as autoras – que representam o enlace da LA indisciplinar com o pensamento anticolonial – é necessário:

desaprender a ver a linguagem amputada dos corpos e de seus vínculos “geográficos, comunitários, identitários e sociopolíticos” (FABRÍCIO, 2017, p. 610). Tal mutilação embaça a percepção da pluralidade das formas de vida humanas. Entretanto, a visão performativa de linguagem privilegiada na perspectiva indisciplinar contempla a dinâmica entre sedimentação e ruptura, apurando o olhar para os excessos e as fissuras dentro dos regimes de normatização. Privilegia, assim, as transgressões como sendo centrais nos processos de (re)significação. Tal perspectiva toma como pontos de observação privilegiados práticas consideradas marginais ou

³⁵ Acerca do conceito de colonialidade do poder, ao mencionar a obra de Quijano, os autores circulam entre, principalmente, as publicações: “*Colonialidad del poder, eurocentrismo y America latina*” de 2000; e “*Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*” de 1991/2005.

fronteiriças em relação às normas reguladoras de performances de gênero, sexualidade, raça, classe social etc.

Passo, então, ao segundo ponto de considerações do Capítulo 2 da tese: os feminismos subalternos como aposta epistemológica, tendo como base autoras e pensamentos que se sintonizam na crítica ao “sistema-mundo [moderno/colonial] de gênero” (LUGONES, 2007; 2008).

2.2 FEMINISMOS SUBALTERNOS

O segundo ponto de consideração se refere aos feminismos subalternos, a aposta epistemológica de minha investigação. Retomando a noção em *transepisteme*, em Szundy e Fabrício (2019), esquematizo as considerações das autoras enquanto princípios que se refletem no desenvolvimento da análise: **des**amputar a linguagem, sendo ela tomada enquanto performance; transgredir **na** ressignificação; observar práticas marginais e fronteiriças; e relativizar as normas reguladoras de performance de gênero, sexualidade, raça, classe social etc. Dessa forma, atino que as considerações desenvolvidas nessa seção pretendem, em uníssono, considerar modos de orientar análises acerca dos contextos e das praxiologias de formação de professoras em LICC.

Inaugurando o uso do termo “sistema-mundo de gênero”, Lugones (2008) evidencia como o próprio pensamento decolonial falhou em pensar com devida profundidade as questões de gênero e de interseccionalidade. Ela esclarece que Aníbal Quijano aventa alguma propositura sobre a intersecção entre raça e gênero, mas o faz em termos “estruturais amplos”, estreitando seus significados a partir da “análise que faz do padrão de poder capitalista eurocêntrico e global” (LUGONES, 2008, p. 62-3). Em sua leitura do conceito, a autora esclarece que:

Quijano entende que o poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dos “quatro âmbitos básicos da vida humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos”. O poder capitalista, eurocêntrico e global está organizado, precisamente, sobre dois eixos: a colonialidade do poder e a modernidade. Esses eixos ordenam as disputas pelo controle de todas as áreas da vida de tal maneira que o significado e as formas da dominação em cada uma são inteiramente atravessados pela

colonialidade do poder e pela modernidade. (LUGONES, 2008, p. 63)

Nesse arranjo sistemático proposto *por* e desenvolvido *a partir de* Aníbal Quijano, entretanto, estão acobertados aspectos que Lugones (2008) e outras vozes do feminismo subalterno consideram problemáticos (BALLESTRIN, 2017). A crítica, sobre a maneira como Quijano desenvolve o conceito de colonialidade do poder, pode ser entendida como:

para Quijano, as lutas pelo controle do “acesso ao sexo, seus recursos e produtos” definem a esfera sexo/gênero e são organizadas a partir dos eixos da colonialidade e da modernidade. Essa análise da construção moderna/colonial do gênero e seu alcance são limitados. **O olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global sobre o gênero.** Seu quadro de análise – capitalista, eurocêntrico e global – mantém velado o entendimento de que as mulheres colonizadas, não brancas, foram subordinadas e destituídas de poder. Conseguimos perceber como é opressor o caráter heterossexual e patriarcal das relações sociais quando desmistificamos as pressuposições de tal quadro analítico. (LUGONES, 2008, p. 63)

Concordo com a autora em sua crítica à Quijano, sobretudo, pois a problematização da colonialidade e da modernidade, pelo viés dos feminismos subalternos, atenta para a capilaridade alcançada pelo fator heteropatriarcal através das estratégias e dinâmicas de manutenção do controle sobre o ser, especialmente. De acordo com Curiel (2020), o feminismo decolonial e a decolonialidade compartilham do enfrentamento à colonialidade do poder, do saber e do ser. Entretanto, ímpar ao feminismo decolonial está o fato de que ele compreende “que a raça não determina sozinha a configuração da colonialidade do poder; ela é acompanhada pelo gênero e, com ele, pela heterossexualidade.” (p. 152) Além disso, para a autora:

Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivos da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno. (CURIEL, 2020, p. 158)

Por sua vez, a principal questão na obra de Vergès (2020), “Um feminismo decolonial”, recai sobre a apropriação indevida que a matriz

colonial/moderna executou sobre o discurso feminista e sobre as pautas da diversidade. Nesse sentido, para a autora, a principal característica de um feminismo decolonial é a “despatriarcalização das lutas revolucionárias.” (p. 27) Ao evidenciar essa apropriação, ela reverbera a crítica:

Os feminismos decoloniais estudam o modo como o complexo racismo / sexismo / etnicismo impregna todas as relações de dominação, ainda que os regimes associados a esse fenômeno tenham desaparecido. (VERGÊS, 2020, p. 33-4)

Evidentemente que as problematizações dessas autoras não estão pretendendo renunciar ao conceito original da colonialidade de Quijano. Elas promovem um movimento de escrutínio que complexifica e o torna, invariavelmente, mais próximo do espaçotempo presente na tese – i.e., da prática social em quadro, as praxiologias de formação em LICC. Desse modo, faz-se relevante, tal como sintetiza Ballestrin (2013), sinalizar de que maneira(s) as dinâmicas da colonialidade do poder, saber e ser permitem evidenciar as idiosincrasias do sistema-mundo moderno/colonial de gênero quando problematizamos o heteropatriarcado nas praxiologias de formação em LICC – tomadas, portanto, como prática social.

Sobretudo, o conceito da colonialidade viabiliza o manuseio de categorias que, não apenas servem como base orientadora em minhas análises, mas, igualmente, como ponto de resistência e reação às estratégias de dominação nelas implícitas e implicadas. Bastante semelhante a isso, tem-se o conceito de ideologias na perspectiva de Szundy e Fabrício (2019), para elas:

Ideologias são performativas, pois agem no mundo social, forjando diferentes efeitos de sentido. A atenção a multiplicidade de efeitos performativos de nossa práxis linguística, portanto, seria uma atividade ética central. Caberia-nos, então, sempre perguntar: que formas de existência, que entendimentos e que relações ganham existência em nossas performances? Entretanto, quanto mais conservadoras as ideologias menos se percebem como produtoras ativas do que chamamos de fenômenos sociais. (p. 69)

Dito de outro modo, creio ser possível confrontar as representações cristalizadas de gênero, raça, classe etc. por, justamente, constituírem as próprias praxiologias de formação em LICC. A “atenção” é redobrada para ser possível identificar seus “efeitos performativos” nas práxis voltadas ao ensino de LICC.

Corroboro junto às autoras que “nossas subjetividades não estão fora do discurso e que ganham existência dentro de um sistema semiótico de classificações.” (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 69) Aqui, portanto, ele é um sistema ideológico que se vale de categorizações a partir de princípios, especialmente, conservadores modernos-coloniais de gênero.

Para Ballestrin, a exemplo desse movimento, Grosfoguel (2008, apud BALLESTRIN, 2013, p. 100) propõe que a colonialidade do poder “possui capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade.” A partir de Mignolo (2000), a autora destaca a seguinte leitura do termo: “a matriz colonial do poder ‘é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados’,” sendo capaz de estabelecer controle sobre a economia, autoridade, natureza, gênero/sexualidade e subjetividade/conhecimento. Na leitura de Maldonado-Torres (2008), por sua vez, percebe-se haver uma dimensão tríade da colonialidade: no poder, no saber e no ser. Para ele, é preciso evidenciar, além dessas dimensões, os efeitos e meandros da modernidade. Sobre esse aspecto, Ballestrin (2013, p. 101), com base em Enrique Dussel, sintetiza: “A modernidade é um ‘mito’ que oculta a colonialidade”, i.e., como parte constituinte da colonialidade, a modernidade é o que se encarrega de dissimular os aparelhos de controle deste sistema-mundo moderno/colonial de gênero. Para Dussel (2000, p. 49 apud BALLESTRIN, 2013, p. 102), é possível averiguar etapas distintas de como esse processo ocorre; repara-se que existe uma cadência observável entre eles:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o

bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera (DUSSEL, 2000, p. 49).

A extensa análise em Dussel do conceito de modernidade ressalta, não só o caráter ficcional do pertencimento (pertencimento ao que é descrito como moderno – e civilizado em termos de cultura, de língua, de lugar etc. – e do afastamento da alcunha de primitivo), como ressalta, igualmente, que o sistema-mundo moderno/colonial de gênero depende fortemente da aceitação e da manutenção de tal mitologia (LUGONES, 2008). Retornando às vozes da linguística aplicada indisciplinar, é possível observar que a mitologia, sobre a qual fala Lugones, se inscreve em linhas bastantes próximas ao que Szundy e Fabrício refletem ser o *modus operandi* das ideologias quando perspectivas pelo sistema-mundo moderno/colonial de gênero:

Na forma de conhecimento modernista-colonial, um conjunto de categorizações agrupou seres humanos segundo uma lógica dicotômica e hierarquizante, produzindo modos de outramento perniciosos. Estes se instauram sob critérios semânticos de raça, gênero, sexualidade, classe social, entre outros, tomados como descritores de realidades essenciais. É nesse sentido que quaisquer usos de linguagem, como os classificatórios, por exemplo, operam ideologicamente, encadeando percepções de linguagem e sociabilidades. Ideologias linguísticas, portanto, ocupam um espaço central em nossas (inter)ações com recursos semióticos no mundo social. [...] ideologias linguísticas influenciam outras ideologias e com elas se mesclam, nevoando nossa percepção. (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 69)

Nesse sentido, é interessante observar o manuseio da noção de diferença como mecanismo fulcral de manutenção de hierarquias e classificações. Esses são pontos fundamentais para o pensamento anticolonial. Em especial nas considerações de Walter Mignolo que, de acordo com Restrepo e Rojas (2010, p. 132), defende haver “dois tipos fundamentais de diferença [...]: a diferença imperial³⁶ e a

³⁶ A diferença imperial se refere aos movimentos de inferiorização que a Europa lança mão entremeio

diferença colonial”. Interessa-me, aqui, tratar da diferença colonial como um sistema significativamente complexo e espaço-temporalmente presente nos contextos da tese:

De modo geral, pode-se afirmar que a diferença colonial se refere ao lugar e às experiências daqueles que foram inferiorizados por aqueles que, no meio do empreendimento colonial, são considerados superiores. Conhecimentos colonizados (ou colonizáveis, pode-se acrescentar), seres, territórios e populações são epistemicamente, ontologicamente e socialmente inferiorizados pelo olhar colonialista. São lugares e experiências que se constituem como exteriores à modernidade (não-moderna), numa lógica de negatividade (de inferiorização). Assim, a diferença colonial é o resultado desta lógica que: “[...] consiste em classificar grupos de pessoas ou populações e identificá-los em suas falhas ou excessos, o que marca a *diferença* e a inferioridade em relação àquele que classifica” (2003: 39). Esta diferença colonial supõe um princípio fundador: “[...] a lógica de classificação e hierarquização dos povos do planeta, por suas línguas, suas religiões, suas nacionalidades, sua cor de pele, seu grau de inteligência, etc. [...]” (2003: 43). (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 132)

Apropriando-me da explicação dessa lógica – que classifica, identifica e marca – da diferença como estratégia de manutenção da colonialidade, é possível uma aproximação com o campo disciplinar que abrange o ensino e a formação em língua inglesa, mais especificamente, o ensino e formação em LICC. Os debates de viés crítico e indisciplinar, na LA, que problematizam a presença imperialista no afã em ensinar e aprender inglês como escalada social econômica (KUMARAVADIVELU, 2006; RAJAGOPALAN, 2006) se sintonizam ao pensamento anticolonial.

Nesse mesmo sentido, a análise e a interpretação dos contextos em que se realizam as praxiologias de formação de professoras em LICC estão, justamente, inseridas nesse sistema, cuja base é sustentada pela manutenção do mundo moderno/colonial de gênero e, igualmente, pelo princípio de diferença colonial. Ademais, se a modernidade trabalha por meio de melindres sobre o imaginário de sucesso, ascensão e *status quo*, o ensino da LI no Brasil segue essa lógica (GIMENEZ, 2009) – seja a LI enquanto língua estrangeira, adicional ou no bilinguismo. Por sua vez, a formação de professoras em LICC *já foi e continua sendo* observada e

arranques colonizadores, ou seja, no século XV – em que estabelece pretensa superioridade sobre impérios não cristãos – e, no século XVII, mais internamente – em que constrói relações de imperialismo sobre os estados-nação de Portugal, Espanha e do sul da Europa (MIGNOLO, 2003 apud RESTREPO; ROJAS, 2010).

criticamente problematiza. Todavia, interessa-me, neste tempo-espaço, evidenciar de que maneiras e através de quais artifícios estratégicos o sistema-mundo moderno/colonial de gênero se impõe sobre as performances das professoras de ensino de LICC, mais especificamente, nas praxiologias de formação em contextos significativamente afetados por tal mitologia. Sobre esse ponto, Vieira (2019) observa

que atualmente o dispositivo da sexualidade funciona por meio da “sexopolítica”, a configuração dominante da ação biopolítica no capitalismo. O sexo (órgãos sexuais, práticas sexuais e códigos binários de masculinidade e feminilidade) e as tecnologias de normatização (fluxos de técnicas cirúrgicas, hormônios, fluxos de representação) das identidades sexuais são agentes do atual regime político de administração dos corpos e de controle e gestão da vida voltados para produzir a “normalidade” heterossexual, patriarcal e reprodutiva. (p. 92)

Assim, é preciso considerar que a prática social sobre a qual me debruço está inserida em contextos significativamente conservadores, na medida em que tendem à manutenção da normatização dos papéis de gênero. Seja o contexto físico ou bibliográfico, a profissão professora de LICC está, entre outros aspectos, inserida em camadas espessas de expectativas sobre sua performance. As professoras em formação se veem, paulatinamente, inseridas no mercado da educação privada. Essas instituições comerciais, por sua vez, têm interesse na sustentação da representação da professora capaz de desempenhar suas atividades de forma afetiva, familiar (TUTIDA, 2016; SANTOS, 2009; FÁVARO, 2009) e artesanal, ou seja, destituídas, sempre que possível, de engajamento político (FREIRE, 2021b).

Tal como pontua Oyěwùmí (2004), é preciso considerar outras experiências e epistemes. No argumento da autora, os períodos coloniais e pós-coloniais são marcados, tanto “por uma série de processos históricos, incluindo o tráfico atlântico de escravos e instituições que acompanharam a escravidão, e a colonização europeia de África, Ásia e América Latina [...]”, como por ser o período histórico em que se desenvolvem o capitalismo, a industrialização, o surgimento dos “estados-nação e o crescimento das disparidades regionais no sistema-mundo.” Ela destaca que, neste processo, “[s]ignificativamente, gênero e categorias raciais surgiram durante essa época como dois eixos fundamentais ao longo dos quais as pessoas foram exploradas, e sociedades, estratificadas.” (OYĚWÙMÍ, 2004, p. 1)

Sobre esse aspecto, a autora esclarece, ainda, que:

Uma característica marcante da era moderna é a expansão da Europa e o estabelecimento de hegemonia cultural euro-americana em todo o mundo. Em nenhum lugar isso é mais profundo que na produção de conhecimento sobre o comportamento humano, história, sociedades e culturas. Como resultado, os interesses, preocupações, predileções, neuroses, preconceitos, instituições sociais e categorias sociais de euro-americanos têm dominado a escrita da história humana. Um dos efeitos desse eurocentrismo é a racialização do conhecimento: a Europa é representada como fonte de conhecimento, e os europeus, como conhecedores. **Na verdade, o privilégio de gênero masculino como uma parte essencial do ethos europeu está consagrado na cultura da modernidade.** Este contexto global para a produção de conhecimento deve ser levado em conta em nossa busca para compreender as realidades africanas e de fato a condição humana. (OYĚWÙMÍ, 2004, p. 1, grifo meu)

Portanto, perspectivando através de “experiências e epistemologias culturais africanas”, OyĚwùmí *põe em xeque* o estabelecimento da hierarquia e classificação euro-centrada do conhecimento sobre o gênero. Isso se dá, principalmente, sobre a noção de “família nuclear, que é uma forma especificamente europeia, e ainda fonte de muitos dos conceitos que são usados universalmente na pesquisa de gênero.” (p. 1). Desta feita, para a autora, a construção do conceito de família nuclear pode ser considerado o ponto fulcral no estabelecimento e manutenção de diferenças coloniais de gênero em sociedades que sofreram processos de colonização ou colonialidade. A investida apresentada pela autora retoma e assevera argumentos fundamentais em Lugones (2008):

Tanto o dimorfismo biológico e a heterossexualidade quanto o patriarcado são característicos do que chamo o lado iluminado/visível da organização colonial/moderna do gênero. O dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, a heterossexualidade e o patriarcado estão inscritos – com letras maiúsculas e hegemonicamente – no próprio significado de gênero. (LUGONES, 2008, p. 64)

Sintonizo as considerações tecidas até aqui com a reflexão de Pessoa (2019, p. 174) para o enlace com os contextos das praxiologias de formação, ela pontua: “Formar professores/as nos dias de hoje é formá-los/as para problematizar esse mundo em que imperam desigualdades em todas as esferas da vida social.” Desigualdades que são esporos de um sistema-mundo, baseado em ideologias insalubres modernas/coloniais, em que são arquitetados os modos de pensar, agir e,

sobretudo, de consumir nocivos ao próprio *ato de existir*. Na busca por uma “atitude decolonial”, a autora argumenta que a formação carrega o dever “em reconhecer e desconstruir as atitudes hierárquicas de raça, de gênero, do heteropatriarcado e de classe” (PESSOA, 2019, p. 173).

Neste ponto, deposito especial atenção à questão do heteropatriarcado. Tal como venho sinalizando, as praxiologias de formação para ensino de LICC são significativamente expostas às forças conformadoras da performance de gênero quando comparadas aos outros campos de formação e ensino-aprendizagem. Quero dizer que: há uma imagem pré-estabelecida da professora que ensina crianças e essa imagem é a mulher esculpida pela cultura heteropatriarcal moderna/colonial (LUGONES, 2008). Essa imagem exige uma performance desenhada aos moldes do binarismo e da estratificação na família nuclear (OYĚWÙMÍ, 2004). Em outras palavras, é como se a profissão professora de LICC exigisse aspectos *maternos* e *femininos* no exercício de ensino.

Sob este viés, é possível estabelecer diálogo com Freire (2021b), precursor do pensamento anticolonial, que problematiza o enunciado “*professora, sim; tia não*” – título da obra referenciada. A caracterização da docente como um ente familiar – algo que à primeira vista apenas responde inocentemente ao intuito de acolhimento. Para ele, representa: “retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte.” (FREIRE, 2021b, p. 30) Em outras palavras, proclamar ‘tia, não’ é, tanto “evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora”; como “desocultar a *sombra* ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação.” (p. 30, grifo no original)

Há ainda, outra camada a ser desvelada no enunciado, Freire (2021b) reflete que: “Identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado sobretudo na rede privada em todo o país, é quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer grave.” (p. 30-1, grifo no original) Dessa maneira, Freire elabora uma crítica, não apenas tenaz, mas, sobretudo, que se alinha ao escopo da teoria feminista e de como ela produz o “sujeito mulher” pela linguagem (BUTLER, 2021).

Considero, desse modo, ser possível acrescentar no diálogo com a reflexão em Freire (2021b), o pensamento feminista, especialmente, quando sendo ele revisitado sob os olhares de Butler (2021). A autora, ao problematizar o próprio movimento feminista no percurso de seu argumento sobre a constituição do sujeito-mulher, contribui ao escopo dessa pesquisa uma vez que posiciona na linguagem o *status* de produtora dos sentidos que constituem a performatividade de gênero. Dito de outro modo, Butler (2021), ao pensar a performatividade como constituinte do sujeito, coloca em debate não só a noção da construção social do gênero, ou do sexo biológico, mas propõe considerar que a constituição de ambos é encerrada na linguagem, no discurso e nos atos de performance. Dessa maneira, a teoria feminista moderna necessita ser problematizada, na medida em que ela também contribui na elaboração de um sujeito-mulher específico, ela chama a atenção, também, para a necessidade de repensar o feminismo. Butler (2021) pontua que:

Em sua essência, a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres, que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada. (BUTLER, 2021, p. 17-8)

Faz-se importante, desse modo, reconhecer que a problemática trazida por Butler (2021) auxilia na articulação proposta aqui: considerando, justamente, como apontam Szundy e Fabrício (2019, p. 69), que “nossas subjetividades não estão fora do discurso”; ou ainda, que “viver significa participar do diálogo” (MATEUS, 2009, p. 314); a linguagem é, portanto, produtora de um “sujeito mulher” específico. Seria possível analisar e a problematizar sentidos que são elaborados nessa produção e que se revelam no currículo emergente entremeio às praxiologias de formação? Suponho ser possível trazer Butler (2021), tangente ao diálogo com as perspectivas da decolonialidade no feminismo, de modo a desafiar profundamente as praxiologias de formação. Dito de outra maneira, indago de que forma(s) seria possível contribuir, na formação de professoras para o ensino de inglês com crianças, se lançássemos sobre ela olhares angulados por um feminismo subalterno, que problematiza as relações de gênero impressas no currículo que emerge desse contexto?

Para isso, é preciso considerar, sobretudo, de acordo com Butler, que

“recentemente, essa concepção dominante da relação entre teoria feminista e política passou a ser questionada a partir do interior do discurso feminista. O próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes.” (BUTLER, 2021, p. 18) A decolonialidade e os feminismos subalternos, nesse sentido, contribuíram, especialmente, no entendimento de que as relações, que engendram uma determinada performance de gênero nas praxiologias de formação, não se estabelecem somente no tocante à definição do que é apropriado ao feminino ou ao masculino. Para além disso, o engenhoso sistema que ratifica a imagem da professora casta e afetuosa, a tia desprovida de aparatos políticos aos termos de Freire, é um sistema maior – uma colonialidade do ser, do saber e do poder.

Concordo com Freire (2021b) que pontua: “É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem-cuidada de amar.” (p. 28) Para além de valentia, porém, proponho pensar em termos de rebeldia e resistência os modos como a ideologia do heteropatriarcado, intrínseca no sistema-mundo moderno/colonial de gênero, se apropriou e se apropria dos ideais feministas, encarcerando e naturalizando uma expectativa acerca da performance de gênero da profissão professora para o ensino de crianças. É preciso compreender este paradoxo: se, por um lado, é possível perceber maior abertura ao debate da diversidade, por outro lado existe um movimento de apropriação, captura e controle dessas discussões (VERGÈS, 2021; WALSH, 2009). É preciso atentar: não é à toa, nem inocente, nem gratuito que de forma genérica o mercado de bens e serviços passe a “representar a diversidade”. É nesse ínterim que os feminismos subalternos apontam fissuras e rupturas: não são representações, é, na verdade, o sequestro dessas pautas.

Ao trazer a problemática para escopo da pesquisa, tangente às praxiologias de formação de professoras em LICC, ressignifico o engajamento em Freire (2021b, p. 28-9). Para ele:

É preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não “blá-blá-blamente”, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos

com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica.

Sem dúvida, corroboro o protagonismo da ousadia como força motriz, como fonte de inspiradora coragem e como axé criativo. Freire (2021a; 2021b) preconiza o pensamento anticolonial, agregando sentido à noção de que “a condição do *Ser* é primordial à manifestação do *Saber*.” (RUFINO, 2019, p. 9) e posicionando, no centro de sua argumentação, a resposta ao arcaico problema da “desconfiança” acadêmica:

Dado o projeto moderno de normatização das diferenças, seja por apagá-las, inferiorizá-las ou fetichizá-las, há uma grande desconfiança em relação a pesquisas orientadas por trajetórias epistemológicas indisciplinadas que apostam nas misturas e recombinações como possibilidades de reorganização da vida social. (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 83)

Articulando as perspectivas e considerações tecidas até esse momento da tese, encontro em Vèrges (2020) uma proposta que ressoa, no âmbito de minha pesquisa, o que considero condensar os principais aspectos do papel dos feminismos subalternos, enquanto aposta epistemológica. Aos moldes da pedagogia da encruzilhada de Rufino, Vèrges (2020) sinaliza a necessidade de uma “pedagogia decolonial crítica” que requer a problematização, para além dos espaços, da língua e das práxis, como, principalmente, problematizar sobre seu próprio *ser* – na função de verbo e de substantivo:

O método é simples: **partir de um elemento para revelar um ecossistema político, econômico, cultural e social buscando evitar a segmentação imposta pelo método ocidental das ciências sociais.** Aliás, as análises mais esclarecedoras e produtivas das últimas décadas foram aquelas que puxaram o maior número de fios, colocando em evidência as redes de opressão concretas e subjetivas que tecem a teia da exploração e das discriminações. (VERGÈS, 2020, p. 40, grifo meu.)

Considero que a proposição de Verges (2020) se aproxima da discussão sinalizada em Szundy e Fabrício (2019, p. 76) com a noção de uma *transepisteme*, a qual é capaz de desconstruir e de desterritorializar “os significados marcados por permanências”; ou ainda, com Vieira (2019, p. 69) que busca a

“descolonização das formas hegemônicas eurocentradas de poder, de ser, de viver [...]”. Corroboro, portanto, a noção de Vergès (2020) sobre a necessidade de uma onto-episteme feminista decolonial, em que:

[uma] feminista não pode ambicionar possuir “a” teoria e “o” método, ela busca ser transversal. Ela se questiona acerca daquilo que não enxerga, tenta desconstruir o cerco escolar que lhe ensinou a não mais ver, a não mais sentir, a abafar seus sentimentos, a não mais saber ler, a ser dividida no interior de si mesma e a ser separada do mundo. Ela deve reaprender a ouvir, ver, sentir para poder pensar. Ela sabe que a luta é coletiva, sabe que a determinação dos/as inimigos/as em destruir as lutas de libertação não deve ser subestimada, que eles usarão todas as armas à sua disposição: a censura, a difamação, a ameaça, o encarceramento, a tortura, o assassinato. Ela também sabe que na luta há dificuldades, tensões, frustrações, mas também alegria, diversão, descobertas e ampliação do mundo. (VERGÈS, 2020, p. 38, grifo meu)

A elaboração da autora ressalta aspectos que ressoam diretamente nos modos como os feminismos subalternos transformaram o desenvolvimento da investigação no percurso teórico-metodológico da tese. Mantendo o foco da transversalidade, de buscar saber sobre o que não é visível e demais responsabilidades que a autora elucida. Junto à Vergès (2020) as considerações de Vieira (2019) que instrumentaliza a tríade: feminismo, decolonialidade e análise crítica discursiva. Para ela, a linguagem e o discurso agem:

[p]ossibilitando e constringendo nossas maneiras de agir e interagir, de representar e de identificar na vida social, ou seja, nas dinâmicas do poder, do saber e do ser para a teoria decolonial [...], nesta compreensão a linguagem (ou seja, o Discurso como momento de práticas sociais) constitui-se socialmente e constitui o social, sendo, assim, parcialmente constitutiva das ações e relações sociais, das (auto)identidades, dos sistemas de normas, valores, conhecimento e crença e do mundo material. (VIEIRA, 2019, p. 83-4)

Neste sentido, ela sinaliza, a partir do arcabouço teórico-metodológico da ACD, a razão pela qual incorporo, junto aos contextos de praxiologias de formação de professoras em LICC, o conjunto de gravações transcritas dos encontros da disciplina de ECO, i. e., texturizando as falas das professoras e tornando possível a análise discursiva. Considero, portanto, fundamental a perspectiva da linguagem enquanto Discurso, constituída *por* e *na* prática social e, igualmente, enquanto performance, pois é constitutiva de “nossas subjetividades”, na leitura de Szundy e

Fabrcio (2019). Dessa forma, parto para a seção em que pretendo esclarecer sobre os modos de análise, ressaltando, sobretudo, a relação que se estabelece entre mim – no tempo-espaço em que pesquiso – e as praxiologias – constituídas, portanto, pelos contextos e transcrições.

2.2.1 Aposta epistemológica: um encontro com a ACD

Desde Louro (1997), o posicionamento feminista vai de encontro com a episteme tradicional que, baseada em uma rigidez metodológica objetiva, contraria o principal aspecto do feminismo: o comprometimento político e social junto ao fazer científico nos diversos campos disciplinares. De acordo com a autora,

Se admitimos como padrão de ciência – e então de pesquisa, como meio de fazer ciência – uma ação regida por paradigmas teóricos e por ordenados procedimentos metodológicos, caracterizada pela atitude desinteressada, objetiva, isenta; e se, ao mesmo tempo, entendemos que o feminismo implica num posicionamento interessado, comprometido e político, estamos diante de um impasse: ou somos cientistas/pesquisadoras ou somos feministas. Seria impossível ser uma *pesquisadora feminista*. (LOURO, 1997, p. 142)

Desse modo, para a autora a definição de uma episteme feminista está atrelada ao fato de que “as questões postas pelas feministas não teriam mostrado, apenas, insuficiências ou incompletudes nos paradigmas teórico-metodológicos, essas questões teriam abalado radicalmente os paradigmas.” (LOURO, 1997, p. 144) Junto à essa prerrogativa, com base nos estudos de Harding (1993 apud LOURO, 1997, p. 145), os Estudos Feministas, também, ressaltam a necessidade em assumir operações que se baseiam em “categorias analíticas instáveis”, ou seja, de “movimentar-se em meio a um campo teórico que está em contínua construção, que acolhe a crítica como parte de sua construção.” Sendo possível, em certa medida, reconhecer alguma semelhança entre as proposituras das autoras para uma epistemologia feminista e o chamado à descentralização da colonialidade do saber universalizante dissertado, em diferentes frentes, por diversos autores (SOUZA; DUBOC, 2021; RUFINO, 2019; WALSH, 2009, entre outros). Louro, já em 1997, ao tratar sobre gênero, sexo e escola, esboça noções caras ao percurso dessa investigação:

Parece-me que fica evidente que os desafios da pesquisa feminista são, fundamentalmente, desafios epistemológicos: referem-se a modos de conhecer, implicam discutir quem pode conhecer, que áreas ou domínios da vida podem ser objeto de conhecimento, que tipos de perguntas podem ser feitas. (LOURO, 1997, p. 154)

Na toada de possíveis interlocuções, os apontamentos da autora, sobre a necessidade de refletir os desafios da epistemologia nos estudos feministas, remetem às proposições de Vieira (2019). Essa, por sua vez, estabelece relação entre o feminismo, a decolonialidade e o arcabouço teórico-metodológico da ACD. Sobretudo, os movimentos de análise crítica do discurso permitem observar os modos como:

- *agimos e interagimos* no mundo (em gêneros discursivos, nas relações de poder que nos constituem como agentes atuando com pessoas e sobre elas);
- *representamos* e projetamos o mundo (em discursos particulares, em relação às representações que nos constituem como agentes de conhecimento);
- *identificamo-nos e identificamos* a outrem (em estilos, nas relações éticas que constituem nossos agenciamentos como seres de ação moral). (VIEIRA, 2019, p. 5)

As três alíneas sintetizam as possibilidades de análise dispostas pela teoria-método que se popularizou no campo disciplinar da linguística aplicada. Vieira (2019, p. 87) argumentará ineditamente de que maneira os modos do agir/interagir, representar/projetar e ser/identificar podem ser relacionados às dinâmicas da colonialidade do poder, do saber e do ser: “Dentro do recente campo diversificado da crítica decolonial nos estudos críticos do discurso, vertemos esforços para repensar abordagens teóricas, ontológicas, metodológicas e políticas coerentes para nossos estudos sobre problemáticas sociais de gênero-sexualidade.” Assim, para articular respostas às perguntas orientadoras da pesquisa, aproprio-me das considerações da autora, em especial, da proposta de uma “abordagem relacional-dialética para análise de textos como eventos sociais” (VIEIRA, 2019, p. 99). Para a síntese reproduzo o quadro original de Vieira, no **Quadro 3**, a seguir:

Quadro 3: Reprodução adaptada da proposta de “Abordagem...”

Dinâmicas da (de)colonialidade	Discurso nas práticas sociais	Momentos de ordens do discurso	Principais significados do discurso	Principais significados e formas textuais/categorias linguístico-discursivas
(De)colonialidade do poder	Modos de agir e interagir	Gêneros discursivos	Significado acional/relacional	Intertextualidade (ironia, pressuposição), estrutura genérica, cadeias de gênero, intergenericidade, controle interacional, relações semânticas/gramaticais, coerência, funções da fala, tipos de troca, modo gramatical, comportamentos/performances, valor da informação em imagens etc.
(De)colonialidade do saber	Modos de representar e projetar aspectos do mundo	Discursos	Significado representacional	Interdiscursividade, seleção lexical, significado de palavras, processos de lexicalização, arranjos semânticos, coocorrências lexicais, representação de atores sociais e de eventos por meio da transitividade (seleção de processos, participantes, circunstâncias), estrutura visual (narrativa, conceitual) etc.
(De)colonialidade do ser	Modos de ser e identificar	Estilos	Significado identificacional	Sistema de avaliatividade (atitude, engajamento e gradação), metáforas, presunções valorativas, modalidade (epistêmica, deontica/categórica, modalizada), contato visual em imagens, linguagem corporal/ performances, pronúncia e outros traços fonológicos, de vocabulário etc.

Fonte: Vieira (2019, p. 99-100)

Vieira (2019) revisita a proposta de Fairclough (2016), estabelecendo vínculos com o pensamento decolonial, na medida em que esse desafia os aspectos da colonialidade no sistema-mundo moderno/colonial de gênero. Assim, a partir da leitura em Maldonado-Torres (2007) e Mignolo (2010), a autora propõe, igualmente, pensar as dinâmicas da colonialidade – representadas na primeira coluna do **Quadro 3** – como estratégias que se retroalimentam garantindo sua manutenção. A representação da autora é certa para explicitar essa relação e como elas podem ser problematizadas pela análise de aspectos discursivos:

Figura 5: Reprodução das “Dinâmicas da colonialidade-modernidade...”



Fonte: Vieira (2019, p. 90)

A imagem arremata os conceitos aventados pelo debate sobre a perspectiva anticolonial, que acompanham o percurso teórico-metodológico da tese, junto aos conceitos do discurso, sob a ótica da ACD. Assim, o que a figura 7 demonstra são meios de problematização de cada uma das dinâmicas da matriz colonial através de aspectos do discurso em determinada prática social. Assim, sobre a colonialidade do poder infere-se que os gêneros discursivos, como “modos socialmente organizados de agir e se relacionar” e que depreendem significados acionais e relacionais, podem indicar detalhes dessa dinâmica. A colonialidade do saber, agindo principalmente na manutenção de hierarquias acerca do conhecimento, pode ser evidenciada através da atenção aos significados representacionais que surgem no discurso. Por sua vez, sobre a colonialidade do ser, faz-se interessante observar atentamente aos estilos e aos significados de identidade que se depreendem. Nas palavras da autora, essa articulação compreende que:

- a *colonialidade do poder*, que se refere à “inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação”;
- a *colonialidade do saber*, referente ao “papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento e a reprodução de regimes de pensamento coloniais”;
- a *colonialidade do ser*, que se refere ao processo de “colonização cognitiva”, “da experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem”.

Nos termos dos nossos estudos críticos do discurso a *colonialidade do ser* pode ser entendida como o potencial para a internalização (e, portanto, também para a crítica e a conscientização) de discursos ideológicos constitutivos de estruturas opressoras, a exemplo do que podemos definir como os “mitos” do binarismo, da heteronormatividade, do trabalho e da economia como forma de

dominação e exploração da natureza e das pessoas, e assim por diante. (VIEIRA, 2019, p. 89)

Articulações como essa – que permite um olhar panorâmico sobre diferentes modos de fazer pesquisa – são, sobretudo, viabilizadas pela natureza interdisciplinar da ACD. Além disso, pode ser interessante ressaltar duas premissas vitais para a teoria-método: a primeira, de que, para Fairclough, “as relações existentes entre língua e sociedade são inegáveis”; e a segunda, sobre o fato de que “os efeitos constitutivos do discurso (...) contribuem para a construção de identidades sociais, posições de sujeito, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças.” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 283) Em outras palavras, tem-se o entendimento de que discurso e prática social estão simultaneamente entrelaçados enquanto tecem a malha da experiência vivida compartilhada e, conseqüentemente, ao compreender a sociedade como representação discursiva, existindo potencial para a ‘mudança social’, ela se torna passível de transformação. Tal como afirma Vieira (2019),

Tal dinâmica precisa ser vista de forma relacional-dialética, já que, por exemplo, as redes de discursos particulares ligados à matriz colonial (que podem colonizar o conhecimento e os regimes de pensamento) são produzidos, distribuídos e recebidos por pessoas conforme os gêneros do discurso, ou seja, os modos socialmente organizados de agir e se relacionar (que podem colonizar o poder em formas modernas de exploração e dominação), com potencial para conformar os estilos, a experiência vivida, as (auto)identificações, as performances das pessoas (podendo colonizar gênero social, sexualidade, subjetividade), por meio da internalização, ou não, de discursos disseminados e legitimados pela matriz colonial, e constitutivos da estrutura opressora (FREIRE, 2005). (VIEIRA, 2019, p. 91)

A ACD é vastamente utilizada nas pesquisas em campos disciplinares ligados às ciências sociais críticas. Sobretudo, na América Latina, essa teoria-método recebeu leituras mais aprimoradas. Em Resende (2017), a autora propõe pensar a pesquisa em ACD revisitando seus pressupostos, em especial redesenhando o percurso do funcionamento da linguagem em sociedade. Com isso, Resende reorganiza o exercício da análise crítica discursiva pensando em estratos, **ontológico** e **epistemológico**. É sobre o primeiro que a linguista denota ou infere o devir – tudo aquilo que pode vir a ser – das estruturas que compõem a prática social. Sobre o segundo, tem-se o que é empírico, que pode ser efetivado ou tornar-se observável – seja através de um texto em quadro ou pela transcrição de determinado evento, tal

como ocorre com as praxiologias de formação em LICC. Esses estratos são úteis na organização de minhas análises, especialmente, em diálogo com as propostas anteriormente debatidas na tese. Na **Figura 6**, tem-se o esquema original de Resende (2017) e, a seguir, uma proposta de utilização dessa sistematização, no **Quadro 4**:

Figura 6: Estratos ontológicos e epistemológicos



Fonte: Resende (2017, p. 24).

Minha proposta é pensar as praxiologias inseridas nesse sistema da seguinte forma:

Quadro 4: Estratos ontológico e epistemológico da análise

POTENCIAL/ ESTRUTURAS Foco de problematização: o sistema-mundo moderno/colonial de gênero;	PRÁTICAS SOCIAIS: Praxiologias de formação de professoras de LIC.	ESTRATOS/CATEGORIAS ONTOLÓGICAS Responde à questão sobre qual a natureza da realidade que se quer conhecer;
REALIZADO/ EVENTOS Contextos da formação e reuniões de planejamento e de debate na disciplina de ECO;		ESTRATO/CATEGORIAS EMPÍRICAS Responde à questão sobre qual a relação entre o pesquisador e o que se pode ser conhecido.
EMPÍRICO/ OBSERVAÇÃO: Transcrições de encontros da disciplina de ECO.		

Fonte: Elaborado com base em Resende (2017).

Tento localizar as praxiologias de formação que, sendo o cerne das perguntas orientadoras na tese, constituem a **prática social** em recorte, ou seja, a fração de

experiências em determinado tempo-espaço sobre a qual me debruço³⁷. Os demais elementos que compõem o **Quadro 4** correspondem ao estrato ontológico e epistemológico. No primeiro estrato, as **estruturas** sinalizam que o foco para problematização são aspectos do sistema-mundo moderno/colonial de gênero, pois correspondem à definição do problema social em quadro. Nos **eventos**, por sua vez, situo os contextos e as atividades da disciplina de ECO. O estrato **empírico** condensa aquilo que pode ser observado, manuseado ou texturizado – como é o caso das transcrições elaboradas a partir dos registros das praxiologias de formação. Essas articulações respondem, também, em certa medida, às indicações que Resende (2017, p. 41) projeta em um segundo mapeamento – as contribuições metodológicas de sua trajetória com a ACD. Muito embora eu não tenha percorrido o exato caminho que a teoria-método de Fairclough (2016) delinea, o percurso de minha tese se encontrou com as principais recomendações da autora: a “(1) definição do problema social”; da “(2) compreensão macro [contexto(s)]” em uma “revisão bibliográfica/parcerias interdisciplinares”; e a “(3) reflexão sobre as múltiplas possibilidades” para, só então, desenvolver a “(4) construção das perguntas de pesquisa” (RESENDE, 2017, p. 41).

Retomando o enquadre da **prática social**, vale assinalar que em ACD é preciso considerar uma complexa trama de elementos sendo articulados. Desse modo, para o desenvolvimento das reflexões e comentários nas análises, tem-se em mente a seguinte configuração:

³⁷ Especificamente sobre esse elemento, a **Figura 7** será debatida com maior ênfase a seguir.

Figura 7: Reprodução do mapa ontológico em Resende (2017)

Figura 7: Mapa ontológico do funcionamento social da linguagem.






Fonte: elaboração própria, inédito.

Fonte: Resende (2017, p. 25).

No âmbito de minha investigação e, portanto, tendo como foco a problematização do gênero *da* e *na* colonialidade (LUGONES, 2008), a prática social que pretendo angular minha análise são as praxiologias de formação de professoras de LICC e seus contextos – tema do Capítulo 1 Contextos. Assim, estão aqui incluídos, desde os eventos, como os elementos que Resende (2017) menciona: ordens do discurso, estilos, gêneros-suporte, tempo-espaço potencial, posições objetivas, materiais, relações sociais e, evidentemente, as estruturas – representadas no topo da **Figura 7**. Por fim, sobre as “possibilidades empíricas de acesso”, tal como no **Quadro 4** anteriormente, a Figura 6 aponta que o material texturizado para a análise provém das possibilidades viabilizadas pelos eventos realizados e, evidentemente, tudo que está acima dele na imagem. Nesse ponto, pretendo manter, tal como aponta Koro-Ljungber *et al.* (2018), a perspectiva ontológica dos dados, respeitando a agentividade inerente desse material texturizado nas análises. Finalmente, o cruzamento entre as perspectivas entoadas até aqui resultou no esquema a seguir:

Quadro 5: Aposta epistemológica de análise dos dados

Mapa do funcionamento social da linguagem em quadro:	Enquadre da tese:	Aposta epistemológica: modos de observação/problematização das dinâmicas da (de)colonialidade e significados do discurso	
<p>POTENCIAL/ ESTRUTURAS</p> <p>Foco de problematização: o sistema-mundo moderno/colonial de gênero;</p>	<p>PRÁTICAS SOCIAIS:</p> <p>Praxiologias de formação de professoras de LICC.</p>	<p>Colonialidade do poder: Manutenção do controle sobre ações e relações sociais</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Organização dos gêneros discursivos...</p>	<p>... em modos de agir e interagir nas práticas sociais;</p> <p>Análise do significado acional e relacional;</p>
<p>REALIZADO/ EVENTOS</p> <p>Contextos da formação e os eventos da formação de professoras de LICC;</p>		<p>Colonialidade do saber: Manutenção do controle sobre o conhecimento e regimes de pensamento</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Organização dos discursos...</p>	<p>... em modos de representar e projetar nas práticas sociais;</p> <p>Análise do significado representacional;</p>
<p>EMPÍRICO/ OBSERVAÇÃO:</p> <p>Transcrições de encontros da disciplina de ECO.</p>		<p>Colonialidade do ser: Manutenção do controle sobre a subjetividade</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Modos de (auto)identificação...</p>	<p>... em estilos e performances;</p> <p>Análise do significado identificacional;</p>

Fonte: Elaborado com base em Resende (2017) e Vieira (2019)

A primeira coluna é uma simplificação do mapa ontológico descrito por Resende (2017); a segunda representa, por sua vez, o desenvolvimento da identificação de uma problemática e a fração sobre a qual me debruço: as praxiologias de formação de professoras de LICC. A terceira coluna, por sua vez, sintetiza, tanto as “Dinâmicas da colonialidade-modernidade”, como a proposta para uma “Abordagem relacional-dialética para a análise” em Vieira (2019). Tento evidenciar pelas setas que as facetas das dinâmicas coloniais – poder, saber e ser – são passíveis de problematização através da observação de elementos específicos do discurso. Assim, a quarta coluna denota os movimentos de análise crítica discursiva que lanço mão para discutir as perguntas orientadoras da tese.

Em vias de conclusão, Oliveira e Carvalho (2013) destacam três pontos fundamentais à ACD: “(1) as relações dialéticas entre discurso e práticas sociais; (2) o grau de conscientização que as pessoas têm (ou, o mais provável para [Fairclough], não têm) acerca dessas relações; e (3) o papel essencial do discurso nas

mudanças sociais.” Segundo Fairclough (2016, p. 95), o discurso “é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Reforçando, desse modo que os conceitos-chave para análise do eixo das dinâmicas coloniais do poder, saber e ser, em Vieira (2019, p. 141), permitem observar “como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos.” Resende (2017), por sua vez, reorganiza e viabiliza a análise das praxiologias de formação em LICC nos âmbitos de seus contextos – objetos semióticos complexos – e dos discursos das professoras em formação em LICC levando em consideração, justamente, os aspectos que tangem o sistema-mundo colonial/moderno de gênero.

Complementando esse percurso, o terceiro e último ponto de consideração nesse capítulo de encruzilhada, debate acerca do currículo e de como lançar mão das problematizações sobre esse tema para engajar em uma aposta metodológica para responder às questões e objetivos orientadores da tese.

2.3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM LICC

No campo das teorias curriculares, Silva (2020) sintetiza o enlace com as proposições mencionadas até aqui:

Não se pode dizer que o currículo oficial tenha incorporado sequer parte dos importantes *insights* da pedagogia feminista e dos estudos de gênero. Nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou pós-crítica pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises. **O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero.** Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo. (SILVA, 2020, p. 97, grifo meu)

Tendo em mente que o próprio campo dos estudos sobre currículo evidencia aspectos da problemática em questão, pretendo elaborar um panorama conceitual sobre o currículo e aventar a compreensão daquilo que denomino currículo emergente. Essa abordagem decorre da percepção de que o conceito de currículo

possui peculiar complexidade. Enquanto aposta metodológica de minha investigação, não pretendo estabelecer uma específica filiação a esta ou aquela definição, mas buscar me orientar metodologicamente, através de seu próprio percurso conceitual, para delinear o currículo que emerge da prática social em quadro.

Com isso, acredito não me distanciar da “desobediência epistêmica” no intuito de “construir conhecimentos política e ideologicamente situados com participantes cujas subjetividades têm sido negadas, apagadas e/ou homogeneizadas pelo pensamento modernista.” (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 83) Alinhado à uma perspectiva paradigmática (HERON; REASON, 1997; viz. seção 2.1), esse entendimento parte do pressuposto que: “Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam.” (SILVA, 2020, p. 17) Reservo especial atenção a essas fontes, por compreender suas contribuições no âmbito da pesquisa cujos objetivo primeiro é delinear o currículo que emerge das praxiologias de formação. Dito de outro modo, considero representarem assertivamente uma abordagem sobre currículo que não pretende encerrá-lo em definições rígidas, mas que permite seu entendimento enquanto aposta metodológica para a análise das praxiologias de formação de professoras em LICC. Outras vozes se somam ao intento destacando aspectos complementares e igualmente valiosos à discussão (LOPES, 2004; 2012; 2013; LOPES; MACEDO; PAIVA, 2006; MOTTA; NUNES, 2016; OLIVEIRA, 2015; DUBOC, 2012; PERES, 2018).

Na esteira da proposta inicial, em Silva (2020, p. 17), é possível desenvolver sistematicamente a representação dos conceitos que influenciam as teorias curriculares. Nesse sentido, tal como uma trilha de seu desenvolvimento, para o autor, as teorias crítica e pós-crítica deslocam a ênfase do campo curricular na medida em que inserem no debate questões de ideologia e de discurso. Desse modo, é interessante perceber, ao passo em que tais conceitos se diferenciam, de que forma o currículo é observado por Silva (2020) em subsequentes perspectivas paradigmáticas. Para visualizar esse percurso, incluo os apontamentos do autor em forma de quadro a seguir:

Quadro 6: Teorias de currículo e conceitos enfatizados

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino Aprendizagem Avaliação, Metodologia Didática Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e liberdade Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Silva (2020, p. 17)

Sobretudo, corroboro esse modo de argumentação, em que o currículo é observado pelos conceitos que o constituem em determinado tempo-espaço; ou seja, em detrimento de presumir a elaboração de um conceito definidor e universal sobre o termo. Todavia, é deveras comum encontrar “currículo” sendo utilizado de forma simplificada, seja denotando um conjunto de conteúdos, tópicos e disciplinas; seja a partir de sua alteridade, e.g.: currículo não é documento prescritivo, não é lista de conteúdo; ou, ainda, relacionado à origem sua etimológica – *scurrere*, como exemplifica Landulfo (2022, p. 95) – imprimindo sua definição enquanto o caminho o ensino. Em contrapartida, portando, perspectivando currículo através dos conceitos que o constitui, depreendem-se questionamentos outros que levam em consideração problemáticas contextualizadas:

Ora, sendo o currículo um lugar, um espaço e um território, conforme nos explica Silva (2009), por que os saberes produzidos por indígenas e por povos africanos não são, historicamente, contemplados no currículo? Por que precisamos de uma Lei Federal [11.645/08] que determina a inserção da cultura africana, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil? Por que as línguas indígenas, africanas e a Libras não são ensinadas em diferentes contextos educacionais? Por que esse lugar, espaço, território não são ocupados por saberes outros? (LANDULFO, 2022, p. 99)

Tendo como base argumentativa o pensamento decolonial, Landulfo (2022) identifica, no âmbito da política educacional e nos documentos orientadores nacionais, a problemática que tematiza as perguntas em destaque. De acordo com a autora, a referida lei 11.645/08 “regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino.” (p. 99) As questões levantadas por Landulfo corroboram o exercício desobediência epistêmica – parte-se

da problemática em si e em contexto: a necessidade da lei 11.645/08, *para* estabelecer sua problematização. Assim, sendo o currículo lugar, espaço e território, ou, tal como ressalta Silva (2020, p. 147), “uma questão de saber, identidade e poder”, a questão é, em outras palavras: por que esse conjunto vasto de elementos (lugar, espaço, território, saber, identidade e poder) necessita de uma lei para que se garanta a presença de saberes de povos não brancos, europeus e heteropatriarcais?

Tomando como base a **Figura 7**, na seção anterior, reflito se esses elementos compondo o currículo em Silva e Landulfo, não estariam fortemente imbricados na porção estrutural que sobrepõe a prática social. Estabelecendo o currículo como aposta metodológica, recorro à imagem que utilizo para descrever o desenho da tese, **Figura 1**, em que currículo, linguagem e feminismo são elementos em movimento ao redor do núcleo, as praxiologias de formação em LICC. De modo a unir as abordagens, lanço mão do entendimento de currículo como um elemento permeável, maleável e mutável que, sobretudo, permite compreender quais dinâmicas coloniais estão em disputa, em conformidade ou em enfrentamento nas praxiologias de formação de professoras em LICC. Desse modo, corroboro Silva (2020, p. 147) ao evidenciar a tarefa de conceber outras formas e em outras perspectivas:

Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição.

Esse entendimento é, especialmente, relevante quando, junto ao currículo, Landulfo (2022) dialoga com o pensamento decolonial, evidenciando as problemáticas geridas por dinâmicas da colonialidade do poder, saber e ser. Abrem-se caminhos para novas e reformadas questões e enfatizam-se outras que há muito têm ocupado os campos disciplinares das ciências sociais críticas. Assim, Landulfo reafirma que o sistema-mundo moderno/colonial de gênero precisa, igualmente, estar em foco nos movimentos de análise de um currículo que emerge nas praxiologias de formação em LICC. Para a autora, não basta perguntar sobre o conteúdo, para quem ele está direcionado ou quais meios serão usados:

Fazemos, ainda, o que nos sugere Kilomba (2019, p. 49): *de quem é*

esse conhecimento? Quem se reconhece ter esse conhecimento? E quem não se reconhece? Quem pode ensinar esse conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem fica fora, nas margens? (LANDULFO, 2022, p. 101, grifo meu)

Nesse sentido, a ênfase recai no eixo axiológico – “o que é intrinsecamente valioso na vida humana, em particular, que tipo de conhecimento, se houver, é intrinsecamente valioso” (HERON; REASON, 1997, p. 2). As problematizações de Landulfo (2022) reforçam o que é ímpar sobre os estudos curriculares críticos, pós-críticos e decoloniais: falar sobre currículo é falar *sobre e a partir dos* efeitos que determinado paradigma científico tem sobre ele. Em certa medida, Young (2004, p. 193) não erra ao dizer: “é difícil, olhando para os periódicos de currículo, saber quais são os limites do campo agora; não apenas *o que é teoria do currículo?*, mas *o que não é teoria do currículo.*” Todavia, tal como sugerem Souza e Duboc (2021), o intuito de pluriversalizar o conhecimento enfrenta a rigidez de perspectivas que buscam definir categorias conceituais, pois acabam tolhendo ou encerrando diálogos. Em linhas próximas, Silva (2020) reflete que:

[é] precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2020, p. 16)

Corroborando essa consideração, Pacheco (2003, p. 9) concebe currículo enquanto “um autêntico espaço público”, evidenciando que, “[s]endo uma lógica do poder educativo, o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização escolar que o concretiza” (p. 14). A perspectiva de Gimeno-Sacristán (2013, p. 24) aponta que “o currículo compõe tudo o que ocupa o tempo escolar”. Para esse autor, é a professora quem protagoniza a relação entre currículo e educação. Dessa forma, o currículo é, invariavelmente, “interpelado” pelas crenças e ideologias das docentes.

À exemplo dessas reflexões, Peres (2018) buscou pelas representações sociais do currículo por professoras no projeto Londrina Global. Seu trabalho apontou como resultados três tipos de representação: “como bem e

resultado”; “como prática e ação”; e “como caminho, percurso e trajetória” (p. 128). A autora conclui, portanto, que o poder do agir/decidir sobre o currículo, em qualquer das representações, está centralizado no papel da professora, em sala de aula, na interação com os alunos. (PERES, 2018, p. 130) No enlace entre “sexualidade; formação docente e currículo escolar”, Motta e Nunes (2016) evidenciam a invisibilidade do tema sexualidade em contextos de formação de professoras. Na análise de produções acadêmicas em uma universidade pública maranhense, elas concluem que as “produções nos remetem à formação de ‘professores culturalmente comprometidos’, [...] na qual se inserem três domínios fundamentais: o dos conteúdos, os das metodologias e o da sensibilidade.” (p. 177) Ademais, em linhas completares às considerações de Louro (1997) sobre espaços escolares, as autoras destacam:

No que se refere à escola, como instância reprodutora das diferenças de gênero – embora a reconheçamos, também, com espaço transformador destas relações (BOURDIEU, 2002) – são reforçados os atributos identitários masculinos e femininos, mediante uma educação sexista (SOUSA; CARVALHO, 2003) mediada pelo currículo e manifestada no cotidiano escolar. Isto porque, em sendo a escola um espaço de coexistência entre os sexos, o mesclar-se dinâmico desses mecanismos é vivenciado a partir da reprodução das representações do masculino e do feminino que se apresentam e se impõem, no caso, às meninas e aos meninos estudantes, como também aos professores e às professoras. (MOTTA; NUNES, 2016, p. 178)

Sobretudo, encontro motivação para o escopo de minha análise na tese Duboc (2012). Infiro que sua argumentação conduz reflexões bastante próximas e relacionadas às de Silva (2020). Articulando abordagens curriculares junto às práticas educacionais, Duboc focaliza os debates que perpassam o currículo através de duas perspectivas paradigmáticas, moderna e pós-moderna. Esse arranjo marca sua proposta para “uma ressignificação de práticas educacionais” e revela a possibilidade de análise do currículo através de eixos específicos – como na reprodução a seguir, **Figura 8**:

Figura 8: Eixos de análise do currículo moderno e pós-moderno

	Currículo Moderno	Currículo Pós-Moderno
Ontologias	constatação	contestação
	aquisição	resposta
	transcendental	contingente
Epistemologias	representacional	genealógica
	verificacionista	perspectivista
	positivista	hermenêutica / interpretativa

Tabela 2: Ontologias e epistemologias em duas ideias de currículo

Fonte: Duboc (2012, p. 31)

O foco de minha investigação se beneficia, significativamente, dessas abordagens e das leituras que, ao longo do percurso, destacam questões igualmente relevantes e problematizadoras. Nesse sentido, os debates no âmbito das políticas curriculares são especialmente potentes. À exemplo disso, para Lopes (2012, p. 21) a “transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos.” Muito embora a autora esteja focalizando sua argumentação com fins na defesa da teoria pós-crítica, destacado esse trecho, pois ele reverbera nos apontamentos tecidos até aqui – ao longo do Capítulo 2.

Como aventei, “Encruzilhada” se propõe um capítulo que explora o percurso trilhado por mim e pela tese. Um caminho que inicia com a metáfora de Rufino (2019), com o Diabo Engarrafado e terminará com Exu. Espero poder discutir sobre o currículo que emerge, em um exercício de análise nas praxiologias de formação de LICC acompanhada de Exu, pois

[...] é sobre sua figuração e seus efeitos que se compreendem os princípios da mobilidade, dos caminhos, da imprevisibilidade, das possibilidades, das comunicações, das linguagens, das trocas, dos corpos, das individualidades, da sexualidades, do crescimento, da procriação, das ambivalências, das dúvidas, das inventividades e astúcias. (RUFINO, 2019, p. 48)

3 CURRÍCULO EMERGENTE

Dando início a seção, retomarei breves detalhes do que já foi mencionado no Capítulo 1, localizando as professoras em relação aos espaços nos contextos físicos e abstratos que constituem as praxiologias de formação. Para tal, lanço mão do **Quadro 7**, a seguir:

Quadro 7: Localização das professoras em relação aos contextos físicos e tipos de regência

Contextos físicos e tipos de regência da disciplina ECO	Professoras que atuavam em cada tipo de regência	Professoras colaboradoras	Professoras formadoras
		Tipos de regência em que colaboraram	Tipos de regência que acompanhavam
Curso LAB-LIC	Sara, Lisa, Bela e Yara		Eva e Ana
CEEI-Campus	Alex, Eric, Hugo e Olga	Bia	
CEEI-HU	Isis, Eder e Raul		
Escola Municipal 1	Lara		
			Zoe

Fonte: Elaborado pela autora

Atribuo as divisões no quadro em questão para ressaltar as relações entre professoras os diferentes espaços em que se desenvolveram o ECO em LICC. Diferencio as professoras enquanto **professoras**, **professoras colaboradoras** e **professoras formadoras** à título de esclarecimento acerca de suas “posições objetivas”, sendo elas aspectos constitutivos da prática social (RESENDE, 2017, p. 29). As primeiras professoras, na segunda coluna do quadro, remetem às alunas do curso de Letras Inglês, i.e., em formação, que ministravam as aulas nos diferentes tipos de regência distribuídos em locais específicos dos contextos físicos da tese, LAB-LIC, CEEIs e EscolaMunicipal1. A seguir, nas colunas terceira e quarta, incluem-se: Bia, especialista em Ensino de Língua Inglesa para Crianças e, à época, doutoranda acompanhou as professoras que ministravam aulas no CEEI-Campus, duas vezes por semana, e assistiu na elaboração e revisão dos planos de aula nos eventos de Reunião de Planejamento (viz. **Quadro 7**). Bem como, Zoe que, à época, era mestre, docente em outra universidade e doutoranda. Ela participou de diversos

encontros da disciplina de ECO, em especial, ela coordenou junto com as professoras Ana e Eva a dinâmica nos dados registrados no dia 20/06 e participou em dois eventos de Debate de Materiais de Apoio, nos dias 16/05 e 23/05. A participação de Zoe como colaboradora foi genuinamente espontâneo, pois diferente das demais professoras não havia vínculos formais ou institucionais³⁸. Por fim, Ana e Eva são as professoras formadoras, na medida em que lotadas em cargo como docentes na universidade, ministraram juntas a disciplina de ECO com foco no campo de ensino de LICC. Ana – mestre, docente contratada e doutoranda – acompanhava as professoras nos espaços de regência do LAB-LIC, CEEI-HU, e na EscolaMunicipal 1; Eva – doutora e docente-adjunta – junto com Ana, desenvolveu as praxiologias de formação nos encontros da disciplina de ECO.












Complementar às informações resumidas no **Quadro 7**, explano sobre alguns detalhes sobre as professoras em formação esforçando-me para garantir absoluto anonimato e preservá-las de danos que podem vir a ser causados pela natureza de minhas análises. Dessa forma, tento remediar a problemática elaborando uma descrição geral do grupo de professoras: são 12 alunas do curso de Letras Inglês da UEL e estão cursando o 3º ou 4º ano do curso, nos turnos vespertino ou noturno; todas as professoras demonstraram prévio interesse pelo campo de estágio em LICC por meio do levantamento, elaborado pelo colegiado do curso. Ademais, pode ser interessante perspectivar que três, das 12 professoras neste grupo, desenvolviam previamente algum tipo de atividade profissional, formal ou informal, relacionada ao ensino de LICC: Bela, Isis e Lara. Sobretudo, essas professoras evidenciaram a necessidade em desmistificar a problemática da tradição binária nos cursos de Letras: a teoria, enquanto *base para aplicação*, e a prática, enquanto *aplicação da teoria* (PESSOA, 2022). Foi possível perceber na análise dos dados como que, para Bela, Isis e Lara, o âmbito profissional e o âmbito estudantil ambos se mantem em simbiose, não sendo possível dissociá-los.

Na toada das localizações, sintetizo sobre como os tipos de regência

³⁸ É preciso mencionar que a participação de Zoe se caracteriza pelo genuíno interesse e dedicação que ela, como professora de professoras, tem com a educação. Seu companheirismo e compaixão a colocaram no “no lugar certo e na hora certa”, junto conosco, para participar dos momentos que agora estão eternizados na pesquisa.

nos contextos físicos se organizavam temporalmente nas agendas de atividades. Para Ana, as quartas feiras representavam o dia com mais intensa atividade relacionada ao ECO. Durante a semana, além das reuniões de planejamento que aconteciam nas segundas-feiras pela manhã, os compromissos com o curso LAB-LIC se concentravam às quartas, manhã e tarde. Somado a isso, no período noturno durante o horário destinado à disciplina de ECO na grade de aulas da graduação em Letras Inglês, aconteciam os encontros com debates e discussões em grupo. Para melhor visualizar essa agenda, elaborei o **Quadro 8** a seguir:

Quadro 8: Agenda de atividades do ECO

Períodos de atividades		Dias da semana e tipos de regência	
		Segundas	Quartas
Manhã: Período extraturno do curso de Letras		Regências nos CEEI Campus e HU 	Regências nos CEEI Campus e HU 
		<i>Reunião de planejamento (1)</i>	Regência no Curso LAB-LIC: com professoras do turno vespertino do curso 
Tarde: turno vespertino dividido em dois horários de aula	1º horário		Regência no Curso LAB-LIC: com professoras do turno noturno do curso 
	2º horário	 disciplina da graduação	 disciplina da graduação
		Intervalo entre turnos	 <i>Intervalo entre turnos (2)</i>
Noite: turno noturno dividido em dois horários de aula	1º horário		Encontro da disciplina de ECO: grupo de debate com professoras dos turnos vespertino e noturno 
	2º horário	 disciplina da graduação	 disciplina da graduação

Fonte: Autoria

Como sinalizado no Capítulo 1, o curso de Letras Inglês era ofertado nos turnos vespertino e noturno e, de acordo com sua regulamentação, atividades de

ECO cuja carga-horária se refere à regência de aulas devem ser desenvolvidas exclusivamente em contraturno ou extraturno. Todavia, atividades outras – que pressupõem orientação, planejamento, elaboração de material etc. – poderiam ser desenvolvidas nos seus respectivos turnos. Ou seja, acomodando todos esses elementos, nas segundas havia regência nos CEEIs e reunião de planejamento com as professoras atuando nesses contextos; nas quartas feiras, acumulavam-se: três atividades de regência das professoras – i.e., aulas no CEEIs e no curso LAB-LIC – e, no turno da noite, o encontro da disciplina de ECO.

Além disso, é importante ressaltar aspectos dos dois pontos em itálico no **Quadro 8**, os eventos *1* e *2*. As *Reuniões de Planejamento (1)* foram idealizadas tendo em mente a participação de todas as professoras e ocorriam logo após o encerramento das aulas nos CEEIs, Campus e HU, às segundas. No entanto, em 2018, parte das professoras não poderiam atender a essas reuniões no horário combinado, o que inclui Lara cuja regência se desenvolveu na EscolaMunicipal1. Ainda que os dias de suas aulas não fossem concomitantes com os demais, além das atividades do ECO, ela atuava no ensino de LICC em outra escola da cidade. O mesmo acontecia com outras duas professoras do Curso LAB-LIC, ou seja, o motivo de destaque do segundo ponto, o *Intervalo entre turnos (2)*: espontaneamente, esse intervalo se tornou o tempo hábil para discutir planejamentos específicos do curso LAB-LIC e da EscolaMunicipal1.

Em síntese, os contextos físicos e tipos de regência descrevem eventos específicos que, por sua vez, compõem as práticas sociais sobre as quais desenvolvo análises, ou seja, as praxiologias de formação. Como avantei anteriormente, essa leitura parte de Resende (2017), e da possibilidade de esquematização em um mapa ontológico do funcionamento social da linguagem para a análise discursiva crítica. Assim, no enlace dessas contribuições, o que pode se tornar empírico e possibilitar a análise habita as transcrições – realizadas a partir das gravações em áudio e vídeo – e dos contextos – descritos no Capítulo 1. Desse modo, nas seções seguintes, apresento as categorias depreendidas das leituras e reflexões em diálogo com o percurso teórico metodológico descrito no Capítulo 2.

Por fim, esclareço acerca das marcas que lanço mão nas transcrições.

Destarte, ratifico que o escopo do trabalho não envolve as crianças, alunas nas aulas de LICC, por isso arbitro por omitir qualquer menção aos nomes destes alunos nas transcrições dos dados. Somente quando essencial ao entendimento da análise utilizo o código “AlunoN”. Ademais, lanço mão das seguintes marcações e convenções para a transcrição dos eventos registrados:

- *itálico* para onomatopeias, palavras estrangeiras, maneirismos e gírias;
- aspas duplas “N” para falas parafraseadas de qualquer origem;
- **negrito** para indicar os pseudônimos;
- [N.I.] ou [N.I.s] marcam se há um ou mais falantes não identificados; e
- (...) se refere aos trechos incompreensíveis durante a transcrição.
- [...] marcam recortes no trecho dentro de um turno de fala;
- [...] marcam recortes de turnos de fala.

As análises estão apresentadas utilizando caixas de texto com identificadores com o número do trecho, o evento que ocorrem – se em reuniões de planejamento de aula (RPA) ou se em reuniões de debate de material de apoio (RDM) – e a data de realização, exemplo:

Trecho 8: RPA 18/04

Ana: Meninas, vamos lá. Então tá, vamos começar com impressões gerais das aulas, ok? Que quê vocês sentiram, como é que foi a primeira experiência? Foi positivo, foi negativo?

Com base em duas abrangentes categorizações, pretendo responder às perguntas orientadoras e aos objetivos de pesquisa. Muito embora dentro de cada categoria seja possível definir nuances específicas sobre os discursos encontrados – que ajudam na resposta às perguntas – essa sistematização é útil para os encaminhamentos finais da tese. Essa arbitragem corresponde diretamente à rebeldia que as transcrições apresentaram, sua potência para “[evadir] códigos e contextualizações”, resistir às interpretações e desobedecer aos métodos, como indica Koro-Ljungberg *et al.* (2018, p. 807).

3.1 CARACTERÍSTICAS DO CURRÍCULO EMERGENTE

Pretendo responder à primeira pergunta orientadora da tese nessa seção: Quais as características do currículo que emerge nas praxiologias de formação de professoras de LICC? Desse modo, para responder à questão proponho dois objetivos interrelacionados: **delinear** o currículo que emerge nas praxiologias; e **problematizar** o currículo emergente localizando aproximações e distanciamentos com as dinâmicas presentes nos contextos em que se desenvolvem tais praxiologias.

O currículo emerge *negociando* com o sistema-mundo moderno/colonial de gênero. Atribuo essa leitura às análises que focalizam os significados acionais e relacionais. Vieira (2019) sinaliza que esses podem servir como indicadores para, especialmente, a problematização das dinâmicas da (de)colonialidade do poder. Evidentemente, não se trata de elementos sendo tomados isoladamente (RESENDE, 2017). Assim, partindo do quadro proposto anteriormente (**Quadro 5**), o intuito, nesse momento, é focalizar as particularidades dos significados que remetem, em ACD, aos “modos relativamente estáveis como [...] *agimos e interagimos* no mundo [...]” (VIEIRA, 2019, p. 85, grifo no original).

O primeiro traço no delinear do currículo que emerge dialoga, em certa medida, com o que aventei serem movimentos perigosos à formação para o ensino de LICC, retornando aos Contextos Bibliográficos (1.2.3). Em específico, refiro-me à responsabilização das professoras sobre sua própria formação. O currículo emergente negocia com dinâmicas da colonialidade do poder, na medida em que as professoras agem e interagem sobre as práxis de ensino de LICC. Faz-se possível aferir esse processo pelas análises que seguem.

Detenho-me, primeiramente, nos eventos de reunião de planejamento de aulas (RPA) com as professoras do LAB-LIC. Creio que os dois primeiros encontros registrados, dias 11 e 18 de abril, trazem significados ímpares acerca das ações e interações entre as professoras e a formação em LICC. No dia 11 de abril, as professoras conversam sobre o primeiro encontro com as crianças alunas do curso de inglês. Há uma atmosfera de efusividade que condiz com a novidade da experiência. Descontraidamente, as professoras falam sobre os acontecimentos do

encontro para triagem dos grupos:

Trecho 1: RPA 11/04

Sara: Ô, Ana, você falou que é mais enérgica **eu amei** aquela hora que o aluno1, “Eu vou sair lá fora”, “Não! Senta no seu lugar!” [risos]

Ana: Não dá, gente. Sério, mesmo, se a gente começa a deixar eles fazerem tudo...

Sara: É que assim, tipo assim, é que assim (...) ela... o que eu observei que tem [que] fazer igual a isso, é... não foi assim, ela nem brigou, nem desligou do que ela estava fazendo aqui pra, tipo, ela *tchup tchup tchup*, e já voltou...

Ana: A gente vai pegando **esses jeitinhos**, assim, sabe?

Sara: Sabe? Assim, tipo...

Lara: Pegando a **manha**.

Ana: Pegando a manha, né? [...]

Muito embora esse trecho fale sobre o primeiro encontro entre as professoras e as crianças, infiro que as impressões dialogadas aqui revelam o quão potente foi a experiência para elas. A avaliação de Sara sobre o fato, “eu amei” e a forte expressão para descrever sua intenção sobre a ação, “que tem que fazer igual a isso”, indica aspectos de como Sara interagiu com a formação para o ensino de LICC. A representação que Sara articula é minuciosa, ela denota que a postura de Ana – professora formadora que acompanhava o encontro com as crianças – é, sobretudo, um modelo detalhado a ser incorporado em sua prática.

Em contrapartida, é interessante perceber que Ana e Lara, rapidamente, nomeiam o fato atribuindo “esses jeitinhos” e “manha”. Esses termos são usados para identificar, não apenas o fato em si, como uma característica específica ao ensino de LICC, afinal condiz com a minuciosa descrição de Sara, anteriormente. Em ACD, é possível refletir sobre os efeitos ideológicos do discurso – e de maneira muito próxima, sobre como esses efeitos se relacionam com a manutenção de hegemonias – (FAIRCLOUGH, 2016). Aventurei anteriormente que Freire (2021b) antecipa o debate acerca da despolitização do papel da professora, atribuindo caráter artesanal à profissional que alfabetiza – i.e., alguém do sentido reflexão-ação-reflexão de práxis. Assim, infiro ser possível problematizar o trecho, percebendo que a experiência no ensino com crianças – sobretudo, inédita para as professoras – articulou aspectos dessa despolitização, justamente por serem constituintes da estrutura que sobrepõe a prática social em foco.

Essa leitura é especialmente interessante se observada junto aos encaminhamentos da RPA. No trecho seguinte, Ana chama para uma tomada de

decisão sobre as “sequências de atividade”, se referindo às sequências didáticas (SD) que seriam adotadas ao longo do semestre, como um material orientador no planejamento das aulas no curso LAB-LIC. Em tese, a escolha acerca de quaisquer materiais como apoio às aulas de LICC é livre – i.e., não há restrições ou indicações prévias no programa da disciplina ou qualquer outro dispositivo. Todavia, é preciso considerar que em conversas informais antes do início da disciplina de ECO, junto com Ana e professoras, o uso de SDs e de histórias infantis foi apresentado como uma tradição do curso LAB-LIC, até mesmo como facilitadores no desenvolvimento dos planos de aula. Isso pode explicar a naturalidade e objetividade da fala que inicia o trecho 2:

Trecho 2: RPA 11/04

Ana: Aí, então o que eu quero, o que eu quero pensar com vocês é o seguinte: qual, definir qual vai ser as duas sequencias de atividades que nós vamos adaptar para nosso contexto? Que quê vocês acham? Tanto para o grupo, a gente **tem que pensar** tanto pra um grupo um pouquinho maior e um grupo um pouquinho mais novo.

[...]

Sara: Não, se a gente for usar essa do *Cooking Class* a gente dá só até outro nível, entendeu?

Ana: É, aí, é que tá. **Esse aí do adaptar o nível que eu preciso saber [o] que que vocês vão fazer**, por exemplo, na próxima aula.

Sara: Ah, então, abre lá, Lisa. Eu acho que nós, como, assim, como os meus são os maiores (...) eu fico com os maiorzinhos e ela com os menorzinhos?

Ana: É mesmo? Tá bom.

Sara: É nós fizemos (...) Daí, no próximo [semestre] trocar.

Ana: Trocar, é.

Sara: Ah, cadê a primeira atividade? (...) Então, aqui, no caso, a primeira...

Lisa: O vídeo.

Sara: Teria o vídeo, né? Pros meus alunos o vídeo sobre o trabalho escravo e cacau com crianças já é legal porque eles já são mais...

Ana: O seu são mais velhos?

Sara: É, o da Lisa...

Ana: Tá, e se a gente achar, preparar o terreno tudo pra os mais novos e depois mostrasse o vídeo.

Sara: Também, é, acho legal.

Ana: É isso que eu estou falando, **é esse tipo de adaptação que a gente vai ter que fazer.**

Sara: Pode ser na mesma aula, por exemplo, se a gente pegasse um vídeo mais infantil, assim, um pouco, pra eles?

Entre possibilidades e constrações, as professoras negociam suas ações pedagógicas e linguísticas de acordo com aspectos da estrutura e do evento envolvendo a prática social – tais como, instituições, pessoas e posições encarnadas (RESENDE, 2017). Se por um lado, Ana delega a decisão entre as duas “sequências [didáticas] de atividade” às professoras, parte da professora Sara o estabelecimento

de dois importantes critérios: a faixa etária e o assunto da SD. Importantes, sobretudo, pois reverberam nos trechos seguintes. Muito embora pudéssemos inferir que as ações mencionadas por Ana, “adaptar / pensar / fazer” se referem ao planejamento de aulas nas mais variadas idades, para o curso de LAB-LIC essas ações interagem com o sentido de *adequação*. Sara ratifica esse entendimento, ela responde ao chamado elaborando soluções para que os assuntos encontrem a faixa-etária mais adequada. Assim, tem-se que o assunto gerador no vídeo sobre trabalho escravo não condiz com o grupo de crianças mais jovens.

Nesse sentido, reflito se as pessoas e as posições encarnadas, interagindo no evento em foco, podem ser indicativos de uma percepção constrangida ou leitura superficial das etapas de desenvolvimento da criança, dos objetivos para o ensino de LICC e das atribuições do fazer pedagógico. Assim, recupero dos contextos bibliográficos (viz. 1.2.3) que o eixo de pesquisadoras, que indicam caminhos para a formação de professoras de LICC, ressaltam a relevância de conceitos fundamentados em abordagens, sobretudo, críticas (WOLFFOWITZ-SANCHÉZ, 2009; SÃO PEDRO, 2016; SCHWEIKART, 2016; PADRE, 2019).

Em termos de instituições, reflito em que medida a praxiologia de formação acaba constrangida por uma perspectiva acrítica de educação infantil e de ensino de LICC. Aventurei anteriormente (viz. 1.2.3.1), junto a Copland e Garton (2014), López-Gopar (2019), Miller *et al.* (2019) e Sayer (2015), sobre como esses autores evidenciam as peculiaridades desse ensino em países ditos emergentes. Retomo essa reflexão para problematizar, portanto, que Ana nesse momento não desvela o sentido do “adaptar” como parte de uma práxis contestadora, possibilitando a contextualização do assunto – e.g., evidenciando que um vídeo sobre trabalho escravo, provavelmente, problematizaria o tempo-espaço em que convivem essas crianças alunas do curso LAB-LIC, em termos de um contexto físico delirante em relação ao mito da modernidade/colonialidade (viz. 1.2.1).

Contudo, saliento que em trechos posteriores observam -se indícios de que Ana pretende problematizar as práxis. Interessa-me, aqui, aventar a possibilidade de que o currículo que emerge das praxiologias em LICC está negociando com o sistema-mundo moderno/colonial de gênero e nele as dinâmicas da colonialidade do poder, saber e ser reafirmam a naturalização de aspectos como:

crianças devem ser subtraídas de determinados assuntos ao longo de seu desenvolvimento e professoras são responsáveis pela curadoria desses assuntos.

Nesse sentido, o trecho 3 ratifica, em certa medida, essa análise. As falas, neste trecho, são sequências imediatas do trecho 2 e as professoras indicam sobre uma faceta significativa do currículo que emerge: na curadoria daquilo que pode ser ensinado, prevalece a visão instrumental do ensino de línguas. Assim, pode ser interessante deslocar o ângulo, focalizando o que Vieira (2019) destaca sobre a dinâmica da colonialidade do saber, e dialogar, mais uma vez, com Pessoa (2022, p. 277) sobre o nó da formação relacionado ao “modelo de escola que existe hoje”.

Trecho 3: RPA 11/04

Ana: Eu acho que, assim, por exemplo, uma coisa é você fazer o *Cooking Class*, é, esse, essa sequência didática, *pros seus [Lisa e crianças maiores]* você pode mostrar o vídeo na primeira aula. Até, eu acho um pouco demais. Não precisava ser na primeira aula, poderia ser um pouco depois, mas poderia ser na primeira aula. *Pros* pequenininhos eu acho que a **gente precisa ter em mente: o nosso objetivo é língua inglesa**, então, a gente **vai ter que** trabalhar todo o vocabulário em volta de *chocolate*, que que dá *pra fazer com chocolate, com candy, e dah-dah-dah*, e **depois** pensar em como que é feito o *chocolate* e quais são as receitas com *chocolate*, por exemplo, entendeu? **Aí**, “de onde que vem Chocolate?”, “Vocês já viram uma fruta de cacau?”. É fruta, né? Não é semente, né?

Sara: Então, nesse vídeo tem.

Ana: Então, mas, assim, **primeiro** mostrar qual é a fruta...

Sara: Pode trazer foto? Você viu aquele, aquele é... *filling in the gaps*, aquele...

Lisa: É um *quiz*.

Sara: Que liga (...)

Ana: Tipo um *match game*?

Sara: É.

Ana: Tá.

Sara: Aí, do lado, a gente põe a, a fruta que é... Cacau... A árvore de cacau... É...

Ana: E isso eu acho importante de fazer com os alunos, antes de mostrar antes do vídeo,

Acerca das ações e interações do trecho, é possível destacar a veemência nas locuções verbais “precisa ter em mente / vai ter que / importante de fazer”. Somado a isso, tem-se fator do controle interacional: entre o trecho 2 e 3, Ana toma o turno de fala. Ela sintetiza e avalia, demarcando uma posição encarnada de professora formadora, “Eu acho que, assim, [...]”, e usando dêiticos temporais, “depois / primeiro / antes” que denotam um procedimento a ser seguido. Em ACD, é possível pressupor que essas marcas denotam hierarquização das relações potenciais. Assim, Ana, como professora formadora, instrui as demais professoras, em formação, sobre como devem proceder e, nesse caso, o procedimento é balizado por “nosso objetivo é língua inglesa”. Ademais, se a língua inglesa ocupa a função, “a gente precisa ter

em mente”, de objetivo final, pergunto-me o que Ana está deixando de fora e, principalmente, o porquê desse recorte. (LANDULFO, 2022)

Complementar a esses apontamentos, estão questões referentes aos modos de representar e projetar a práxis, problematizando, portanto, a dinâmica da colonialidade do saber no evento em quadro. É preciso retomar, para isso, o pressuposto nó colonial da escola na atualidade (PESSOA, 2022) e incluir nessa articulação as peculiaridades da escola que oferta o ensino de LICC. Retornando aos diálogos sobre os contextos (Capítulo 1), infiro que o ensino projetado na fala de Ana remete à escola que ela e demais professoras experienciam em seu entorno. Sabe-se que os sistemas de ensino privados propagandeiam massivamente seus resultados, como sendo sucessos das didáticas importadas e inovadoras (GIMENEZ, 2009). Dessa forma, o currículo que emerge nas praxiologias de formação de professoras em LICC negocia, paulatinamente, com esse fator constituinte dos contextos: o status da língua inglesa como bem de consumo.

Esse fator antecipa parte da discussão sobre outra característica do currículo emergente, as significações sobre a formação/profissionalização frente ao sistema-mundo moderno/colonial de gênero. Afinal, são nessas escolas privadas que as professoras desenvolvem parte da carga horária de observação da disciplina de ECO, bem como elas compõem o mercado de trabalho daquelas que pretendem efetivamente lecionar. Trato sobre esse aspecto, em detalhe, nos encaminhamentos do Trecho 13.

Aprimorando as considerações sobre o currículo que emerge tratando a língua inglesa como bem de consumo, o trecho 4 ratifica que a aplicabilidade dos assuntos na escolha das SDs passa, de fato, por crivos relacionados à dinamicidade da aula – se mantendo distantes de objetivos linguísticos ou contestadores.

Trecho 4: RPA 11/04

Ana: E, olha, you ser bem sincera, qual que é minha opinião, eu acho que, assim, o do *culture* se o produto, o nosso resultado, o resultado que a gente busca é uma carta, um e-mail, alguma coisa pra escrever eu acho, é muito monótono, pra, pra criança eu acho que *environment* pode uma coisa mais legal assim uma campanha para, para não jogar lixo no chão para reciclar.

[N.l.s]: (...)

Ana: Entendeu? Dá mais atividade, resulta em atividades mais, assim, práticas, mesmo, entendeu? Nem que seja gravar um vídeo. Isso ia ser super legal gravar uma campanha (...) sobre meio ambiente com eles? Acho

que seria legal, o quê que vocês acham?

Despojando dos mesmos artifícios de controle interacional e da posição encarnada de formadora, vistos no trecho 3, Ana projeta significados peculiares, avaliando as possibilidades de SD e de planejamento sobre elas. A métrica que se coloca é marcada pelo “produto / resultado” que pode ser “legal / prático” ou “monótono”. Muito embora pudéssemos supor ela identifica um problema com a SD “*culture*” em razão da fase de alfabetização, pois o grupo de crianças mais novas não começaram a escrever, transparece nas escolhas lexicais de Ana que esse não é o critério. Mais forte que a atenção à fase de desenvolvimento da criança, há a promoção de aulas chamativas e dinâmicas. A problematização que me ocorre, em vista da leitura de eventos posteriores, é em que medida esses atributos passam, de fato, a integrar as praxiologias, como um componente da formação em LICC, em detrimento de ser superficialmente exigido nos planos de aula. Dois momentos exemplificam e dialogam com essa preocupação: no encontro seguinte, dia 18 de abril, de planejamento (Trecho 5) e de debate (Trecho 6), no dia 23 de maio.

Trecho 5: RPA 18/04

Ana: [...] E assim, o que eu senti, olhando de fora, foram duas aulas, tanto de manhã quanto de tarde, foram duas aulas muito mornas, muito paradas, onde os alunos **ficaram mais tempo sentados** do que **fazendo** alguma coisa, mais tempo **escrevendo** do que **realmente aprendendo** alguma coisa, então a gente precisa começar. A gente vai ler sobre isso, é óbvio, não estou falando que vocês tinham que, também, que saber de cara, *né*, mas a gente vai ler sobre isso, como **planejar** a aula para aquela idade, porque no planejamento de aula para aquela idade, meu objetivo **não é fazer ele entender** por exemplo, a diferença entre, fazer ele entender a diferença do pronome *she* para o pronome *he*, por exemplo, é **fazer ele usar** *he is, she is*, então o objetivo é diferente, **a gente não tem como trabalhar gramática falando**, "vocês entenderam?", eles vão olhar para você e falar: "que quê é entender?" entende? Então, assim, eles não têm essa concepção ainda, não adianta tentar ir por esse viés, *né*, e eles são alunos que **precisam estar em movimento o tempo todo**, então quanto mais jogos, melhor, o... Quanto mais, assim, brincadeiras de, assim, "vamos lá, levanta" é, *né*, "joga bola, vamos lá fora jogar amarelinha" isso a gente tem que **transformar**, *né*, o nosso objetivo lá em cima que é da nossa... Da nossa atividade, a gente tem que **pegar** esse objeto da nossa atividade dentro da sala de aula e **conseguir chegar** nele por meio de atividades dessa forma, porque a idade de vocês não adianta, gente.

Das ações envolvidas no trecho 5 é possível estabelecer dualismos. Sobre o ensino de LICC: de um lado, têm-se o “ficar sentado / escrevendo” caracterizadas como “mornas / paradas”; de outro lado, têm-se o “fazer / realmente aprender” que corresponderiam às expectativas que Ana projeta, “não adianta tentar”. Sobre o planejamento de aulas, por sua vez, estão sendo articuladas as ações: “planejar / fazer ele usar / estar em movimento / transformar / pegar / conseguir

chegar” em contraposição às ações de “[não é] fazer ele entender / trabalhar gramática falando”. Sobretudo, Ana fornece oposições que não contribuem com um processo de apropriação de conceitos como a ludicidade enquanto instrumento de ensino de LICC – especialmente, ao considerar que o controle interacional feito por ela impede o engajamento por parte das demais professoras.

Diferentemente, no encontro do dia 23 de maio, Eder, ao relatar sobre um acontecimento durante sua experiência no CEEI-HU, motivou o (re)aparecimento do tema ludicidade. Agora, porém, infiro ser de modo relevante às práxis. É válido ressaltar que esse trecho é desenvolvido após a discussão do material de apoio e que, nesse momento, as professoras completavam um mês atuando nos campos de regências com as crianças. Reflito que esse cenário demonstra a importância desses eventos proporcionados pela disciplina de ECO, i.e., tanto as experiências com aulas de LICC, como o debate em si constituem um tempo espaço de engajamento, ressignificação e enfrentamento.

Trecho 6: RDM 23/05

Eder: Aí só, aí só pra finalizar, [...] eu já descobri, por exemplo, que o nosso diretor do CEEI-HU ele abomina coisas lúdicas, ele abomina! Se ele descobrir, isso, eu descobri pela professora que já está ali há muito tempo, ela me contou, ela disse que adora coisas lúdicas, também, só que ela não aplica muito coisas lúdicas, porque ele trabalha mais no-, ele quer impor essa coisa de não pode ser lúdico... [...]

[...]

Ana: Então, espera lá, **vamos pensar** sobre isso, por que será que ela está dizendo isso? Será que tem alguma coisa ali que ela está entendendo como lúdico que não é lúdico realmente? Será que o que ela acha que o diretor entende de lúdico é realmente o que eu entendo ser lúdico? [...]

Eder: Eu acho que (...) é que eu consultei ela, *pra* pedir algumas ideias, assim, também, porque como ela já está com a turma há muito tempo, eu achei interessante consultar ela porque ela conhece a turma, aí ela me posicionou isso, porque ela percebeu que a gente vai fazer várias coisas lúdicas e ela posicionou: “Só toma cuidado com o diretor, porque se ele perceber que a gente está fazendo muita coisa lúdica ele pode cortar esse tipo de atividade.”

[...]

Zoe: Às vezes, o que ele está considerando que é o problema do lúdico, é a pessoa não planejar corretamente uma atividade lúdica...

Ana: Exatamente!

Zoe: E esse lúdico não ser realmente um lúdico, ser uma bagunçona...

Ana: Virar o que o **Eric** e a **Olga** até tinham comentado (...)

Alguns recortes foram necessários nesse trecho, pois a conversa envolveu detalhes que, mesmo sendo igualmente interessantes para pensar o relacionamento entre as agentes escolares da fala de Eder, não correspondem à argumentação sobre o conceito de lúdico. Vale mencionar que o turno de fala final

(Ana) se refere a uma conversa anterior, porém não registrada pelo gravador. **Olga** e **Eric** comentam suas percepções sobre o uso da “caixa de brinquedos”, durante as observações no CEEI Campus. Eles se dizem incomodados com o tempo de aula destinado exclusivamente aos brinquedos, uma vez que seria uma atividade sem objetivos claros.

Detenho-me nas ações e interações que surgem em razão do assunto pautado e nas relações que se estabelecem com a formação para o ensino de LICC. Reflito que a diferentemente das reuniões, nos dias 11 ou 18 de abril, o trecho 6 exemplifica a oportunidade que as professoras tiveram para explorar ontológica e epistemologicamente a ludicidade. Relembremos que Santos (2009) e Tutida (2016) fortemente advogam pela apropriação desse conceito como requisito. Ainda que acredite ser necessário confrontar a responsabilização implícita nesse entendimento, o lúdico é, sem dúvidas, vital para o ensino de LICC. Chama a atenção, portanto, como o tempo espaço, sendo compartilhado e partindo de um relato de experiência, promoveu melhor engajamento. Não só os artifícios de controle de turnos de fala de Ana são amenizados, como foi possível tanger movimentos de reflexão que reverberaram:

Trecho 7: RDM 20/06

Eder: O que eu e o Mateus estamos vendo é *vintage*, né? Que até hoje a gente nunca usou um recurso digital. A gente só usou o *gogó* mesmo quando eles cantam a gente não usa projetor nem nada [...] só que a gente viu uma certa fronteira entre o fim da ludicidade e o começo da realidade, porque eles falaram assim “ah isso é um pano”, mas ao mesmo tempo eles falam “olha uma onda” tipo eles já estão misturando realidade com o fim da ludicidade...

É, no mínimo, poética a reflexão de Eder sobre sua experiência com as crianças do E3, no CEEI-HU. Infiro que Eder pode ter levado junto de si as perguntas que fizemos no trecho 6 – afinal, são de fato mais perguntas do que definições. Contudo, ao falar sobre como pretendia finalizar o primeiro semestre com a turma, esse verso apareceu e, imediatamente, me remeteu às conversas anteriores e à possibilidade de que, mesmo em constante negociação com as dinâmicas as coloniais, currículo emerge potentemente reflexivo.

Momentos como esse denotam discursos reveladores sobre o *continuum* da formação em LICC. Evidenciam o caráter fluído das interações que ocorrem no tempo espaço das praxiologias de formação em LICC. Na reunião de

planejamento do dia 18 de abril, diferente do primeiro encontro da semana anterior, as professoras haviam experienciado a primeira aula com as crianças organizadas em grupos, separados por idades. O trecho a seguir, marca exatamente o início da reunião:

Trecho 8: RPA 18/04

Ana: Meninas, vamos lá. Então *tá*, vamos começar com impressões gerais das aulas, *ok*? Que *quê* vocês sentiram, como é que foi a primeira experiência? Foi positivo, foi negativo?

Yara: Foi diferente.

Ana: Foi diferente do *quê*?

Yara: Foi **diferente** da experiência que eu tive **ano passado**.

Ana: *Han...*

Yara: **E do que eu achei que seria**.

Ana: *Hum...*

Yara: Eles **intimidam muito mais** do que eu achei que eles fossem intimidar.

Ana: *Aham...* Ano passado você estava com qual grupo?

Yara: Eu **estava** com segundo ano do ensino médio

Ana: Ah, *tá*, bem diferente mesmo, então.

Yara: Sim. Então, foi isso assim (...) impressões.

Ana: E você Lisa? Que também ficou com essa faixa-etária?

Lisa: É mais **difícil** do que os grandões... (...) Porque eu **dei aula** do primeiro ano até o terceiro, tudo para terceiro colegial, *ai*, a gente pega esses pequeninhos, assim.

Ana: *Aham...*

Lisa: É diferente.

Yara: Eles intimidam, não é?

Lisa: Sim

Yara: Eles têm uns olhões assim. (Risos)

Ana: Uns olhões?

Yara: Nossa, uns, tipo, uns olhos redondos, daí dá um **medo**.

Lisa: Eu não fiquei com medos deles, assim, eu fiquei com mais medo de tipo assustar eles, sabe?

Yara: É, então...

Lisa: Fazer eles chorarem?

Yara: (Risos) sim...

Lisa: Medo de, sei lá, de falar, assim, tão alto com eles, assim, ou tipo, porque o terceiro ano, eu **brigava** com eles, eu tenho medo de, sei lá, eu soltar uma e eles começarem a chorar.

À época, Ana se dividia para acompanhar duas turmas simultâneas, às quartas feiras pela manhã e tarde. Não sendo possível estar por 90 minutos com somente uma professora, ela se deslocava de uma sala à outra ao longo do horário da aula no LAB-LIC. Desse modo, momento em quadro no trecho 8 reflete o primeiro contato que as professoras Sara, Yara, Lisa e Bela tiveram com o público infantil, especificamente, na posição de professoras. Infiro ser possível perceber que suas ações e interações são transformadas pela experiência.

A efusividade do primeiro encontro, no dia 11 de abril, se dilui dando lugar a comentários comedidos e reflexivos – os turnos de fala são esparsos se comparados à truculência do primeiro encontro. Pode ser interessante pensar de que maneira os sentidos de “expectativas *versus* realidade” são construídos no trecho 8. Os dêiticos temporais, “ano passado / estava / dei aula / brigava”, demonstram que, para as professoras que experienciaram a regência no ensino médio, o ensino em LICC representou algo além do que poderiam suportar. Há uma crescente nos modos de identificação: “diferente > difícil > intimidador > medo”. Invocando a proposição de Vieira (2019), essa é uma oportunidade de problematizar as dinâmicas da colonialidade do ser e, portanto, “do gênero, da sexualidade, da subjetividade, nos modos de (auto)identificação em estilos e performances” (p. 90).

Não podemos ignorar que a falta de experiências anteriores com a faixa etária em LICC é um catalisador para a construção desses discursos. Todavia, é possível aventar que questões de afeto estão presentes nas articulações e essa é uma característica do currículo que emerge. Na mesma medida, ao não saber como lidar com os resultados frustrados de suas expectativas, “é diferente / do que achei que seria”, demonstra a relevância desse aspecto para o que é particular ao ensino de LICC. A característica aventada aqui, requer pensar: qual a natureza da interação projetada? Em um sistema-mundo moderno/colonial de gênero, tal como expõem Lugones (2008) e Oyěwùmí (2004), implica-se considerar a naturalização da performance feminina maternal em relação à criança – de forma atenta à uma fragilidade de seu estado, impõem-se as ações de quem cuida e preserva. Exemplificando a capilaridade dessa característica e de que forma isso é contestado pelas professoras, tem-se:

Trecho 9: RDM 16/05

Ana: Vocês concordam com isso? Vocês concordam que para ensinar no geral, o [autor] vai falar para ensinar no geral, são necessárias três coisas: “Gostar de aprender, ter prazer em ensinar e amar o aprendente.” Vocês concordam com isso ou não?

[N.l.s]: (...)

Isis: **Eu não acho que só isso, né.**

Ana: Tá, o Eder discorda... O que você falou, Olga?

Olga: Tipo, não que seja mentira, **mas está muito romântico...**

Eric: “Amar”...

Yara: É que **essas idealizações não veem o professor como ser humano, né, tipo, veem como um ser...**

Ana: Uma entidade.

Yara: Uma entidade!

Essa é uma característica que adianta o debate referente à segunda pergunta orientadora da pesquisa, que pretendo debater na seção seguinte (3.2). Todavia, nesse momento, ela aventa acerca das ressignificações que as professoras de LICC podem desenvolver através das praxiologias de formação.

No evento em quadro, no dia 16 de maio, debatemos o material de apoio à aula. Aqui, já na porção final desse encontro, as professoras engajaram em uma conversa sobre aspectos de sua formação. Foi possível perceber que o modelo de estágio é problematizado pelas professoras. No trecho a seguir, a avaliação sobre a formação é predominante, ou seja, há discursos (modos de representar e projetar) e estilos (modos de ser e identificar) que sugerem aspectos das relações sociais (parte da estrutura potencial na prática social). Esses elementos, quando articulados, permitem evidenciar dinâmicas referentes à colonialidade do saber, uma vez que se destacam pela observação dos modos de representar e projetar no discurso:

Trecho 10: RDM 16/05

Sara: Eu quero fazer um *link* aqui, que eu achei legal das considerações finais, *né*, que eu não sei de quando é esse texto, qual ano foi escrito esse texto, eu procurei ali, mas fiquei meio perdida.

(...)

[N.I.]: 2007...

Ana: 2007, deve ser isso mesmo.

Sara: Então *tá*, tem uns dez anos. É que, fala que, aqui no começo, bem nas considerações, de que médico precisa de faculdade de medicina para ser médico e assim por diante das profissões¹; e hoje tem se falado muito, no cenário nosso de educação², de não ser chamado mais de estágio, mas ser chamado de residência³.

[N.I.s]: Pedagógica...

Sara: *Aí*, vem uma questão, **só muda a palavra?** Mas eu queria saber, **será que vai mudar o conceito de você fazer essa tal residência pedagógica?** Mas é, seria, assim, uma coisa que encaixava nesse termo da consideração final, *né*.

À época da fala de Sara, o projeto de Residência Pedagógica³⁹ estava sendo debatido com frequência pelas professoras, alunas e formadoras, no curso de

³⁹ Aos moldes do que foi o PIBID, a Residência Pedagógica é um programa da CAPES que incentiva a formação de professores. Ele inclui como objetivos em sua cartilha: “Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.” (PROGRAMA..., 2018)

Letras Inglês. Sendo um campo de estágio novo e que ofertava bolsa de estudos, a seleção de professoras para atuar pelo projeto, no ensino fundamental II nas escolas públicas de Londrina, gerou certa comoção no ano anterior. Sara, entretanto, pontua sobre o projeto articulando discursos outros: motivada pelo material de apoio, a comparação entre as profissões do médico e da professora naturaliza, em certa medida, um aspecto tecnicista da formação, ou seja, a manutenção do modelo de ensino superior que responde exclusivamente ao ensinar das técnicas da profissão.

Nesse ínterim, Sara encaminha sua problematização acerca do estágio e o que chama atenção nesse trecho é a projeção de uma equação lógica, algo como: para ser médico é preciso completar uma residência, logo para ser professor é preciso completar um estágio. Esse último, porém, é descreditado, “**só muda a palavra?**” ressaltando a projeção de uma lacuna em sua experiência com a disciplina de ECO. Na avaliação de Sara, há algum aspecto sobre o qual o estágio não corresponde suficientemente para que essa equação tenha resultado. Sobre esse ponto, Ana insiste no trecho seguinte:

Trecho 11: RDM 16/05

Ana: *Hum, por quê?*

Sara: Porque, na minha opinião, na nossa, no nosso curso, a gente tem N matérias, que não sei se posso falar desse jeito, mas acho assim extremamente desnecessária, e **a gente deveria ter mais aula de aula, aula de como dar aula.**

Ana: Aula de como dar aula?

Sara: Não falta? Fazer um *micro-teaching*, **lá, nos dois últimos anos, em uma matéria, lá, uma vez**, eu acho... “Ah, você vai lá e faz.” Ninguém fala assim: “olha, faz assim, assim e assado.” Por exemplo, meu estágio ano passado foi totalmente fora da casinha. A Ana, não estou puxando saco da Ana, de forma alguma, mas a minha supervisora não sentou nem uma vez com a gente **para fazer um plano de aula, simplesmente: manda, devolve com uma bronca, blurgh, de volta.** Mas, eu falo assim, “**o que você acha de pôr assim? Vai ficar legal?**”

Sara denota que a identificação de uma lacuna entre o estágio e a profissão professora está relacionada com dois âmbitos: o primeiro remete à noção dicotomizada entre teoria e prática, sobre essa qual Sara problematiza as disciplinas do curso, com base em sua experiência como estudante, e projeta sua crítica em relação à carga-horária “**mais aula de aula (...) de como dar aula**”. A dicotomia se revela, na medida em que Sara depreende dêiticos temporais como: “**lá, nos dois últimos anos, em uma matéria, lá, uma vez**”, que distanciam essa projeção daquilo que ela identifica ser sua atual experiência na formação.

Em um segundo momento, Sara remete às relações de poder que envolvem o estágio. Sua crítica é contundente e, sobretudo, inflamada – para ela a supervisão de estágio em LICC se projeta para além de suas experiências anteriores. Advérbio e verbos articulados em **“simplesmente: manda, devolve...”** denotam o estilo – não há só uma possível relação distante entre formadora e estudante – como, também, há a manutenção de hierarquias presentes no processo. Remetendo, assim, a características tocantes nos “nós” da formação que Pessoa (2022) pontua. Logo na sequência, o trecho prossegue:

Trecho 12: RDM 16/05

Sara: Chama você de burra, literalmente, porque nós fizemos juntas. "Isso é verbo para se começar o negócio? Que quê isso?" Então, tipo assim, **"ô, fulana, que tal a gente botar esse trem? Fica, assim, legal?"** Igual nós tivemos, na segunda-feira, essa conversa. Então, assim, **eu acho que é ensinar a como fazer, não pedir para você e se vira; então, acho que falta.** E aqui nesse texto entendi como se fosse isso, você ter alguém que **te monitore, te ajude**, mesmo, nesses pequenos detalhes, **porque você aprende, às vezes, porque um amigo, que está lá no quarto ano, e você está no terceiro, e te manda o modelo do negócio que você tem que fazer, não é?** Fulano manda uma, outra, coisa, *daí*, você vai lá e fala **"vou seguir aqui, esse padrãozinho que acho que vai dar certo..."**

Ana: E esses padrõeszinhos estão cheios de que?

Sara: De erros porque ninguém ensinou, também. Então...

Ana: Não de erros, mas de crenças, não é?

(...)

Assim como no trecho anterior, Sara constrói idealizações sobre a relação entre formadora e estudante e sobre o processo de formação – estão evidenciados no intertexto, nas falas entre aspas, como:

- (1) **Mas**, eu falo assim, **"o que você acha de pôr assim? Vai ficar legal?"**
- (2) **Então**, tipo assim, **"ô, fulana, que tal a gente botar esse trem? Fica, assim, legal?"** Igual nós tivemos, na segunda-feira, essa conversa.

No excerto (1), do trecho anterior, **“Mas”** marca a contradição de sua experiência – descrita com verbos no imperativo **“manda, devolve”** – com a idealização de um diálogo. Infiro que Sara prime pela horizontalização das relações pessoais, nesse sentido a professora ressignifica as relações poder que compõem a estrutura da prática social – das praxiologias de formação. No excerto (2), **“Então”** conclui essa idealização, ratifica o modelo de diálogo que Sara projeta sobre sua formação. Não obstante, ela reforça: **“eu acho que é ensinar a como fazer, não pedir para você e se vira; então, acho que falta.”** É possível depreender o peso das

relações interpessoais para Sara na formação, na fala ensinar denota, sobretudo, uma ação compartilhada e, principalmente, horizontalizada.

Na possível interpretação dessas articulações, destaco a potente carga de enfrentamento que as professoras revelam discursivamente sobre as praxiologias. Os sentidos que são atribuídos à formação estão atentos aos aspectos dos princípios performativos, do corpo e da subjetividade presente na prática social em questão. As falas destacadas nesses trechos, muito embora estejam concentradas na voz de Sara, são exemplos de articulações presentes em excertos de outras professoras, ao longo dos eventos registrados. Em maior ou menor medida, a reação ao processo de formação e a resignificação de suas experiências no campo do ensino marca que o currículo que emerge nas praxiologias de formação para o ensino de LICC se caracteriza, também, por debates estão muito além da proposição de didáticas e da produção de materiais inovadores.

Alex, se engajando no debate com Sara, pontua outros aspectos sobre a formação. Muito embora, notadamente, suas falas endereçam o curso de Letras, ou seja, para além da especificidade da disciplina de ECO e do ensino de LICC, Alex exemplifica uma relação importante: entre as praxiologias de formação, e o contextos em que elas se encerram.

Trecho 13: RDM 16/05

Alex: Eu acho que, só, eu concordo com você, só que, assim, é, **o curso especificamente aqui, fala-se muito de ser um curso de professor e falta justamente isso. Porque fala muito de ser de formação de professor e aí falta essa questão prática.** Porém, eu vejo um outro lado, também, que a própria, essa formação de Letras, tem outra, principalmente no inglês, tem outras vertentes, também.

Sara: Ah, não, isso é fato.

Alex: Como a tradução, como outras...

Sara: Que quase não se fala...

Alex: Exatamente, é que muito pouco explorado.

Sara: Podia ter também esse lado para a gente escolher, já...

Alex: Exatamente, podia ser mais segmentado, devia ser mais, assim...

Sara: Tipo, no último ano.

Alex: É, tipo, não só lá no último ano, chegar nos últimos anos, "ah, agora, então, e aí? Você vai?" Tem gente que vai se formar e não vai ser professor...

Alex exemplifica a forte manutenção e naturalização do tecnicismo sobre a formação: “**ser professor**” é marcado pelo exercício da “**prática**” e se distingue de “outras vertentes” que, de acordo com Alex, devem compor sua formação. Essa lógica, por sua vez, tem relação com a empregabilidade nas escolas e no

mercado de trabalho, como é possível observar no trecho seguinte. Complementarmente, no trecho 14, ações e interações contestadoras são a base da argumentação das professoras, Sara, Yara, Isis e Alex:

Trecho 14: RDM 16/05

Sara: Então, é, acho que esse finalzinho [do material em debate] aqui engloba tudo isso; e joga ali, do que, acho que está faltando mais apoio a esse futuro professor *né*, mais preparo, porque, por exemplo, se a pessoa que contratou essa professora que estava falando errado com a criança, lá, tivesse feito lá: “*ah*, é criança...”
Não! Não é [só] criança... É a base de tudo. Começa ali, não é? Você tem que formar essa base, se essa pessoa tivesse passado, sei lá, **por uma entrevista decente e ela tivesse comprovado que ela, sim, ela tem capacidade de lecionar para aquela criança...** Agora, falta? Então, “vamos pegar uma, \$3,50 [hora/aula]” como da Ana e “ela sabe alguma coisa? Legal, está bom, vai aprender mais vocabulário.”
Isis: É o que **eu sempre falo dos valores, né? Se a escola acha que tanto faz, né**, se “é criança”, **não está valorizando aquilo, não vai mesmo pagar bem, não vai nem se preocupar em contratar um professor preparado**, isso sempre vai ter...
Alex: (...) **[Alguém] vai fazer, é o mercado que vai [contratar].**
Lara: É!

Como aventei anteriormente, o currículo emergente nas praxiologias de formação de professoras de LICC negocia com as dinâmicas coloniais que pretendem manter o controle sobre as hierarquias de poder. Nesse sentido, pode ser interessante observar que “formar / ter capacidade de lecionar” se estabelecem como princípios vitais para o ensino com crianças. Entretanto, essas ações estão sendo articuladas junto ao significado que implicam interações com a **escola**, “valorizar”, que por sua vez se inserem no **mercado** – quem contrata essas professoras e dita parâmetros seletivos sobre elas. Há exemplos dessas articulações no trecho 15:

Trecho 15: RDM 16/05

Sara: Mas também essa parte de inglês para criança tem sido mais foco, crescido mais, de pouco tempo para cá, nessa época aqui do texto, de 99, a gente pouco falava, assim, os pais: “*ah*, vou focar meu filho no ensino de uma língua estrangeira.” (...).
Isis: É, foi um boom mais recente.
Alex: Foi o boom da escola bilíngue, não é?
Sara: É, *ai*, tipo assim, se nem os pais estavam preocupados e a gente nem tinha, e agora, também, não tem, como ela disse, esse... **Ninguém prepara** nem cá, nem lá, ficam fugindo, imagina naquela época que nem sequer tinha isso que a gente está tendo hoje, que já é uma pontinha ali do...
Alex: Inclusive quem tiver interesse tem uma vaga... [risos] Na, naquela escola que a Positivo comprou que era a Escolaprivada3.
Sara: *Ah*, é, lá na Av. Maringá?
Alex: Lá na Maringá. Eles estão contratando professores de todas as disciplinas, mas tem que ter fluência em inglês.

Infiro que o trecho depreende percepções significativas das professoras sobre os contextos em que atuam. À priori, tem-se que o número de

escolas bilíngues chamam a atenção. Em um segundo momento, essas mesmas escolas são articuladas como constituinte de um potencial campo de trabalho. Não obstante, tem-se o critério de seleção “tem que ter fluência em inglês”. Desse modo, mais uma vez, ressalto a possibilidade de compreender: constitui-se como característica do currículo emergente das praxiologias de formação uma articulação com as dinâmicas coloniais de poder. Para além de negociarem sua formação com base em um mercado seletivo, as professoras contestam de que forma, portanto, o processo dessa formação as prepara para isso.

Em linhas complementares, a língua inglesa no processo de formação é, igualmente, uma característica peculiar do currículo emergente. A relação que as professoras relatam com a língua perpassa o material empírico por completo. Arbitro por destacar trechos que destacam modos de interação mais evidentes:

Trecho 16: RDM 16/05

Sara: Quando eu escolhi, Letras Inglês, na grade do vestibular, **eu até falo que devia de mudar lá**, em nenhum momento quando você lê o cronograma, da tua, que vai “as aulas serão ministradas em inglês.”

[N.I.]: Uhum!

Sara: “Portanto você tem que ter”, né, “proficiência em inglês”, porque, assim, aí eu, não tinha nada disso, achei “vou aprender inglês!” Entrei na sala de aula, a professora já entrou “*laralara*”, eu falei, “meu deus, o que quê eu estou fazendo aqui? Vou embora desse lugar”. (...) “Você é louca?”

Zoe: Mas foi ótimo, não foi?

Sara: Hoje eu penso que sim, mas [risos] eu queria desistir no primeiro...

Primeiramente, a conversa em recorte foi igualmente motivada através do material de apoio, em que a autora descrevia um estudo de caso acerca de pronúncias fora do padrão *Received Pronunciation* (RP) com crianças. Creio ser importante destacar esse fato, pois ele ratifica que a formação de professoras para o ensino de LICC contraria as expectativas da lógica acadêmica moderna. O ensino de LICC é um campo que, muitas vezes e em razão da não-elaboração de políticas públicas representativas (viz. seção 1.2.2.1), foi tomado como um campo disciplinar *rudimentar*, que não concorre em editais de programas de incentivo à licenciatura, que se detém à produção de materiais didáticos etc. Frente a esses preconceitos e desafios, o currículo que emerge das praxiologias de formação em LICC revela, em contrapartida, tamanha potência desse campo de ensino. Detenho-me aqui em evidenciar de que maneira ele promove problematizações relacionadas a campos disciplinares diversos, articulando aspectos complexos e urgentes da formação.

Assim, em segundo lugar, abordemos os significados que Sara e Zoe depreendem no trecho anterior. Através de dêiticos temporais, “quando eu escolhi / Hoje eu penso”, a professora modaliza ressignificações sobre sua formação “devia de mudar lá”. Complementar ao exposto, o trecho a seguir, revela modos de identificação, igualmente, significativos:

Trecho 17: RDM 16/05

Eder: Eu acho que o inglês acaba sendo um pouco, assim, **elitista**, ou seja, se for nesse formato ninguém que não sabe inglês não vai nem cogitar em não ser professor de inglês. Aí, nós vamos ter que, **justamente, os professores que eu tive**, muitos deles no ensino público, são professores do contexto que teve **oportunidade na vida, muita oportunidade, morou fora, daí, vai pra um colégio público** que é, que, sabe? Assim, eu posso estar subjugando, mas é só um exemplo, *tá?* Não é todos, mas eles (...): “Ah, vou dar aula, lá pra aquele povo, lá.” Tipo, **de qualquer jeito**... Daí, vem essa **qualidade péssima**, né, daí não vai ter noção do que...

Caracterizando o currículo emergente como contestador, observo junto aos modos de agir e modos de identificar que Eder exemplifica esse aspecto refletindo sobre seu o processo formativo – aqui, para além da disciplina de ECO, é preciso considerar que Sara e Eder imprimem significados sobre as demais disciplinas do curso Letras Inglês – e, principalmente, avaliando as ações em processo. Na reflexão sobre o processo, entre “cogitar / ser” e ir para “um colégio público”, há condicionantes e manutenção de privilégios. Nesse sentido, é possível inferir que os significados articulados nos trechos 16 e 17 denotam: a proficiência em língua é fator condicionante para o acesso à sua própria formação; por sua vez, a língua se mantém – como avantei anteriormente (viz. trecho 3) – um bem de consumo restrito aqueles acessam a “oportunidade / morou fora”; resultando em avaliações precisas “elitista / de qualquer jeito / qualidade péssima”.

Pode ser interessante ressaltar, ainda, dentre os modos de identificação que Eder reflete nessas articulações remetem às experiências pessoais com a escola pública e o ensino de língua inglesa nesse contexto, “justamente, os professores que eu tive”. Nessa seara, é preciso fluir em direção às considerações sobre as características do currículo emergente que são fortemente contestadoras e, por isso, arbitro em observar seus sentidos e significados que auxiliam responder à segunda pergunta de pesquisa. Em vias de conclusão dessa seção, destaco o trecho 18, em que Eder atribui – o que considero ser – a característica mais tocante do currículo que emerge: na negociação com um sistema-mundo moderno/colonial de

gênero, as professoras revelam quão vital é a problematização de naturalizações, das dinâmicas da colonialidade que impõem a manutenção sobre o controle do poder, saber e ser. Infiro que essa característica é reforçada, justamente, por estar atribuída e forma ontológico e epistemológica nas praxiologias de formação:

Trecho 18: RDM 20/06

Eder: Acho que é muito... O problema é que quando a gente vai aprendendo as coisas na faculdade, a gente acaba problematizando tudo. A gente não fica mais em paz de só [fazer]. Esse é o **problema**...

Ana: Então, tá bom, sinal de que tá funcionando...

A fala de Eder articula modos de agir, “aprender / problematizar / estar em paz”, revelando aspectos que exemplificam a relação entre as professoras e a formação em LICC. Tal como, articula projeções: “**problema**” é não estar em “**paz**”, se “**só fazer**” não é suficiente – o que é? Ana, por sua vez, pode estar indicando que as praxiologias de formação de professoras de LICC constitui um tempo-espaço de “de-formação” (JORDÃO, 2018), em que os “nós” da colonialidade (PESSOA, 2022) podem ser desatados. Até mesmo, que, retomando a episteme feminista, parte do intuito de “revelar um ecossistema político, econômico, cultural e social buscando evitar a segmentação imposta pelo método ocidental das ciências sociais”. (VERGÈS, 2020, p. 40)

Nessa seara, é possível também retornar à *transepisteme*, em Szundy e Fabrício (2019, p. 76), visto que o currículo emergente, ao negociar com o sistema-mundo moderno/colonial de gênero, revela-se a partir de características que viabilizam desconstruir e de desterritorializar, justamente, “os significados marcados por permanências”. Muito embora seja preciso sinalizar a identificação de características que promovem manutenção de dinâmicas coloniais, argumento que identificar padrões naturalizados – como é o caso da performance feminina e maternal no relacionamento entre professoras e crianças no ensino de LI – constitui o primeiro passo no caminho, na encruzilhada. Desse modo, passo às considerações relacionadas à segunda pergunta orientadora da pesquisa.

3.2 ENFRENTAMENTOS E PERMANÊNCIAS DO CURRÍCULO EMERGENTE

A segunda pergunta estabelecida no percurso da tese orienta essa seção: De que maneira(s) o currículo que emerge reage aos desafios contemporâneos da formação de professoras para o ensino LICC? Para responder à questão proponho dois objetivos que se complementam: identificar sentidos de currículo que se **alinham** ao sistema-mundo moderno/colonial de gênero e às características do heteropatriarcado que pré-estabelecem a performance de gênero de professoras de LICC; e identificar posições de currículo que **enfrentam** ao sistema-mundo moderno/colonial de gênero e às características do heteropatriarcado que pré-estabelecem a performance de gênero de professoras de LICC.

Tal qual aventei na seção anterior, na relação entre as praxiologias de formação em LICC e as dinâmicas da colonialidade, o currículo que emerge negocia suas características. Dentre as estratégias que constituem o sistema-mundo moderno/colonial de gênero, infiro que a família nuclear, enquanto invenção euro-moderna (OYĚWÙMÍ, 2004), serve como um tema pivô para problematizar as constrições que heteropatriarcado impõem à performance das professoras de LICC, em especial, enquanto compreendido como uma estratégia ideológica. Sobre isso, é interessante retomar a perspectiva de Szundy e Fabrício (2019). Ou seja,

Ideologias são performativas, pois agem no mundo social, forjando diferentes efeitos de sentido. A atenção a multiplicidade de efeitos performativos de nossa práxis linguística, portanto, seria uma atividade ética central. Caberia-nos, então, sempre perguntar: que formas de existência, que entendimentos e que relações ganham existência em nossas performances? Entretanto, quanto mais conservadoras as ideologias menos se percebem como produtoras ativas do que chamamos de fenômenos sociais. (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 69)

Assim, o tema da família nuclear e o heteropatriarcado permitem revelar aspectos das dinâmicas da colonialidade do poder, saber e ser (VIEIRA, 2019). Sendo elas, por sua vez, constituintes das estruturas e dos eventos que articulam ordens do discurso em práticas sociais (RESENDE, 2017), tal qual considero ser as praxiologias de formação de professoras de LICC. Partindo desses pressupostos, foi possível perceber que as professoras pautam significativamente suas escolhas

didáticas e pedagógicas – em aula e em planejamentos – de acordo com condicionamentos pautados pelo tema família nuclear.

Nesse sentido, é interessante invocar Brossi (2022) que pauta a família das crianças, relacionando-a à construção de uma política insurgente para a educação linguística de ensino de LE. Todavia, aquém de um diálogo frutífero ou participação ativa e comunal de pessoas familiares das crianças alunas, o tema da família nuclear se torna um panóptico que observa, avalia e constrange os movimentos nas praxiologias de formação. Assim, nos movimentos reflexão-ação-reflexão incluem-se crivos e critérios que respondem às expectativas normativas e neutralizadoras dessa instituição.

Atribuo essa leitura às análises que focalizam os significados acionais e relacionais – sinalizando, mais uma vez, em Vieira (2019) que eles servem como indicadores para a problematização das dinâmicas da colonialidade do poder. O intuito, nessa encruza, é evidenciar quais direções são tomadas, se contestam em enfrentamento ou se alinham em permanência.

Em ACD, no enquadre de significados acionais, a cadeia de gêneros que predominam no material empírico pode indicar a sobreposição entre diferentes ordens do discurso. No âmbito das praxiologias de formação, chamo a atenção para a ordem do discurso pedagógico e o discurso que invoca as relações familiares nucleares como balizadores. Esse movimento por sua vez ocorre nos momentos de ressignificação do material sendo discutido. O primeiro exemplo, com a fala de Isis que comenta o material do dia 16 de maio pretende desenvolver a cadência junto aos trechos que destaquei na seção anterior (3.1). Vale ressaltar que esse material discutiu, entre outros tópicos, a noção de crença sobre o ensino LIC, listando aquelas que seriam mais comuns em um grupo de professoras atuando com crianças. Desse modo, Isis comenta sobre a primeira crença, em resposta ao chamado de Ana:

Trecho 19: RDM 16/05

Ana: Deixa-me só fazer uma pergunta. Dessas crenças, lá na página 246, vocês conseguem ver alguma delas em *motion*, em ação, acontecendo nas aulas que vocês estão observando ou sendo desmistificadas nas [aulas] que vocês estão observando? Isis, eu sei, já tem bastante contato com criança, que eu sei que você já dá aula para criança, tem algumas delas que você consegue apontar, "olha, eu consigo ver exemplo disso acontecendo"?

Isis: Olha, pela minha experiência¹, né, a [crença] número 1 fala de "crianças menores", não é que aprendem

melhor, é aquela coisa de que criança, ela tem interesse em tudo está descobrindo tudo, não vai ser diferente no aprendizado de uma segunda língua. Então, não é que elas aprendem melhor, mas eu percebo² que elas têm um interesse muito maior do que um adolescente, por exemplo, "o aprendizado de línguas deveria começar tão cedo quanto possível"? Depende, **eu acho que é uma escolha da família, se ela acha que o inglês é muito importante, se tem que estudar numa escola bilíngue, é, acho que tudo depende muito do contexto, ou se a família acha que tem que brincar mais, não tem que estudar tanto agora.** É, a [crença] três eu acho muito verdade³, *né*, que... Não que é muito verdade, mas eu consigo⁴ interessar mais uma criança que um adulto, com certeza⁵...

Acerca do controle interacional de Ana, a professora formadora repetiu esse modelo, pedindo às professoras que relacionem suas experiências em sala de aula de LIC e o material em debate. Ademais, outro ponto interessante é o fato de que, à época do encontro em questão, Isis era a única professora do grupo atuante nos CEEIs que trabalhava formalmente no ensino infantil privado. Assim, Ana direciona a pergunta à Isis objetivando, provavelmente, uma reflexão calcada nas experiências que a professora poderia compartilhar sobre o trabalho em sala de aula.

O trecho em destaque na fala de Isis, por sua vez, carrega expressões importantes. Destaco, principalmente, a dualidade da **escolha** à cargo da **família**. As opções postas são o **estudar** ou o **brincar**, sendo a primeira exclusivamente possível na **bilíngue**. Depreendo que Isis, residente no contexto da cidade de Londrina, professora no ensino de LICC e cursando o último ano da graduação, traz consigo algumas marcas sobre a não-elaboração de políticas públicas de representação sobre o ensino de LICC. Nesse sentido, o está não-dito é, particularmente, interessante: ainda que Londrina mantenha o projeto Londrina Global de Ensino de Inglês para Crianças, a referência espontânea para o ensino de inglês, quando não obrigatório, é a escola bilíngue.

Ademais, algumas expressões utilizadas por Isis, demonstrando os modos de ser e (se) identificar, podem reforçar essa leitura: as frases sublinhadas de 1 a 5 indicam pouca modalização – tem forte presunção avaliativa – “pela minha experiência¹”, “mas eu percebo²”, “eu acho muito verdade³” e “mas eu consigo⁴ interessar mais uma criança que um adulto, com certeza⁵...” Em ACD, as modalizações podem sustentar e ratificar textualmente o que inferem os planos da prática social e do evento em si – ou seja, enquanto potência do devir. Desse modo, a interação estabelecida entre a **escolha da família** e o ensino LICC é um posicionamento fortificado no modo como a professora se coloca e se identifica

nessas expressões do plano textual, empírico.

O segundo exemplo da sobreposição da ordem do discurso da família sobre o discurso pedagógico ocorre, pouco tempo depois da fala de Isis, quando a professora Yara – que apresentava suas considerações sobre a seção lida do material – se posiciona acerca do tema, retomando dois aspectos chaves mencionados por Isis:

Trecho 20: RDM 16/05

Yara: Só para finalizar, o que você falou está bem certinho, assim, é, a maioria dessas crenças, para desmistificar ela, depende, porque, tipo, tudo depende. Por exemplo, aqui [no material de leitura], “a idade ideal para criança aprender”, depende dos objetivos do aluno e, **também dos pais**, e **até da escola**, né, porque se a escola colocou um objetivo, tipo, **escola bilíngue**: “ai, a criança vai sair falando tudo em inglês¹.” Ok, então, ela vai *favo*- proporcionar as situações favoráveis, né.

Ressignificando o material em questão, Yara reforça o status da escola bilíngue, como referência para o ensino de LICC, e retoma os pais como definidores da escolha sobre o ensino da língua. Vale mencionar, que as pontuações de Isis e Yara complementam o conteúdo no material de leitura, mas não partem dele as interpretações de que o ensino de inglês teria como lócus evidente a **escola bilíngue**. Por sua vez, a família aparece relacionada a um detalhe revelador: em “**também dos pais**, e **até da escola**”, Yara posiciona esses dois elementos em um desnível na responsabilidade sobre o ensino de inglês. Primeiramente, Yara empodera o aluno na decisão, em seguida, da família, porém a escola recebe a locução “até”. Seria possível, portanto, inferir que a questão posta – sobre a idade ideal para o ensino, como revela o trecho lido do material – naturalmente se ocupa nesse desnível da responsabilidade. Mais uma vez, chama minha atenção para a relação de sobreposição das ordens do discurso: a escola é menos autorizada que os pais na escolha do ensino de inglês; ademais é uma escola que necessita ser bilíngue para obter o resultado esperado em “sair falando inglês¹”.

Em outro momento, a família é o elemento chave na argumentação de Ana, junto às professoras sobre o desenvolvimento de uma das crianças no curso LAB LIC. No tópico sobre *cores*, as professoras destacam:

Trecho 21: RDM 06/06

Lisa: Ele, ele é muito crítico¹, ele fala as coisas, essa *questão de cor*... Não me lembro quem, ele pediu a cor

rosa e as meninas falaram “ah, mas é de menina” e ele falou “a cor é de todo mundo...”

[N.I.]: (...)

[N.I.]: ***Ele tem seis anos!***

Sara: Ai, eu quero ele para mim.

Lisa: Ele ia pintar o dinossauro...

Yara: “A cor é de todo mundo”, isso é coisa (...).

Ana: É, o Aluno4 ele é meio, **ele é ímpar² nesse sentido, porque ele deve ser muito incentivado em casa a pensar umas questões, né, bem críticas³ assim, bem...**

Raul: Talvez seja superdotado...

Ana: Não... Eu acho que não, ele não, ele não demonstra...

Sara: (...)

Ana: É, ele não é o cara que consegue fazer uma operação matemática além da sua idade, mas ele tem essa sensibilidade⁴, né, e ele (...)

Sara: (...) ele é muito...

Ana: Ele tem essas sacadas⁵, assim, é bem curioso, porque daí a gente percebe que assim: existe a possibilidade, né, não é aquela coisa “boys will be boys”⁶, entendeu? É mesmo você ter essa paciência⁷, né, esse trabalho todo de planejar para fazer algo diferente⁸, ter alguma coisa diferente⁹...

Primeiro, é necessário atentar para as características que são evidenciadas sobre a experiência nas expressões em destaque de 1 a 6: “é muito crítico”, “é ímpar”, “[pensar questões] bem críticas”, “[ter] sensibilidade”, “[ter] sacadas” e a frase “não é aquela coisa [...]”. Elas sincronizam o entendimento de que a resposta e as atitudes da criança em questão são, não apenas um exemplo de sucesso no ensino-aprendizagem, como são surpreendentes – “*Ele tem seis anos!*”, que é expresso com um entusiasmo particular. É possível relacionar as adjetivações entre si e perceber como elas servem de sustentação para a construção explanativa de Ana. Vemos, ainda, a negação da expressão “*boys will be boys*” se referindo ao oposto de seu sentido idiomático – em português, algo como, “Garotos são só garotos” ou “Garotos são assim mesmo” – e culminando em “coisa diferente”. Sobretudo, essa articulação não está solitária na prática social em quadro: Ana, exercendo relativo controle interacional, lança mão do discurso pedagógico agindo de forma explanativa e identificando a razão de ser: “*porque* ele deve ser muito incentivado em casa”. O trecho não deixa dúvidas que Ana exterioriza o desenvolvimento do comportamento em questão: “*porque*” indica a razão de ser e ela se encontra “em casa”, no âmbito da família. Nesse sentido, é interessante também focalizar a função desempenhada pela escolha lexical do verbo “incentivar” comparado ao verbo “planejar”.

Na sequência de sua explanação, Ana faz uso do discurso pedagógico em sua função instrucional; é possível perceber que no plano da prática

social, a professora formadora pretende guiar a reflexão de que a modelagem “ímpar” é possível a partir de determinadas ações – essas recaem sobre as professoras em formação. Nessa articulação, a seleção lexical de Ana (7 e 8), “[ter] paciência [trabalho]” e “planejar” estão em uma tangente em relação ao campo lexical do “incentivar” – podendo estar relacionados ao ensino de LICC, no entanto suas finalidades e objetos são distinguíveis. Mais uma vez, existe uma dualidade expressa: a família e a escola e, em sobreposição, a ordem discursiva da família sobre o discurso pedagógico – visto que, na conjuntura do evento realizado, o ideal partiria do seio familiar para o plano de aula. Diferentemente, porém, dos exemplos anteriores, considero que Ana, nesse momento, tenta de forma mais evidente a aproximação dessas ordens.

Visto a natureza do evento discursivo, no caso do trecho 22, sendo uma reunião de planejamento de aula, o tema família aparece vinculado, especialmente, nos momentos de arbitragem sobre o planejamento das aulas de LICC. Seguindo uma ordem cronológicas dos encontros, os exemplos trazidos pretendem demonstrar como o tema balizou aspectos do que considero serem constituintes do currículo que emerge nas praxiologias de formação.

O trecho destacado a seguir (Trecho 22) trata do encontro RPA, no dia 11 de abril, o primeiro contato com as crianças do curso LAB-LIC. Como mencionei anteriormente (viz. **Figura 4**), esse momento caracterizava o início da triagem das crianças nas turmas. Para o desenvolvimento das considerações, expandi os turnos de fala do Trecho 1:

Trecho 22: RPA 11/04

Ana: Bom, eu vou fazer esse teste, vou deixar gravando esses minutinhos.

Sara: Ô, Ana, você falou, que, é, mais enérgica¹, eu amei, aquela hora, que o aluno¹, “Eu vou sair lá fora”, “Não! Senta no seu lugar!” [risos]

Ana: Não dá, gente. Sério, mesmo, se a gente começa a deixar eles fazerem tudo...²

Sara: É que assim, tipo assim, é que assim (...) ela... o que eu observei que tem [que] fazer igual a isso³, é... não foi assim, ela nem brigou⁴, nem desligou do que ela estava fazendo aqui pra, tipo, ela *tchup tchup*, e já voltou...

Ana: A gente vai pegando esses jeitinhos⁵, assim, sabe?

Sara: Sabe? Assim, tipo...

Lara: Pegando a manha⁶.

Ana: Pegando a manha⁶, né? *Porque, assim, você percebe que, assim, primeiro, o quê que deu para perceber desse aluno?* (...) É aquele aluno que **a mãe fica em cima**, não sei, pode ser que ele tenha algum

problema de saúde, também, né? Precise de alguma atenção um pouco maior porque o nariz dele sangrou duas vezes na hora da aula.

Sara: Mas ele que enfiou o dedo e cutucou, ele machucou o nariz.

Ana: Ele machucou o próprio nariz? Eu [não] sabia que ele tinha feito isso, porque eu vi que ele estava com o dedo no próprio nariz. E aí, dá para ver que é um menino que vai (...), entendeu? Grande, assim, então... E eu sei que... Outra coisa, **os pais adoram ficar na escada de frente para sala de aula...**

Sara: Ah, é verdade, tem que fechar a porta e fica quente...

Lara: **Tem que sentar e conversar com os pais...**

Ana: É um problema que a gente, desde o ano passado, a gente dá umas indiretas, não pode chegar com muita, né? Com muita veemência no pai, na mãe, mas eles ficam ali sentados olhando a aula toda, vigiando. Então assim, essas questões elas são, assim, chatas e complicadas, sabe? Mas, mas não pode perder a linha [...]

Identifico que o tema da família – **mãe, pais e pai** – foi articulado, exclusivamente, nas falas de Ana, como um árbitro do currículo que emerge. O campo lexical, nesse sentido, é particularmente interessante, pois somadas as falas de Ana em negrito a imagem da família é, por um lado, um regulador da atividade em sala de aula: “mão fica em cima”, “de frente para sala de aula”, “olhando a aula toda” e “vigiando”. Por outro lado, é também um empecilho que culminam em “questões” “chatas e complicadas”. Sobretudo, o novo fora dessa equação é a fala de Lara em que, pontualmente, sem distribuir as mesmas avaliações de Ana, apresenta uma resolução, “sentar e conversar com os pais”. Além disso, a imagem regulatória da família, nas falas de Ana, se apresenta entremeio ao discurso pedagógico, do qual ela lança mão no modo instrução – trecho que recebeu destaque em itálico: ela pontua suas observações; faz uso, em certa medida, da retórica e da modalização; e sinaliza, ainda que sutilmente, o tempo futuro, as ações que estarão envolvidas no ensino de LICC.

Ademais, outros aspectos sustentam o pressuposto de uma relação direta entre o tema familiar e o discurso pedagógico. Os termos de 1 a 6, são exemplos de artifícios que sustentam essa intertextualidade. Diferente de outras faixas de idade, o ensino de LICC está mais suscetível ao léxico de uma performance familiar e maternal: ser enérgica (1), deixar fazer tudo (2), brigar (4), jeitinhos (5) e manha (6), são dispostos com naturalidade nas falas das professoras. É importante retomar nesse ponto, a consideração de Louro (1997) sobre a epistemologia feminista sendo o bastião das pesquisas que buscam para a além da objetividade. Ainda que seja possível argumentar, razões para o uso dos termos baseados nas idades das crianças em questão, o ponto de problematização é a imposição inadvertida do papel materno que se constrói nessa prática social. Reflito se a inquietude recorrente, sobre as

praxiologias, não se deva justamente à naturalidade em que as professoras assumem essa performance por estarem em um evento relacionado ao ensino de LICC.

Essa reflexão se conecta com o trecho na sequência. No encontro do dia 18 de abril, portanto uma semana depois, as professoras trazem ao evento do momento de planejamento suas impressões após a primeira aula de LICC – diferente do evento da triagem, essas aulas passam a ocorrer em grupos com menos crianças e uma professora está ministrando aula em cada um dos dois grupos. O trecho em questão é, particularmente, extenso. Nele, Bela e Sara conversam entre si sobre o desenvolvimento do plano que compartilhavam, pois elas ministravam as aulas pela manhã e tarde, respectivamente, para o grupo de crianças mais velhas, de 8 a 12 anos:

Trecho 23: RPA 18/04

Bela: Você conseguiu ^cumprir seu plano todo?

Sara: Sim!

Bela: ^BHoje?

Sara: Sim, ^Cmeus alunos são muito bons.

Bela: ^DGente! Eu não consegui...

Sara: Ficou só o quiz.

Bela: Sério, foi, tipo.

Sara: O quiz não deu tempo, mas, é, o...

Bela: Mas, é, o plano mesmo, porque o quiz era extra.

Sara: Sim.

Bela: Não é?

Sara: (...) tudo daí, eu dei atividade, somente um aluno [...], ele é o menorzinho, ele é menorzinho da turma, não por isso menos Einteligente, ele tem, ele, ele tem mais dificuldade para escrever, eles querem copiar, eles querem escrever.

Ana: Uhum...

Sara: Porque eu estava escrevendo no quadro para eles irem acompanhando, daí, ele “pode copiar?” Falei: “claro que pode” então, todos quiseram copiar eles acharam um máximo colocar no caderno, e só que o aluno10, **a mãe dele falou para mim que ele está aprendendo letra de mão agora**, porque eu estava fazendo, lembra que você falou para fazer, né, Caps Lock, daí, eles falaram assim pra mim, “ah, faz letra de mão, porque eu estou aprendendo letra de mão agora”. Falei: “tá bom”. Apaguei e comecei a escrever letra de mão (...) assim, quando eu escrevo no quadro, às vezes quando você faz uma letra de mão da gente¹, é muito diferente deles, porque a professora do ensino fundamentalzinho² ela tem uma letra bonitinha redondinha³, bonitinha⁴, e a gente já tem vício, não é? Igual eu boto um W como uma peminha⁵, o meu R não tem aquela voltinha⁶, tudo isso foi questionado, ia lá, apagava, e arrumava, “mas o quê que é isso?” Falei: “ai, meu deus do céu, faço uma peminha aqui meio metida, não é? Minha peminha, do meu W é meio exibida, não é?” Aí, aí eles “quê que é isso?” Porque, tipo, né, igual quando eu, é, igual quando tem aquela palavra, (...) “Ah, não é um M e N junto é que ficou” (...) daí, eles foram entendendo, foi só uma questãozinha⁷ assim de pequenas adaptações⁸. E o quiz, eu só não fiz mesmo porque o meu computador como é, é, Macbook, ele

tem dificuldade pra entrar no Wi-Fi da UEL, **o pai da aluno¹³ trabalha aqui [e] conseguiu por no dele**, mas estava muito ruim a internet, não pegou a internet, entrou, acessou, mas não abriu.

Ana: Não dependam da internet.

Sara: Porque eu precisava da internet, por que que precisava? Porque, é, como, eu encaminhei (...) Eu tinha salvo no meu celular, não tinha salvo no meu computador, porque foi uma correria nesse final de semana minha vida, então assim, eu tenho certeza que pra próxima aula eu vou tá mais, zen.

Ana: Mas, assim, só faltou o quiz não foi?

Sara: Mas, assim, ia ficar bem apertadinho⁹ o quiz, mas como eles são, são os meus smartizinho¹⁰, lá, tudo (...) teriam feito assim, em dois minutos, e eles me pediram (...) jogos...

Ana: Mas dá para gente (...)

Sara: Na próxima, é, eles, então eles foram felizes da vida com a research deles, todo mundo copiou e, como eu falei, Aluno¹⁰, tem mais dificuldade para copiar, que ele quer fazer a letrinha bonitinha¹¹, aí faltou um pedacinho¹², o Aluno⁹, uma graça¹³, ajudou ele o tempo [todo], "deixa a professora apagar, copia do meu caderno", achei tão bonitinho¹⁴...

Ana: Aluno⁹ é fantástico!

Sara: **Aí a mãe dele veio, assim**, (...) "porque como ele tá aprendendo agora ele demora um pouco", falei: "imagina", falei assim, "não era nem tão importante copiar, mas todos fizeram questão, então pode tirar foto sim, e ele copia em casa" **ela adorou** (...)

Ana: *Uhum. Então, e isso é muito legal, porque a gente vai ver né, nos textos que a gente vai, vai, vai acabar lendo durante o percurso do estágio, [...]*

Pretendo destacar três possíveis abordagens para o trecho em questão: 1) sequência A, B, C e E; 2) as menções ao tema família em negrito, ainda que breves, sinalizam aspectos interessantes sobre a prática; e 3) a infantilização na fala de Sara, que se dá de forma espontânea, contínua e naturalizada – sobre essas últimas destaco 14 ocorrências em destaque sublinhado no trecho.

A sequência, A - E, sobre a qual chamo a atenção com termos sublinhados, sinaliza um tema bastante presente nos dados: as representações do plano de aula. Nesse momento, essas falas integram o recorte do trecho, pois contextualiza as falas de Sara que trazem o tema família. Todavia, é interessante notar destarte as características que o plano de aula recebe: Bela lança mão do verbo ^A"cumprir" e, logo em seguida, expressa surpresa – ^B"Hoje?" e ^D"Gente!" – assim, infiro que Bela estabeleceu uma relação de positividade/negatividade no que seria a transposição das ações planejadas para ações efetivadas em sua sala de aula. Sara, por sua vez, atribui o sucesso ao desempenho de suas alunas (C e E). Adjetivações como ^C"muito bons" e ^E"inteligente" povoam as escolhas lexicais de Sara para justificar o, então estimado, cumprimento do plano de aula. A imagem do "cumprir" é interessante, Bela se vê, portanto, em contradição com sua própria idealização da aula. É, igualmente, interessante perceber que essa interação acontece sem o

controle interacional de Ana. O momento oportuno da formação em um diálogo entre as professoras exemplifica, a meu ver, os princípios da formação de professores voltada para a autonomia e colaboração.

Os trechos que destaco com o tema familiar ratificam sua influência paulatina nas ações em sala de aula. Ainda que Sara mencione brevemente uma **mãe** e um **pai** a presença desses elementos nas falas é significativa. 1) **“a mãe dele falou para mim que ele está aprendendo letra de mão agora”**: na primeira ocorrência, é a mãe quem faz emergir um aspecto que reverbera no currículo da formação de Sara como professora de LICC. Notadamente ressaltada pela revisão bibliográfica (1.2.3), a adequação dos objetos semióticos utilizados no ensino de LICC, ou seja, o escrever no quadro negro somado às particularidades das etapas de alfabetização de crianças. 2) **“o pai da aluno13 trabalha aqui [e] conseguiu por no dele”**: a segunda, que partindo de uma eventualidade tecnológica, revela ainda que em pequena escala de que maneira a presença dos pais no processo de ensino aprendizagem marca a professora. 3) **“Aí a mãe dele veio, assim, [...] ela adorou”**: a terceira está diretamente relacionada à avaliação positiva que Sara tem sobre suas ações enquanto professora. Nesse sentido, o aspecto regulador da família pode ser invocado novamente. Para Sara, há relevância na aprovação da mãe sobre seu manejo da situação e da atividade.

Por fim, a sequência numérica de termos sublinhados (1 – 14) destaca os aspectos que reflito estarem atribuídos à uma dualidade peculiar: o “eu” e “a gente” (1), que permanecem neutros; *versus* os elementos que estão subsequentes à “professora do ensino fundamentalzinho” (2), que recebem diminutivos. Sobretudo, o trecho selecionado serve de amostragem para um movimento que se repete nas praxiologias de formação⁴⁰. Ainda que, insistentemente, essa flexão para o diminutivo seja percebida de forma inocente, infiro que esse movimento – enquanto modo de ser e identificar – reverbera a discussão em Freire (2021b) e, principalmente, Lopes Louro

⁴⁰ Foram informalmente contabilizados 144 usos de diminutivos femininos (por exemplo, movimentos com terminação em *-inha*) e 199 masculinos (*-inho*, respectivamente). Ainda que desperte interesse, seria preciso considerar um estudo específico, buscando às devidas atribuições dessas flexões; bem como, uma contraparte comparativa, estabelecendo se isso ocorre em menor ou maior frequência em outros contextos de escolarização.

(1997) ao sintetizar sobre a performance do gênero da docência: “[a]través de múltiplos recursos se estabelece ou se reforça uma ligação estreita entre mulheres/professoras e crianças, chegando-se, por vezes, a “infantilizar” tanto o processo de formação de professoras quanto a atividade docente de primeiro grau.” (LOURO, 1997, p. 107)

Dadas essas observações, o evento em si retorna ao centro da análise, pois Sara e as demais professoras estão em seus primeiros contatos com a experiência das aulas pelo curso de inglês LAB-LIC. Nesse sentido, os modos de identificar são relevantes – as professoras estão em pleno processo de identificação de si enquanto professoras de LICC. Portanto, a dualidade presente nas falas (1), em que se têm a identificação de Sara e as colegas da formação, e (2), em que se caracteriza a professora que ensina crianças, “fundamentalzinho”, são reforçadas e marcadas na persistente flexão diminutiva (bonitinha, redondinha, voltinha, perninha, questãozinha, apertadinho, smartzinho, letrinha, pedacinho, bonitinho) em seu discurso. Ainda que, levando em consideração o critério de atribuição desses diminutivos direta ou indireta à professora do ensino fundamental, alguns deles não estejam tão evidentemente ligados ao movimento de identificação da professora do fundamental em questão, tamanha é a força dessa ideologia que atribuo esse maneirismo à uma noção ideologizada do gênero da docência. Assim, sob esse viés, torna-se problemática a naturalidade em atribuir ao ensino com crianças o caráter da infantilização – o que, por sua vez, denota a feminilidade performativa ideal imposta à profissão da professora pelo sistema-mundo colonial moderno de gênero (LUGONES, 2008).

Por sua vez, no dia 23 de maio, reflito se esse pequeno excerto (Trecho 24) não se torna responsável por sintetizar a força balizadora que o tema família prescreve sobre as decisões de planejamento durante as praxiologias de formação. Relembro, todavia, que geralmente os diálogos engajados pelas professoras nos momentos de planejamento mantinham o tom da informalidade. Ana, ainda que seja exerça o controle interacional e lance mão do discurso pedagógico, não parece cercear ou restringir a participação das outras professoras. Sendo assim, a atmosfera estabelecida no recorte do trecho a seguir, necessita ser interpretado de forma mais inclinada à conversa casual, do que à instrução – tal como pode aparentar

alguns termos que aparecem nas falas de Ana.

Trecho 24: RDM 23/05

Ana: Mas é que assim, eu tenho reparado, que os planos que andam aparecendo de vocês, que vem de vocês, eles estão muito assim, é, de decorar¹, vocês querem que eles decorem os nomes? Entendeu? Vocês querem porque querem que eles decorem os nomes, não sei o que acontece, tá...

Bela: **A gente quer que ele chegue em casa e fala: “Daddy, I’ve learned!”**

Ana: Olha, seguinte, o que vocês têm aqui que vocês têm que rever, quando vocês falam “Students will sit on the floor and paint animals pictures” tem muitas coisas acontecendo. [...]

A discussão que se propunha, à época, fez referência ao dinamismo do plano de aula. O problema em quadro focalizava os objetivos das atividades descritas pelas professoras que poderiam incluir atividades com mais movimentos, brincadeiras e jogos. Ana atenta, marcada e repetidamente, ao verbo “decorar” (1) centralizando a problemática do plano em questão nessa ação. A resposta de Bela à essa consideração se torna emblemática, pois o ponto fulcral do ensino se torna a demonstração da aprendizagem frente à família. O modo de projeção, expresso em “*daddy*”, papai, retoma as considerações sobre a sobreposição do tema familiar ao discurso pedagógico. Ana, por sua vez, deixa escapar essa problematização e passa a revisar os passos descritos no plano de aula das professoras, sublinhado (2) em destaque.

Tendo em vista as considerações tecidas até o presente momento, pode parecer majoritária a identificação de sentidos de permanência na relação entre as praxiologias e as dinâmicas da colonialidade. Enumeram-se as evidências que ordens do discurso, reverberando as estratégias ideológicas do heteropatriarcado – esse que, por um lado, demarca rudemente a performance feminina na lida com crianças, por outro, sustenta a invenção e manutenção da família nuclear, – sobrepõe as práxis de ensino de LICC. Para complementar essas considerações, a seção seguinte pretende focalizar, especialmente, trechos em que gênero e sexualidade são assuntos geradores.

3.2.1 Gênero e sexualidade: “com crianças é um pouquinho mais complicado”

O tema família indica aproximações com o debate em feminismos subalternos. Especialmente, nos apontamentos de autoras como Oyěwùmí (2004) e

Lugones (2008). Anteriormente, sinalizei sobre o papel desempenhado pela família nuclear na leitura de Oyěwùmí (2004) como uma “forma especificamente europeia” e “fonte de muitos conceitos que são usados universalmente na pesquisa de gênero”. Todavia, essa formatação ideal e naturalizada, sequer tenta esconder a seu principal fundamento no heteropatriarcado. Nesse sentido, retorna-se à Lugones (2008) para quem o “lado iluminado/visível da organização colonial/moderna do gênero” inclui, entre outros elementos, o próprio patriarcado. No cruzamento de tais interpretações com minha própria análise, sinalizo que a presença do tema familiar nas praxiologias de formação – sendo ela característica presente dos modos de agir e interagir – revela, com base nas proposituras de Vieira (2019), dinâmicas das características da colonialidade do poder – sem esquecer, no entanto, que estão em retroalimentação (viz. **Figura 5**). Ou seja, tal como a autora organiza no quadro (**Quadro 5**), a relação que se estabelece, na intertextualidade das ordens do discurso familiar e pedagógico que, neste contexto das praxiologias de formação, é a relação de sobreposição.

Em ACD, torna-se possível inferir que esse movimento, essa dinâmica nos termos da autora, é revelador: uma vez que os contextos, objetos semióticos complexos, caracterizam o tempo-espaço das praxiologias de formação de professoras de LICC e se estabelecem entremeio ao sistema-mundo moderno/colonial de gênero – que, por sua vez, reproduz e mantém o heteropatriarcado como fundamento para o modelo de família nuclear – é, no mínimo, relevante problematizar os sentidos de currículo que emergiram nessas práticas. Silva (2020, p. 97) estabelece que “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero” e que “corporifica e produz relações de gênero” – a arbitragem da família nas decisões de ordem pedagógica, portanto, demonstram a manutenção da organização desse sistema-mundo moderno/colonial de gênero com base no heteropatriarcado.

Em linhas complementares, tangente à questão de gênero no enquadre de um sistema-mundo moderno/colonial como propõem as autoras, o encontro do dia 18 abril merece um destaque adicional: as professoras se engajam em um extenso diálogo que focalizou, especificamente, a questão do ensino de LICC e gêneros. O recorte nos trechos a seguir está sendo motivado pelos comentários de Sara e Bela que, nesta primeira parte, descrevem como as atividades planejadas sobre os pronomes *he* e *she* se desenvolveram durante as aulas:

Trecho 25: RPA 18/04

Sara: Eu errei, eu falei que a Ana era he, daí "Ah!", todo mundo, prestaram atenção, foi até bom, aquela hora.

Ana: A gente não pode nem piscar, não é? (...) Já vai, "Ah! Não é!"

Sara: (...) na hora!

Bela: Teve um [aluno] que errou.

Ana: Uma oportunidade boa também que a gente poderia ter feito, é, pensando nestas questões bastante transversais, né, a concepção dele de menino e menina, né, a questão dos gêneros na sala de aula, porque eu acho que uma coisa que a gente falhou foi dizer para eles he é para menino, she é para menina, eu acho que a gente poderia ter... A gente até poderia ter desenhado no quadro, bonequinhos de palitinho¹.

Yara: Eu desenhei².

Bela: Eu desenhei².

Ana: Que nem você fez, não é? Mas perguntado, assim, "quem é she, e quem é he?" Para eles se colocarem como she e he.

Sara: Nossa verdade!

Relembremos, primeiramente, que para Vieira (2019, p. 92) as "regras discursivas da heteronormatividade produzem", impondo binarismos, promovem o cerceamento de performances de gênero plurais. Essa consideração auxilia na análise do trecho em quadro, uma vez que ocorre, certa feita, reflexões motivadas pelo relato de Sara, "**Eu errei, eu falei que a Ana era he**". Sobretudo, Sara e Bela deixam visível o objetivo ideal da atividade que planejaram, pois identificam como erro a atribuição dos pronomes *he* e *she* para além da performance masculina e feminina, respectivamente. Ana, por sua vez, ressignifica alguns aspectos, identificando e avaliando o ocorrido como uma "**oportunidade boa**" e tematiza, com "**questões transversais**", o que será delimitado como "**a questão de gêneros na sala de aula**". Ademais, Ana, avalia a práxis com "**a gente falhou**".

Na sequência da conversa, vemos que as professoras estão em comum acordo sobre o poderia hipoteticamente ser mais adequado à aula de LICC; os destaques 1 e 2 revelam esse entendimento – seria possível, na visão delas, adentrar o assunto gerador deixando de lado verbalizações e utilizando desenho. Pode ser interessante ressaltar nesse primeiro trecho os modos de projeção: "questões bastante transversais / questão dos gêneros na sala de aula", que indicam uma categorização sobre o tema. O diálogo, porém, prossegue de forma intensa e as professoras se engajam em proposições significativas. Aqui (trecho 26), por sua vez, o tema dos gêneros pode ser identificado pelas marcas de estilo depreendidas nas falas das professoras:

Trecho 26: RPA 18/04

Ana: Em vez da gente já apontar, gente, a gente só consegue pensar nisso, às vezes, depois, a gente não vai conseguir revolucionar o universo, na hora, nove horas da manhã, na quarta-feira, assim...

Sara: Eu confesso que nessa parte, de questão de gênero para minha cabeça ainda é, nessa, de eu trabalhar com isso não é, olhando as crianças ainda é um pouco difícil, porque a minha criação foi toda, não é, (...), Tinha...

Ana: Acho que de todas nós.

Sara: (...) acho que talvez eu como pessoa ainda, como pessoa, não como teacher, né, ainda enxergo menino menina, mas é lógico que tem que ter a cabeça aberta para isso, respeito, mas eu, eu acho, assim tipo, na rapidez você vai...

Ana: Mas isso é uma coisa para gente pensar, nas próximas aulas, porque isso vai aparecer em outros pronomes, por exemplo.

Sara: Então, mas porque a gente não tem nenhum, não tenha ainda observado que tenha um outro gênero na nossa sala, então.

Há uma sequência de escolhas lexicais nas falas de Ana, em que é possível sugerir que o atributo da falha (Trecho 25) culmina no “Em vez da gente já apontar”, ou seja, a falha está diretamente ligada ao cercear a escolha sobre o gênero ou reproduzir as designações masculinas e femininas em sala de aula. Ela ainda indica reconhecer a importância da reflexão como constituinte de um fazer praxiológico: “a gente só consegue pensar nisso, às vezes, depois”.

Sara, por sua vez, utiliza modos de ser e identificar para, mais uma vez estabelecer uma dualidade: o seu “eu / pessoa” e o seu “eu / teacher”. Infiro ser possível pensar sobre esse movimento junto à noção de heteronormatividade e de como ela se encontra naturalizada. Tal como aventa Lugones (2008) sobre o lado “visível da organização colonial/moderna do gênero”, de modo que “dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, a heterossexualidade e o patriarcado estão inscritos” e se mantêm “com letras maiúsculas e hegemonicamente – no próprio significado de gênero.” (LUGONES, 2008, p. 64)

Todavia, minha observação infere que, ao pensar esse tema pelas perspectivas que debato ao longo da tese, mais urgente do que a naturalidade com que essa dinâmica colonial aparece no turno de fala de Sara, é a lacuna de contestações direta ou indiretas perpassa a explanação que Ana faz ao retomar o turno de fala. “Mas isso é uma coisa para gente pensar, nas próximas aulas, porque isso vai aparecer em outros pronomes, por exemplo.”

Ainda na fala de Sara, a imagem da família retorna quando postula que sua “criação” está diretamente envolvida na forma como percebe o binário

“menino menina” e na forma como age sobre isso “ter a cabeça aberta” e “[ter] respeito”. Elementos que, entretanto, estão externos ao que seria possível desenvolver na sala de aula: “**mas** eu, eu acho, assim, tipo, na rapidez você vai...” Dessa forma, a manutenção das características, pontuadas em Lugones (2008) como mantedoras do sistema-mundo moderno/colonial de gênero, são reproduzidas e se tornam permanente. Como pessoa, o tema família é um balizador – tal como ele aparece nas decisões pedagógicas das análises anteriores – e, como *teacher*, o binarismo pode ser legitimado frente às constrições de tempo, seja no fator rapidez, ou dinamismo, de Sara ou na sentença de Ana “a gente não vai conseguir revolucionar o universo, na hora, nove horas da manhã, na quarta-feira, assim...”

Infiro se essa distinção dual – pessoa e *teacher* – não releva, também, a dualidade pressuposta entre um universo de práticas e um universo de teorias. É possível identificar que Ana lança mão do “pensar” como uma resolução ao problema e ela que culmina no auxílio do texto como material de apoio à formação. Ela, inclusive, retoma essa mesma proposição adiante, pouco antes do fechamento do tema e quando as professoras retomam o relato sobre as aulas do dia:

Ana: Eu acho que os textos, eu vou buscar esses textos agora, eu acho que os textos podem trazer várias coisas novas para gente e se não tiver, está aí uma grande chance de a gente começar a produzir, que, quem que fala sobre isso na educação infantil? Será que tem? Não é? A gente pode começar a pensar nisso. Bom, que *más*, que *más*, meninas? (RPA 18/04)

Por sua vez, o Trecho 27, com turnos de fala subsequentes ao Trecho 26, Sara, além de modos de ser e identificar, denota modos de representar e projetar o mundo à sua volta. É possível inferir uma sutil urgência em suas colocações que estão diretamente ligadas ao universo da prática em “nossa sala de aula” e “nosso mundo atual” e que são ratificadas por Yara, “Nossa, é muito importante”. No trecho a seguir, Yara conclui:

Trecho 27: RPA 18/04

Yara: Nossa, é muito importante porque por exemplo, eu estava...

Sara: É o nosso mundo atual.

Yara: Falando com o Colega2 esses dias, quando, por exemplo, **com crianças é um pouquinho mais complicado**, mas como que você vai se referir a uma pessoa transexual?

Sara: Já perguntei para os próprios, como que eu faço, não é.

Yara: Então, eu, por exemplo, eu não sei.

Ana: Então, em inglês a gente ainda tem a opção one, it e they, não é, it não usa, mas existe esse pronome neutro, mas a gente usa one, igual um...

Yara: Mas como?

Exemplificando o que chamei por ‘universo da prática’, o trecho condensa algumas considerações interessantes. Yara avalia o tema relacionando-o com o ensino de LICC, é “mais complicado”, simbolizam hesitação e dúvida. Ana, por sua vez, se detém na resposta e desvia a conversa para um detalhe gramatical as LI. Infiro se esse movimento de fuga não revela traços de insegurança sobre seus próprios conhecimentos, todavia, sem deixar de usar a estrutura do discurso pedagógico de explanação e de uma posição encarnada. A partir desse momento, as professoras engajam em uma extensa conversa sobre experiências pessoais que julgam estarem relacionadas com o tema gêneros e sexualidade, mas não necessariamente ligadas ao ensino de LICC. Na análise desses conteúdos, detenho-me em aspectos que tangem diretamente as praxiologias, como é o caso do trecho 29 a seguir, em que Ana demonstra que seu entendimento sobre o assunto provém da máxima: “sexo é biológico e gênero é social”:

Trecho 28: RPA 18/04

Ana: [...] Eu acho que o importante é a gente perceber, olha, as coisas estão mudando e a gente precisa acompanhar isso, porque, é, **a gente está tratando de crianças, mas as crianças estão mudando, também**. A gente não sabe em que momento, semestre que vem, semana que vem, não vai entrar uma criança do sexo masculino que se identifica como do sexo feminino, mais importante que isso ainda pode ser que nunca da gente lidar com uma situação desse tipo, mas é que eles, quando eles crescerem, eles lembrem desde pequenininho [que] ele aprendeu que tem essa diferença, eu posso ser do sexo masculino [e] me identificar do sexo feminino, eu posso ser do sexo feminino e me identificar com o gênero masculino. Então, eu acho que **o mais importante é a gente tratar isso com uma naturalidade para que eles tenham isso em mente**, para que eles...

Yara: Para não ser um **choque**.

Ana: Para não ser um choque!

Sara: Não sentir **rejeitado**.

Ana: Nunca, se para **não se sentir rejeitado, nunca rejeitar ou fazer bullying com outro coleguinha** que seja diferente dele, acho que isso é o mais importante, não me interessa, perdão em falar dessa forma, um pouco grossa, se você concorda, se você não concorda, se sua religião diz isso, se sua religião diz aquilo, não, não é isso que a gente está discutindo agora, **fora daqui** você faz o que você quiser, **mas dentro da minha sala de aula**, como professora eu tenho que entender que o mundo não pode mais continuar tratando violentamente, ou então.

Yara: Excluindo.

Ana: É fazendo (...) segregação.

Sara: (...) a gente finge que não percebe.

Destaco as escolhas lexicais: mudança, diferença e diferente – se singularizadas, a perspectiva de Ana sobre a questão de gêneros no ensino de LICC

reproduz conceitos feministas com o viés civilizatório (VERGÈS, 2020) acerca da questão de gêneros e sexualidade. A concepção do “sexo biológico e gênero social” da professora formadora condiz com sua resignificação da diferença como principal característica para delinear seus apontamentos sobre o tema, ou seja, o primeiro seria determinante sobre o sujeito, pois é biológico e binário; enquanto, o segundo é uma escolha. A visão binária sobre o sexo é naturalizada nas falas das professoras em diversos momentos. Porém, não poderia deixar de problematizar o modo como Ana se apropria dessa perspectiva, lança mão do discurso pedagógico e tece instruções sobre o fazer pedagógico. Ana se diz preocupada com a violência que perpetua quando uma “escolha” não é respeitada, no entanto são diversas as perspectivas que informam não se tratar de uma escolha.

Assim, caracterizando as direções que o currículo que emerge toma, entre contestações e permanências, ele é, até aqui, um currículo binário em diversos aspectos – teoria/prática, eu pessoa/eu professora, sexo/gênero, sucesso/fracasso. A exemplo disso, as dualidades “pessoa / *teacher*” (Trecho 26) são ratificadas, como em “fora daqui / dentro da minha sala”. Todavia, é preciso considerar que as professoras estão engajadas na abertura de diálogos possíveis, de reflexões outras que ainda não puderam ser feitas. Somado a isso, há um fator de urgência, característico das professoras que se viam, no encontro do 18 abril, tendo a primeira experiência com ensino de LICC. Assim, alguns turnos de fala são perguntas que diretamente pedem por instruções:

Trecho 29: RPA 18/04

Sara: Posso fazer uma pergunta? No caso, (...) passado por isso, se meu aluninho se identificar, menino, se identificar como *she* e mesmo ele entendendo que *she* é menina, então no caso ele já tenha lá a ideia de que não é, o gênero dele é feminino, eu explico *pra* sala que pode ser, não é?

Ana: Se a sala perguntar.

Sara: Se não perguntar deixa quieto...

Ana: Ué, natural, vai ser natural para eles, vai ser natural para vocês, também, e se alguém tiver curiosidade, vamos todo mundo conversar ou **vamos conversar** só eu e o aluno, aí **depende muito do tempero do angu ali**.

Sara: Só *pra* saber se não **vou estar ali**, eu **atravessando**.

Ana: Eu acho que os textos, eu vou buscar esses textos agora, eu acho que os textos podem trazer várias coisas novas para gente e se não tiver, está aí uma grande chance de a gente começar a produzir, que quem que fala sobre isso na educação infantil? Será que tem? Não é? A gente pode começar a pensar nisso. Bom, que más, que más, meninas?

Os modos de agir e interagir destacam, mais uma vez, que as

professoras nas praxiologias de formação para o ensino LICC estão abertas – parafraseando Sara (Trecho 26) – à contestação. Ponderadamente, “conversar / depender” implicam que é preciso tratar do assunto, levando em consideração a subjetividade de cada pessoa envolvida no ensino. Por sua vez, o “[não] atravessar”, de Sara, denota uma abordagem calcada no respeito pelas crianças e pela diversidade.

Esse trecho, finaliza as considerações que pretendi desenvolver, tendo em vista o recorte proposto pela tese e o material empírico que utilizo. As transcrições e os contextos das praxiologias de formação viabilizaram o exercício de perspectivar dinâmicas da colonialidade em articulação no currículo que emerge da formação de professoras para o ensino de LICC. A parte mais dificultosa desse exercício foi, sem dúvida, saber quando parar. Para tal, apresento brevemente no capítulo final da tese, Currículo Outro, o enlace e o arremate desse percurso, que são tão meus quanto são da tese.

4 CURRÍCULO OUTRO

Uma das tarefas que aposto, de uma educação que se faz como descolonização, passa pela emergência de desaprender do cânone. Essa desaprendizagem não perpassa pela negação de determinadas presenças e saberes, mas pelo destronamento. No vai e vem dos caminhantes desse mundo seria como um ‘tombo na subida’ daqueles que desequilibram a petulância da pisada dos escassos de poesia. (RUFINO, 2021, p. 23)

Nesse capítulo final, gostaria de apresentar brevemente um enlace do percurso caminhado por mim e pela tese. Meu intuito é fazer o que Souza e Duboc (2021, p. 878) propõe: “[...] tomar tempo para apreciar certos conceitos de teoria decolonial [...]” Reflito, também, junto à epígrafe ser preciso “desaprender o cânone” (RUFINO, 2021, p. 23) e, portanto, me abster da tarefa de escrever um capítulo conclusivo, tampouco um capítulo que traz questionamentos profundos.

Tenho o intuito de falar um pouco sobre cada um dos capítulos, debater alguns aspectos currículo emergente e compartilhar o resultado de minha experiência. Assim, tomei a liberdade nos Traços Iniciais para poder estabelecer o tom da pesquisa, esclarecendo que promoveria, sempre que possível, fugas e escapadas – sutis ou nem sempre – do gênero acadêmico. No capítulo Contextos, pretendi expor de forma acessível, porém pessoal e subjetiva, sobre o tempo-espaço, em que se desenvolveram as praxiologias de formação. Logo no início da escrita e estudo para esse capítulo, comecei a compreender que meu entendimento sobre o que era contexto estava aquém das suas possibilidades e, por isso, ele se capilarizou em diversos contextos. O capítulo Encruzilhada recebe esse nome, pois não haveria de ser outro. A encruzilhada, por qualquer ângulo que se olhe é uma encruzilhada e, portanto, serve para descrever o que acontece quando nos questionamos se somos críticos ou decoloniais.

As análises, por sua vez, revelaram o currículo que emerge e que ele pode ser caracterizado pelo modo como negocia com as dinâmicas da colonialidade. Tendo clareza de que estamos inseridos em um sistema-mundo moderno/colonial de gênero, foi possível problematizar as praxiologias da formação em busca de traços

que permitissem delinear esse currículo. Tangíveis a esse movimento, as características desse currículo emergente apontam para as influências de ideologias heteropatriarcais que cerceiam e constroem as professoras e suas práxis. Um currículo que se vê à mercê da imposição de uma performance feminina e maternal, pois precisa responder ao chamado gutural de escolas e instituições privadas de ensino. Essas, por sua vez, compõem uma assombrosa imagem do mercado de trabalho que espelha os contextos físicos conservadores e neoliberais.

Todavia, ele também é um currículo que se abre para contestações de questões sobre a própria prática social em que se insere. Formação e profissão docentes, em estado de praxiologia, são ressignificadas à medida em que as professoras confrontam situações peculiares ao ensino de língua inglesa com crianças. Sobre esse aspecto, é preciso ainda salientar que a potência desse currículo, mesmo sendo atrapalhado e atropelado pelas dinâmicas da colonialidade, reside principalmente em paradoxo: por um lado, o ensino de LICC é vítima de lacunas e de omissão, é tido como um campo disciplinar rudimentar, carece de incentivos à docência; por outro, justamente o fato de ser ensino de língua com crianças que discussões sobre gênero e sexualidade tomam proporções exorbitantes. A formação para o ensino de LICC movimenta campos disciplinares inusitados e promove interdisciplinaridades inéditas.

Essa é a seara que influi no título desse capítulo final. Inspirando-me na expressão de Duboc (2012), julgo ser possível pensar em termos de um currículo *outro* para a formação de professoras de LICC. Na medida em que possa ser pautado pela problematização e contestação, tendo em vista, porém as subjetividades que compõem as praxiologias de formação de professoras. Não pretendo tecer encaminhamentos ou propor modelos de currículo⁴¹, mas compartilhar o que pude averiguar no tempo-espaço que, fracionado em prática social, perspectivei ao longo da tese.

⁴¹ Sobretudo, corroborando Souza e Duboc (2021, p. 877): “apelamos para uma consciência atenta e crítica com relação às interseções entre decolonialidade e ensino de línguas, de modo a prevenir o campo da natureza tentadora da metodologização.”

Desse modo, ser atento às características de um sistema-mundo moderno/colonial de gênero; contestar e confrontar performances; problematizar contextos – enquanto tempo-espaço – para além das mediações físicas que o compõem; e politizar a formação de professoras de LICC. Essas são experiências e perspectivas que se apresentaram frutíferas, mas que dependem, sobretudo, de uma revisão paradigmática que aceite a presença de sujeitos junto de seus corpos, performances, saberes, religiosidades e sentimentos. Ao aprender sobre o currículo que emerge nas praxiologias de formação, pude perceber as constrições que se impõem sobre nossa experiência (con)vivida e como elas reverberam nas relações que mantemos ao longo dessas experiências. Desconstruir, demolir, de-formar e desaprender representam agires necessários. Por fim, uma metáfora que ainda pode ser útil, é aquela que utilizei para iniciar a tese: *Mar calmo não faz bom marinheiro* e por isso, ao nos sentirmos confortáveis em uma navegação é de bom tom buscar mares ainda não navegados.

REFERÊNCIAS

- A FORMAÇÃO de professores de línguas sob uma perspectiva crítica e decolonial. Jornada de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG: [s.n., 2021]. 1 vídeo (1h40min44). Publicado pelo canal JELL UFV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4KoKS_B3sfc&t=2143s. Acesso em: 07 set. 2021
- ANDRADE, C. D. de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013
- ANDRÉ, M. E. D. A. Espaços alternativos de formação docente. In: GATTI, B. A. et al (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Cap. 5. p. 97-115.
- ÁVILA, P. A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná**. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- ÁVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, ago-dez, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55588>. Acesso em 27 abril. 2021.
- BIESTA, Gert. Against learning: reclaiming a language for education in an age of learning. **Nordisk Pedagogik**, v. 25, p. 54-66, 2005.
- BLOMMAERT, J. Chronotopes, Scales, and Complexity in the Study of Language in Society. **Annual Review of Anthropology**. v. 44, p. 105-116, 2015
- BORELLI, J. D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BROSSI, G. C. **Implementação da educação linguística na infância na escola pública: uma história só “pra inglês ver”?** 2021. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, no prelo.
- BROSSI, Giuliana Castro. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública**. 2022. 329f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000236810>. Acesso em: 20 nov. 2022
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21 ed. [tradução Renato Aguiar]. Rio de Janeiro: Brasileira, 2021.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. de. Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de Letras: ênfases, lacunas e consequências. In: SILVA, K. A. da et al (Org.). **A formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 231-264. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

CAMERON, D. Language, Gender, and Sexuality: Current Issues and New Directions. **Applied Linguistics**, [s.l.], v. 26, n. 4, p. 482-502, 1 dez. 2005. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/applin/ami027>.

CARVALHO, Guilherme. **Investimento por aluno em universidades públicas do Paraná é 4 vezes menor do que em São Paulo - Jornal Plural**. 18 dez. 2021. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/colunas/e-ciencia/investimento-por-aluno-em-universidades-publicas-do-parana-e-4-vezes-menor-do-que-em-sao-paulo/>. Acesso em: 11 out. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Ed.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. pp. 9-24.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.) **Formação de professoras de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 71-92

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 115-126.

CHAGURI, J. de P.; TONELLI, J. R. A. Existe uma política de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças? In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (Org.) **Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: O Ensino e a Formação em Foco**. 2 ed. Curitiba: APPRIS, 2013, p. 37 – 58.

CHAGURI, J. de P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019281>. Acesso em: 28 de abril de 2021.

COHEN et al. **Research Methods in Education**. 6 ed. London/NewYork: Routledge, 2007.

COLÉGIO de aplicação pedagógica da universidade estadual de londrina professor josé aloísio aragão: educação infantil, ensino fundamental, médio e profissional. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/orgaos/CAPL.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

CONHEÇA a UEL - Apresentação. Disponível em: <http://portal.uel.br/conheca-a-uel/>. Acesso em: 11 out. 2022.

COPLAND, F.; GARTON, S. Key themes and future directions in teaching English to young learners: introduction to the Special Issue, **ELT Journal**, Volume 68, Issue 3, July 2014, Pages 223–230, <https://doi.org/10.1093/elt/ccu030>

COSTA, R. V. **Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro**: ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso. 2007. 358f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade de Campinas, Campinas. 2007.

CUNHA, M. I. da. Formação de professores: espaços e processos de tensão. In: GATTI, B. A. et al (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Cap. 4. p. 85-95.

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 144-166

DE SOUZA, Lynn Mario T. Menezes. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. **Multilingual Margins**. Western Cape, v.6, n. 1, 2019a. p. 9-13. Disponível em: <https://www.multimargins.ac.za/index.php/mm/article/view/135/90>. Acesso em: 20 jul 2021.

DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Entrevista por MARTINEZ, Juliana; FIGUEIREDO, Eduardo. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista. Dossiê Especial FICLLA - **Revista X**, Curitiba, v.14, n. 5, p. 5-21, 2019b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70381/39798>. Acesso em: 20 jul 2021

DEBATE 1: Filosofia, História e Colonialidade. Ana Paula Duboc. [S.l.], 18 de set. de 2020. 1 vídeo (1h, 49min, 35) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2FVsLFHGpI8&t=5420s>>. Acesso em 18 set. 2021

DENZIN et al. Critical Qualitative Methodologies: Reconceptualizations and Emergent Construction. **International Review of Qualitative Research**, v. 10, n. 4, p. 482–498, 2017.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

EGIDO, A. A. 2020b. Concepts of ethics in Applied Linguistics research. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, 2020b

EGIDO, A. A. Práticas de formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: um estudo discursivo Foucaultiano. In: FREITAS, C. C. de; BROSSI, G. C.; ROSA-DA-SILVA, V. (Orgs.). **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?** Anápolis: Editora UEG,

2020a. p. 69-94

ESTEFOGO, F. A regência escolar como força de resistência em tempos sombrios. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs) **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 45-58.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 1. p. 45-65. (Lingua[gem]: 19).

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016

FÁVARO, F. M. **A educação infantil bilíngue**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

FERNANDES, P. C. **Inglês em ONGs: entre o fracasso e a possibilidade**. 2016 197f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FIORI-SOUSA, A. G. **Práxis de ensino colaborativo como lócus de argumentação, deliberação e aprendizagem expansiva**. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

FORTES, Isabel. A performance como linguagem: corpo, ato, gênero e sujeito. **Ágora**. Rio de Janeiro, n. 2, v. 23, maio-ago., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-44142020002007>. Acesso em: 24 out. 2022. p. 44-50

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 2, maio/ago, 2007. p. 291-308

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, C. C. de.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo: multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. de. (Org.) **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 47-70

GANEEV, Timur. Underwater search for freediving champion Natalia Molchanova called off. **Russia Beyond**, [S. l.], 6 ago. 2015. Disponível em: shorturl.at/abq17. Acesso em: 25 out. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, B. A. et al (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Cap. 13. p. 229-243

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes e ALAB, 2013a.

GIMENEZ, T. Currículo de língua estrangeira: revisitando fins educacionais. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (EPL), 10, Londrina, 2003. **Anais...** Londrina, Midiograf, p. 75-80.

GIMENEZ, T. Dois modos de fazer política e um lago aterrado. **Folha de Londrina**, Londrina, p. 3 - 3, 20 set. 1998. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/gped/arqtxt/Dois%20modosdefazerpoliticaeumlagoaterrado.pdf>>. Acesso em 1º out. 2021

GIMENEZ, T. English at primary school level in Londrina: challenges and perspectives. In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. (Org.). **Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives**. Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group, 2009, p. 25-35.

GIMENEZ, T. et al. The Introduction of English Language Learning at Early Stages of Schooling: the experience of Londrina Global. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 2, n. 16, p. 343-362, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15451/9637>. Acesso em: 03 nov. 2020.

GIMENEZ, T. I beg your pardon? **Jornal de Londrina**, Londrina, PR, p. 2 - 2, 06 out. 2013b.

GIMENEZ, T.; TONELLI, J. R. A. Building an EFL Curriculum for Young Learners: a Brazilian experience. **International Journal of English Language & Translation Studies**.n.3, v. 1, p. 92-101, out. 2013.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Introdução: A função da aberta da obra e seu conteúdo. In: GIMENO-SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14. Tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão: Miguel Gonzáles Arroyo.

GIUSTI, E. **Performance de crianças falantes do Português Brasileiro no Test of Early Language Development** – Teld-3. 2007, 181f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GONÇALVES, Juliana. **Passarela com réplicas do Big Ben causa polêmica em Londrina**. 9 set. 2013. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/passarela-com-replicas-do-big-ben-causa-polemica-em-londrina-bn1zdat1kxuc2juwvfaflrr66/>. Acesso em: 11 out. 2022.

GOVERNO convoca população para manifestações do 7 de setembro. **Jovem Pan**, s. l., 30 ago. 2021. Disponível em: <<https://jovempan.com.br/programas/jornal-da-manha/governo-convoca-populacao-para-manifestacoes-do-7-de-setembro.html>> Acesso em: 07 de set. de 2021.

GUEDES, C. S. **As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HOLANDA, M.; COLETTE, R. D. Isolado, Bolsonaro parte para o tudo ou nada com atos de raiz golpista no 7 de Setembro. **Folha de S. Paulo**, Brasília, 6 set. 2021. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/09/isolado-bolsonaro-parte-para-o-tudo-ou-nada-com-atos-de-raiz-golpista-no-7-de-setembro.shtml>> Acesso em: 07 de set. de 2021

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, B. A. et al (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Cap. 3. p. 75-82. Tradução de Ana Amália Alves.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P.; MÓR, W. M. (Org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 69-80

JORDÃO, Clarissa Menezes. Uma jornada crítica em retrospecto ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires; MÓR, Walkíria Monte. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. ‘Na teoria a prática é outra?’ Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto. **Revista olhares e trilhas**, v. 23, p. 609-630, 2021

KORO-LJUNGBER et al. D...a...t...a..., Data++, Data, and Some Problematics. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 5a ed. London: Routledge, 2018. p. 805-844

KRENAK, Aílton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **TESOL quarterly**, v. 0, n. 0, p. 1-20, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 147, p. 700 - 715 set./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300003>. Acesso em: 21 out 2022

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 26, p. 109 – 118, maio-ago., 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>. Acesso em: 21 out. 2022

LÓPEZ-GOPAR, M. E. Critical pedagogy and teaching English to children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (ed.). **The Routledge handbook of teaching English to young learners**. New York: Routledge, 2019a. Cap. 15. p. 234-246.

LÓPEZ-GOPAR, M. E. Introducing International Critical Pedagogies in ELT. In: LÓPEZ-GOPAR, M. E. (ed.). **International Perspectives on Critical Pedagogies in ELT**. Oaxaca: Palgrave Macmillan, 2019b. Cap. 1. p. 1-15. (International Perspectives on English Language Teaching). Series Editors: Sue Garton e Fiona Copland.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997

LÜDKE, M. Estágio Supervisionado: substantivo fictício? In: GATTI, B. A. et al (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Cap. 3. p. 171-186.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 60-96

LUGONES, María. Heterosexuality and the Colonial/Modern Gender System, [S. /], **Hypatia**, v. 22, n. 1, 2007, pp. 186-209. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/journals/hyp/summary/v022/22.1lugones.html>. Acesso em: 20 nov. 2022

MAGIOLLO, Gabrielli Martins; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Educar crianças em línguas adicionais para a diversidade e justiça social: contribuições socio-interacionais do gênero história infantil. **Revista Letras Raras**, v. 11, n. 3, p. 304, 12 out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35572/rlr.v11i3.2531>. Acesso em: 21 nov. 2022.

MAPA da apuração no Brasil. 29 out. 2018. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/mapa-da-apuracao-no-brasil-presidente/2-turno/>. Acesso em: 11 out. 2022.

MAPEAMENTO. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/mapeamento/>. Acesso em: 12 out. 2022.

MATEUS, E. F. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores**: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 325 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATEUS, E. F. Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas. In: FREITAS, C. C. de. et al. **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua**. Anápolis: Ed. UEG, 2018. p. 23-95

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MELLO, H. A. B. de. **"O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês"**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de

ESL de uma "escola bilíngue". 2002. 345p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269385>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

MELLO, H. Formação cidadã: a produção de conhecimento via parceria universidade-escola. In: GIMENEZ, T. N.; MONTEIRO, M. C. de G. (Orgs.) **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 93-108

MENDES, Coutinho. **Sercomtel instala cabines inglesas em londrina**. 14 out. 2010. Disponível em: <http://paginabrasileira.blogspot.com/2010/10/sercomtel-instala-cabines-inglesas-em.html>. Acesso em: 21 nov. 2022.

MENDES-CIVITELLA, M. C. de F.; TIEDEMANN, K. **O desempenho de crianças fluentes no inglês e português para três versões do teste SSW**. 2000. 196f. Tese (Doutorado em Neurociência e Comportamento) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade**. [S. l.], n. 34, 2008, p. 287-324.

MILLER, I. K. et al. Teaching English to young learners: some reflective voices from Latin America. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (ed.). **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. New York: Routledge, 2019. Cap. 31. p. 508-522.

MOITA-LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 1. p. 45-65. (Lingua[gem]: 19).

MONTE-MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. O.; RODRIGUEZ-JÚNIOR, A. S. (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras de UFMG, 2009. p. 177-189.

MONTE-MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the New Literacies Studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R; et al. (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras de UFMG, 2009. p. 177-189.

MORADORES de Londrina fazem petição contra monumento de réplica do Big Ben. 11 set. 2013. Disponível em: <https://bandnewsfmc Curitiba.com/moradores-de-londrina-fazem-peticao-contr-monumento-de-replica-do-big-ben/>. Acesso em: 11 out. 2022.

MORAL-PEREIRA, J. de C. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

MORENO, T. R. de A.; TONELLI, J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: estado da arte de concepções teórico-práticas do agir docente politicamente emancipatório. In: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (Orgs) **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 197-206

MORETTI, L. V. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês**: diferentes olhares, diferentes práticas. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Critical pedagogies and language learning: an introduction. In: **Critical Pedagogies And Language Learning**, [s.l.], p. 1-18, 12 jan. 2004. Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/cbo9781139524834.001>.

NÓS avisamos que ia cair - roleta-russa dos pedestres. 3 set. 2015. Disponível em: <https://www.bonde.com.br/jornal-nosso-dia/noticias/nos-avisamos-que-ia-cair-roleta-russa-dos-pedestres-473461.html>. Acesso em: 11 out. 2022.

OLIVEIRA, L. A. O.; CARVALHO, M. A. B. Fairclough. In: OLIVEIRA, L. A. O.; CARVALHO, M. A. B. **Estudos do Discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 281-310.

OLIVEIRA, M. L. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas e na emia**: Winnicott e a educação. 2009. 170f. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ORTENZI, D. I. B. G. **A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series**. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003. 144 p.

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *RBPAE*, [S. l.], v. 27, n. 3, set-dez, 2011. p. 361-588. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br>. Acesso em 28 jul 2022.

PADRE, B. T. **A formação pré e em serviço do professor de inglês de ensino fundamental 1 em São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

PASSARELA do Big Ben será inaugurada hoje - ACIL - Associação Comercial e Industrial de Londrina. 1 abr. 2014. Disponível em:

<http://acil.com.br/noticias/governo-inaugura-passarela-torres-big-ben>. Acesso em: 11 out. 2022.

PAVLENKO, A. Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (eds.) **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, pp. 53-71.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics and Language Education. In: HORNBERGER, N.; MAY, S. (ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2. ed. Boston: Springer, 1997. Cap. 13. p. 169-182.

PENNYCOOK, A. Introducing Critical Applied Linguistics. In: PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistic: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. Cap. 1. p. 1-23.

PENNYCOOK, A. Introduction: Critical Approaches to TESOL. **Tesol Quarterly**, [s.l.], v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999. JSTOR. <http://dx.doi.org/10.2307/3587668>.

PENNYCOOK, A. Politics, power relationships and ELT. In: HALL, Graham (ed.). **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. Abingdon: Routledge, 2016. Cap. 2. p. 26-37. Disponível em: <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315676203.ch2>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PERES, R. C. V. **Projeto Londrina Global: currículo e representações sociais dos professores de inglês para crianças**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000223814>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PESSOA, R. R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexão sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (Org.). **Desafio da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 173 – 186

PESSOA, Rosane Rocha. Nós de colonialidade e formação docente. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 273-282.

PINTER, A. **Children learning second languages**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de sociologia e política**, [S. l.], v. 18, n. 36, jun, 2010. p. 15-23

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.) **Educação continuada**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PROGRAMA de Residência Pedagógica. 1 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 21 nov. 2022.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA-LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Cap. 1. p. 149-168. (Lingua[gem]: 19).

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. p. 227-250.

RELATÓRIO de atividades serviço de bem estar à comunidade - sebec. Maio 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/novo/pages/arquivos/orgaos/SEBEC.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

RORRATO, D. C. C. P. **O processo de desenvolvimento conceitual: um estudo sobre a formação docente crítica**. 2019. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ROSA-DA-SILVA, V. Da “realidade cruel” e do “tempo perdido”: movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês em uma escola pública. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da; FREITAS, C. C. de. (Org.) **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-108

ROSSI, M. Convocatória para o 7 de setembro toma fôlego nas redes e reproduz roteiro de outros atos pró-Bolsonaro. **El País**, São Paulo, 29 de ago. 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-08-29/convocatoria-para-o-7-de-setembro-toma-folego-nas-redes-e-reproduz-roteiro-de-outros-atos-pro-bolsonaro.html>> Acesso em: 07 de set. de 2021.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta paul. Enferm.** v. 20, n. 2, jun. 2007. s./p. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?lang=pt>> Acesso em 15 abr. 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021

RUFINO, L. Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019

RYCKEBUSCH, C. G. **A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento**. 2011. 226f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 198 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de

Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103520>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

SÃO PEDRO, J. de. **Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I**: percursos e representações docentes. 2016. 1 recurso online (281 p.). Tese (Doutorado em Linguística Aplicada/Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322433>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

SAYER, P. "More & Earlier": neoliberalism and primary English education in Mexican public schools. **L2 Journal**, [s.l.], v. 7, n. 3, p. 40-56, 5 jun. 2015. California Digital Library (CDL). <http://dx.doi.org/10.5070/l27323602>.

SCHWEIKART, J. F. **A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças**. 2016. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos/Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2016.

SECCATO, Mariana Guedes.; TONELLI, Juliana Assunção Reichert; SELBACH, H Vitalina. A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. **Revista Letra Magna**, [S. l.], v. 18, n. 29, 2022. DOI: 10.47734/lm.v18i29.2051. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2051>. Acesso em: 11 out. 2022.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. v. 57, n. 1, 1987. p. 01-22

SILVA JUNIOR, C. A. da. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, B. A. et al (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Cap. 3. p. 133-148.

SILVA, C. E. da; MELO, L. E. **A explicação na interação adulto-criança**: um estudo em sala de aula com aprendizes do inglês. 2002. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o pibid. Campinas: Pontes Editores, 2017. 289 p.

SOUSA, R. do S. N. de; RODRIGUES, A. M. Gênero e feminismo no discurso de professoras universitárias. **Revista Cocar**. n. 30, v. 14, p. 1-20, Set./Dez. 2020

SOUZA, L. M. T. M. DE; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 876-911, 29 set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>

STETSENKO, A. Research and activist projects of resistance: The ethical-political foundations for a transformative ethico-onto-epistemology. **Learning, Culture and Social Interaction**, s.l. p. 1-17, 2018. (<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.002>)

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada e indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios epistemológicos. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; TÍLIO, Rogério; MELO, Glenda Cristina Valim de (Orgs.). **Inovações e desafios epistemológicos em linguística aplicada: perspectivas sul-americanas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 63-90.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TANACA, J.J.C.; MATEUS, E.F. Formação de professores/as de inglês para crianças: analisando espaços expandidos para aprendizagem em comunidade de prática. **fólio - Revista de Letras**. v. 6, n. 2, mar. 2014. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3014> . Acesso em: 03 nov. 2020.

TEDESCO, J. C. O compromisso docente com a justiça social e o conhecimento. In: GATTI, Bernadete Angelina et al (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Cap. 6. p. 119-131. Tradução de Hélio Eledécio Inforsato com revisão de Edson do Carmo Inforsato.

TONELLI, J. R. A. Professores de língua adicional para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. p.67-84.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 65-76, 5 maio 2010. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2010.81.06>.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. de S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. de S; OLIVEIRA, T. R. R. de (Org.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. Cap. 1. p. 17-39.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

UEL: Matriz Curricular de Letras Ingles 2019. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/col/lem/portal/pages/arquivos/Matriz%20Curricular%20de%20Letras%20Ingles%202019.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. CEPE/CA. Resolução No 119/2018. LONDRINA: UEL, 2018. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês - Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa, a ser implantado a partir do ano letivo de 2019. Disponível em:

http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_119_18.pdf.

Acesso em: 11 out. 2022.

URZÊDA-FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 77–98, 2016.

VAILLANT, D. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, B. A. et al (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. Cap. 1. p. 33-44. Tradução de Ana Amália Alves.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020. (Tradução Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo)

WEBB et al. Feminist pedagogy in the teaching of research methods. **International Journal of Social Research Methodology**, v.7, n. 5, 2004, p. 415–28

WEBB et al. Feminist pedagogy: identifying principles. **Academic Education Quarterly**, n. 6, 2002, p. 67–72.

WOLFFOWITZ-SANCHÉZ, N. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

YOUNG, M. Curriculum theory: what it is and why it is important. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 151, p.191-201, jan./mar. 2014, p. 191-201

APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 9: Ações na pesquisa (*Apêndice*)

Âmbitos de procedimentos metodológicos (FABRÍCIO, 2006, p. 59-60):	Atributos singularizam um paradigma crítico (COHEN et al, 2007, p. 33):	Afirmativas fundantes da metodologia feminista (COHEN et al., 2007, p. 34):	Aspectos teórico-metodológicos do paradigma crítico dialogados em síntese:	Ações pontuais no percurso da pesquisa
(a) problematizar a universalização, generalização, discursos e regimes de verdade acerca do tema e objetivos;	Compreender, interrogar, criticar, transformar ações e interesses; Interrogar e criticar o que é certo; Críticas ao específico; Fatores políticos, ideológicos, de poder e de interesses que moldam o comportamento	desafiar as visões tradicionais (por exemplo, a sociologia do conhecimento).	Problematização de conceitos e ideologias universalizantes e desafiar visões tradicionais:	Revisão dos objetivos de pesquisa; Desenvolvimento de nova revisão de literatura; e Adequação à nova abordagem metodológica.
(b) responsabilizar a pesquisadora em uma autocrítica acerca da pertinência social, contextual e de contemporaneidade do tema, acerca da ética e do exame das atrizes sociais envolvidas, e acerca do cuidado na construção de novas generalizações; e, finalmente,	Macro- e micro-conceitos: interesses políticos e ideológicos, operações de poder; Teóricos críticos, pesquisadores de ação, pesquisadores de prática; Interesse emancipatório	reformulação da relação professor-aluno (da hierarquia à igualdade e ao compartilhamento); respeitar a diversidade da experiência pessoal (enraizada, por exemplo, em gênero, raça, etnia, classe, preferência sexual);	Responsabilidade ética, política e social sobre a pesquisa, relações de poder e representação do contexto:	Esclarecimento às professoras participantes sobre a gravação dos encontros; Aprovação do pré-projeto em comitê de ética; Desenvolvimento de instrumentos de transcrição que garantissem o anonimato de todas as participantes; e Revisão dos objetivos de pesquisa de acordo com as leituras preliminares do

Âmbitos de procedimentos metodológicos (FABRÍCIO, 2006, p. 59-60):	Atributos singularizam um paradigma crítico (COHEN et al, 2007, p. 33):	Afirmativas fundantes da metodologia feminista (COHEN et al., 2007, p. 34):	Aspectos teórico-metodológicos do paradigma crítico dialogados em síntese:	Ações pontuais no percurso da pesquisa
				material transcrito.
(c) permitir o embate de ideias, argumentações, revisitas e reexames das investigações e seus resultados.	Sociedades, grupos e indivíduos; Pesquisa em pequena escala; Coletividade; Pesquisadores participantes, pesquisadores e facilitadores	garantia de empoderamento (para uma democracia participativa); construção de comunidade (por meio da aprendizagem colaborativa); privilegiando a voz individual (não apenas do palestrante[professor]);	Abertura à argumentação, à coletividade e à colaboração:	Desenvolvimento de métodos e instrumento de análise que privilegiem os aspectos: de coletividade, da aprendizagem colaborativa e da noção de comunidade.