



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIANA GUEDES SECCATO

**INCIDENTES CRÍTICOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E REAÇÕES**

Londrina
2020

MARIANA GUEDES SECCATO

**INCIDENTES CRÍTICOS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E REAÇÕES**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem, como requisito
parcial à obtenção ao título de Doutora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Reis
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Josimayre Novelli

Londrina
2020

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

444 Seccato, Mariana Guedes.
Incidentes Críticos na Formação de Professores de Língua Inglesa: Conceitos, Características e Reações / Mariana Guedes Seccato. - Londrina, 2020.
418 f. : il.

Orientador: Simone Reis.
Coorientador: Josimayre Novelli.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Formação de Professores - Tese. 2. Incidentes Críticos - Tese. 3. Linguística Aplicada Crítica - Tese. 4. Língua Inglesa - Tese. I. Reis, Simone . II. Novelli, Josimayre . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

MARIANA GUEDES SECCATO

**INCIDENTES CRÍTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA:
CONCEITOS, CARACTERÍSTICAS E REAÇÕES**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, como requisito parcial à obtenção ao título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dr.^a Lilian Kemmer Chimentão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Luciana Cabrini Simões Calvo
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Otávio Góes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 28 de abril de 2020.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos por toda aprendizagem, carinho e coragem de enfrentar comigo os desafios de entender as coisas do mundo.

Ao meu marido, Luiz Fernando, por todo apoio e compreensão nos momentos de ausência e pela dedicação e entrega a um sonho que se tornou nosso.

À Maria Luiza, minha filha querida, luz que iluminou meus dias árdusos e me deu energia para prosseguir.

À minha Tia Ise minha parceira, amiga e base que me fortaleceu, juntou e colou os cacos, em tantas vezes em que me quebrei.

À minha avó Lourdes, razão da alegria do meu viver, do aconchego e do cheiro de lembranças que me constituem.

Aos meus pais Josiane e Augusto, pela generosidade em entender que os voos da vida são inevitáveis.

À Maria Clara, minha afilhada, que chegou em minha vida trazendo o colorido e a leveza que só os pequenos possuem.

À Mônica, querida irmã, por acompanhar minha trajetória e demonstrar tanta admiração, sem perceber que na verdade, o maravilhamento é todo meu, por sua crença na bondade do ser humano.

À minha orientadora Simone Reis, pelo exemplo de profissionalismo, empatia e humildade. A forma gentil em que me orientou, me ensinou a lançar um olhar mais comprometido e compreensivo aos meus alunos.

À minha coorientadora, Josimayre Novelli, pela parceria e coragem de enfrentar o processo final de meu doutoramento.

Aos meus sogros, Tato e Sônia, por todo o amparo e torcida.

Ao Cláudio Vidal, pelo apoio, e por me fazer acreditar que qualquer sonho se torna possível diante da força da parceria, não havendo necessidade de entender o porquê, o quando e o onde.

À Rozana, minha amiga de todos os dias, cuja alegria deixa a rotina muito mais leve.

À Marlene Stringari, que me ensina tanto sobre paciência e e lealdade.

À D. Eliete Galo, por toda compreensão e ensinamento.

Aos meus colegas de Trabalho pela paciência e parceria.

Às professoras Dr.^a Aparecida de Jesus Ferreira e Dr.^a Lusinilda Carla, pelas válidas contribuições no processo de qualificação de meu trabalho.

Estendo os agradecimentos aos professores componentes da banca de defesa Prof.^a Dr.^a Lilian Kemmer Chimentão, Prof.^a Dr.^a Luciana Cabrini Simões Calvo, Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli, Pr. Dr. Otávio Góes de Andrade pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

À Sandrinha a ao Issao, por sempre estenderem as mãos, e facilitarem todo o processo burocrático de cópias e documentações durante todo o meu doutoramento.

Às minhas cachorrinhas Flora e Porpeta, por nunca me fazerem sentir sozinha, enquanto escrevia, lia e estudava. Enquanto estavam comigo, tinha certeza que ali havia anjos.

We die. That may be the meaning of life. But we do language. That may be the measure of our lives. (Toni Morrison).

SECCATO, Mariana Guedes. **Incidentes críticos na formação de professores de Língua Inglesa: conceitos, características e reações**. 2020. 418 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada Crítica, e focaliza Incidentes Críticos (IC) na formação de professores de inglês, explorando três contextos: a literatura especializada (Contexto A), um curso de formação continuada de curta duração (Contexto B) e aulas de um curso de formação inicial de professores de inglês em universidade estadual pública do norte do Paraná (Contexto C). Adota-se a cognição como unidade de análise dos dados, que são submetidos à Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) desenvolvida para estudos de linguagem. A tese que se busca sustentar, por meio do relato da pesquisa, caracteriza-se por perspectivas epistemológicas hermeneuta e construcionista social, assim, com posicionamento ontológico relativista. Em termos de ação ética emancipatória, a investigação prioriza o retorno dos resultados ao par experiente do contexto B e às participantes do contexto C, para fins de sua edição, corroboração ou refutação. Os objetivos gerais da pesquisa são o de oferecer um conceito descritivo de IC, baseado em análise de dados primários, contrastá-lo com os conceitos que antecedem esta investigação e que foram disponibilizados em contextos científicos (dados secundários), e indicar o potencial do uso de IC na educação de professores de língua inglesa em formação inicial. Para tanto, a tese sustentada busca responder às seguintes perguntas: 1. Em que termos e em que bases IC foram definidos em dados secundários? 2. Em que termos e em que bases IC foram definidos em dados primários? 3. Que características possuem os IC relatados e discutidos pelos participantes? 4. Que reações a incidentes relatados e discutidos os participantes manifestam? 5. Quais as semelhanças e diferenças entre os conceitos de IC oferecidos por dados secundários e o trazido pela análise de dados primários gerados para a presente pesquisa? A partir da síntese dos resultados, defende-se a tese de que os IC são elementos valiosos e relevantes para serem tratados na formação inicial, visando à preparação dos professores com respeito a IC que poderão surgir nas suas vidas, seja na posição de indivíduos objetos ou agentes. Conclui-se que os IC são elementos valiosos na formação do professor quando possibilitam sua verbalização, reflexão e questionamento de suas características, causas, consequências e reações.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Crítica. Incidentes Críticos. Análise paradigmática-sintagmática.

SECCATO, Mariana Guedes. **Critical Incidents in English teacher education: concepts, traits and reactions.** 2020. 418 p. Doctoral dissertation (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This research is situated in the field of Critical Applied Linguistics, and focuses on Critical Incidents (CI) in English teacher's Education, exploring three contexts: specialized literature (Context A), a short-term continuing education course (Context B) and classes in an initial training course for English teachers at a public state university in northern Paraná (Context C). Cognition is adopted as a unit of data analysis, which is submitted to Paradigmatic and Syntagmatic Analysis (PHC) developed for language studies. The thesis that is sought to support, through the research report, is characterized by hermeneutic and social constructionist epistemological perspectives, thus, with relativistic ontological positioning. In terms of emancipatory ethical action, the investigation prioritizes the return of the results to the experienced pair in context B and to participants in context C, for the purposes of their editing, corroboration or refutation. The general objectives of the research are to offer a descriptive concept of CI, based on analysis of primary data, to contrast it with the concepts that precede this investigation and that were made available in scientific contexts (secondary data), and to indicate the potential for use of CI in the education of English language teachers in initial training. Therefore, the sustained thesis seeks to answer the following questions: 1. In what terms and on what basis were CI defined in secondary data? 2. In what terms and on what basis were CI defined in primary data? What characteristics have the CIs reported and discussed by the participants? 4. What reactions to reported and discussed incidents do participants have? 5. What are the similarities and the differences between the concepts of CI offered by secondary data and that brought by the analysis of primary data generated for the present research? Based on the synthesis of the results, the thesis is defended that CI are valuable and relevant elements to be treated in initial training, aiming at preparing teachers with respect to CI that may arise in their lives, whether in the position of individual subjects or agents. It is concluded that CIs are valuable elements in teacher education when they enable their verbalization, reflection and questioning of their characteristics, causes, consequences and reactions.

Key-words: Critical Applied Linguistics. Critical Incidents. Paradigmatic and syntagmatic analytical method.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1	Dimensões das competências multiculturais críticas	47
Diagrama 2	IC postados na página virtual/ relatados na aula	153
Diagrama 3	Conceitos relacionados a IC	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Codificação dados contexto A.....	24
Quadro 2	IC discriminação.....	97
Quadro 3	Participantes: Professores em formação inicial.....	123
Quadro 4	Intersubjetivadores.....	126
Quadro 5	Dados secundários de fontes bibliográficas.....	127
Quadro 6	Slides momentos críticos e definições	130
Quadro 7	Dimensão dos dados: Participação, localização e total de seus turnos de fala no minicurso	132
Quadro 8	Momentos críticos: transcrição áudio minicurso.....	133
Quadro 9	Dimensões grades iniciais	136
Quadro 10	Exemplo tabulação excertos	140
Quadro 11	Organização dos excertos	140
Quadro 12	Processo de análise e intersubjetivação – dados primários/dinâmicos	140
Quadro 13	Organização e ocorrência de cada excerto.....	143
Quadro 14	Resultado da intersubjetivação	144
Quadro 15	Alternatividade e Divergência.....	144
Quadro 16	Dimensões iniciais e classificações finais	145
Quadro 17	IC Classificação e descritores.....	149
Quadro 18	IC postados na página privada do grupo	151
Quadro 19	IC discutidos na aula.....	151
Quadro 20	IC postados na página virtual.....	152
Quadro 21	IC mencionados durante a aula	152
Quadro 22	Panorama geral dos dados primários	154
Quadro 23	Síntese dos dados da pesquisa	154
Quadro 24	Codificação dados da pesquisa	155
Quadro 25	Características de IC – Contexto A – TRAÇOS CONSTITUTIVOS.....	171
Quadro 26	Características de IC – Contexto A – CAUSAS	181
Quadro 27	Características de IC – Contexto A – CONSEQUÊNCIAS/IMPACTOS.....	193

Quadro 28	Características de IC – Contexto B – TRAÇOS CONSTITUTIVOS.....	204
Quadro 29	Características de IC – Contexto B – CAUSAS	213
Quadro 30	Características de IC – Contexto B – CONSEQUÊNCIAS/IMPACTOS	216
Quadro 31	Reações de IC – Contexto B – CONVERGÊNCIAS	221
Quadro 32	Reações de IC – Contexto B – CORRELAÇÕES	226
Quadro 33	Reações ao IC – Contexto B – ALTERNATIVAS.....	232
Quadro 34	Reações ao IC – Contexto B – DIVERGÊNCIAS.....	235
Quadro 35	Características dos IC – Contexto C – TRAÇOS CONSTITUTIVOS.....	243
Quadro 36	Características dos IC – Contexto C – CAUSAS	247
Quadro 37	Características dos IC – Contexto C – CONSEQUÊNCIAS.....	248
Quadro 38	Reações aos IC – Contexto C – CONVERGÊNCIAS	252
Quadro 39	Reações aos IC – Contexto C – CORRELAÇÕES	257

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA (LAC)	24
1.1.1 Criticidade na Linguística Aplicada.....	26
1.1.2 Abrangência Conceitual da LAC.....	30
1.1.3 Visão da Práxis na LAC.....	31
1.1.4 O Trabalho Crítico Envolvido com Mudança Social.....	32
1.1.5 Micro e Macro Relações – Relacionando Aspectos da LAC a Domínios Sociais, Culturais e Políticos	33
1.1.6 Indagações Sociais Críticas: Acesso, Poder, Disparidade, Desejo, Diferença e Resistência.....	34
1.1.7 Teoria Crítica: Questões sobre Desigualdade, Injustiça, Direitos, Erros e Compaixão.....	35
1.1.8 O lidar com Dados por Meio de Problematização dos Acontecimentos.....	36
1.1.9 Autorreflexividade.....	37
1.1.10 Visões Futuras de Alternativas com Argumentos Fundamentados na Ética	39
1.1.11 Heterose.....	40
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	41
1.2.1 Formação de Professores na Perspectiva Multicultural Crítica	44
1.2.2 A Formação de Professores de LI sobre as Perspectivas das Competências Culturais	47
1.2.3 Desenvolvimento da Reflexão na Formação do Professor de LI.....	47
1.2.4 Professor de LI Transformados e Transformadores	52
1.3 INCIDENTES CRÍTICOS (IC)	54
1.3.1 Breve Histórico sobre IC.....	55
1.3.2 IC na Formação Inicial de Professores.....	57
1.3.3 Atuação do Professor na Educação Básica	79
1.4 FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO	96

2	PERCURSO METODOLÓGICO	111
2.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	111
2.2	OBJETOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	114
2.3	CONTEXTOS	115
2.3.1	Contexto A: Literatura.....	115
2.3.2	Contexto B: Minicurso	118
2.3.3	Contexto C: Minicurso	118
2.4	PARTICIPANTES	121
2.4.1	Professores em Formação	121
2.4.2	Pesquisadores.....	124
2.4.3	Orientadoras.....	125
2.4.4	Intersubjetivadores	125
2.5	DADOS.....	126
2.5.1	Dados Secundários	126
2.5.2	Dados Primários.....	133
2.5.3	Estilo de Relato de Análise.....	155
2.5.4	Codificação dos Dados Contextos A, B, C	155
2.6	PRINCÍPIOS ÉTICOS EM MINHA PESQUISA.....	156
2.6.1	Ética Emancipatória.....	157
2.6.2	Retorno aos Participantes	159
3	IC NA LITERATURA PROFISSIONAL	166
3.1	QUAIS SÃO OS CONCEITOS DE IC E SUAS BASES?.....	166
3.1.1	IC em Esferas Gerais	167
3.1.2	IC em Esferas Profissionais (Educação)	168
3.1.3	IC como Técnica de Interpretação de Eventos (Técnica do IC)	169
3.2	QUAIS CARACTERÍSTICAS POSSUEM OS IC?	170
3.2.1	Subjetividade.....	172
3.2.2	Imprevisibilidade.....	173
3.2.3	Ações não intencionais.....	174
3.2.4	Algo Vividamente Lembrado	174
3.2.5	Trivialidade Escolar	175
3.2.6	Carga Negativa/Crise/Instabilidade	176
3.2.7	Dilemas	177

3.2.8	Valores Cultura/Costumes)	178
3.2.9	Comunicação.....	179
3.2.10	Espaço/Tempo	180
3.2.11	Discriminação	182
3.2.12	Choque de Valores.....	185
3.2.13	Lacuna Apontada por Par (es) Experiente (s)	185
3.2.14	Lacuna Apontada por Dependentes (s).....	190
3.2.15	Sofrimento Moral	194
3.2.16	Justiça/Social/Igualdade.....	195
3.2.17	Reforço Positivo	196
3.2.18	Reação de Terceiros	197
3.2.19	Processo Mental.....	198
3.2.20	Mudança.....	198
4	IC EM FORMAÇÃO CONTINUADA	201
4.1	QUAIS SÃO OS CONCEITOS DE IC E SUAS BASES?.....	201
4.2	QUE CARACTERÍSTICAS POSSUEM OS IC?.....	202
4.2.1	Subjetividade.....	205
4.2.2	Imprevisibilidade.....	206
4.2.3	Origem.....	206
4.2.4	Algo Vividamente Lembrado	207
4.2.5	Trivialidade Escolar	208
4.2.6	Excepcionalidade	208
4.2.7	Carga Negativa/Crise/Instabilidade	209
4.2.8	Dilemas	209
4.2.9	Valores	210
4.2.10	Linguagem.....	210
4.2.11	Tempo Passado	211
4.2.12	Contexto	212
4.2.13	Intolerância à Diversidade	213
4.2.14	Desconforto com o Tópico da Aula.....	213
4.2.15	Combate ao Racismo	214
4.2.16	Discriminação	214
4.2.17	Rejeição de Conhecimento	215

4.2.18	Desprezo Profissional.....	216
4.2.19	Lacuna Cognitiva Acional	217
4.2.20	Aprovação Didática por Pares	217
4.2.21	Êxito Pedagógico.....	217
4.2.22	Interrupção Temporária	217
4.2.23	Contenção Discriminatória	218
4.2.24	Reflexão Didática Tardia	218
4.2.25	Penalização Laboral	218
4.2.26	Sentimento Negativo	218
4.2.27	Postulação.....	218
4.2.28	Atividade Cognitiva (Educação Científica).....	219
4.3	QUE REAÇÕES/ POSICIONAMENTOS DOS PARTICIPANTES DE IC SÃO RELATADOS OU DISCUTIDOS?	219
4.3.1	Uso de Democracia	222
4.3.2	Indivíduo (Exceção).....	222
4.3.3	Empatia	222
4.3.4	Informação Contextual Local.....	223
4.3.5	Admissão de uma Prática de Terceiro Contrária aos seus Próprios Valores	223
4.3.6	Concordância	224
4.3.7	Solidariedade	224
4.3.8	Justificativa para não Fazer.....	224
4.3.9	Risadas	225
4.3.10	Valorização do Tópico	225
4.3.11	Valorização da Hesitação do Professor.....	225
4.3.12	Qualificação Negativa do Indivíduo de Posição Divergente	226
4.3.13	Prática para os Participantes.....	227
4.3.14	Questionamento Imediato Individual ao Par Menos Experiente	227
4.3.15	1ª Pessoa - Pressão do Tempo.....	227
4.3.16	Comentário Sobre Diferenças Culturais e de Abrangência Geográfica.....	227
4.3.17	Início de Relato em Primeira Pessoa de IC.....	228
4.3.18	Origem de IC	228
4.3.19	Reação/Posicionamento de Terceira Pessoa.....	228

4.3.20	Razões do professor para Introduzir o Tópico.....	229
4.3.21	Posicionamentos Possíveis.....	229
4.3.22	Ação	229
4.3.23	Consequências.....	230
4.3.24	Aprendizagem e Uso da Língua Alvo	230
4.3.25	Natureza do Tópico da Aula	230
4.3.26	IC Divergente em 1ª Pessoa do Singular	230
4.3.27	IC de Terceiro em 3ª Pessoa do Singular	231
4.3.28	Possibilidade Pretéritas de Posicionamento em Terceira Pessoa do Singular	231
4.3.29	Uso da Alteridade.....	232
4.3.30	Consideração de Possibilidade de Ação Pretérita e Outra Consequência.....	233
4.3.31	Distribuição de Poder	233
4.3.32	Mudança Didática.....	233
4.3.33	Avaliação de Dificuldade 3ª Pessoa do Singular	234
4.3.34	Sugestão de Ação	234
4.3.35	Prescrição de Ação	234
4.3.36	Sinalização de Direcionamento para Outro IC	235
4.3.37	Posicionamento Individual Excepcional.....	236
4.3.38	Rejeição do Par Menos Experiente	236
4.3.39	Atribuição Interna a Terceira Pessoa de Causa de IC.....	236
4.3.40	Autocracia	237
4.3.41	Comunicação de sua Posição Contrária às Práticas Verbais Discriminatórias.....	237
4.3.42	Prescrição de Ação à 3ª Pessoa	237
4.3.43	Ironia	238
4.3.44	Limite de Tolerância	238
4.3.45	Natureza do IC	238
4.3.46	Prescrição de Ação à Terceira Pessoa	239
5	INCIDENTES CRÍTICOS EM FORMAÇÃO INICIAL	241
5.1	QUE CARACTERÍSTICAS POSSUEM OS IC?.....	241
5.1.1	Algo Vividamente Lembrado	243

5.1.2	Carga Negativa.....	243
5.1.3	Carga Positiva	244
5.1.4	Contexto	245
5.1.5	Tempo	245
5.1.6	Caracterização 1ª Pessoa	246
5.1.7	Discriminação	247
5.1.8	Expressão	248
5.1.9	Sentimento Negativo de 1ª Pessoa	249
5.2	QUE REAÇÕES/POSICIONAMENTOS DOS PARTICIPANTES DOS IC SÃO RELATADOS OU DISCUTIDOS?	251
5.2.1	Retroação Verbal da Terceira Pessoa Agente/Restabelecimento da Normalidade	253
5.2.2	Suporte e Incentivo a par Menos Experiente (3ª Pessoa Agente)....	253
5.2.3	Concordância Temporária com Terceiros	254
5.2.4	Expectativa	254
5.2.5	Sentimento	254
5.2.6	Eufemismo	255
5.2.7	Concordância	255
5.2.8	Risos	255
5.2.9	Explicação de Causa de IC	256
5.2.10	Presunção do Mundo Mental.....	256
5.2.11	Valorização Explicação de Terceiros.....	256
5.2.12	Defesa pelo Par Responsável	257
5.2.13	(Justificativas Internas) Para Comportamento de Terceiros.....	259
5.2.14	(Justificativas Internas) Para Suporte ao Par Menos Experiente	260
5.2.15	Eufemismo	260
5.2.16	Intensificação	260
5.2.17	Presunção do Mundo Mental de 3ª Pessoa.....	260
5.2.18	Insularidade.....	261
5.2.19	Dificuldade de Leitura de textos	261
5.2.20	Ação de Par Mais Experiente	261
5.2.21	Supressão de Ação	261
5.2.22	Metacognição	262
5.2.23	Exemplificação	263

5.2.24	Impacto de IC	264
5.2.25	Reação de Primeira Pessoa Objeto e 3ª Pessoa Externas ao IC.....	264
5.2.26	Própria Ação (Questionamentos de Terceiro sobre Ação de 1ª Pessoa)	264
5.2.27	Metacognição	265
5.2.28	Ação de Terceiros	267
5.2.29	Classificação de Evento	268
5.2.30	Julgamento.....	268
5.2.31	Direcionamento para Outro IC.....	268
6	CONCLUSÃO	270
6.1	IC NOS TRÊS CONTEXTOS: SÍNTESE.....	270
6.2	TRAJETÓRIA ENQUANTO PROFESSORA PESQUISADORA CRÍTICA.....	277
6.3	LIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	279
6.4	CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES	279
	REFERÊNCIAS.....	281
	APÊNDICES.....	297
	APÊNDICE A TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	297
	APÊNDICE B Classificação Leitura de Textos	298
	APÊNDICE C Triangulação – 1ª Descrição Resultado Intersubjetivação – Fase 1	300
	APÊNDICE D Resultado da Triangulação	308
	APÊNDICE E Estudos sobre Incidentes Críticos Educacionais de 2000 a 2018 - via ERIC (Education Resources Information Center), GOOGLE ACADÊMICO, MLA	340
	APÊNDICE F Transcrição slides Minicurso	358
	APÊNDICE G Transcrição áudio Monicurso	360
	APÊNDICE H Incidentes Críticos Postados no Grupo ‘Learning to Read for Teaching Reading	369
	APÊNDICE I Transcrição Aulas sobre IC.....	373

APÊNDICE J	Grade Analítica A: CARACTERÍSTICAS DOS IC ...	399
APÊNDICE K	Grade Analítica B: CARACTERÍSTICAS DOS IC ...	402
APÊNDICE L	Grade Analítica A – CARACTERÍSTICAS IC	404
APÊNDICE M	Grade Analítica C: CARACTERÍSTICAS IC	406
APÊNDICE N	Grade Analítica C: REAÇÕES Internas/Externas de IC	408
APÊNDICE O	APÊNDICE O – FT (ferramenta de triangulação) – proposta de intersubjetivação	411
ANEXOS	416
ANEXO A	PB – Informações básicas do projeto.....	416
ANEXO B	PB – Parecer consubstanciado CEP.....	417
ANEXO C	Autorização utilização dos dados pelo professor Alastair Pennycook	418

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada Crítica, e focaliza Incidentes Críticos (IC) na formação de professores de inglês, em três contextos: a literatura especializada, denominada como Contexto A, um curso de formação continuada de curta duração, reconhecido como Contexto B e aulas de um curso de formação inicial de professores de inglês em universidade estadual pública do norte do Paraná, especificado como Contexto C.

Meus objetivos gerais, com a pesquisa, foram oferecer um conceito descritivo de IC, por meio de análise de dados primários e, confrontá-los com os conceitos anteriores a esse estudo, disponíveis em bibliografia especializada, que compreendo como os dados secundários da pesquisa.

Ponto os objetivos específicos buscando inventariar, classificar e sintetizar: 1) as definições de IC disponíveis em dados secundários; 2) as definições de IC disponíveis em dados primários; 3) as características dos IC relatados e discutidos pelos participantes; 4) os posicionamentos frente a incidentes relatados e discutidos pelos participantes; 5) as diferenças e semelhanças entre os conceitos de IC oferecidos por dados secundários e o trazido pela análise de dados primários gerados para essa pesquisa.

Utilizo a cognição como unidade de análise no exame de dados, que são submetidos à Análise Paradigmática e Sintagmática (APS) desenvolvida para estudos de linguagem por Simone Reis, a partir de 2008, junto ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ sob o título de Letramento Crítico: cognição e discurso.

Enquanto pesquisadora e participante de minha pesquisa, justifico meu interesse em desenvolver a pesquisa, por meio do relato de minhas lembranças do início de carreira.

Acabara de me formar no curso de Letras de uma universidade pública do norte do Paraná. Era o segundo ano do ensino médio de uma escola municipal de uma pequena cidade do interior de São Paulo. Acabava de mudar de minha cidade natal, no estado do Paraná, para acompanhar meu marido. Primeiro, surgiram os conflitos pessoais. A adaptação não foi tranquila. Nunca havia morado em uma cidade pequena, tradicionalista. A falta de opções de lazer, a falta de contato com minha família, a minha recente maternidade, me desorientaram no momento em que iniciava minha vida profissional.

Na primeira aula, notei minha dificuldade em manusear o giz, organizar a lousa, a falta de noção em relação ao tempo de cada atividade que eu propunha. As dificuldades em criar instrumentos de avaliação e aplicá-los, assim como entender o contexto social dos alunos, fez com que eu errasse muitas vezes e prejudicasse a minha própria prática e a aprendizagem de meus alunos.

Logo percebi o sentimento de frustração em não conseguir conciliar o meu embasamento teórico com a minha recente prática. Não conseguia refletir sobre minha atuação e notei que com meus colegas de trabalho, acontecia o mesmo. Os novos, como eu, buscavam respostas toda vez que saiam atônitos de suas aulas. Dos mais experientes, era recorrente a fala de que ensinar se aprende ensinando e que a teoria é muito linda, mas impossível de vivenciá-la.

Assim, cheguei à conclusão de que as horas de Estágio Supervisionado e os projetos em que havia participado durante a graduação, não me forneceram ferramentas suficientes para criar o hábito de refletir constantemente sobre os contextos em que eu poderia encontrar durante minha prática e como repensá-la.

Dessa forma, trazer as dimensões das reflexões dos IC vivenciados para embasar meu trabalho, significa o repensar toda a minha trajetória com maior propriedade para interpretar e compreender minhas atuações passadas e futuras. Se eu tivesse tido acesso às orientações sobre minha consciência, conhecimento, atitude e habilidades, assim como se eu tivesse refletido sobre os meus contextos pessoais, profissionais, institucionais e sociais de atuação (TARDIF; LESSARDI, 2007), teria sido capaz de criar perspectivas socioculturais e modificado minhas percepções sobre meus alunos, sobre os possíveis processos de ensino-aprendizagem e teria analisado as possibilidades de transformação em situações excludentes e opressoras.

Aplico as possibilidades de reflexões em três contextos de formação de professores de LI como LE. Para tanto, diante das justificativas apresentadas e considerando os contextos de realização das investigações, elaborei os seguintes questionamentos:

1. Em que termos e em que bases IC foram definidos em dados secundários?
2. Em que termos e em que bases IC foram definidos em dados primários?

3. Que características possuem os IC relatados e discutidos pelos participantes?

4. Que reações a incidentes relatados e discutidos os participantes manifestam?

5. Quais as semelhanças e diferenças entre os conceitos de IC oferecidos por dados secundários e o trazido pela análise de dados primários gerados para a presente pesquisa?

Para elaboração de conceito de IC dos três contextos da investigação foram explorados os termos e bases em que IC foram definidos, em dados primários e secundários, as características dos IC, as reações e as semelhanças e diferenças conceituais de IC.

Focalizar os IC em etapas diversas da formação de professores, possibilitou que eu encontrasse resultados recorrentes de ações marcantes, geralmente de forma negativa na vida dos professores. Os eventos são imprevistos e não intencionais e refletem relações de poder desequilibradas, alicerçadas em intolerâncias, discriminações e prevalência de interesses.

Assim, eu defendo a tese de que os IC são elementos valiosos e relevantes para serem tratados na formação inicial, visando à preparação dos professores com respeito a IC que poderão surgir nas suas vidas, seja na posição de indivíduos objetos ou agentes. Os IC são elementos valiosos na formação do professor quando possibilitam sua verbalização, reflexão e questionamento de suas características, causas, consequências e reações.

O texto está organizado nos seguintes capítulos e seus respectivos objetivos:

1) apresentar o referencial teórico que embasa a minha tese, tratando da Linguística Aplicada Crítica, de formação de professores, Incidentes Críticos e formas de discriminação. Todos os elementos apresentados nesse capítulo são dissertados diante de um posicionamento crítico e reflexivo de ensino de LI como LE.

2) tratar o percurso metodológico da pesquisa, apresentando a sua natureza, os objetivos e perguntas que guiaram o estudo, os contextos de coleta de dados, os participantes da pesquisa e apresentar os dados.

3) abordar os IC na literatura especializada, expondo seus conceitos, e as características que possuem.

4) relatar os conceitos e características dos IC ocorridos durante a

formação continuada.

5) expor as características dos IC e as reações dos participantes durante a formação inicial.

6) fazer uma síntese dos resultados das análises dos três contextos, apresentar o propósito de pautar o trabalho em perspectivas de ética emancipatória e relatar o processo de retorno dos dados aos participa

Parte inicial do trabalho, onde deve-se expor a finalidade e os objetivos da pesquisa e outros elementos que situa o leitor no texto. Deve ser separado do título que antecede por 1 (um) espaço entrelinhas de 1,5cm.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento e discuto o aporte teórico-metodológico que se relaciona com o desenvolvimento e resultados provenientes desta pesquisa.

Primeiro, trago a definição de Linguística Aplicada Crítica (LAC) e apresento seus conceitos/focos. Em seguida, passo para a discussão sobre a formação de professores dentro da perspectiva crítica. Assim, disserto sobre os Incidentes Críticos e suas contribuições para esse campo. Então, trato dos tipos de exclusão/discriminação categorizados nos dados da pesquisa e na literatura especializada.

1.1 LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA – LAC

A escolha da LAC como embasamento de minha pesquisa condiz com o direcionamento do resultado das análises de meus dados. Para melhor compreensão de meu leitor, disponibilizo o quadro abaixo com a codificação dos dados da pesquisa. Apresento a origem dos dados, as suas denominações, os códigos e denominações de referências, o total de cada dado e o significado da codificação. Reforço a necessidade do leitor consultar os códigos e seus significados para melhor compreensão dos dados.

Quadro 1 - Codificação dados da pesquisa

Contexto (origem)	Denominação	Código/Denominação de referência	Total	Significado
A (Literatura especializada)	Incidentes; Momentos	CA-RE1 ... CA-RE16	16	CA= Contexto A RE=Relato escrito 1= no. do relato
B (Formação continuada)	Slides	CB-S1 ... CB-S5	5	CB=contexto B S=Slide 1=no. do slide
	Incidentes; momentos	CB-RO1 ... CB-RO8	8	CB=Contexto B RO=Relato oral 1= no. do relato
	Professores (participantes)	CB-P1 ... CB-P18	18	CB=Contexto B P=Professor participante 1=no. do participante

C (Formação inicial)	Incidentes críticos	CC-RE1 ... CC-RE12	12	CC=Contexto C RE=Relato Escrito em página virtual 1=no. do relato
		CC-RO1 ... CC-RO8	8	CC=Contexto C RO=Relato Oral em sala de aula 1 = no. do relato
	Professora	-	1	Professora
	Alunas	Rosa Prímula	15	Nomes fictícios

Fonte: A autora.

Os dados são constituídos por situações que envolvem temas como Sexualidade (CB-RO1; CB-RO2); Racismo (CB-RO3); Sexualidade e língua (CB-RO4); Autoridade sobre conhecimento (CB-RO5); Discriminação de atuação por atributos inatos (nacionalidade) (CB-RO6); Etnia (CB-RO7); Valorização profissional (CB-RO8).

Além disso, disponibilizo dados que envolvem: Descontrole emocional par ascendente (CC-RE1); Constrangimento par dependente (CC-RE2); Assédio sexual par dependente (professora) (CC-RE3); Despreparo didático par ascendente (CC-RE4); Conflito explicação par ascendente (CC-RE5); Imposição crença religiosa (CC-RE6); Autoritarismo par ascendente (CC-RE7); Supressão intelectual aprendizagem por par descendente (CC-RE8); Constrangimento par dependente (CC-RE9); Descontrole emocional par dependente (prova) (CC-RE10); Discriminação par ascendente por padrões repressores de beleza (CC-RE11); Insegurança aprendizagem por par descendente (CC-RE12).

Diante da diversidade de temas originados dos dados dos contextos A, B e C desta pesquisa, escolho a LAC por se constituir diante do pressuposto de que, nós enquanto linguistas e/ou educadores, devemos lidar com as diversidades de acontecimentos em nossa prática, analisá-los e propor soluções que transformem episódios de discriminação em possibilidades de ações reflexivas que mudem paradigmas excludentes, racistas e hipócritas.

Dessa maneira respaldo minha escolha na ideia de Pennycook (2001), precursor da LAC, sobre a importância da dimensão crítica da LA. Segundo o autor para a dimensão crítica são necessários ceticismo constante e questionamento constantes dos pressupostos normativos da linguística aplicada. Além disso, fazer a

linguística aplicada buscando conectar as questões da linguagem às questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. (PENNYCOOK, 2001).

Nesta seção, discorro sobre a criticidade na LA e, depois abordo os principais interesses da LAC, expondo a necessidade de considerá-los em minha tese.

1.1.1 Criticidade na Linguística Aplicada (LA)

Rajagopalan (2003) afirma que a Pedagogia crítica nasce das inquietações vivenciadas em sala de aula e fora dela e estende tal reflexão à comunidade escolar. Para o autor, o pedagogo crítico é, em outras palavras, um ativista, movido por convicções de que, suas ações podem desencadear mudanças sociais de importante consequência.

A sala de aula é espaço de discussão para alunos e professores, que devem ser capazes de relacionar e discutir livremente o que se aprende institucionalmente, com a vida fora da sala de aula.

Dessa maneira, a criticidade se desenvolve por meio das condições e contextualizações políticas e históricas que são temporais. Para Freire (2001), o desenvolvimento da criticidade se origina na capacidade humana da curiosidade, que, por sua vez, é construída pelos indivíduos e suas comunidades.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 2001, p. 33).

Segundo Luke (2005), o que caracteriza a criticidade nos dias de hoje é a maneira com que as pessoas utilizam textos e discursos para construir e negociar identidade, poder e capital. O autor afirma, que, até duas décadas atrás, a criticidade estava relacionada à capacidade de leitura e compreensão pessoal por meio de respostas sofisticadas.

Hoje, o que conta como crítico depende de como o Estado, a Mídia, a Escola, a Igreja e outros campos e autoridades institucionais permitem ou não, o que pode ser dito sobre textos e discursos e, o mais importante, o que pode ser dito e feito sobre identidades e histórias e sobre as próprias instituições.

A emancipação dos estudos linguísticos ocorre a partir do momento em que a criticidade passa a ser levada em consideração por meio de questionamentos sobre a linguística geral ou teórica, que pouco se preocupava com as questões sociais, focando nas questões estruturais da língua.

Oakeshott (1959, apud ROSENDO, 2010, p. 5) enfatiza a importância da linguagem para a participação humana na sociedade. Para o autor, por meio dela, os seres humanos herdaram o mundo de significados que os rodeia: "(...) E, é claro que, a aquisição de uma língua não é meramente a aprendizagem do Latim ou do Espanhol, mas também a aprendizagem da língua da história, da filosofia, da ciência e da vida prática (...)" (ROSENDO, 2010, p. 5).

A meu ver, a ideia de Oakeshott (1959), pressupõe uma vinculação da aprendizagem linguística com o mundo real, desvinculando-a da autossuficiência e isolamento dos demais saberes. Assim, o conhecimento técnico não é superior e nem anterior ao conhecimento prático. Eles são concomitantes.

Início as considerações sobre a LAC com a citação de Norton e Toohey (2004), em que as autoras introduzem o livro *Critical Pedagogies and Language Learning*.

Os defensores de abordagens críticas ao ensino de segunda língua estão interessados nas relações entre a aprendizagem de línguas e as mudanças sociais. Nesta perspectiva, a linguagem não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação; ao contrário, é uma prática que constrói e é construída pelas maneiras como os alunos de línguas entendem a si mesmos, seu ambiente social, suas histórias e suas possibilidades para o futuro (NORTON, TOOTHEY, 2004).

A parte introdutória da obra dimensiona o aspecto crítico ao ensino de uma segunda língua, que ultrapassa questões linguísticas estruturais, assim como a discussão da criticidade como algo mensurável e aplicável. As autoras enfatizam a consideração da cultura, gênero, raça, instrução, avaliação e práticas comunicativas como aspectos ligados às identidades e atividades construídas em contextos sociais e políticos diversos.

O tratamento da linguagem em uma perspectiva crítica demanda compromisso de transformação social, justiça e igualdade. Segundo as autoras, é importante que "a formação linguística crítica não abra as portas somente para novos recursos de conhecimento, mas que também envolva investigação de quais conhecimentos têm sido historicamente privilegiados e porquê". (NORTON,

TOOTHEY, 2004, p. 5). (Tradução minha).¹

Kubota e Miller (2017) reforçam a primazia da presença da perspectiva crítica no status da LA. No entanto, as autoras julgam necessária a revisão do significado do que pode ser considerado crítico nos estudos sobre linguagem. Elas sustentam a ideia de que relativizar o conceito de criticidade por meio de insinuação de ruptura total entre o que é crítico e o que não é pode contrariar um consenso pós-moderno de que nada é fixo e singular, mas sempre mutável.

As estudiosas reexaminam a questão da criticidade ao elucidar três teorias críticas, que de alguma forma contribuem à reflexão sobre a perspectiva crítica na linguagem. Elas dissertam sobre o Pós-modernismo, Pós-colonialismo e Marxismo. No artigo, são tratados alguns aspectos de cada contexto, mas, o que retenho importante abordar é o posicionamento das autoras quando questionam as três abordagens. Seria contraditório isolar cada uma das perspectivas para direcionar a criticidade, pois, os critérios que determinam algo criticamente são diversos e devem ser contextualizados.

Além disso, dado que pós-colonial, influenciado por marxistas e abordagens pós-modernas constituem o núcleo da criticidade, é necessário questionar se essas abordagens são inerentemente críticas. Existem abordagens pós-modernistas, marxistas ou pós-coloniais que são mais críticas que outras? A criticidade deve ser entendida em termos categóricos? Quais critérios determinam a criticidade? (KUBOTA; MILLER, 2017, p. 141)².

Moita Lopes (2006) entende que as questões abordadas pela LA se restringem às práticas de ensino e aprendizagem de línguas, não tratando de considerações sobre linguagem originárias de outras áreas. Como consequência, há uma limitação do entendimento da história e suas contextualizações: “Tal perspectiva tem situado as práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o

¹ “(...) it is essential that critical language education not only opens the door to new sources of knowledge and understanding, but that it also involves investigation of whose knowledge has historically been privileged, whose has been discredited, and why” (NORTON, TOOTHEY; 2004, p. 5).

² Furthermore, given that postcolonial, Marxist-influenced, and postmodern approaches constitute the core for criticality, we need to question whether these approaches are inherently critical. Are there postmodernist, Marxist, or postcolonial approaches that are more critical than others? Should criticality be understood in categorical terms? What criteria determine criticality? These questions can begin to be explored by examining the notion of praxis. (KUBOTA E MILLER, 2017, p. 141).

constituem” (MOITA LOPES, 2006, p. 25).

O autor defende que a LA reflita sobre a necessidade de criar novas formas de politização por meio de uma agenda sociopolítica que possa ajudar na contribuição no reconhecimento e apoio às diversas formas de vida social.

A conscientização política dos estudos linguísticos é uma das preconizações de Pennycook (2001) ao discutir sobre criticidade na LA. Ele foi precursor em tratar a criticidade na LA levando em consideração os diversos vieses linguísticos em que ocorre, nomeando tal relação de Linguística Aplicada Crítica (LAC).

Para Pennycook (2001), os conhecimentos de políticas não se referem aos seus domínios formais, como governos, eleições ou instituições, mas tratam de trabalhar com questões de poder e visões que fazem parte dos domínios da vida. O poder deve ser centro de questionamentos sobre discurso, disparidade e diferença. Dessa maneira, o foco da LAC é questionar sobre linguagem e poder.

Segundo o autor, é importante a consideração, enquanto linguistas sobre as maneiras de utilizar a linguagem para mudar a forma como o poder é reproduzido.

Para tanto, Pennycook (2001) define as seguintes implicações da LAC: forte visão da LA com abrangência, interdisciplinaridade e autonomia; visão da práxis por meio do pensamento, desejo e ação integrados como práxis; o ser crítico por trabalho crítico envolvido com mudança social; as micro e macro relações relacionando aspectos da LA a domínios sociais, culturais e políticos mais amplos; indagações sociais críticas com questões de acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência; teoria crítica para tratar de questões sobre desigualdade, injustiça, direitos, erros e compaixão; lidar com dados por meio de problematização inquieta dos acontecimentos; autorreflexividade com questionamento constante de si mesmo; visões futuras de argumentos éticos fundamentados para alternativas e heterose, significando que a soma é maior que as partes e criação de novos esquemas de politização.

Consideradas a exposição e correlação da criticidade com a LA, e mencionados os embasamentos da LAC, abordo os interesses e demandas da LAC de forma mais detalhada.

1.1.2 Abrangência Conceitual da LAC

Segundo Kumaravadivelu (2006), todas as ciências humanas e sociais acabaram sofrendo modificações recorrentes ao advento da globalização. Assim, seria ilógico a LA não se voltar a realidades sociais emergentes. O autor defende uma mudança disciplinar que possibilite “transformação de derivante para autônoma, de moderna para pós-moderna e de colonial para pós-colonial” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 147).

Dessa maneira, o estudioso se volta à importância de se mover do moderno para o pós-moderno, considerando uma transição do tratamento da linguagem como sistema, para discurso. Para ele, o discurso inclui não somente o que é, na verdade, pensado e articulado, mas também determina o que pode ser dito ou ouvido e o que é silenciado, o que é aceitável e o que é tabu. Assim, é um campo em que a linguagem é usada de modos particulares, por meio das práticas sociais (KAMARAVADIVELU, 2006).

A visão de Bakhtin (2009) corrobora com o discurso pós-moderno sobre linguagem já que, também em suas perspectivas, a comunicação verbal é inseparável das outras formas de comunicação, e, por isso, geram conflitos como relações de dominação, resistência e utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder. Para ele, o signo (língua/linguagem) não se separa da realidade material. Não se separa das formas concretas da comunicação social, pois faz parte de um sistema de comunicação organizado, que não existe fora dessa estrutura. Não se dissocia a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura).

Vertovec (2007, apud RAMPTON, 2015) discute sobre as consequências da globalização em um período posterior, em que ocorre um aumento notável dos processos de migração mundial. O fenômeno, segundo o autor, fundamentou uma sociedade caracterizada pela superdiversidade, termo que ele designa para definir a diversidade dentro de um contexto já diversificado por outros fatores.

Essa diversificação não se aplica apenas à variedade de países remetentes e receptores de migrantes, mas também aos perfis socioeconômicos, culturais, religiosos e linguísticos dos migrantes, bem como ao seu status civil, sua formação educacional, e suas trajetórias migratórias, redes e vínculos diaspóricos (VERTOVEC,

2007 apud RAMPTON, 2015, p. 17)³

Diante de um cenário mundial em transformação e caracterizados pelas amplas representações de diversidade, a LAC assume sua autonomia a partir do momento em que acrescenta outros domínios às áreas como de sociologia, educação, antropologia, estudos culturais e psicologia. Não servindo de cenário somente para identificação de fenômenos identificados nessas áreas ou como aplicação de conhecimentos linguísticos, mas como ferramenta interdisciplinar que proporcione possibilidades de reflexão, mudança e transgressão.

1.1.3 Visão da Práxis na LAC

A concepção da LA como uma área que explore a relação entre teoria e prática é defendida por Moita Lopes (2006). Para o autor, pensar em uma separação dos dois contextos remete a um posicionamento positivista, que erra ao distanciar o pesquisador de seu objeto de pesquisa, buscando a neutralidade científica, como se fosse possível não considerar as identidades sócio-históricas dos sujeitos.

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea, é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolagem, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem (MOITA LOPES, 2006).

Rajagopalan (2003) afirma que a postura crítica na LA remete à consideração da relação entre a teoria e a prática, por meio de uma ruptura dessa dicotomia.

Segundo o autor, tentar preconizar etapas e enquadrar condições teóricas ou práticas é resultado de uma postura racionalista, que despreza uma condução concomitante entre teoria e prática.

Geralmente, a distinção entre teoria e prática se transforma em uma tendência problemática que separa momentos de pesquisa e teorização para

³ This diversification not only applies to the range of migrant-sending and migrant-receiving countries, but also to the socio-economic, cultural, religious, and linguistic profiles of the migrants as well as to their civil status, their educational or training background, and their migration trajectories, networks and diasporic links (VERTOVEC, 2007 apud RAMPTON, 2015, p.17).

posteriores sugestões pedagógicas ou aplicações que não estão fundamentadas em contextos particulares de práticas. Essa tendência acentua o distanciamento da LA do mundo real.

Para Pennycook (2001), deve existir uma relação recíproca entre teoria e prática e uma contínua integração reflexiva entre pensamento, desejo e ação no que tange a prática. O autor enxerga a teoria e a prática entrelaçadas e considera a LAC como uma maneira de pensar e integrar pensamento, desejo e ação.

A concomitância entre teoria e prática faz com que se desenvolva pensamento crítico, que conseqüentemente, em contextos pedagógicos, pode auxiliar na aplicação de práticas mais contextualizadas às vivências dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Murry et al. (2015) elucidam um programa de desenvolvimento profissional, que oferece a professores de LI ferramentas e estratégias de apoio que acomodam aspectos da cultura materna dos aprendizes com suas necessidades de aprender a LI como LE. O programa é nomeado pelo acróstico CLASSIC, que, em inglês remete a **C**ritically reflective, **L**ifelong Advocacy for **S**econd language learners, **S**ite-specific Innovation, **C**ross-cultural competency.⁴

O primeiro fundamento do programa foca na dinâmica do contexto de aprendizagem, que envolve atividades que solicitam especificamente aos professores participantes do programa para adaptar e modificar, conforme necessário, a teoria, conceitos e estratégias para dinâmica específica de seu público aprendiz.

Dessa maneira, a construção do processo de reflexão sobre a prática, permite o desenvolvimento do olhar crítico e propicia a mudança de um olhar estático a um que desencadeie ações com propósitos de mudança social, por meio da aprendizagem de uma LE. Assim, na próxima seção, abordo sobre a importância da criticidade no estabelecimento de mudanças sociais.

1.1.4 O trabalho Crítico Envolvido com Mudança Social

A promoção de mudanças sociais por meio do contexto educacional direciona ao que Muchenje (2017) concebe como prática educacional multicultural.

⁴ Criticamente reflexivo, defesa de aprendizes de língua estrangeira, inovação local contextualizada, competência transcultural (MURRY, K.G., HERRERA, S.G., MILLER, S.S., FANNING, C.A., KAVIMANDAN, S.K., & HOLMES, M.A., 2015, p.13).

Para ele, uma prática educacional multicultural na sala de aula capacita os jovens, constrói uma comunidade entre professores e alunos, compartilha o poder e analisa criticamente as estruturas institucionais e práticas pessoais que mantêm os sistemas opressivos. É uma prática que encoraja a questionar como o conhecimento é construído e comunicado; como interagimos e nos ajudamos, especialmente no que tange à diferença, e como a diversidade é representada ou não.

Baker (2018) afirma que a prática educacional multicultural promove a justiça cognitiva ou a aceitação de várias formas de conhecimento, com a integração dessas formas, representando um conjunto de princípios, valores e práticas associadas à justiça social.

A justiça social é compreendida como a consideração ao direito que todos têm de aprender, com as mesmas oportunidades. Não é apenas uma crítica às relações discriminatórias e opressoras.

Fabricio (2006) corrobora Foucault (1988) ao afirmar que as instituições e as diferentes áreas do conhecimento exercem poder na medida em que são construtoras e divulgadoras de discursos e verdades, criando fatos e instaurando realidades e possibilidades.

1.1.5 Micro e Macro Relações – Relacionando Aspectos da LA a Domínios Sociais, Culturais e Políticos

Kumaravadivelu (2006) denomina o impacto da globalização como cultural, significando que esse fenômeno não aconteceu só para a concentração do espaço, tempo e fronteiras, mas também, para a expansão de valores compartilhados com as pessoas do mundo.

Para Rajagopalan (2003) nunca as identidades linguísticas foram tão influenciadas quanto hoje às tendências estrangeiras. Para o autor, a volatilidade e instabilidade das informações acabam gerando fontes de informações diversas. Tal diversidade pode ter promovido uma aproximação dos diferentes eixos sociais. As informações não ficam confinadas, somente em representantes de polos de poder. Assim, a linguagem torna-se instrumento importante de compreensão e disponibilidade dessas informações. (RAJAGOPALAN, 2003).

Nos estudos linguísticos e, nas práticas docentes, principalmente o que tange o ensino de LI como LE, há conflitos entre as teorias globais e as práticas

locais. Para Holliday (1999), é preciso distinguir dois paradigmas da "cultura" na LA. O que se tornou a noção padrão de cultura refere-se a entidades étnicas, nacionais e internacionais prescritas. Esse grande paradigma da cultura é, por natureza, vulnerável a uma redução culturista de estudantes "estrangeiros", professores e seus contextos educacionais.

Por outro lado, considerar um pequeno paradigma cultural atribui "cultura" a pequenos grupos ou atividades sociais, e assim, evita estereótipos étnicos, nacionais ou internacionais. A etnografia usa pequenas culturas como local de pesquisa, como um dispositivo interpretativo para entender o comportamento emergente, em vez de procurar explicar as diferenças étnicas, nacionais ou internacionais prescritas. Uma visão cultural restrita das configurações curriculares da LI revela incompatibilidades entre a profissão - culturas acadêmicas e organizacionais e o imperialismo cultural. Dentro das pequenas práticas culturais, a aprendizagem cultural não se relaciona necessariamente com diferenças étnicas, nacionais ou internacionais, mas com a compreensão das mesmas (RAJAGOPALAN, 2003).

Para Torres- Rocha (2019), um ponto de partida é a política de conhecimento que se preocupa com o funcionamento do poder, especialmente em linguística e política de idiomas, em um mundo em que o inglês parece ser imposto por toda parte, independentemente de sua utilidade ou relevância. Intimamente relacionado a essa questão está um entendimento político da linguagem e sua representação extremamente poderosa das realidades impostas que lutam entre si em contextos globais e locais. Como exemplo, o autor se refere à propagação do inglês e o dramático desaparecimento dos idiomas indígenas em todo o mundo.

Assim, para Pennycook (2001), um dos principais desafios para um linguista aplicado crítico é o de encontrar maneiras de mapear as micro e macro relações, compreender as relações entre os conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe, enunciados escolares, traduções, conversações, gêneros, aquisição de segunda língua e textos midiáticos.

1.1.6 Indagações Sociais Críticas: Acesso, Poder, Disparidade, Desejo, Diferença e Resistência

Ainda segundo Pennycook (2001), não é suficiente estabelecer

conexões entre micro contextos de língua e macro relações impostas pela sociedade. Para o autor, essas conexões precisam ser por meio de uma abordagem crítica das relações sociais. Ele eleva a reflexão sobre as relações entre linguagem e sociedade a questões mais críticas, associadas ao acesso ao poder, disparidade, desejo, diferença e resistência (PENNYCOOK, 2001).

Kubota (2017) defende uma postura pós-moderna que problematize por meio de maior senso de humildade. Para a estudiosa é importante levantar questões sobre os limites de seu próprio conhecimento. Essa posição auto reflexiva também sugere que a LAC, abordada por Pennycook (2001), não se preocupa em se produzir como uma nova ortodoxia, com a prescrição de novos modelos e procedimentos para realizar linguística, pelo contrário, preocupa-se em criar uma série de novas e complexas perguntas sobre conhecimento, política e ética.

Freire (2001), o qual tem uma visão marxista pela liberação do oprimido considera a reflexão como um meio de se promover a consciência crítica dos oprimidos. Essa consciência ajuda a criar a ação coletiva que transforma a realidade de opressão e exploração.

Ele chama esta reflexão de situacionalidade e a define como a possibilidade de pensar a própria condição de existir. Para Freire, o pensar só é crítico se o indivíduo consegue se “entender” em determinadas situações. Os conflitos que surgem durante o processo desse entendimento fazem com que a pessoa se capacite e se coloque em uma realidade em que vai desvelando (FREIRE, 2011).

As indagações sociais críticas servem de embasamento de teorias que podem discutir sobre questões de desigualdade.

1.1.7 Teoria crítica: Questões sobre Desigualdade, Injustiça, Direitos, Erros e Compaixão

Para Pennycook (2001), a Teoria Crítica é a ferramenta que permite a abordagem de questões sociais. Ele elucida a Escola de Frankfurt e seus autores para exemplificar como aspectos da cultura popular são relacionados às formas de controle político e como modelos positivos e racionalistas, tendem a dominar outras formas possíveis de pensar.

Giroux (1983) reforça o objetivo da Escola de Frankfurt, cujos estudiosos, Adorno, Horkheimer e Marcuse acreditam que o processo de

racionalização se infiltra em vários aspectos da vida cotidiana. Segundo o autor, a Escola de Frankfurt oferece uma série de ideias para estudar a relação entre teoria e sociedade. Seus membros desenvolveram uma estrutura dialética pela qual entender as mediações que vinculam as instituições e atividades da vida cotidiana com a lógica e as forças de comando que moldam a maior totalidade social (GIROUX, 1983).

A LAC apresenta características ligadas ao Marxismo e às correntes neomarxistas, que pontuam a criticidade no tratamento de questões como desigualdade, injustiça, direitos e erros. Porém, vale dizer que Marx, ao pregar ideias emancipatórias, ainda as vinculava às concepções voltadas aos processos de trabalho e à sua força motriz. Os teóricos da Escola de Frankfurt acreditam que a racionalização ocorre em vários aspectos do nosso dia-a-dia. Dessa maneira, para a Teoria Crítica, a transformação, por meio da criticidade é o ponto de partida para a consideração e tratamento de situações sociais excludentes, que causam dor.

Assim, para Pennycook (2001), a LAC é uma abordagem para questões relacionadas à linguagem que nasce da suposição de que vivemos em um mundo de dor e que a LA pode ter um papel importante na produção ou no alívio de algumas dessas dores, mas também na possibilidade de mudança.

1.1.8 O Lidar com Dados por meio de Problematização dos Acontecimentos

Bacchi (2012) atribui a Freire (2011) e a Foucault (1980) a abordagem da problematização em suas pesquisas. Segundo a estudiosa, para Freire essa é uma estratégia de desenvolvimento da consciência crítica. Em *Pedagogia da Esperança* (2011), Freire narra uma situação em que discursava para uma população carente do interior do Nordeste. Quando termina, um homem simples da plateia o faz entender que, apesar de ser um homem letrado e sensível, não havia compreendido o mundo que aquela população habitava.

-Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas-continuou- uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos a até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher (FREIRE,

2011, p. 37-38).

Diante do relato Freire percebe sua incapacidade em problematizar a situação, mas, ao mesmo tempo se conscientiza da necessidade de entender o contexto do outro.

A prática pedagógica problematizadora, inquiridora e dialógica proposta pelo estudioso implica em coparticipação e corresponsabilidade, cabendo ao educador com os educandos buscarem, pesquisarem o conhecimento, para que a aula seja de fato um espaço democrático.

Para Foucault (1980), a problematização também ocorre por meio de conflitos entre o conhecido e o desconhecido de práticas. Ele nos diz que as problematizações surgem nas práticas. Elas não são simplesmente imagens ou ideias mentais. O autor descreve práticas como lugares onde o que é dito e o que é feito. As regras impostas e razões apresentadas, o planejado e o adquirido como garantido se interconectam. Eles têm um componente judicativo, estabelecendo a aplicação de normas, controles e um componente verídico, possibilitando o discurso verdadeiro / falso.

No que tange às questões práticas da LAC, segundo Pennycook (2001), não se referem apenas a relacionar micro relações da LA a macro relações do poder social e político. Tampouco em relacionar essas perguntas a uma análise crítica prévia da desigualdade, mas, também se preocupa em questionar o que se entende por e o que é mantido pela comunicação, diferença, contexto, texto, cultura, significado, tradução, escrita, alfabetização, avaliação e assim por diante.

1.1.9 Autorreflexividade

Para Faundez (1985) a Pedagogia da Pergunta, apresenta três dimensões do ato de perguntar: o existencial, o metodológico e o político. Na existencial, a pergunta e a curiosidade fazem parte do existir humano, cuja radicalidade é a consciência de seu inacabamento.

O ato de perguntar é metodológico na medida em que se torna um procedimento de investigação do conhecimento. O perguntar é o início do conhecimento e todo processo de pesquisa parte de questões-problema que nortearão o trabalho. Para Freire (1997), a indagação, a busca e a pesquisa fazem

parte da natureza da prática docente, por isso se relaciona ensino e prática.

Por fim, o ato de perguntar é político, pois é democrático ao permitir ao outro contestar, optar e dizer a sua palavra, não aceitando o saber feito, as respostas prontas, possibilitando-lhe ser sujeito e assumir o risco de sua intervenção. Dessa maneira, a pedagogia da pergunta estimula os homens a criarem, a intervirem na realidade social, para modificá-la. Para tanto, é importante o desenvolvimento do processo de auto formação.

Dessa forma, o ato de perguntar nos possibilita pensar e direcionar nossas ações a fim de compreender as diversas realidades e compará-las com nosso cotidiano para assim, sermos capazes de agir com discernimento e transformar as nossas próprias ações (MONTEIRO, 2000).

Medrado (2003), ao abordar a formação dos professores de LE, chama a atenção para a tendência de pesquisas desenvolvidas que mostram que “o professor de línguas estrangeiras passou não só a refletir sobre a sala de aula, mas também a examinar e questionar, sobre diversos prismas, princípios implícitos às suas atitudes diárias” (MEDRADO, 2003, p. 96).

Naidoo e D'warte (2017) afirmam que ensinar no século XXI exige um novo pensamento sobre o que constitui ensino e aprendizagem eficazes e envolventes. Os autores afirmam que antigas concepções de conhecimento, mentes e aprendizagem não servem mais em um mundo onde, o que sabemos é menos importante do que aquilo que somos capazes de enxergar com o conhecimento em diferentes contextos.

Por meio de uma formação inicial que permita aos professores enxergarem a possibilidade de troca de conhecimentos entre eles e a comunidade, as compreensões dos diversos saberes ajudaria em práticas mútuas. A relação entre o contexto cívico e acadêmico geraria assim situações de práxis que podem promover desenvolvimento social a aprendizagem acadêmica (NAIDOO; D'WARTE, 2017, p. 79).

Diante das considerações, a autorreflexão ajuda a promover a capacidade de interpretação de si e de suas próprias práticas. Na concepção de formação de professores, a compreensão do professor de seu próprio posicionamento faz com que ele seja capaz de repensar suas práticas diante de contextos diversos e transformar ações excludentes em situações de aprendizagem que considerem o diverso e o outro como parte do processo.

Para Pennycook (2001), é preciso manter um maior senso de humildade e diferença e levantar questões sobre os limites de seu próprio conhecimento. Essa posição auto reflexiva também sugere que a LAC não se preocupa com a produção de uma nova ortodoxia, com a prescrição de novos modelos e procedimentos para a LA. Mas, sim, com o levantamento e discussão de questões relacionadas a conhecimento, política e ética.

1.1.10 Visões Futuras de Alternativas com Argumentos Fundamentados na Ética

Pennycook (2001) se preocupa com o fato de representar a LAC como algo além de um trabalho crítico que simplesmente critique os fatos por oferecer nada além do que uma visão sombria e pessimista das relações sociais. Para o autor, várias formas de trabalho crítico, principalmente em áreas como a educação, procuraram evitar essa armadilha articulando visões utópicas de realidades alternativas, enfatizando a missão transformadora do trabalho crítico ou o potencial de mudança por meio da conscientização e emancipação. Embora esses objetivos, pelo menos, apresentem uma direção para a reconstrução, eles também ecoam com uma grandiosidade bastante trivial. Talvez a noção de prioridade futura nos ofereça uma visão um pouco mais restrita e plural de onde podemos querer chegar.

Para tanto, as escolhas de opções futuras precisam ser fundamentadas em argumentos éticos para justificar porque algumas alternativas podem ser melhores do que outras. A ética, se torna assim, um dos princípios mais ativos da LAC.

Al-Hothali (2018) defende o pensamento ético como objetivo do processo educacional, ressaltando que o pensamento ético é o objetivo final que a educação procura alcançar. A definição de ética, segundo o autor, é compreendida como os princípios, valores e deveres aos quais os professores devem aderir para desempenhar da melhor forma a sua profissão.

A educação não pode funcionar sem valores, porque é um processo moral, pois os valores moldam a educação, a ação e a direção. Mutraja (2004) mostrou que os valores são críticos para o processo educacional. Eles são a base por meio da qual os objetivos educacionais podem ser alcançados.

Sendo assim, a ética profissional deriva sua importância de orientar decisões individuais e constituir a base de trabalho aprovada pelos profissionais. Para

o autor, o professor é responsável pela construção social, atingindo os objetivos dos currículos e representando um modelo para estudantes. Ele é a espinha dorsal do processo educacional, preparando a mão de obra qualificada para atender às necessidades da comunidade, formular as ideias dos jovens, moldar seus comportamentos e valores e ajudá-los integrar na sociedade.

1.1.11 Heterose

A LAC abriu portas para o tratamento de questões diversas, que, geralmente são associadas a outras áreas, como teoria crítica, pedagogia, feminismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, racismo. Pennycook (2001) enfatiza que isso significa que a LAC, além de implicar em um modelo híbrido de pesquisa e prática, gera algo bem mais dinâmico. Para tanto, o estudioso utiliza o termo heterose para justificar a abrangência de atuação da LAC: “Assim como a noção de sinergia e a fusão produtiva de dois elementos para criar algo maior que a soma de suas partes, estou usando aqui a noção de heterose como a expansão criativa das possibilidades resultantes do hibridismo.” (PENNYCOOK, 2001, p. 9).

Rajagopalan (2013) aborda os obstáculos que as políticas linguísticas enfrentam, diante das diversas relações geopolíticas que surgiram em decorrência do processo de globalização. Diante disso, o autor enfatiza a necessidade de se pensar na elaboração de políticas que favoreçam o povo.

Isso porque a atividade de política linguística é impreterivelmente oriunda da política no sentido mais amplo e não da linguística ou de qualquer outro ramo do saber que venha reivindicar o direito de dar palpites em política linguística. O conhecimento de fatos sobre a natureza da linguagem, ou até mesmo sobre a (s) língua (s) envolvida (s), pode até ser de grande valia, mas as decisões a serem tomadas devem se pautar pelos interesses da nação e do povo. A falta de clareza sobre essa questão vital pode levar a grandes equívocos e a tropeços, com resultados desastrosos (RAJAGOPALAN, 2013, p. 161).

Street (2014) corrobora Rajagopalan (2013) ao afirmar que a tarefa política é complexa, pois desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea, exige que os planejadores de políticas levem em conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções: “que

rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e específico ao contexto dos diferentes letramentos.” (STREET, 2014, p. 41).

Diante das considerações feitas sobre LAC, passo a abordar a formação de professores dentro dessa perspectiva. Para tanto, redireciono meu texto às práticas docentes multiculturais, ao considerar que para a LAC o docente é parte essencial de um processo de aceitação das diversidades e reconstrução de sentidos.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Saviani (2009), a formação humana é uma construção coletiva e histórica. A construção ocorre tanto biologicamente quanto cognitivamente, ou seja, pela interação que o sujeito tem com o meio em que está inserido e com as pessoas com as quais se relaciona.

Para Freire (1996), nós nos ‘formamos’ quando tomamos consciência do “ser e do fazer”. É a consciência da dimensão subjetiva, que constituem nossos valores morais (consciência ética), a sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética) e a sensibilidade aos valores políticos (consciência social). Dessa maneira, do ponto de vista profissional, a formação está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão.

No que tange à formação docente, segundo um documento do MEC intitulado “Formação de professores no Brasil: Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança”, nota-se no cenário internacional insatisfação quanto à formação dos professores.

Reconhece-se a necessidade de ‘reformar e reforçar o ofício do professor, desde a formação até a prática, por meio de uma maior integração entre o que se aprende na Educação Superior e o que se efetiva nas escolas’ (BRASIL, 2016, p.24). Sendo assim, a atuação prática desde o momento formativo aparece em muitos estudos como essencial para o desenvolvimento dos docentes, além de tornar a formação um processo contínuo ao longo da carreira. Nóvoa (2007) e Leffa (2008) consideram a articulação institucional entre a formação inicial, formação continuada e a vida escolar como peça chave para melhorar os resultados dos professores.

Nóvoa (2007) reflete sobre a importância da relação entre a prática e

a formação teórica do professor:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm corpo e cabeça cheios de teorias, de livro, de testes, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática docente. (NÓVOA, 2007, p. 14).

Leffa (2001, p. 2), ao organizar um livro onde trata da formação dos professores de línguas, menciona, na apresentação da obra, o porquê da formação docente contínua:

O professor de línguas estrangeiras é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se atualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, Emancipação, autonomia, diálogo, domínio afetivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo, formação integral, são algumas das ideias aqui.

Para Garcia (1999), a formação de professores realiza-se em um continuum. A formação não se configura como algo pronto, mas realiza-se como um processo, pois há uma interação entre as fases que compõem todo o processo, principalmente no que tange a relação entre formação inicial e formação continuada. Segundo o autor, a formação configura-se como processo que guarda princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. Dessa maneira, em qualquer período, a formação do professor é sinônimo de “aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem”.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996), ao abordar sobre formação de professores, afirma que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1996, p. 41). Acredito que o conceito principal de sua fala, relaciona-se à assunção:

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos como professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu, ou do tu,

que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p. 42).

Segundo o estudioso, a questão de identidade cultural faz parte da dimensão cultural dos educandos e dos educadores. Porém, ele admite que o processo de aceitação de nós e dos outros se perde no treinamento estreitamente pragmático do professor.

Ao considerar somente os fatos do dia-a-dia da sala de aula, o professor tende a ampliar os obstáculos e conflitos, enfatizando as relações de poder que oprimem. Para Freire (1996) a formação docente deve acontecer visando a solidariedade social e política, configurando-se como uma formação democrática e uma prática de real importância.

Para Sardabi et al. (2018), a identidade profissional do professor é conceituada como um processo complexo e dinâmico por meio do qual os professores lidam com suas funções profissionais, ou seja, como eles desempenham seus papéis dentro dos limites de suas habilidades e valores.

Segundo Lee e Schallert (2016), o encontro dos novos professores com a realidade no campo educacional é descrito em termos sombrios como uma situação de sobrevivência entre "afundar ou nadar", que cria entre uma parte dos novos professores sentimentos de desamparo, solidão, estranheza e alienação, que levam 50% a abandonar a profissão nos primeiros cinco anos de trabalho. São anos significativos na vida pessoal e profissional dos novos professores, e as experiências pelas quais passam têm um impacto crítico no desenvolvimento de suas carreiras.

A identidade profissional dos professores em formação inclui valores, atitudes e normas educacionais, que, às vezes colide com as demandas e políticas do Ministério da Educação que eles encontram nos estágios iniciais de seu trabalho nas escolas. Assim, de acordo com Eraut (2004), o desenvolvimento profissional de alunos e professores ocorre de maneira mais profunda e significativa no decorrer do trabalho no campo educacional, e não durante os estudos acadêmicos.

Daí a necessidade de intensificar os vínculos entre o campo educacional e a formação acadêmica, com o objetivo de facilitar a absorção de novos professores nas escolas, melhorando e fortalecendo seu desenvolvimento profissional e sua capacidade de implementar o que possuem (GALILI, 2017).

Dessa maneira, de uma perspectiva educacional, as dimensões pessoais e profissionais da identidade profissional dos professores, retratam apenas

parte da imagem. Fatores políticos da vida dos professores também desempenham um papel crucial na formação de sua identidade.

1.2.6 Formação de Professores na Perspectiva Multicultural Crítica

Acredito que o combate às verdades absolutas e pragmatismos incontestáveis na educação, pode encontrar respaldo na formação multicultural. Embora o objetivo tradicional da educação seja fazer com que os alunos aceitem as ideologias, direcionamentos e diretrizes dominantes, aplicações sem questionar (BANKS, 2004), o principal foco da educação multicultural é submeter os alunos ao pensamento crítico e à mudança social, além de melhorar suas capacidades de tomada de decisão. A educação multicultural envolve levar os alunos a tomar decisões sobre questões sociais importantes, que os atentem às mudanças da sociedade e aos valores democráticos.

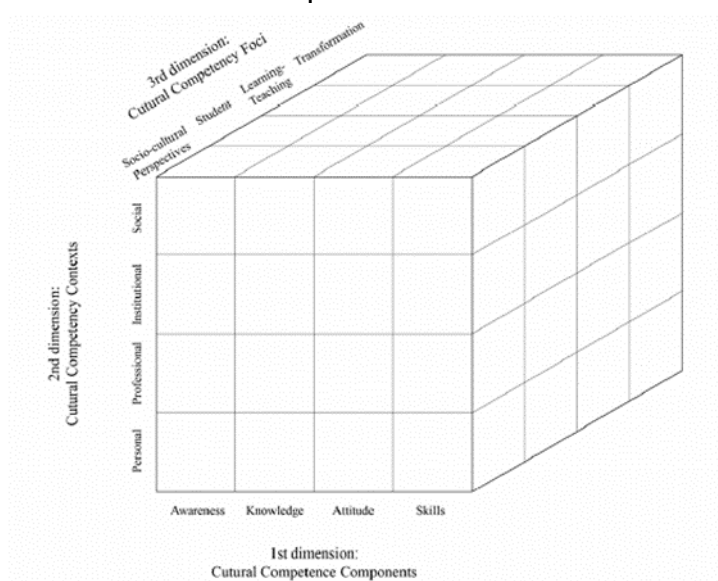
O objetivo final de educação multicultural é contribuir para o estabelecimento, aplicação e manutenção da justiça social e igualdade e, assim, garantir uma transformação social (GORSKI, 2010). Este ponto de vista requer uma mudança radical no sistema educacional e currículo e também a diferenciação de competências de um professor que realiza 'a entrega' da educação. Uma competência é melhor descrita como "uma combinação complexa de conhecimentos, habilidades, compreensão, valores, atitudes e desejos que levam a uma ação humana eficaz e incorporada no mundo, de uma maneira domínio particular" (COMISSÃO EUROPEIA, 2013, p. 10).

As competências dos professores implicam em uma visão sistêmica mais ampla do seu profissionalismo, em múltiplos níveis - individual, escolar, em comunidade local, e redes profissionais. Conway et al. (2009) apontam discussões sobre as competências necessárias aos professores, como elas se desenvolvem ao longo do tempo e como elas são evidenciadas e registradas. Segundo os autores, elas estão entrelaçadas com discussões mais amplas sobre: 1) suposições sobre aprendizado; 2) objetivos da educação; 3) expectativas da sociedade e exigências do professor; 4) recursos disponíveis, prioridades e escolha política; 5) o status da profissão; 6) pressões externas ou internacionais percebidas; 7) tradições e culturas existentes; 8) o contexto social mais amplo e o ambiente em que o ensino e a formação de professores ocorrem.

Acar-Çiftçi (2014) organiza as competências dos professores de acordo com perspectivas culturais. Para o autor, eles devem possuir: 1) componentes de competência cultural, a saber: consciência, conhecimento, atitude e habilidades; 2) conhecimento de contextos de competência cultural, pessoal, profissional, institucional e social; 3) focos de competência cultural.

A cada dimensão são atribuídos quatro subcomponentes. Para a primeira dimensão (componente cultural) estão a consciência, o conhecimento, a atitude e as habilidades. A segunda dimensão (contextos da competência cultural) é constituída pelos subcomponentes pessoal, profissional, institucional e social. Na terceira competência multicultural crítica (os focos da competência cultural) apresentam-se as perspectivas sócio-culturais, as dos alunos, as do ensino e da aprendizagem e as transformações.

Diagrama 1 - Dimensões das competências multiculturais críticas



Fonte: Fonte: Acar-Çiftçi (2014, p. 19)⁵

Acar-Çiftçi (2014) explica que o componente de conscientização localizado na primeira dimensão do modelo está conectado ao humano. A consciência é bidirecional e pode se concentrar tanto no indivíduo, quanto nos objetos e nas situações ao redor. Quando direciona a atenção para si, torna-se o "objeto" da

⁵ Tradução termos do diagrama: 1ª dimensão: componentes de competência cultural, a saber (consciência, conhecimento, atitude e habilidades); 2ª dimensão: conhecimento de contextos de competência cultural, pessoal, profissional, institucional e social; 3ª dimensão: focos de competência cultural.

avaliação, mas também é uma estrutura amplamente social, em que a atenção que se concentra em si mostra as mesmas características da avaliação social, que é o processo mais importante nas relações interpessoais.

Para o autor, a maioria das pessoas é cega à sua própria herança cultural. Existe a tendência a considerar as práticas de grupos culturais dominantes como "padrão" e os de outros grupos como variações. Quando as pessoas têm conflitos com algum padrão, tentam alterar os padrões ou seus recursos, e assim a transformação se inicia.

O conhecimento é outra sub dimensão dos componentes da competência cultural. O conhecimento serve basicamente para ações. Qualquer forma de conhecimento é contextual e só faz sentido dentro de certa perspectiva. De acordo com a teoria crítica, como mencionado anteriormente, quando abordei a LAC, o conhecimento é social e historicamente definido e é um produto de pessoas que detêm o poder. Assim, o argumento central da teoria crítica é que todo conhecimento, mesmo o mais científico ou de senso comum, é de natureza histórica e amplamente política.

No modelo, a atitude é descrita como pré-disposição de respostas emocionais e comportamentais por meio da compreensão, que foi construída pelo indivíduo na fase de consciência e conhecimento mental. Culturalmente, professores competentes têm a atitude de reconhecer adequadamente alunos de diferentes origens.

A habilidade é outro componente nessa dimensão, a qual pode ser definida como o uso de intervenção apropriada para realizar a educação com uma abordagem multicultural crítica. A implementação da educação multicultural exige que os professores examinem seus próprios valores, conhecimentos e práticas de ensino sobre diversidade para evitar preconceitos.

Os contextos de competência cultural, que constituem a segunda dimensão do modelo, é uma dimensão sobre as áreas em que essas competências devem ser desenvolvidas e aplicadas. É previsto que a cultura de competências desenvolvidas pelos professores que trabalham com a abordagem da educação multicultural deve ser aplicada no nível institucional e social.

Quanto aos focos da competência cultural, encontram-se as perspectivas socioculturais, os componentes de ensino (processo de ensino-aprendizagem), o aluno, a transformação, os quais constituem a terceira dimensão do modelo. Ter uma perspectiva sociocultural significa abordar políticas em todos os campos, relações sociais e estruturas, práticas institucionais e educação, sendo a cultura central.

Professores que atuam por meio de consciência sociocultural assumem a responsabilidade de eliminar as desigualdades sociais. Eles têm consciência de que elas são criadas ou mantidas consciente ou inconscientemente por humanos. Portanto, os professores precisam desenvolver suas tomadas de decisão, ação social, liderança e política, bem como suas determinações morais pela dignidade e igualdade humanas, e seus conhecimentos sobre questões étnicas.

Assim, os professores precisam ter uma visão clara sobre os objetivos da educação e seus papéis como agentes de mudança. Segundo Villegas e Lucas (2002), professores que se consideram agentes de mudança podem entender como a escola e a sociedade estão inter-relacionadas. Eles acreditam que, embora a educação tenha potencial para eliminar as desigualdades nas escolas e transformar a sociedade, é necessária uma intervenção nas escolas, senão, elas tendem a reproduzir tais desigualdades, dando mais status aos estilos de pensamento, fala e atitude da cultura dominante.

1.2.2 A Formação de Professores de LI sob as Perspectivas das Competências Culturais

Apoio minhas reflexões sobre formação de professores de LI como LE nas perspectivas das competências culturais, pois acredito que tal concepção supre a necessidade de abordar de forma mais ampla as dimensões em que um professor em processo de formação inicial possa se identificar.

Retenho que abordar culturalmente aspectos que compõem, contextualizam e focam a prática docente, permite avaliar de maneira mais coerente a diversidade de questões que um professor de uma língua que se tornou instrumento e representação de situações globais, possa encontrar.

Abordei os componentes (consciência, conhecimento, atitude e habilidades), os contextos (pessoal, profissional, institucional e social), e os focos da competência cultural (perspectivas socioculturais, aluno, processo de ensino-aprendizagem e transformação) associando-os às questões de reflexão, identidade e transformação na formação de professores de LI como LE.

1.2.3 Desenvolvimento da Reflexão na Formação do Professor de LI

Segundo Fatemi et al. (2011), a pedagogia pós-moderna no campo do ensino de LI como LE preconiza uma relação dicotômica entre teorizar o que é

praticado e praticar o que é teorizado. Para os autores, essa relação pressupõe um dos deveres mais importantes de um professor de LI: a reflexão.

Kumaravadivelu (2006) corrobora a ênfase na ação reflexiva do professor pós-moderno. Para ele, os professores que agem de forma autônoma diante das restrições e problemas que encontram em suas práticas, são aqueles que conseguem desenvolver uma abordagem reflexiva sobre o próprio ensino, promovendo mudanças (KUMARAVADIVELU, 2006).

Shandomo (2010) acredita que o pensamento reflexivo leva educadores a agirem deliberada e intencionalmente, em vez de forma aleatória e reativa. Segundo o autor, é difícil desenvolver o pensamento reflexivo em futuros professores, se o que se espera é que o professor repita as respostas "certas" que aprenderam em suas formações, ou leram na literatura. Para desenvolver a reflexão, é importante que os alunos tenham oportunidades suficientes para pensar por conta própria.

Choy e Oo (2012) elucidam quatro possibilidades de abordagens reflexivas durante a prática docente, a saber: a) reflexão retrospectiva que consente uma autoavaliação; b) reflexão como solução de problemas, c) reflexão crítica do eu; e d) reflexão sobre crenças e sobre auto eficácia.

Na reflexão retrospectiva, os pensamentos são flexíveis para incorporar experiências e como elas podem influenciar as práticas atuais dos professores, permitindo a autoavaliação. A reflexão do professor pode ser pensada como uma medida necessária para analisar e articular problemas antes de agir. Isso permite ações construtivas a serem tomadas, em vez de implementar uma solução rápida. O desafio é ser capaz de demonstrar em ação o que é ensinado na sala de aula.

Para Gimenez (1994), os professores são altamente influenciados por suas crenças, que estão intimamente ligadas aos seus valores e visões de mundo. Os sentimentos e crenças que eles têm em relação a si mesmos e aos outros terão um papel na maneira como ensinam. Assim, fica evidente a importância do desenvolvimento da habilidade do pensamento crítico, para a futura formação de seres criticamente reflexivos, atuantes em salas de aulas.

Segundo Brookfield (1988), para ser criticamente reflexivo, existem quatro processos de aprendizagem que podem ser envolvidos: 1. análise de suposições; 2. consciência; 3. especulação imaginativa e 4. ceticismo reflexivo.

Quanto à suposição, a análise descreve atividades que trazem consciência contextual. Isto é, como os professores percebem as realidades que governam seu comportamento e seus relacionamentos, o que leva ao desenvolvimento da consciência de suas atitudes. A especulação imaginativa fornece maneiras alternativas de agir desafiando os métodos existentes. A partir do ceticismo, há o questionamento de padrões de interação não examinados.

Portanto, é importante levar em consideração que o pensamento crítico é um processo disciplinado intelectualmente para conceituar, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar informações ativamente e habilmente, geradas por observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação. Funciona como um guia para crença e ação.

Evidencio a associação da reflexão à ação, levando em consideração o contexto tradicional de formação de professores, que ainda se baseia em teóricos da aprendizagem cognitiva que enfatizam os processos mentais do indivíduo, argumentando que o aumento do conhecimento (por exemplo, através de leituras, livros ou palestras) sobre a prática do ensino leva ao aprendizado do indivíduo para ensinar.

Corroboro a crítica à formação tradicional de professores de línguas, que perpetua processos cujas informações raramente chegam às salas de aula para transformar as práticas pedagógicas dos professores (BAIR, 2014) e muitas vezes deixa os professores desanimados (SMITH, 2017).

Concordo com Myers (1986) sobre o pensamento crítico basear-se em valores intelectuais universais que transcendem os obstáculos, criando oportunidades de clareza, exatidão, precisão, consistência, relevância, evidências sólidas, boas razões, profundidade, amplitude e justiça. Valores, que a meu ver deveriam ser basilares no processo de formação de professores.

Enfatizo assim, uma estrutura de aprendizado sociocultural, acreditando nos estudiosos que argumentam sobre os processos sociais do aluno precederem suas oportunidades de aprendizado (VYGOTSKY, 1978), o que significa conseqüentemente que “é preciso olhar para as atividades sociais que o indivíduo se envolve para ver como reaparecem em suas atividades mentais” (JOHNSON, 2006, p. 237).

Essa visão conceitua a aprendizagem como um processo social complexo, em que os professores de línguas começam a repensar sua identidade,

crenças sobre os alunos e a atividade de ensino real (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016). Com a participação em atividades sociais, por meio da linguagem, os professores tornam visíveis e renovam seus entendimentos. Esse é um processo dinâmico que transforma a atividade de ensino e leva à aprendizagem.

A abordagem mais dinâmica da formação de professores de LI favorece o desenvolvimento da agência, enquanto capacidade de se adaptar e agir em seus contextos de ensino-aprendizagem. Segundo Ahearn (2011), a agência refere-se à capacidade das pessoas de fazer escolhas, assumir o controle, autorregular e, assim, perseguir seus objetivos como indivíduos levando, potencialmente, à transformação pessoal ou social.

Alguns estudos sobre formação de professores de LI, tendo como objetivo o desenvolvimento da agência de professores em formação, por meio do pensamento crítico (reflexão/autorreflexão) sobre a prática docente, baseiam-se em abordagens como a de pesquisa colaborativa e comunidade de aprendizagem (ORLAVA, 2009; YANG, 2019; AL-KINDI, AL-MEKHLAFI, 2017).

Segundo Giles (2018), a comunidade fornece o contexto da atividade, que é governado por regras que influenciam a participação dos sujeitos. O envolvimento dos sujeitos leva a um determinado resultado, que inclui aprendizado. A autora narra uma pesquisa baseada na metodologia do auto estudo, em que os professores contam com a ajuda de um “amigo crítico”, que pode ajudá-lo a esclarecer, criticar e redefinir suas ideias quanto sua prática. Ela ensinava LI como LE, em uma escola de ensino médio, localizada no sudeste dos Estados Unidos. No ano letivo de 2016-2017, ela tinha 26 alunos estrangeiros que precisavam recuperar suas notas nos exames de proficiência de LI. Eles foram encaminhados a aulas de Matemática, Arte e Estudos Sociais. Trabalhava em parceria com todos os professores, até que a professora de Estudos Sociais se queixou das dificuldades de um aluno hispânico.

Non conseguí descubrir [o nome do aluno]. Ele foi péssimo em todas as provas. Eu tentei revisar com ele e estudar com ele para ficar mais seguro, dando-lhe um guia de estudo, a chave é que está sem a ajuda do professor de LI. [Agora] eu sou enviando-o para você para talvez ler a prova e revisar com ele. (Entrevista nº 1, 23 de fevereiro de 2017) (GILES, 2018, p. 109).⁶

⁶ I've not been able to figure [the student's name] out. He's done consistently bad on every test. I've tried reviewing with him and studying with him trying to make sure, giving him a study guide, the key

A estudiosa entendeu que ao continuar a enviar o aluno para sua sala de aula, a professora não estava assumindo nem compartilhando a responsabilidade pelo conteúdo ou pelos objetivos do aluno e continuava a visualizar o aluno sob uma perspectiva limitada. Ela acreditava que havia gasto seus esforços tentando ajudar o aluno. Suas palavras (por exemplo, "estou enviando-o para você") indicavam que ela não sabia como ajudar o aluno, porque enviando-o à outra colega, esperava que ensinasse ao aluno o conteúdo e o idioma para estudos sociais. A ação dessa professora não era sustentável para ensinar de forma efetiva seja o conteúdo de Estudos Sociais, seja o conteúdo relacionado à LI.

Assim, iniciou-se o processo de um estudo colaborativo, em que as professoras começaram a planejar e ensinar suas aulas baseando-se no curso de estudos sociais durante o segundo semestre. As aulas foram gravadas, assistidas e eram formuladas de acordo com as observações das gravações das aulas anteriores. As reflexões das professoras eram registradas em um diário que documentava todo o desenvolvimento profissional. O processo de colaboração foi orientado e documentado em troca de e-mails entre as professoras que ajudavam na reflexão das atividades e do desempenho.

A autora afirma que sua forma de agir foi apoiada por sua experiência anterior como professora e por suas relações profissionais na comunidade escolar. Assim, a docência e as relações interpessoais embasaram as tomadas de decisões que permitiram transitar entre as contradições e barreiras que surgiram durante o desenvolvimento das atividades.

Yazan (2018), ao realizar uma pesquisa em que analisava o uso de autobiografias em um curso de graduação de professores de LI como LE, atestou que o uso da escrita narrativa, particularmente em situações de ensino e aprendizagem de LE, pode ser um importante instrumento de aprendizagem de professores em formação. Se torna possível explorar as crenças, valores e prioridades instrucionais e compreender a interseção de identidades profissionais e linguísticas.

Uma das maneiras pelas quais é possível o professor desenvolver sua reflexão, seu pensamento crítico é a autobiografia.

As autobiografias são auto etnografias que ajudam a desenvolver, por

without the ESL teacher's, without your help. [Now] I am sending him to you to maybe read the test or go over it with him. Get that one-on-one with him. (Interview #1, February 23, 2017). (GILES, 2018, p. 109).

meio de pensamento crítico, perspectivas críticas das práticas de ensino da LI. Para Selvi; Martin-Beltrán, 2016, a abordagem da auto etnografia crítica visa ajudar os professores a criar práticas de ensino da LI, que incluam o ensino da linguagem e do discurso em que as pessoas negociam, constroem e espalham significados, representações e ideologias. Essa perspectiva crítica inclui a compreensão e questionamento sobre os objetivos da linguagem e dos discursos. Devido ao seu foco etnográfico, a auto etnografia por meio das lentes da cultura se torna ferramenta de aprendizagem de professores sobre a natureza situada das identidades nos aspectos sociais, culturais, econômicos, e nos contextos políticos. Dessa maneira, essas práticas acabam encontrando apoio em pesquisas que argumentam que a agência de um professor só pode ser entendida socioculturalmente.

1.2.4 Professores de LI Transformados e Transformadores

A formação reflexiva de professores promove a contextualização de suas práticas diante da realidade em que os professores atuam. Freire (2011) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Segundo o autor, questionamentos sobre maior aproximação entre os saberes curriculares e as experiências que os alunos têm enquanto indivíduos na sociedade. As discussões sobre implicações políticas e ideológicas deveriam ser privilégios de todos e não de uma classe privilegiada da sociedade. Assim, conseqüentemente, os alunos teriam acesso ao conhecimento verdadeiro, aplicável em suas vivências e direitos.

As mudanças dos tempos atuais conseqüentes do processo de globalização e do neoliberalismo na organização do trabalho e nas relações entre culturas, têm proporcionado uma discussão sobre questões de raça, etnia, classe, gênero, sexualidade, dentre outros, colocando a necessidade de realizar uma nova leitura sobre o modo como estão organizados e vêm sendo trabalhados os saberes socialmente construídos e aqueles veiculados na escola.

Pinto (2000) atesta a importância da consideração dos saberes que envolvem a dinâmica da aprendizagem: o saber do aluno, a cultura escolar e a cultura da escola. O saber do aluno é o conhecimento que ele traz do mundo da experiência imediata, da familiaridade, do dia a dia. É o conhecimento não sistematizado.

Cultura escolar ou cultura da escola, são conceitos que acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da

sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

O conceito de cultura escolar pode ser definido como um sistema de normas, valores e significados compartilhados por membros de uma escola (SADEGHI et al., 2013). Ela fornece informações sobre como as pessoas sentem sobre suas escolas, as suposições, valores e crenças que moldam a identidade da escola e padrões específicos de comportamento (STOLP; SMITH, 1995).

A cultura da escola, por sua vez, apesar de se parecer com a cultura escolar, possuem elementos que as diferenciam. Os estabelecimentos de ensino possuem identidade própria que, portanto, se relacionam às singularidades que expressam identidades diferenciadas. Isto é, apesar da escola parecer igual fisicamente e seguir praticamente as mesmas leis que a regem, sempre existe algo diferente que caracteriza essa escola. Portanto, a cultura da escola compreende o cotidiano do estabelecimento de ensino, produzindo entrelaçamento de múltiplos fatores, entre eles a dimensão da cultura escolar, dimensão do contexto histórico, geográfico, social e cultural da população de seu entorno, além daqueles relacionados às subjetividades dos atores que dela fazem parte.

Para construir uma cultura escolar positiva, o apoio interorganizacional é necessário para que os sistemas de colaboração entre os funcionários da escola se consolidem (RHODES et al., 2011). Programas de treinamento aprimoram a colaboração e a interação entre professores e constituem uma estrutura de apoio à mudança de percepções dos professores sobre a cultura escolar de maneira positiva.

Tais programas de treinamento estruturam as percepções sobre a cultura escolar ao auxiliar professores a obterem experiências e a desenvolverem um senso de propriedade coletiva. Given et al. (2009) argumentam que as atividades relacionadas a “desenvolver experiências intencionais e cultivar propriedade coletiva” podem ser usadas na mudança de percepção para a construção de uma cultura de aprendizagem.

1.3 INCIDENTES CRÍTICOS - IC

Na presente seção abordo os IC elucidando brevemente seu surgimento e aplicação em pesquisas. Amparo as discussões sobre IC na bibliografia utilizada para o levantamento e análise de dados expostos, no que defini como Contexto A e, em considerações feitas de dados gerados nos Contextos B e C.

Antes de elucidar as considerações dos autores sobre os IC na formação de professores considero pertinente a consideração de Tardif (2002) sobre os saberes docentes. Segundo o autor, há quatro tipos de saberes docentes: 1. os saberes da formação profissional; 2. os saberes disciplinares; 3. os saberes curriculares e 4. os saberes experienciais.

Tendo, o presente trabalho, o objetivo de tratar os IC na formação de professores de LI, corroboro a ênfase dada por Tardif (2002), aos saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são transmitidos aos professores durante o processo de formação. São os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados científica e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Os saberes disciplinares, são reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Os saberes curriculares, por sua vez, são relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Por fim, os saberes experienciais, resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de

habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).

O autor justifica a posição de destaque dos saberes experienciais em relação aos outros saberes, ao afirmar que os professores mantêm uma relação de exterioridade com os outros saberes, por não terem um controle de produção e divulgação desses tipos de saberes.

A situação é oposta no que diz respeito aos saberes experienciais, já que, diante deles, os professores identificam as situações concretas vivenciadas e conseguem estabelecer algum tipo de controle, por meio do desenvolvimento de habilidades que possibilitam a capacidade de interpretação e improvisação e assim, se sentem mais seguros sobre qual estratégia considerar diante dos eventos.

Assim como os IC, os saberes docentes apresentam características. Segundo Tardif (2002), eles são temporais, pois são adquiridos por meio do tempo e das experiências da história de vida e profissional. São heterogêneos, pois se originam de diversas fontes e atingem diferentes objetivos, durante a formação e durante a prática. São personalizados diante das características das ações pessoais expostas, e situados porque os fatos ocorrem em situações particulares. Diante disso, o autor afirma que as características dos saberes docentes são consequências do fato de o objeto de trabalho docente lidar com seres humanos, que por sua vez carregam marcas e valores subjetivos.

1.3.1 Breve Histórico sobre IC

Inicialmente, o conceito de Incidente Crítico (IC) surge entre as décadas de 40 e 50 em um estudo feito pelo Programa de Psicologia da Aviação da Força Aérea dos Estados Unidos durante a II Guerra Mundial, com a finalidade de desenvolver procedimentos para a seleção e classificação de tripulações (FLANAGAN, 1973). Assim, surgiu a base para o programa de pesquisa na seleção de pilotos. Embora isso fosse considerado de grande utilidade, também indicou claramente a necessidade de melhores procedimentos para a obtenção de uma amostra representativa de incidentes factuais relacionados à atuação do piloto.

A conceituação de Flanagan (1973) é de inspiração behaviorista, ao enfatizar o comportamento observável e a descrição operacional da situação. Por incidente entende-se toda atividade humana observável, suficientemente completa, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que

realiza a ação. Para ser crítico um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes. (FLANAGAN, 1954, p. 66).

No final da II Guerra Mundial, alguns dos psicólogos que haviam participado do Programa de Psicologia da Aviação da Força Aérea dos Estados Unidos organizaram o Instituto Americano para a Pesquisa, instituição educacional e científica sem fins lucrativos. O objetivo desse órgão era o estudo sistemático de comportamento humano, por meio de um programa coordenado de pesquisa científica, que segue os mesmos princípios gerais desenvolvidos no Programa de Psicologia da Aviação. Foi em conexão com os dois primeiros estudos iniciados pelo Instituto, na primavera de 1947, que a técnica do IC foi mais formalmente desenvolvida e recebeu seu nome atual.

Em um primeiro momento, a técnica de IC continuou a ser desenvolvida e aplicada em contextos de estudos militares, empresariais, médicos e de produção, alcançando, segundo Flanagan (1954), as seguintes aplicações: a) medida de desempenho típico (critérios); b) medidas de eficiência (amostras-padrão); d) seleção e classificação; e) projeto de trabalho e purificação; f) procedimentos de operação; g) projeto de equipamento; h) motivação e liderança (atitudes); i) aconselhamento e psicoterapia.

Em resumo, a técnica do IC, ao invés de coletar opiniões, "palpites" e estimativas, obtém o registro de comportamentos específicos para fazer as observações e avaliações necessárias. A coleta e tabulação dessas observações tornam possível formular as exigências críticas de uma atividade (FLANAGAN, 1973, p. 105).

Em um segundo momento, já na década de 60, começa a surgir a ideia do conceito de IC ligado à educação (ESTRELA; ESTRELA, 1978). Os incidentes permitem a reflexão de práticas docentes nos diversos contextos de ensino; com o intuito de identificar fatores positivos e negativos ocorridos nos processos de ensino e aprendizagem.

Os autores discutem a aplicação dessa técnica no ensino, priorizando três questões: 1. registro de IC pelo professor, tanto para conhecer melhor seu aluno como para que outros o possam conhecer; 2. técnica dos IC como elemento de ligação entre a formação teórica e a prática pedagógica; 3. técnica dos IC como subsídio para elaboração de instrumentos de avaliação.

(...) dos professores que pretendem inovar, analisar e refletir sobre as suas práticas, dos formadores que encontram nela uma panóplia variada de possibilidades de utilização em atividades de formação de adultos e de formação de formadores, dos investigadores que podem ultrapassar o quadro behaviorista estrito em que ela surgiu e adaptá-la a paradigmas diferentes de investigação (ESTRELA; ESTRELA, 1994, p.12).

Em CA-RE1525 (APEDAILE; SCHILL, 2008) tem-se um exemplo de utilização dos IC como técnica em âmbito educacional. O documento é uma diretriz que foi desenvolvida pela equipe de educação intercultural da cidade de Alberta, no Canadá, com o objetivo de proporcionar aos educadores e prestadores de serviços da área de saúde, um guia curricular e de treinamento que lhes permitia apresentar os conceitos de competência cultural em suas configurações de aprendizagem por meio das reflexões sobre incidentes que lhes ocorreram.

Woods (1993) corrobora os autores ao afirmar que o estudo dos IC se apresenta como um importante instrumento para a análise da carreira dos professores, o que se dá por meio da explicitação dos eventos críticos que estabeleceram mudanças, sejam elas positivas ou negativas, fruto de sentimentos agradáveis ou desagradáveis.

A breve exposição da conceitualização de IC na literatura nos permite notar os incidentes contextualizados em aspectos mais técnicos e em até situações de reflexões comportamentais.

A seguir, foco na descrição da literatura coletada, com o objetivo de expor os textos de maneira conexa, configuro a apresentação dos autores sobre os IC na formação de professores, levando em consideração as etapas de formação profissional onde ocorreram, e foram relatados: Formação inicial de professores e Atuação dos professores na Educação Básica.

No capítulo metodológico, na seção 2.5.1 em que abordo os dados secundários da pesquisa, trago informações específicas sobre os textos considerados no Contexto A, de literatura especializada, como processo de busca, seleção, gênero, data de acesso

1.3.2 IC na Formação Inicial de Professores

Reforço que os textos discutidos nessa seção são os mesmos que

geraram os dados do Contexto A de minha pesquisa, formado pela literatura profissional. Na seção 2.3.1 narro o processo de busca nas plataformas e indico os respectivos textos encontrados em cada uma delas. Adianto que são 16 textos, sendo 15 artigos e um livro. Publicados entre 2005 e 2018. Na seção 2.5.1 explico sobre o Contexto A, a origem dos textos, as datas e as codificações atribuídas a eles a fim de analisa-los.

No capítulo 3, os textos embasam minhas análises sobre os conceitos que trazem sobre os IC, seus traços constitutivos, as causas do IC e suas consequências. Aqui, me limito em abordar os textos, tendo o objetivo principal de apresentar as considerações dos autores sobre o papel dos IC na formação dos professores⁷.

Apresento os artigos que relatam IC situados em conjunturas cujas participantes estavam em processo de formação inicial de suas carreiras.

Inicio explicitando o texto CA-RE1 de Serna-Gutiérrez; Mora-Pablo (2018), o qual narra uma pesquisa qualitativa, tendo como participantes seis professores de LI em formação inicial, que forneceram relatos de IC vividos antes, durante e depois da graduação, registrados por meio de entrevistas e autobiografias. O objetivo do estudo é destacar os IC de professores em contexto de formação continuada. Por meio de uma análise narrativa, foram identificados IC nas vidas de alunos / professores transnacionais. Os resultados desta pesquisa mostraram como os participantes poderiam explorar seus processos de formação de identidade por meio dos IC.

Os autores justificam a motivação da pesquisa afirmando que explorar a vida de estudantes transnacionais vem da experiência de um dos autores, que viveu nos EUA nos primeiros vinte anos de sua vida, sempre tendo contato constante com o México. Sua família e ele viajavam para o país quase todos os anos para passar as

⁷ Para facilitar a leitura e o entendimento da abordagem dos textos, apresento um recorte da codificação dos dados, trazendo apenas a codificação do contexto A:

Quadro 1: Codificação dados contexto A

Contexto (origem)	Denominação	Código/Denominação de referência	Total	Significado
A (Bibliografia)	Incidentes; Momentos	CA-RE1 ... CA-RE16	16	CA= Contexto A RE=Relato escrito 1= no. do relato

Fonte: A autora.

férias de inverno. Esse movimento entre as duas nações moldou sua identidade ao longo do tempo e influenciou seu interesse em estudar esse fenômeno do transnacionalismo.

Com base nessas experiências pessoais, os participantes transnacionais do estudo, também passaram por uma moldagem de identidade por meio de seu movimento constante entre os EUA e o México.

Serna-Gutiérrez e Mora-Pablo trazem discussões que definem a identidade profissional como um processo contínuo de interpretação e reinterpretação de experiências. Por meio dos diferentes dados coletados, os participantes descrevem diferentes contextos em que sua identidade profissional é moldada e transformada.

Os IC ligados à identidade profissional, explorados nesse estudo, em muitos aspectos, representam crenças anteriores sobre o ensino de línguas e como elas foram modificadas após o incidente.

CA-RE2 é um livro de Farrell e Baecher (2017), cuja obra aborda os incidentes diretamente ligados ao ensino de LI como LE e traz 40 relatos, divididos em dez capítulos, relacionados às quatro habilidades de ensino de língua estrangeira: listening, speaking, writing, reading.

Baecher e Farrell (2017) iniciam a obra justificando a necessidade de rever o que, segundo eles tem sido o calcanhar de Aquiles no que tange à formação de professores: a divisão entre teoria e prática. Para os autores, os programas poderiam preparar melhor os novatos, convidando-os a antecipar os incidentes como forma de colmatar o fosso teórico-prático existente entre a formação docente e a realidade do ensino. Ainda segundo os estudiosos, quando se deparam com decisões sobre como lidar com incidentes, os professores iniciantes são encorajados a se engajar na prática reflexiva para que possam considerar como desenvolver uma mentalidade de solução de problemas desses incidentes.

Os autores afirmam que um incidente pode parecer mais típico do que crítico à primeira vista, e torna-se crítico por meio da análise, visualizando-o em termos de algo que tem significado no contexto mais amplo. Assim, quando ocorre um IC, ele interrompe as maneiras de se pensar sobre o ensino, e ao analisar tais incidentes, os professores podem examinar os valores e crenças que sustentam suas percepções sobre o ensino.

Os autores associam os IC à prática reflexiva, que remete aos professores que pensam em seus valores e crenças subjacentes sobre o ensino e a

aprendizagem, comparando-os com as práticas de sala de aula. O engajamento na prática reflexiva permite que os professores articulem para si mesmos e para os outros o que fazem, como fazem e, em última análise, qual é o impacto de seu ensino na aprendizagem dos alunos.

As autoras de CA-RE3 exploram as reflexões de IC de oito professores de LI como LE, durante suas formações iniciais no México. Lengeling e Pablo (2016) introduzem o artigo relacionando a formação inicial de professores aos IC. Segundo as estudiosas, o desenvolvimento do professor refere-se às oportunidades que alguém tem para progredir ou crescer como profissionais no ensino de inglês. Dessa maneira, mais do que transmitir teorias, habilidades e técnicas, um professor, mesmo no início da carreira precisa ter vivido experiências que o permita tornar-se reflexivo para o resto de sua carreira. A descoberta de IC pode ser uma das muitas maneiras de facilitar a autorreflexão.

As estudiosas discorrem sobre IC no ensino de LI como LE. Para exemplificar a utilidade de aplicar os IC em situações de formação de professores, as autoras recorrem às experiências de Farrell (2008, 2013).

Segundo as autoras, o professor em formação pode analisar e examinar seus valores, crenças e percepções que sustentam suas ações no ensino de línguas por meio de reflexões. Os IC podem fazer parte do repertório de habilidades e técnicas que utilizam para refletirem sobre incidentes que possam ser facilmente desconsiderados ou incidentes que podem ser importantes.

Para elas, os IC são memoráveis e até mesmo contundentes, pois nos proporcionam algo para refletir e também algo a ser aprendido. Muitas vezes, as emoções fazem parte desses IC e fornecem uma caixa de ressonância para a discussão de diversos temas, como identidade, desenvolvimento de professores, desafios e inovação.

Em CA-RE4, Mohammed (2016) considera-se uma aspirante à educação fomentada em pesquisa e acredita que autorreflexão crítica de sua prática de ensino pode ajudá-la em seu desenvolvimento. Assim, a autora justifica a análise crítica de incidentes, cujas abordagens analíticas permitem refletir sobre situações de ensino. Dessa forma, os professores podem desenvolver seus julgamentos e práticas profissionais.

Mohammed introduz seu texto abordando a importância da técnica do IC como forma de autorreflexão, que pode ser muito útil no contexto de ensino. A

análise dos IC tem como objetivo identificar a questão subjacente que pode ter provocado fortes sentimentos em relação a uma determinada situação de ensino, e levar o professor a refletir de maneira estruturada e considerar as possibilidades de ações futuras.

Para a autora, um incidente não precisa ser um evento dramático no contexto de ensino, apenas um acontecimento que faz você parar e pensar, ou levantar questões. Incidentes são comuns no ensino do dia-a-dia e não é possível refletir sobre tudo o que acontece, portanto, Mohammed julga necessário um foco seletivo para os eventos.

A estudiosa chega à conclusão de que a análise de IC é um processo de capacitação e apoio. Para ela, tem sido útil para navegar pelos desafios que os educadores entendem no contexto do ensino. Baseando-se em sua experiência profissional, ela afirma que tem refletido criticamente sobre os incidentes dentro do contexto da formação de professores, e que isso a permite repensar sua prática profissional. Por meio de análise crítica, ela alega visualizar a experiência, a crise, os conflitos e os dilemas que ela e seus alunos enfrentam.

No texto CA-RE6, os estudiosos Kilgour, Northcote, Herman (2015), também discutem sobre a formação inicial de professores, mas o fazem por meio de incidentes negativos que professores vivenciaram no último ano de suas formações iniciais. Os autores tentam validar a concepção de que as experiências vivenciadas podem influenciar a passagem entre o período de formação e atuação em sala de aula.

De acordo com eles, os professores em formação engajam-se em componentes sobre prática e teoria. Dessa forma, experimentam uma série de fatos sobre o ensino profissional. Ao chegarem ao fim do curso, entram em uma fase de transição entre os limites dos contextos de aprendizado da universidade e o local ilimitado de trabalho. Normalmente, é um momento de retroceder e olhar para frente. O reconhecimento entre as conexões de lembranças passadas e planos futuros pode ser iniciado considerando os IC.

O ato de identificar os pontos críticos da experiência ajuda os professores em formação a refletirem sobre seu ensino adotando uma abordagem voltada para o futuro que também pode promover a autonomia profissional. Em vez de insistir na natureza catastrófica dessas memórias, a consideração desses momentos de ensino problemáticos pode ser conducente à prática reflexiva

profissional e, portanto, ao crescimento profissional.

Segundo os autores, quando os professores em pré-serviço entram na sala de aula, eles são confrontados com uma série de desafios e complexidades de prática. Espera-se que eles tenham proficiência de assunto e pedagogia adequada, juntamente com habilidades organizacionais. Estão ansiosos para desenvolver um relacionamento com os alunos enquanto tentam dominar o gerenciamento da sala de aula.

São mencionados Calandra, Brantley-Dias et al. (2007) para associar a experiência profissional à reflexão sobre as ações. Nessa perspectiva, ela é valorizada porque permite que os professores em pré-serviço se desenvolvam como profissionais reflexivos durante a orientação de um professor experiente. Após esses períodos de aprendizado intenso, que às vezes são caracterizados por epifanias pedagógicas ou dilemas pedagógicos (KILGOUR, NORTHCOTE, HERMAN, 2015), os professores em formação inicial, frequentemente relatam casos de sucesso ou insucesso. Algumas dessas experiências tornam-se pontos fortes em suas memórias de ensino, enquanto outras constituem o que consideram ser sua pior lição.

Segundo Kilgour et al. (2015) é evidente que a experiência profissional é um componente vital da formação de professores e fundamental para se tornar um professor, mas também é essencial que os professores em serviço prestem valor à sua experiência profissional, refletindo criticamente sobre suas experiências. Os autores citam Dewey (1933) como um dos primeiros a sugerir que a reflexão fosse usada diante de um problema. Ele sugeriu que, para a ação inteligente resultar, os estudantes precisam desenvolver o hábito da reflexão.

Os autores relacionam a prática reflexiva ao uso de IC e afirmam que são vistos como pontos de mudança pelos quais os indivíduos podem avaliar a eficácia. A técnica de IC, tornou-se o método de referência para coletar o feedback do participante, que identifica o sucesso ou o fracasso de um determinado incidente.

Durante suas formações, os alunos refletem e registram uma breve descrição das experiências ou eventos que são significativos e memoráveis, sejam bons ou ruins. Eles citam Bruster e Peterson (2013), pois salientam que esses incidentes tendem a ser pessoais e só se tornam críticos ou problemáticos se o indivíduo os vê como tal.

Outro aspecto importante do texto de Kilgour et al. (2015) é que eles consideram o uso de IC não apenas para orientar as reflexões dos professores

em formação sobre suas experiências de ensino, mas também para explorar as emoções associadas que coincidem com o IC. Quando um IC ocorre, é normalmente acompanhado por uma emoção. Para eles, as emoções são um subproduto de lições ruins ou experiências problemáticas.

Ao relembrar suas piores experiências de aula, os participantes desse estudo geralmente responderam emocionalmente a princípio, como indicado em muitos casos por se sentirem frustrados, esgotados, confusos, envergonhados e oprimidos. Para explicar sua influência emocional, eles usaram termos como: "Fiquei chateado e esgotado mental e emocionalmente". "Eu estava me sentindo muito mal e me sentindo horrível", "Fiquei muito nervosa e envergonhada" e "Acabei ficando tão frustrada e desanimada que desabei na frente da classe".

No entanto, de seus sentimentos por vezes desesperados, muitos deles aprenderam com suas experiências. Em mais de dois terços de todos os casos (quarenta casos de um total de cinquenta e oito), as descrições dos professores de sua pior experiência de aula mostraram evidências de que eles se envolviam em reflexões e, conseqüentemente, planejavam modificar e melhorar suas práticas no futuro.

Enquanto a maioria das reflexões dos participantes sobre sua pior experiência de aula começou com uma resposta emocional, quatro temas principais também surgiram como causas das piores experiências em classe: gerenciamento das aulas, planejamento e organização de materiais, problemas de comunicação e situações de aprendizagem.

Em CA-RE16, Farrell (2008) também defende que os incidentes vivenciados por educadores podem ajudá-los a refletir sobre suas práticas futuras. Especificamente, neste artigo, Farrell analisa e discute as maneiras que dezoito professores de LI, durante seus estágios, reagiram diante de incidentes que ocorreram em aulas ministradas em Singapura.

Como parte das aulas teóricas do curso, os professores em formação foram designados a trabalhar em equipes (grupos de três). Cada grupo deveria ministrar seis aulas de 90 minutos cada, em uma escola de ensino médio. Como parte da avaliação, eles deveriam manter um diário e registrar suas reflexões de pelo menos dois IC que aconteceram enquanto ensinavam.

Todos os dezoito professores apresentaram registros de dois IC cada, resultando em um total de trinta e seis, os quais foram categorizados pelos

participantes da seguinte maneira: oito incidentes sobre proficiência da língua; oito sobre participação nas aulas; seis sobre comportamento; quatro sobre gêneros; quatro sobre espaço da sala de aula; três sobre objetivos das aulas; um sobre atividades em sala de aula; um sobre períodos de atenção; um sobre assistência adicional em sala.

Os incidentes relatados sobre proficiência da língua expõem problemas de alunos que não participavam das atividades porque apresentavam dificuldades em se expressar e compreender as atividades em LI. Por exemplo, em um dos casos relatados, a participante percebeu que um aluno recorria a um dicionário eletrônico Chinês-Ingês sempre que ela falava algo. O aluno não participava das atividades porque estava 'preso' ao equipamento. Consequentemente, criava-se uma angústia do aluno em relação à LI. Ao tentar saber mais sobre a vida pessoal do aluno, a professora soube que, em casa, o aluno nunca se comunicava em LI, que não fazia parte de seu estilo de vida.

Ao refletir sobre esse incidente, a participante chega à conclusão de que ao propor aos alunos o inglês formal, seria adequado focar, primeiramente, na construção de suas autoestimas e, não enfatizar os erros de inglês que cometem. A falta de proficiência em LI leva à classificação de outro IC: a participação nas aulas. Atividades onde os alunos precisavam falar, cantar ou atuar eram negadas por alunos que não dominavam bem a LI. Eles se demonstravam tímidos e relutantes.

Ao ponderar sobre os incidentes, a professora em formação alega que os incidentes são críticos porque mostram que alguns alunos em detrimento de outros precisam ser encorajados, de mais atenção e orientações específicas.

No que tange comportamento, os seis incidentes reportados se direcionam em duas situações: 1. recusar em participar das atividades; 2. gritar e responder de forma inadequada durante as aulas. A origem desses incidentes também remete à falta de proficiência em LI. Os alunos se comportavam inadequadamente para esconder as dificuldades que tinham em LI.

Ao refletir sobre os incidentes, a professora considerou que é necessário o equilíbrio entre administrar a aula e acabar com as situações de humor. Comportamentos inadequados em sala de aula interrompem a vontade e o fluxo de aprendizado dos outros alunos. Ignorar o aluno malcomportado impede que ele (a) receba a atenção que deseja e não sinaliza a ele (a) que precisa adquirir boa conduta. Ignorar o mau comportamento também pode dar a impressão aos outros alunos de

que o professor não é capaz de orientar o aluno e de que não está no controle. Conseqüentemente, os alunos podem sentir que têm a vantagem e a superioridade de gerenciar os ambientes.

Em relação aos incidentes sobre gêneros, os professores em formação observaram durante suas práticas que alguns alunos não gostavam de participar de atividades em grupos compostos por participantes do sexo oposto. A professora notou, por exemplo, que em grupos formados por dois meninos e uma menina, geralmente a menina era deixada completamente fora das atividades. O mesmo acontecia quando o grupo era formado majoritariamente por meninas que excluía os meninos das atividades.

Para os professores participantes foi a primeira vez que pensaram sobre situações relacionadas aos gêneros. Eles passaram a pensar em estratégias para que a parceria entre os gêneros acontecesse durante as aulas, pois acreditavam na criação de oportunidades de cooperação entre gêneros em suas aulas.

Sobre os incidentes decorrentes do espaço em sala de aula, os participantes relataram que quando pediam aos alunos para mudarem de lugar ou a disposição das carteiras para executarem atividades, alguns alunos eram resistentes, pois, ou não faziam a atividade ou não mudavam de lugar.

Foi observado que, geralmente, os professores de Singapura ensinavam colocando-se no centro da sala e os alunos, tradicionalmente sentados enfileirados em suas carteiras.

A reflexão sobre esses incidentes fez com que os professores participantes relatassem sobre a necessidade de serem mais conscientes sobre seus posicionamentos espaciais em relação aos seus alunos na sala de aula. Pode ser útil para um professor mudar continuamente o espaço de ação ao redor da sala de aula, de modo a dar a todos os alunos a devida atenção e obter um sentido holístico de como a classe está lidando durante as situações de aprendizagem.

Sobre as aulas, há situações de alunos que questionavam os professores participantes sobre os objetivos de suas aulas. A princípio, os professores se sentiram chocados diante dos questionamentos. Depois, quando refletiram, disseram que começaram a perceber que, enquanto professores, eles precisavam deixar claros os objetivos das atividades e as correspondentes estratégias de aprendizagem adquiridas durante as atividades.

Segundo os professores em formação, os alunos, ao fim das aulas,

precisam saber responder a perguntas do tipo: “Que tipo de atividade de *listening* eu acabei de fazer? ”; “O que eu devo levar em consideração durante a atividade de *listening*? ”, ou seja, os alunos devem saber o que aproveitar de cada atividade.

Ao concluir sobre esse estudo de caso, Farrell (2008) afirma que refletir criticamente sobre o ensino é um processo de reconhecimento e análise de pressupostos subjacentes aos pensamentos e ações dos professores. Essa forma de reflexão crítica pode ser realizada encorajando os professores em treinamento a descrever e examinar os IC que ocorrem durante a prática docente.

Como resultado da reflexão sobre os vários IC que ocorreram em suas sessões de ensino em equipe, os professores estagiários de línguas que participaram desse estudo de caso, estavam em melhor posição para enfrentar as realidades do ensino, pois perceberam que não há uma causa única / soluções de efeito para os vários dilemas que eles podem encontrar em uma sala de aula de línguas.

Em um artigo posterior (CA-RE9), Farrell (2013) apresenta outro estudo de caso que aconteceu no Canadá. Ele inicialmente pontua que os professores podem por meio de histórias de outros, articular conhecimentos, ideias, perspectivas e experiências que podem guiar suas práticas. Ao narrar os acontecimentos, os professores têm melhor noção de experiências aleatórias, pois detêm o conhecimento interno, especialmente o conhecimento intuitivo pessoal, e a prática, que se baseiam em anos acumulados como educadores de idiomas nas escolas e salas de aula.

O autor classifica o tipo de história contada no artigo pelo professor como narrativa de prática reflexiva. Farrell enfatiza a importância deste tipo de narrativa para professores de línguas para aquisição de novos conhecimentos enquanto professores.

No artigo, as narrativas reflexivas são articuladas aos IC, pois, segundo Farrell, ao contar suas histórias, os professores podem não apenas refletir sobre incidentes específicos dentro de seu mundo de ensino, mas também sentir uma sensação de alívio e oferecer uma saída para tensões, sentimentos e frustrações sobre o ensino.

Para os professores iniciantes em programas de formação, sugere-se que as histórias podem desencadear um diálogo sobre o ensino que oferecem estratégias para lidar com problemas que muitos professores inexperientes podem enfrentar, bem como os sucessos que eles geram.

Farrell (2013) também distingue duas fases principais de reflexão

sobre os IC: uma fase de descrição seguida por uma fase de explicação. Na fase de descrição, os acontecimentos são observados e documentados e, posteriormente são explicados pelos professores em relação aos seus significados, valores e o papel do professor.

Para capturar essas duas fases no incidente relatado no artigo, Farrell (2013) analisa diante das seguintes considerações: orientação, complicação, avaliação e resultado. Durante a orientação o professor responde às seguintes perguntas: Quem? Quando? O que? Onde? Sobre a complicação o professor descreve o que aconteceu e o problema gerado. Durante a avaliação questiona-se sobre o significado do ocorrido para os participantes. Depois o resultado demonstra e direciona a resolução do problema.

O autor narra um episódio crítico que aconteceu quando ministrou a disciplina Influências Socioculturais no Ensino do Inglês como Segunda Língua. Era um curso de três horas semanais e a maioria dos alunos eram estudantes universitários que gostariam de se tornarem professores de LI como segunda língua.

O curso era submetido a uma avaliação em que os alunos opinavam sobre vários aspectos como recursos oferecidos, biblioteca, professores, tecnologia e assim por diante. Havia um aluno que, desde o primeiro dia de aula se demonstrou entediado e tratou com desdém o curso. Ele manteve essa postura em todas as pesquisas que participou sobre todas as disciplinas e por todos os professores. O aluno apresentava ainda o alto índice de faltas nas disciplinas que frequentou.

Farrell começa a investigar a posição deste aluno em relação ao curso sendo alguém que não gostava do curso, mas continuava a frequentá-lo. Aqui, o autor aplica a fase de orientação do problema. Depois, na fase de complicação avalia os dados em gráficos de barras e percebe que os 7% das insatisfações encontradas em todos os tópicos dos 19 alunos que participaram da avaliação, representavam as respostas deste único aluno.

Durante o processo de avaliação, Farrell acredita ser válido desconsiderar um posicionamento de vulnerabilidade em relação à sua prática e ao curso, pois o julgamento do aluno não pode ser relevante diante de todos os outros participantes do curso. Consequentemente, como resultado, Farrell afirma que, mesmo sendo um crítico acirrado sobre seu próprio trabalho, não encontra sustentabilidade nos dados para questionar a qualidade de suas aulas e as de seus colegas.

Como conclusão sobre o IC relatado Farrell sugere que os professores que estão bem informados sobre suas práticas são também mais sensatos em avaliar os aspectos de seu ensino. Eles são mais conscientes do estágio que alcançaram em seus desenvolvimentos profissionais.

Para tanto, o autor sugere que, ao relatar IC, é importante seguir os seguintes passos: 1. Auto-observação, onde se identificam eventos significativos que ocorreram na sala de aula; 2. Descrição escrita detalhada do que aconteceu: o incidente por si só, o que levou a acontecer e sua consequência; 3. Autoconsciência: analisar porque o incidente aconteceu e 4. Auto avaliação: considerar como o ocorrido fez compreender a própria prática docente.

Farrell (2013) afirma que, a fim de tirar o máximo proveito desse processo reflexivo, os professores devem se juntar a outro professor, às vezes chamado de amigo crítico. Segundo o estudioso, uma amizade crítica é quando um colega de confiança dá conselhos amistosos, a fim de desenvolver as habilidades reflexivas do profissional.

Assim, o autor conclui a análise do incidente relatado afirmando que, ao detalhar, analisar e interpretar IC importantes, os professores de LI como LE têm mais oportunidades de refletir e consolidar suas compreensões filosóficas e teóricas sobre suas práticas e, se desejarem, podem levar a uma exploração mais detalhada de diferentes aspectos do ensino por meio de projetos de pesquisa-ação.

No texto CA-RE10, Young (2012) tem como objetivo refletir sobre como o IC ajuda na formação emocional e profissional de professores. O artigo apresenta estudos de dois IC ocorridos durante aulas da graduação, em um curso de Economia e outro em um curso de Redação.

Segundo o autor, um IC pode incluir: um aspecto bom ou ruim do trabalho; questões de justiça social, como igualdade e diversidade; pode envolver um conflito, hostilidade, agressão ou crítica.

Embora os IC possam estar relacionados a questões de comunicação, tratamento, cultura, relações profissionais ou pessoais, emoções ou crenças, eles se tornam significativos por duas razões principais: 1. Eles tomam a forma de um evento que faz parar e pensar, o que levanta questões sobre crenças, valores, atitudes ou comportamentos; 2. O incidente tem um impacto na aprendizagem pessoal e profissional e / ou ensino.

Young (2012) enfatiza que os IC têm os seguintes objetivos: identificar

a questão que provocou fortes sentimentos; refletir sobre isso de maneira estruturada, a fim de considerar possibilidades de ação futura.

Ele cria um roteiro para facilitar o entendimento de um IC que se baseia na seguinte frequência de ações: 1. Escolher um episódio crítico; 2. Descrever o incidente: quando e onde aconteceu (hora do dia, localização e contexto social); o que realmente aconteceu (quem disse ou fez o quê); o que você estava pensando e sentindo no momento e logo após o incidente; 3. Questionar sobre sua descrição: por que esse incidente se destacou? Houve níveis diferentes de comportamento ou atividade? Houve algum viés pessoal ou particular para o evento? O evento poderia ser interpretado diferentemente de outro ponto de vista? O que se pode aprender com esse episódio? O que pode ser feito para avançar em uma resolução do problema? 4. Encontrar um amigo ou colega para: compartilhar seu episódio; discutir sua interpretação; modificar sua análise, quando necessário; 5. Quando apropriado, pode ser requerida uma comparação da análise com os pontos de vista de outras pessoas envolvidas no episódio (estudantes ou colegas). 6. Escrever brevemente um relatório sobre o incidente.

Então, são analisados dois IC que aconteceram em dois momentos diferentes enquanto lecionava. O primeiro IC relatado é sobre um comportamento inaceitável por um estudante, definido como “Saudação Nazista”. O outro diz respeito a um aluno que sempre faltava e apresenta um trabalho final pobre e incoerente, nomeado como “O aluno invisível”.

Sobre o primeiro IC, o autor relata que era uma aula de Economia e pediu que os alunos fizessem a atividade em grupos, onde deveriam procurar algumas estatísticas macroeconômicas para um país de sua escolha, trazer os dados para a aula e apresentá-los da forma que quisessem, menos em *Powerpoint*.

A maioria conseguiu produzir uma apresentação que demonstrou algum esforço e aplicação. Um grupo, composto por três estudantes mulheres, escolheu a Polônia. Elas foram convidadas para ir até a frente e entregar o trabalho, que atendeu poucos requisitos da tarefa, inclusive, não incluiu estatísticas. A exposição durou cerca de cinco minutos. Durante a avaliação verbal, o professor conta que escolheu as palavras com cuidado. Ele narra que havia assistido cerca de sete ou oito apresentações anteriores às delas, e tentou descrever o trabalho de forma a não parecer tão lamentável.

Os alunos não estavam felizes com a devolutiva, que equivaleria a

60% do aproveitamento. Ao retornar ao lugar, uma das meninas fez um “V” em direção ao professor, que fingiu não notar, embora se descrevesse chateado. Durante a avaliação dos outros grupos, a mesma aluna fez uma saudação nazista a ele, que se sentiu chocado e despreparado para lidar com esse tipo de situação, e não reagiu. Levou o problema a um colega e depois de muitas reflexões chegou à conclusão de que, apesar da falta de respeito da aluna, ele precisava entender que as pessoas têm visões e entendimentos históricos diferentes das dele.

O segundo IC relatado é sobre um aluno do curso de Redação, pouco visto antes na universidade. Ele não havia frequentado a primeira reunião do curso e apareceu em um atendimento individual para discutir o título de seu texto. O professor não o reconheceu e disse isso a ele, que justificou afirmando que não tinha assistido a nenhuma das aulas porque estava no trabalhando, pois pretendia comprar um carro.

Nenhum de seus títulos propostos foi relevante para a exigência de escrever um artigo centrado na economia comportamental. Quando o professor perguntou o motivo pelo qual escolheu os títulos propostos, alguns dos quais continham alusões a ilustres figuras históricas, como Rousseau, sua resposta foi que ele pensou que o professor ficaria impressionado. Assim, foi sugerida uma reconsideração para o título do trabalho.

Quando o aluno voltou para outra reunião, sua proposta ainda era inviável como pesquisa eletiva, pois era intelectualmente incoerente, e baseado em uma evidência duvidosa. Quando o professor questionou sobre a proposta, foi respondido que aquele trabalho já havia sido realizado no primeiro ano do curso de Economia. O autor relata que para ele, tinha ficado claro que o aluno não tinha nenhuma compreensão teórica e nem conhecimento de ferramentas para executar o trabalho.

Quando é questionado sobre quais leituras havia realizado, o aluno respondeu que não achava necessário realizar nenhum tipo de leitura, e não apareceu em nenhuma outra orientação. O professor escutou a opinião de um colega que acompanhou o caso, achando o aluno desrespeitoso e insolente. Sobre o ocorrido, o autor reflete que ficou bastante satisfeito do modo como conduziu as duas reuniões com este aluno.

Os relatos e análises desses IC explicitam um roteiro de ações, que facilitou o entendimento dos ocorridos e fez com que o professor reagisse com maior segurança e ética.

Em CA-RE12, Almeida (2009) elucida a apresentação dos IC como alternativa de investigação de sentimentos, emoções, concepções, representações na pesquisa em educação. Ela apresenta com detalhes as etapas e os questionamentos levantados aos participantes dos IC, não se preocupando em relatar os resultados de cada caso, mas pontuando cada parte do processo de aplicação da técnica de IC.

A autora relata que teve o primeiro acesso à técnica dos IC no início da década de 80, enquanto professora de Princípios e Métodos de Orientação Educacional no curso de Pedagogia. Foi um período que registrou aumento do número de vagas da escola pública que levou a uma mudança significativa nas relações escolares. Sendo assim, a professora sentiu necessidade de preparar seus alunos e futuros professores a lidar com a nova realidade. Descobriu assim, a técnica dos IC como uma rica possibilidade de prepará-los para a sala de aula.

Almeida apresenta no artigo um panorama de definições sobre IC, citando Flanagan (1954), Estrela; Estrela (1978), Loffredi e Silva (1981), Tripp (1993), Woods (1993) e Bolívar (2002). Ela tem como objetivo expor duas modalidades de IC. Uma voltada à descrição de situações e outra como momentos de crise. Ela utiliza exemplos de incidentes elaborados e utilizados em pesquisas que orientou no Programa de Educação da PUC de São Paulo.

Diante da análise das definições, enquadrando-as na primeira modalidade abordada, a estudiosa acredita que IC é uma descrição detalhada de um evento que oferece a possibilidade do leitor ou ouvinte de emitir uma apreciação em prol da solução de um problema. Dessa maneira, “o leitor ou o ouvinte acaba refletindo sobre o que aconteceu com a outra pessoa colocando-se no lugar dela” (ALMEIDA, 2009, p. 188).

Para ilustrar a primeira modalidade ela apresenta uma pesquisa de uma orientanda, Ardito (1999), que analisou reações de alunos da oitava série de uma escola pública paulistana diante de relatos de situações ocorridas no contexto escolar que envolviam raiva. Diante dos relatos colhidos dos alunos, Ardito elaborou três IC que foram apresentados aos 32 alunos participantes da pesquisa em situação natural de sala de aula, a saber: 1. Caso da brincadeira; 2. Caso da aula de matemática; 3. Caso da recuperação. Depois da apresentação de cada incidente as seguintes perguntas foram feitas aos participantes: “O que você acha desse caso?” “Se você estivesse no lugar de ‘fulano’, o que teria feito?”.

Almeida relata a pesquisa de outro orientando, Ricci (2003), que

trabalhou com 18 professores e 18 alunos de cursos noturnos de licenciatura em Matemática de três instituições de ensino superior. Para a elaboração dos IC, Ricci partiu de sua experiência como professor de matemática, e fez levantamento de informações da literatura e de problemas que ocorrem nas aulas. Ele pesquisou três grupos distintos: 1. 25 alunos de um curso de especialização em Psicopedagogia; 2. 25 alunos de um curso de Administração de Empresas; e 3. 15 participantes de um grupo informal de conhecidos. Aos três grupos foram apresentadas as seguintes questões, as quais foram respondidas por escrito pelos dois primeiros, e gravadas pelo terceiro grupo: 1) O que é ser professor de matemática? 2) Pensando em sua trajetória de vida, descreva um professor de matemática. Ricci elaborou quatro IC e fez as seguintes perguntas quando os apresentou ao grupo: “Como você analisa esse caso?” “Como você agiria?”.

Loberto (2005), outra orientanda de Almeida, durante sua pesquisa em um curso de licenciatura em Educação Física, decide utilizar os IC baseados em situações vividas por ela e que foram elaborados junto com sua orientadora. Os incidentes foram apresentados primeiramente a um grupo piloto e, se considerados eficazes durante o teste, foram expostos aos alunos de licenciatura em Educação Física de duas universidades, totalizando 69 alunos. Dado o montante de dados, 10 alunos de cada universidade foram sorteados para análise. Ao final de cada incidente apresentado se perguntava “Como você analisa esse incidente crítico?”

Outro estudo apresentado por Almeida é de Vereda (2007), que analisou como adolescentes de uma escola pública reagem ao apelido pejorativo na escola. Para elaboração dos IC partiu-se de situações reais que a pesquisadora vivenciou enquanto professora e diretora de escola. Os incidentes foram apresentados a alunos do 1º ano do ensino médio da periferia de São Paulo.

Com relação à segunda modalidade de IC apresentada no artigo de Almeida, ou seja, IC como momentos de crise, a autora os define como acontecimentos-chave que determinam decisões e rumos nas trajetórias profissionais e pessoais. São momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito, às situações por ele vivenciadas. Assim, são considerados relevantes, ou IC quando os sujeitos os apontam como tal.

Dentro dessa perspectiva, ela narra as pesquisas de Sá (2004) e Franco (2008). Sá faz uma investigação para conhecer a vida profissional de 24 professores engenheiros em cursos de Engenharia, em quatro universidades públicas.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas biográficas em dois momentos distintos. A primeira entrevista trouxe a narrativa da vida profissional.

Desses dados foram elaboradas sínteses das trajetórias dos professores que serviram de devolutiva para eles. Na segunda entrevista, que era a própria devolutiva, o professor era convidado a preencher lacunas deixadas na primeira entrevista, ler e analisar o instrumento quanto à fidelidade em relação à primeira entrevista; indicar as alterações necessárias; organizar os acontecimentos de sua trajetória em períodos ou fases. Ao apresentar os incidentes aos professores, a pesquisadora propunha as seguintes questões: “Qual o peso desses incidentes nas decisões dadas às trajetórias?”; “O conhecimento e a reflexão sobre esses incidentes poderiam colaborar para a construção de trajetórias mais produtivas, mais harmoniosas, mais realizadoras?”.

Franco, por sua vez, desenvolveu uma investigação sobre os sentimentos e emoções de oito professores de Arte de uma Diretoria de Ensino da Grande São Paulo. Utilizou-se entrevista para a produção de informações. A identificação dos IC que se apresentaram na trajetória dos professores possibilitou entender os acontecimentos mais significativos em seus relatos.

Almeida (2009) não apresenta no artigo os resultados de cada pesquisa com IC que relatou de seus orientados. Ao final do artigo, ela manifesta uma conclusão geral de que os IC são bons instrumentos para a formação e para a pesquisa em educação, nas duas modalidades mencionadas no texto.

Na modalidade de descrição de situações, a autora enfatiza o relato de sentimentos e situações vividas por outros, a manifestação de opiniões sobre atitudes de colegas, sobre atuação de professores, sobre o ensino e a escola; expressão de concepções sobre alunos, professores, ensino e escola. Almeida entende que falar sobre os acontecimentos dos outros, dá aos participantes da pesquisa maior liberdade de expressão sobre os episódios.

Na modalidade que remete aos momentos de crise, os IC permitiram importantes oportunidades de formação. Eles possibilitaram que professores identificassem os eventos de suas trajetórias profissionais chegando a uma maior compreensão de decisões e reflexão sobre sua formação e atuação. Assim, segundo a autora, nas duas modalidades, o IC tem se mostrado um recurso para auto formação do pesquisador.

Almeida ainda atribui conceitos a IC referentes a duas modalidades.

Para a primeira, salienta-se a configuração de IC como algo que permite ao leitor/ouvinte emitir uma opinião sobre o acontecimento com o objetivo de tentar resolver um problema. Dessa forma, atribui-se ao sujeito a possibilidade de colocar-se no lugar do outro e viver os sentimentos e situações do outro.

Na segunda modalidade de IC, nota-se que são configurados como momentos marcantes para quem os vivenciam, voltados às trajetórias profissional e pessoal.

Em CA-RE14, Khandelwal (2009) considera o ensino como atividade complexa e multidimensional. Para tanto, a autora utiliza os IC como uma forma efetiva de identificar desempenhos positivos e negativos de professores de uma universidade da Índia.

Khandelwal (2009) afirma que propostas sobre avaliação de professores em formação apontam confiabilidade nos resultados obtidos, que expõem pontos fortes e fracos dos alunos em formação. Geralmente essas avaliações são utilizadas com dois objetivos: somativo e formativo. O primeiro para avaliar salários e cargos e o segundo para diagnosticar maneiras de fazer com que o professor aprimore sua prática de ensino.

Nesse artigo, Khandelwal objetiva tratar sobre avaliação formativa dos professores. Para ela, os alunos representam o interesse mais importante em uma sala de aula e a satisfação deles é algo trivial. Para efetuar o estudo, a autora se baseia em leituras sobre avaliação de alunos em relação ao desempenho de seus professores no ensino superior.

A autora cita estudos de Ramsden (1992) e de Feldman (1976) que evidenciam seis categorias pelas quais as efetividades dos professores são avaliadas pelos alunos: 1. Relação com os alunos; 2. Preparação do curso e desempenho; 3. Incentivo; 4. Equidade; 5. Tempo dedicado aos alunos fora da classe; 6. Controle.

Os estudos de Ramsden e Feldman (2001), citados por Khandelwal (2009) revelam que as duas principais categorias que emergem sobre a efetividade dos professores do ensino superior são o conhecimento que têm do conteúdo que ministram, organização, preparação das aulas e entusiasmo. Relativamente, os estudos mostraram que os aspectos menos relevantes de um bom professor são gestão do curso, características interpessoais como simpatia e amizade. No entanto, Khandelwal (2009) se preocupa em discernir as propriedades de identidade dos professores de seus comportamentos. Segundo a autora, uma pesquisa sobre

eficiência dos professores, deve-se pautar em seus comportamentos. Uma particularidade não permite que um aluno interprete a eficiência de um professor.

O simples fato de saber que existe uma característica específica do ensino efetivo não diz ao professor como interpretá-la. Por exemplo, saber que a comunicação é elemento comum do excelente ensino não fornece nenhum detalhe dos comportamentos que transmitem a boa comunicação.

Assim, Khandelwal justifica o objetivo do estudo, ou seja, “elucidar comportamentos específicos que representem as características da eficiência de um bom professor” (KHANDELEAL, 2009, p. 301). Também são incluídos, a identificação de comportamentos específicos que diferenciam o desempenho excelente e muito ruim dos professores universitários de graduação na Índia usando a TIC (Técnica dos Incidentes Críticos), na perspectiva dos alunos; redução de algumas das ambiguidades relativas a comportamentos específicos associados a um excelente ensino; identificação de comportamentos específicos que constituem um ensino eficaz, para que os professores possam aplicá-los como meio de melhorar a qualidade do ensino.

A autora justifica o uso da TIC como uma ferramenta apropriada que pode ser usada para analisar trabalhos no contexto social em que ocorrem e, em particular, para o trabalho de um professor universitário. A identificação de comportamentos de ensino exemplares pode ajudar os professores a aplicá-los como um meio de melhorar a qualidade do ensino.

A partir dos resultados desse estudo, mais pesquisas podem ser desenvolvidas para examinar os fatores sociais e institucionais que podem restringir ou apoiar o ensino eficaz.

Khandelwal leciona na Universidade de Nova Deli para mulheres e realizou a pesquisa com alunas da universidade. Ela relata que a coleta de dados foi organizada por equipes pedagógicas de várias escolas da Índia. Foram coletados 237 incidentes de 60 professoras em formação, de classe média alta, com idades entre 18 e 21 anos de três diferentes cursos da área de humanas.

Sobre o procedimento da pesquisa, a autora relata que as alunas foram informadas sobre o objetivo geral da pesquisa. Estavam conscientes de que suas participações eram voluntárias e que suas respostas seriam confidenciais. Todas as alunas aceitaram participar.

Então, foi solicitado que cada participante escrevesse dois incidentes,

um sobre professores que as ensinavam na universidade, agindo de uma maneira especialmente notável e outro onde agissem de uma maneira má. Foi enfatizado que as participantes tinham que descrever os incidentes em termos comportamentais precisos e não sobre características que os professores tinham.

Os cartões com os IC relatados foram levados de volta para uma confirmação e foram revisados para precisão e usabilidade. Depois de ler os eventos, foram realizadas entrevistas pessoais de acompanhamento para buscar esclarecimentos, investigar detalhes e explicações sobre algo não relatado verbalmente. Isso foi considerado necessário e foi muito subjetivo e cheio de emoção.

Duzentos e trinta e sete incidentes foram coletados dos estudantes. Três dos alunos não conseguiram gerar um incidente, mesmo depois de sondagem, reduzindo assim o número para 237 em vez dos 240 esperados.

Os IC foram analisados com procedimentos qualitativos, enfatizando as narrativas das alunas. Os dados gerados a partir dos incidentes foram submetidos à análise de conteúdo e classificados em dez categorias com base em suas similaridades. Os incidentes em cada categoria foram então relidos para nomeação e definição das categorias.

Então, para verificar os julgamentos feitos pelo presente pesquisador, três especialistas (dois professores e um estudante de psicologia) receberam os incidentes e os nomes das categorias para classificá-los nas categorias recém-criadas. Se dois dos três especialistas os classificaram na mesma categoria, ele foi considerado como parte dessa categoria. Qualquer incidente que não foi acordado por dois classificadores foi descartado ou colocado em uma nova categoria. Essa etapa foi necessária para garantir confiabilidade e validade dos resultados. As categorias finais foram então reduzidas de dez para seis. Reproduzo abaixo a classificação dos dados sobre IC.

A categoria Relação com os alunos foi considerada excelente por 41 especialistas e pobre por 42. A classe Preparação do curso e desempenho foi avaliada como excelente para 33 especialistas e pobre para 28. Incentivo foi uma categoria observada como excelente para 36 especialistas e como pobre para 8. Equidade foi considerada excelente para cinco e pobre para vinte e nove estudiosos. A classe Tempo dedicado aos alunos fora da sala de aula foi interpretada como excelente por dez especialistas e pobre por dois deles. Por fim, Controle não foi ponderada como excelente por nenhum estudioso, mas foi vista como pobre por dois.

A autora faz uma análise das categorias evidenciando os resultados positivos e negativos encontrados em cada uma delas.

Sobre a categoria Relacionamento com os alunos, Khandelwal afirma que, nessa dimensão, os alunos se referem a uma relação harmoniosa entre o corpo docente e os alunos. Esse relacionamento vai além da relação contratual entre aluno e professor. A empatia e a educação parecem ser os alicerces do relacionamento. É interessante notar que há tantos incidentes positivos (41) quanto desaprovadores (42). As narrativas positivas usaram termos como "atencioso", "bondoso", "útil", "atencioso", "nunca se sentiram hesitantes em ajudar". "estar em sincronia com a turma", "fornecer simpatia e conforto" e "indulgente". Muitos episódios focaram em como a professora "saiu de sua rota" para ajudar um aluno durante um período de necessidade.

Os incidentes negativos, por outro lado, estavam cheios de episódios em que o professor era "rude", "humilhante", "punitivo", "autoritário", "crítico", "passando comentários maliciosos", "tirando sarro de perguntas feitas em classe", e assim por diante. Quando o diálogo é ameaçador ou visto como abusivo, os alunos veem isso como impróprio e parecem considerar o professor como "desumano", particularmente se tais comentários foram feitos em locais públicos, como a sala de aula.

A categoria Preparação do curso e desempenho, centra-se no estilo de apresentação e na maneira como as informações são fornecidas na sala de aula. Para esta dimensão, os IC positivos e negativos foram distribuídos quase uniformemente. Curiosamente, o uso de apresentações em Power Point de maneira mecânica resultou em avaliações negativas. Por outro lado, professores que relacionam conceitos à vida real, que compartilham suas próprias experiências e que usam estudos de caso e histórias com personagens e eventos interessantes são considerados mais agradáveis do que aqueles professores que usam um modelo linear de transferência de informações que ocorre em muitas apresentações em sala de aula.

Incidentes positivos usaram comentários como "busca de compreensão e síntese" "despertar da curiosidade de ideias", "desafiar intelectualmente e encorajar pensamento independente", "usar referências mais recentes", "dar exemplos e ilustrações", "comunicar efetivamente", "manter contato visual com todo mundo", "usar linguagem corporal, gestos e posturas efetivamente", "não se senta ao longo da aula", "dá clareza não apenas do ponto de vista do exame,

mas também para nossa fundamentação básica”, “explica logicamente”, “fornece links para conectar conceitos”, “usa diagramas”, “inventa algumas estratégias mnemônicas”, “coloca à disposição suas anotações e outras referências usadas”, “permite a participação dos alunos”, “convida a perguntas”, “transita entre palestras e discussões”, “usa humor” e coisas do tipo.

Os incidentes negativos mencionaram "não terminar o curso a tempo", "deixar mais de metade do plano de estudos", "ler do livro", "confundir", "não fornece exemplos nem explicações", "organização ineficaz do curso", "falta de clareza de fala", "fala rápido demais". Curiosamente, enquanto não terminar o curso a tempo foi citado como desempenho ineficaz, nenhum professor foi elogiado por terminar o curso a tempo. Talvez isso seja considerado parte integrante da responsabilidade de um professor e, portanto, é um exemplo de desempenho médio.

Incentivo é sobre fornecer apoio, confiança ou esperança aos alunos. Implica o reconhecimento da heterogeneidade na classe e responder a ela de forma adequada, seja motivando alunos lentos ou desafiando os mais brilhantes para explorar seu potencial. Difere da primeira dimensão, o relacionamento com os alunos, como estímulo ao desenvolvimento de habilidades e interesses intelectuais ou relacionados ao assunto e às contribuições dos alunos, enquanto o relacionamento se concentra na ajuda e apoio do professor durante os momentos de necessidade pessoal. Houve seis vezes mais IC positivos do que os incidentes negativos.

A categoria Equidade refere-se ao comportamento do professor como injusto ou apropriado nas circunstâncias. Também é sobre o tratamento igual dado aos alunos não apresentando tendências ou favoritismos pessoais. É notável que poucos professores representaram esses padrões de forma positiva. Os resultados apontam mais reações negativas dos estudantes, que são quase seis vezes maiores que os positivos: IC negativos (29), e positivos (5).

Sobre Tempo passado com os alunos fora das aulas, as narrativas positivas focaram na disponibilidade das professoras, dando tempo apesar das agendas agitadas, "dando seu número de telefone ou e-mail pessoais, respondendo rapidamente", enquanto os negativos mencionavam "não ter tempo" e "não respondiam perguntas fora da sala". Semelhante à categoria Incentivo, há cinco vezes mais incidentes positivos (10) do que negativos (2).

A categoria Controle remete à capacidade de manter a disciplina e o decoro na sala de aula, é preferível um equilíbrio entre uma abordagem laissez-faire

para o gerenciamento da sala de aula a um ambiente excessivamente rigoroso e micro gerenciado. Apenas três incidentes foram gerados para essa categoria, e todos negativos.

As dimensões comportamentais identificadas neste estudo podem auxiliar no desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de seleção válidos, como um teste ou uma entrevista situacional para avaliar a aptidão ou potencial dos candidatos para o mesmo. Além disso, os instrutores podem projetar programas de desenvolvimento em torno dos comportamentos que separam o desempenho excelente do medíocre.

Assim, as avaliações de professores podem se basear em técnicas que geram dados por meio de IC. O benefício da exposição de comportamentos específicos, recai sobre os IC de desempenho, pois, os mitos e crenças que cercam a excelência são dissipados. Uma vez que as situações em torno do desempenho de excelência são compreendidas, o corpo docente pode aplicá-las como um meio de melhorar a qualidade do ensino.

Os textos que tratam dos IC analisados por professores em suas formações iniciais retratam os acontecimentos enfatizando as descrições dos eventos, classificando os comportamentos de seus veteranos, discutem sobre suas identidades e os tipos de relacionamentos estabelecidos. Os IC são discutidos pelos professores em formação com o objetivo de fazê-los refletir sobre as práticas de seus precursores e formadores. As reflexões podem fazer com que os professores, no início de suas formações, possam estabelecer condutas de atuação em suas futuras ações em salas de aulas.

Passo a elucidar assim, os textos que tratam dos IC na Atuação dos professores na Educação Básica.

1.3.3 IC na Atuação do Professor na Educação Básica

Explicito os IC relatados na literatura profissional, referentes às situações de professores atuantes na Educação Básica. Dos 16 textos analisados, cinco expõem essa perspectiva.

Primeiramente, abordo o texto CA-RE5 (ANDREOU et al., 2015) que apresenta a definição de *School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports*

(SWPBIS)⁸, ou seja, um quadro de apoio relacionado a aspectos das condutas dos alunos, por meio de uma análise comportamental aplicada, que analisa o contexto, as mudanças de sistemas, a ética inclusiva, a colaboração dos participantes com o intuito de melhorar os ambientes sociais e de aprendizado em uma prática preventiva. É uma abordagem considerada válida e eficiente para melhorar os resultados comportamentais e as competências sociais dos alunos.

Os autores explicam que os principais recursos do SWPBIS são aplicados por meio de um fornecimento contínuo de serviços de três etapas para otimizar o desenvolvimento e dar suporte às necessidades dos alunos. A etapa 1 é reconhecida como universal, capaz de fornecer a todos os alunos e equipe escolar estratégias para promover responsabilidade social. As outras duas etapas não são especificadas no texto, porém, são consideradas pelos autores como consequentes e suportes adicionais.

Eles estudaram um distrito escolar na Colúmbia britânica rural, o qual inclui 32 escolas, com um total de 14.000 estudantes. As configurações específicas para esse estudo abrangem o escritório do distrito e três escolas primárias, que tinham operado com o SWPBIS há mais de 10 anos. Em cada escola, a implementação da etapa I do SWPBIS foi documentada como adequada na Tarifa de Avaliação Escolar (entre 86 - 89%).

Os participantes são 17 educadores, sendo quatro administradores atuais e antigos, quatro consultores distritais, três professores de educação especial e seis professores de educação geral, ambos familiarizados com o objetivo e as atividades diárias do SWPBIS.

Destes, 71% são do sexo feminino. Os critérios mínimos de participação eram o treinamento ou desenvolvimento profissional no SWPBIS e pelo menos dois anos de experiência na execução da etapa 1 do SWPBIS.

Diante da necessidade de uma abordagem qualitativa, os pesquisadores utilizam a técnica dos IC para coleta e análise dos dados. Eles definem a TIC como qualquer ocorrência relatada que possa ser traduzida em termos específicos, observáveis e comportamentais (BEDI, 2005).

As escolas e os participantes foram recrutados pelo coordenador distrital do SWPBIS com base na experiência na implementação do SWPBIS no

⁸ Intervenções positivas comportamentais de apoio em toda a escola.

distrito. O termo de consentimento foi obtido primeiro dos diretores de cada escola e depois de todos os participantes da entrevista. Então, um questionário para uma entrevista semiestruturada foi elaborado para a geração dos dados. Para garantir a fidelidade à metodologia, o protocolo foi revisado por pesquisadores independentes, especializados nas áreas de metodologia em entrevistas com a TIC e conteúdo (SWPBIS). Os dados foram coletados em uma entrevista presencial com cada participante. Todos os depoimentos foram gravados e transcritos para facilitar a análise do seu discurso.

As entrevistas geraram 227 IC para análise, que forneceram 15 categorias de IC, a saber: 1. Ensino contínuo; 2. Reforço positivo; 3. Equipe SWPBIS; 4. Eficácia; 5. Propriedades da equipe; 6. Adaptação; 7. Comunidade de prática; 8. Envolvimento do novo pessoal; 9. Uso de dados; 10. Acesso a especialistas externos; 11. Manter a prioridade; 12. Administrador escolar; 13. Envolvimento; 14. Rotatividade de pessoal; 15. Conflito de crenças pessoais.

Os resultados dessa pesquisa mostraram que a metodologia da TIC, em uma descrição ricamente detalhada, fornece uma visão abrangente da sustentabilidade à medida que ela se desdobra no mundo real. Primeiramente, as descobertas fornecem evidências adicionais de que o comprometimento do pessoal, o suporte ativo do administrador, a experiência externa, a equipe e o uso de dados são variáveis fundamentais para sustentar as práticas escolares.

Em seguida, diante das análises dos autores, ficou evidente que o ensino contínuo de expectativas e o comportamento pró-social são recorrentemente lembrados entre os funcionários e alunos orientados pelos princípios do SWPBIS. Embora os educadores, às vezes, abandonem conscientemente os programas, eles também podem lentamente negligenciar as práticas ao longo do tempo, levando ao seu fim.

Outro dado exposto nesse estudo foi o reforço positivo como um mecanismo-chave para a implementação sustentada. Em combinação, as categorias de reforço positivo e uso de dados mostram a importância de ciclos de retorno autossustentáveis que destacam a eficácia da prática e motivam os esforços futuros. Os IC dessas categorias sugerem a importância de execuções no nível de distrito e escola usando dados para destacar a conexão entre a implementação e o sucesso dos alunos, fortalecendo as propriedades de reforço do uso continuado.

Quando os funcionários experimentaram os benefícios positivos na

coleta de dados, suas percepções da atividade melhoraram. Os sistemas de dados permitiram que as equipes do SWPBIS desenvolvessem um senso de autonomia profissional e se tornassem mais suficientes para direcionar suas próprias prioridades e recursos, aumentando ainda mais o reforço positivo para o uso de dados.

O envolvimento de novos funcionários também foi visto como uma estratégia específica para melhorar outras categorias de sustentabilidade. Os participantes notaram que a propriedade da equipe era mais forte quando os sistemas SWPBIS eram adotados por equipes, por iniciativas de mudança de sistemas de base. Essa estratégia ajudou a mitigar a categoria de obstáculos mais comumente relatada: Conflito de Crenças Pessoais / Crenças Confusas. A imersão de entrada de funcionários na cultura SWPBIS da escola foi exposta para aumentar a aceitabilidade e dissipar as regras de conduta sobre a prática.

Outro resultado obtido é a importância do desenvolvimento de redes de trabalho, acessíveis para troca de ideias, envolvimento na solução de problemas e compartilhamento de sucessos, as quais permitem o desenvolvimento profissional contínuo de habilidades técnicas e uma base de conhecimento comum. Os participantes reconheceram que sua conexão com uma comunidade de prática em seu distrito fornece não apenas informações e discussões sobre o tema, mas também um senso de missão comum, que fortaleceu e renegou seu compromisso.

O apoio do administrador escolar foi identificado como importante pela maioria dos participantes, que notaram mais dificuldades do que facilidades nos IC nessa categoria. Esse padrão pode indicar benefícios de um princípio de suporte, nas desvantagens ainda maiores de um gestor rejeitado.

Esses dados podem explicar descobertas aparentemente contraditórias de que a equipe escolar percebe os gestores como o fator mais importante na promoção da sustentabilidade, enquanto estudos empíricos da mesma amostra indicam apoio como menos influente do que a formação de equipes e uso de dados para tomada de decisão. Como resultado, as equipes escolares e distritais podem planejar ações não apenas para o recrutamento de administradores de apoio, mas também para garantir a sustentabilidade por meio da rotatividade administrativa, bem como aumentar o apoio de administradores céticos.

Em CA-RE7 (PATAHUDDIN; LOWRIE, 2015), são reportados três exemplos de IC durante as aulas de Matemática de alunos de sete anos, na Indonésia. As aulas eram sobre frações e foram discutidos os conflitos e dificuldades que a

professora encontrou durante as aulas. O objetivo do artigo é discutir como IC podem ser aproveitados para o desenvolvimento de alunos e professores.

A ilustração desses IC é seguida de uma discussão sobre como aproveitá-los, a fim de desenvolver a compreensão dos alunos ou ser usada como um desafio, bem como um processo de aprendizagem para os professores. No primeiro IC relatado a professora faz perguntas sobre comparação de frações, dando exemplos e pedindo para os alunos responderem qual fração é maior ou menor. Ela solicitou que os alunos confirmassem suas respostas em um aplicativo na internet, que não conseguiu identificar uma das frações e as imagens relacionadas a elas. Os autores explicam que situações como essa, que não eram esperadas, podem acontecer em qualquer situação de ensino e que a tecnologia é útil, mas tem suas limitações.

Diante do IC relatado os autores questionam: Como os professores poderiam se tornar conscientes e ser capazes de identificar e fazer uso de tais IC? Como tirar proveito dos incidentes críticos para 1. refletir e reexaminar o conteúdo matemático ou as decisões pedagógicas, e 2. resolver as dificuldades dos alunos no momento em sala de aula ou para atender às emergentes necessidades de aprendizagem dos alunos durante o processo de aprendizagem?

O segundo IC também relata um erro do aplicativo que ilustra de forma incorreta uma das frações que a professora pede para ser analisada. Na imagem, os gráficos em pizza não distinguem diferenças entre as frações representadas.

Para os autores, esse IC poderia se tornar um momento de aprendizagem tanto para o professor quanto para os alunos. O professor, por exemplo, pode se sentir desafiado a provar como os alunos chegaram a tais conclusões, embora, ele não espere que os alunos contribuam com uma prova sofisticada, ele pode pensar em uma forma de utilizar o aplicativo no desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos, mesmo por meio da falha do aplicativo.

No terceiro IC relatado também sobre análise de frações, alguns dos alunos chegaram à conclusão correta, mas infelizmente com um raciocínio incorreto. A conclusão imprevista de um aluno pode ser utilizada para desenvolver o raciocínio matemático do aluno. O professor pode escrever o raciocínio do aluno no quadro e fornecer uma oportunidade para outros alunos justificarem a precisão da conclusão da comparação de duas frações.

Os autores finalizam o artigo concluindo que os pesquisadores da área de educação matemática enfatizam a importância de pensar sobre a

possibilidade de erros ou dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o processo de aprendizagem. No entanto, dependendo do conhecimento e experiência do professor, o professor não pode antecipar uma série de dificuldades ou erros. Algumas consequências podem nem ter sido pensadas.

Esse desafio pode se tornar mais complexo quando os professores integram tecnologia no ensino de Matemática. Assim, os alunos têm mais oportunidades de pensamentos imprevistos ou os IC tendem a ter maior probabilidade de ocorrer. Os autores argumentam que esses IC precisam ser considerados positivamente pelos professores, como um desafio de como a Matemática pode ser representativa por meio da tecnologia selecionada.

No texto CA-RE8, dilemas éticos são abordados e tem-se a associação dos IC ao tema, e o direcionamento às políticas oficiais e à atuação dos professores. Em relação à metodologia utiliza-se a *Ground theory* para formação e categorização dos dados.

Shapira-Lishchinsky e Gilat (2015) justificam o estudo reiterando que professores, muitas vezes, se encontram lutando com incidentes éticos críticos na escola. Apesar da experiência, eles expressam incerteza sobre a resposta adequada a esses eventos. O objetivo do estudo é explorar as percepções dos professores sobre as “políticas oficiais” e sua tendência a agir com base nos acontecimentos, que eles pessoalmente vivenciaram, a fim de aprender as razões dadas pelos professores para suas incertezas sobre como responder.

Alguns dilemas éticos são apresentados diante da seguinte perspectiva: 1. Tomada de decisão ética na educação; 2. Moralidade da justiça versus moralidade do cuidado; 3. Diretrizes éticas na educação, em que os autores afirmam que entre os problemas éticos na educação, um dos mencionados na literatura é o decorrente de um choque entre os padrões da escola e a agenda educacional da família. Esse tipo de dilema aparece quando um professor considera os melhores interesses da criança à luz das ações dos pais. Outro tipo de problema ético descrito na literatura é a tensão entre cuidar e obedecer à lei estadual. Tais situações podem surgir quando um professor tem dúvidas sobre a melhor maneira de proteger um aluno ou um colega.

A tomada de decisões éticas na educação é necessária quando os professores identificam dilemas éticos, e o resultado é determinado pela interação entre os componentes individuais e situacionais. Para o professor, o processo pessoal

de decidir o que é certo e errado é complexo, diante das situações variáveis como contexto, cultura escolar e obediência. Isso pode influenciar a tomada de decisão ética dos professores ao avaliar a moralidade do cuidado e a moralidade da justiça.

Quanto à moralidade da justiça versus moralidade do cuidado, Shapira-Lishchinsky e Gilat (2015) explicam a moralidade da justiça como política oficial refletida pela lei. Caso nenhuma lei seja relevante para o incidente, a política oficial incluirá circulares de gestão educacional israelense. O conceito moralidade do cuidado reflete uma abordagem formal, focando diferentes aspectos da bondade que são distintos da moralidade da justiça, na medida em que não tenta seguir regras universais. Centra-se na capacidade de resposta às necessidades do outro. Com base na tensão entre a moralidade da justiça e a moralidade do cuidado, parece que as diretrizes éticas desenvolvidas pelos professores, baseadas em suas práticas, podem ajudá-los em suas tomadas de decisões éticas em diferentes contextos e situações.

Já em relação às diretrizes éticas na educação, os autores afirmam que, a fim de oferecer apoio aos professores em tomadas de decisão éticas, diferentes países, como EUA, Canadá e Nova Zelândia formularam políticas oficiais por meio de leis estaduais e circulares publicadas pelas autoridades educacionais. No entanto, embora a lei se refira a tópicos gerais como “dignidade humana” e “direito à liberdade”, muitas vezes, é difícil para os professores decidirem como responder a incidentes éticos críticos específicos na prática.

Além disso, a vida escolar é composta de muitas facetas que nem a lei nem as circulares de gestão educacional levaram em conta. Portanto, parece que os professores poderiam ser auxiliados em suas decisões éticas cotidianas por meio de diretrizes éticas, explicando o comportamento desejável com base em sua experiência.

Participaram do estudo 60 professores judaicos, 30 homens e 30 mulheres de 60 escolas judaicas do norte de Israel, sendo 30 professores de escolas não religiosas, 12 professores de escolas religiosas e 15 professores de escolas ultra-ortodoxas. 48 do total das escolas são consideradas públicas e as outras são privadas.

Depois da aprovação do Comitê de Ética, os objetivos da pesquisa foram apresentados aos participantes. Os pesquisadores solicitaram aos diretores das escolas que divulgassem a pesquisa aos professores para encorajá-los a participarem. Os diretores enviaram aos pesquisadores listas com os nomes dos professores que se voluntariaram e logo eles foram convidados para a entrevista.

Os participantes ministraram diferentes disciplinas: Matemática, História, Biologia, Estudos Bíblicos e lecionavam em diversas etapas de ensino: Fundamental I, II e Ensino médio. A idade média dos professores era de 30.2 anos, e a média de atuação na profissão de 12.4 anos. 77.6% eram funcionários efetivos e o restante tinha contratos temporários. 63.2% trabalhavam em tempo integral. Todos os participantes eram graduados.

Uma análise qualitativa dos 60 relatórios críticos de incidentes éticos revelou subcategorias de dilemas éticos, os quais foram todos incluídos em categorias de 'discrepâncias entre as políticas oficiais e a tendência dos professores a agir', às categorias de 'dano', 'envolvimento / interferência dos pais' e 'processo acadêmico' incluíam uma variedade de dilemas éticos. São exemplos das categorias de 'discrepâncias entre políticas oficiais e intenção de agir' dos professores (dano, envolvimento / interferência dos pais, processo acadêmico) e as subcategorias (dilemas éticos), que geraram o modelo multifacetado do estudo. Podem ser assim representados os resultados sobre as discrepâncias entre políticas oficiais e tendência de ações dos professores:

- Dano (a propriedades, a pessoas) – 12 incidentes relatados – dilemas: Confiabilidade versus obrigação de relatar; Obrigação de relatar versus o cuidado com as crianças; Coletivo versus sanções individuais.

- Envolvimento / interferência dos pais – 20 incidentes relatados – dilemas: Agenda educacional versus envolvimento/interferência dos pais; O bem-estar das crianças versus obediência às regras.

- Processo acadêmico – 18 incidentes relatados – dilemas: Comprometimento com as decisões pedagógicas versus envolvimento/interferência dos pais; Comprometimento com o programa curricular versus preparação das crianças para a vida real.

Os autores concluem que as discrepâncias observadas entre a tendência dos professores a agir e a política oficial podem encorajar a política educacional para capacitar os professores e promover sua autonomia para lidar com incidentes éticos, desenvolvendo seus processos éticos de decisão. Dessa forma, os professores aprenderão como administrar sua tomada de decisões éticas, equilibrando os cuidados com os alunos e agindo de acordo com a política oficial, de modo a não causar danos aos alunos ou ao sistema educacional.

Eles ainda alegam que é insuficiente formular políticas oficiais

sozinhas, se o objetivo for capacitar os professores a agir em situações éticas da vida real. Portanto, a política educacional liderada por superintendentes e diretores de escolas deve encorajar os professores a desenvolver diretrizes éticas durante os programas de desenvolvimento profissional dos professores, que podem ajudá-los a tomar futuras decisões éticas.

Apesar do desejo de muitas administrações escolares de criarem políticas uniformes e uma linguagem comum dentro de sua escola, ainda existem discrepâncias nas percepções éticas do corpo docente. Ao incentivar os professores a participarem de simulações e desenvolver diretrizes éticas durante os programas de desenvolvimento de seus professores, podemos promover uma linguagem ética unificada nas escolas.

Em CA-RE 11 (SHAPIRA-LISHCHINSKY, 2010), alguns dilemas éticos são explorados durante a prática docente, tendo por objetivo conscientizar o desenvolvimento de programas educacionais de Israel por meio das reflexões de IC sobre ética na educação.

A autora introduz o estudo afirmando que os professores lidam com muitos problemas éticos em sua prática ao se depararem com questões como alocação inadequada de recursos, situações em que os alunos discutem inadequadamente e colegas irresponsáveis. Quando o senso de ação apropriada dos professores é limitado por fatores complexos na prática educacional e as decisões são tomadas e realizadas ao contrário do "andamento justo", resultam em IC que envolvem conflitos éticos e sofrimento moral.

Assim, a autora acredita que os líderes educacionais não podem mais se concentrar apenas nos currículos acadêmicos e podem ter que assumir a responsabilidade de capacitar os professores a negociar os diversos valores em suas escolas.

Para atender a essa responsabilidade, é necessário um melhor entendimento das incidências críticas e do dilema ético. O objetivo do estudo é descrever pontos de inflexão significativos nas contas que os professores definiram como IC e identificar os dilemas éticos e as respostas derivadas que esses incidentes apresentam. Portanto, segundo a estudiosa, a maior conscientização e compreensão dos professores sobre os dilemas éticos que encontram podem ajudá-los a lidar melhor com os IC que enfrentarão no futuro.

Sobre o método de desenvolvimento do estudo, pode-se dizer que os

dados foram gerados em 2009 em 50 escolas de Israel (Ensino Fundamental e Médio), em sete secretarias de educação, constando entre sete e oito professores representando cada distrito.

Os participantes eram de várias escolas, diferentes em tamanho, tipo (escolas do estado ou escolas religiosas), localização geográfica. Como consequência, os dados trazem uma abrangência na representação dos professores do país, por exemplo, as mulheres são maioria na profissão em Israel. A média de idade dos participantes é de 39,8 anos e 15,2 anos de carreira.

Na entrevista, os professores foram solicitados a fornecer histórias descrevendo situações éticas difíceis que haviam encontrado. Como o estudo continha questões delicadas, os assistentes de pesquisa foram instruídos especificamente sobre como e quais perguntas deveriam ser feitas. Alguns exemplos de perguntas das entrevistas: “Você pode compartilhar um ou mais dilemas éticos comigo? ”; “Você pode dar uma descrição detalhada do (s) incidente (s)? ”; “Quais foram as circunstâncias gerais que levaram ao incidente? ”; “O que você fez nessa situação? ”; “O que os outros envolvidos no incidente fizeram? ”; “Como as ações de outras pessoas afetaram seu comportamento? ”; “Como você poderia ter se comportado de maneira diferente? ”.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e processadas como texto. A *Groundy Theory* foi adotada como metodologia, pois, segundo Lishchinsky (2010), permite o surgimento de ideias e temas a partir de dados brutos. Assim, a análise de dados ocorreu em três etapas: 1. Codificação aberta: envolve o exame, a comparação, a conceituação e a categorização dos dados. Dados brutos são examinados quanto a semelhanças e diferenças, e categorias conceptuais iniciais são identificadas. 2. Codificação axial: os dados são reunidos por conexões entre categorias e subcategorias. 3. Codificação seletiva: envolve selecionar as categorias principais e organizá-las em torno de um conceito explicativo central. As categorias são ainda mais integradas e uma teoria fundamentada é desenvolvida. 4. Para garantir uma análise precisa, os autores codificaram e analisaram os dados usando o ATLAS. ti 5.0 - um pacote de software que realiza análise qualitativa de dados textuais.

Os dilemas éticos surgem diante de comportamentos humanos, tais como valorizar, selecionar e agir, e se preocupa com ações desejáveis associadas às relações humanas e responsabilidade por outras pessoas. Remetendo o conceito ao contexto educacional, a autora afirma que o ensino envolve ação moral. Os

professores são agentes morais e, portanto, a interação em sala de aula, em particular, é inevitavelmente moral por natureza. No entanto, de acordo com estudos empíricos anteriores, os professores muitas vezes desconhecem as ramificações éticas de suas próprias ações e da prática geral.

Lishchinsky lista uma série de dilemas educacionais éticos relatados em alguns trabalhos: clima de cuidado x clima formal; tensão entre justiça distributiva e padrões escolares; confidencialidade versus regras da escola; lealdade aos colegas e normas escolares; agenda educacional da família do aluno não é consistente com os padrões educacionais da escola.

A autora explica que o clima de cuidado promove atenção às necessidades individuais e sociais, enquanto o clima formal enfatiza a adesão às regras organizacionais. Essa tensão pode ocorrer quando um professor tem dificuldade em decidir como cuidar melhor de um aluno ou como responder a um colega. Em alguns momentos enquanto professores, as nossas interações com os alunos deslocam-se frequentemente para além das salas de aula e devemos de alguma forma escolher entre “solidariedade e autoridade” como um equilíbrio entre ser “aliados” com os alunos e, simultaneamente, “reter o tipo de autoridade que permitirá que os alunos nos respeitem”.

Sobre tensão entre justiça distributiva e padrões escolares, Lishchinsky explica que os estudos mostram que justiça distributiva se refere à justiça dos resultados, como quando os professores usam princípios como a equidade para avaliar a justiça ou a injustiça do resultado. Os padrões escolares são os critérios que as escolas aplicam para chegar a decisões. Quando esses critérios são considerados injustos ao serem comparados com o resultado, surge um dilema ético. Em conflitos em relação à imparcialidade, é preciso decidir qual princípio de justiça é relevante em cada situação - o princípio da atribuição e tratamento iguais ou o princípio da atribuição e tratamento diferenciais.

Sobre a confidencialidade e regras da escola surgem, segundo a autora, quando os educadores devem escolher entre manter a confiança de um aluno e respeitar os instrumentos escolares que os obrigam a relatar informações confiáveis à administração e aos pais. Em alguns casos, os professores sabem algo sobre o aluno que até mesmo a família desconhecia, e acham essas situações desconfortáveis, revelando preocupação com os alunos que haviam confiado neles. Eles se perguntavam se seu papel enquanto educador incluía lidar com esses tipos

de situação, pois tais questões sensíveis são geralmente encaminhadas a terapeutas profissionais. A confidencialidade engloba a decisão do professor sobre suas fronteiras profissionais.

O dilema entre lealdade aos colegas e normas escolares representa situações nas quais professores às vezes testemunham um colega maltratando um aluno, ou são informados de maus tratos que não estão de acordo com as normas da escola, e acham difícil confrontar o colega. Por outro lado, profissionais dedicados podem ser acusados por seus colegas de serem muito 'moles'.

Sobre a agenda educacional da família do aluno divergente aos padrões educacionais da escola, a autora afirma que os pais veem os professores como portadores dos padrões da escola. Os educadores enfrentam um dilema quando sua percepção do que é melhor para a criança difere da dos pais.

Sobre o estudo em geral, a autora conclui afirmando que são necessários mais esclarecimentos e discussões sobre o conhecimento ético do professor e os valores e crenças que fundamentam esse conhecimento. Um sentido mais transparente de conhecimento ético poderia oferecer aos professores um sentido mais abrangente de profissionalismo e base para culturas escolares renovadas, nas quais as dimensões morais de todos os aspectos dos professores são discutidas.

De uma perspectiva teórica, a análise de incidentes éticos críticos lança luz das percepções dos professores sobre os dilemas éticos que eles geralmente relutam em discutir. De uma perspectiva prática, os resultados podem orientar os professores e seus líderes no desenvolvimento de programas educacionais baseados em incidentes críticos de professores.

Brandon et al. (2009), em CA-RE13 (2009) narram incidentes que aconteceram durante aulas de LI, questionando o inglês padrão frente às diversidades culturais e linguísticas da população americana. Os autores se concentram em refletir sobre a formação de professores que possa contribuir para um ensino de LI consciente das novas percepções de diversidade linguística.

Os autores iniciam o texto com uma reflexão sobre o dilema da legitimação da língua americana como aquela que engloba as variações territoriais e culturais, frente à educação compulsória da sociedade americana que enxerga o pluralismo cultural e linguístico como uma fonte controversa. Segundo os estudiosos, desde o final do século 19 existe um ímpeto em americanizar as crianças imigrantes da Europa Oriental, o que em parte significava substituir suas línguas nativas pelo

inglês. Hoje, a educação americana continua sua busca pela americanização, embora focada em diferentes populações de estudantes, incluindo afro-americanos, latino-americanos e asiáticos, entre outros.

O texto discute que as projeções demográficas mostram que um número crescente de crianças bilíngues e bidialéticas que entram nas escolas públicas dos EUA. Esse movimento continua a ser o principal desafio para a força de ensino majoritariamente branca e monolíngue nas salas de aula do ensino fundamental e médio. O efeito mais profundo dessas situações de escolaridade são as barreiras da linguagem, que sufocam a comunicação e dificultam as possibilidades de experiências educacionais e sociais (BRANDON et al., 2009, p.48).

Eles chamam atenção sobre a falta de significância dada à linguagem nos cursos de "diversidade" durante a formação de professores. Muitas formações iniciais os preparam não abordando a importância ou o impacto das barreiras de idioma em aprendizes linguisticamente diversos.

Muitas vezes, professores novos e veteranos constroem seus alunos bilíngues e / ou bidialéticos como outros e não sabem como usar as comunidades linguísticas sociais, culturais e políticas de seus alunos para facilitar o crescimento acadêmico e o desenvolvimento desses alunos. Eles percebem estudantes que são linguisticamente diferentes do convencional como inferiores. Em muitos casos, a língua materna dos alunos é proibida na sala de aula. O resultado final é que as perspectivas culturais de seus alunos são silenciadas, e, por sua vez, são abordados como pequenos corpos quebrados a serem consertados.

Para os autores, o principal objetivo do texto é abordar efetivamente a linguagem, não apenas como uma habilidade técnica, e não simplesmente enfatizando a necessidade de aprender inglês padrão, mas, mais importante, vê-la como uma expressão fundamental da identidade cultural que é moldada pela interação entre valores e crenças familiares / comunitárias e políticas e práticas educacionais.

Assim, durante esforços para trazer essa perspectiva para nossas salas de aula, muitas vezes, tendemos a usar nossas próprias experiências linguísticas como uma forma de examinar criticamente como elas moldam profundamente as maneiras pelas quais podemos entender a linguagem e envolvê-la com nossos alunos.

Para refletir sobre as situações narradas, Brandon et al. (2009)

propõem os seguintes questionamentos: 1. De que maneira uma conscientização da linguagem como um processo dialógico dinâmico em evolução ajuda a facilitar a compreensão da diversidade linguística como uma oportunidade para criar novas comunidades linguísticas? 2. Como esse entendimento ajuda os educadores a recriar as barreiras linguísticas como experiências educativas para eles mesmos e para seus alunos bilíngues e bidialéticos? 3. Qual é o papel do professor educador para tratar de questões bilíngues / bidialéticas? 4. Qual é o papel dos programas de formação de professores na formação de novas percepções sobre as possibilidades educativas para as línguas dominantes e marginais em uma sociedade democrática multicultural?

O primeiro momento linguístico aconteceu com Brandon, é intitulado 'Enfrentando o poder da linguagem', o qual reconta a experiência de uma mãe, que também é professora e educadora, sobre o poder da linguagem enquanto os professores de sua filha tentam silenciar e substituir a língua nativa de sua filha por inglês. Por meio desse relato, os autores visam responder à seguinte pergunta: 'De que maneira uma conscientização da linguagem como um processo dialógico dinâmico em evolução ajuda a facilitar a compreensão da diversidade linguística como uma oportunidade para criar novas comunidades linguísticas?'. Sendo de origem africana, sua filha se comunica em língua afro-americana. A autora, que é mãe da aluna, é chamada na escola pelo diretor, alegando que a menina é ótima aluna, só que se comunicava utilizando *black talk*. O diretor chama atenção pelo fato de que se ela continuasse a se comunicar com essa linguagem não desenvolveria as capacidades recomendadas de utilização da língua.

A mãe/autora se questiona sobre mais de 60% dos alunos da escola serem afrodescendentes e os professores não terem sentido a necessidade de considerar suas origens para repensar abordagens sobre o ensino e utilização da língua na escola. Segundo Brandon (2009), seria imprescindível pensar em abordagens que considerassem as duas ou mais línguas. Ela gostaria que os professores soubessem que o fato de sua filha estar utilizando *black English* é uma questão de orgulho, pois representa sua capacidade de considerar os aspectos culturais e linguísticos de suas origens. O que mais preocupa a mãe/pesquisadora é que o dialeto linguístico de um grupo subordinado não é considerado na escola como uma situação de possível aprendizagem, mas visto como impedimento de seu desenvolvimento acadêmico.

Contestando esse paradigma, o episódio narrado pela autora traz

reflexões sobre poliglossia bakhtiniana que considera as possibilidades da diversidade da linguagem como uma nova reinvenção dinâmica das experiências no mundo. Segundo a estudiosa, poliglossia é uma reinvenção do significado por meio de uma fusão de formas linguísticas sociais, culturais e políticas. Nela, a linguagem é definida mediante uma contestação de vozes e dialetos dentro de um idioma.

Por meio da poliglossia é possível oferecer esperança e visão para momentos linguísticos em uma sociedade multicultural. Porém, a monoglossia continua a governar o ensino de alunos bilíngues e bidialéticos. Se eles estão imersos em salas de aula padrão em inglês ou recebem instruções em dois idiomas, o resultado final é o mesmo. Dessa maneira, estão em desvantagem, não porque sua língua materna seja ineficaz para o aprendizado, mas porque muitos professores e escolas veem as línguas nativas dos estudantes como um obstáculo ao seu sucesso acadêmico. Consequentemente, uma língua ganha espaço enquanto outra é simultaneamente silenciada.

A segunda narrativa mostra os esforços de Baszile, uma professora novata, coautora do artigo, para ensinar seus alunos de língua espanhola enquanto enfrentavam a tirania de políticas de ensino na Califórnia. O relato objetiva responder a seguinte pergunta: “Como esse entendimento ajuda os educadores a recriar as barreiras linguísticas como experiências educativas para eles mesmos e para seus alunos bilíngues e bidialéticos?”.

Baszile relata que no início dos anos 80 foi designada a professora assistente de espanhol em uma escola pública de Los Angeles, indicada por terminar o ensino médio e por ser fluente na língua. Os alunos da escola viviam em clima de tensão em decorrência das gangs que sempre os ameaçavam. Não tinham liberdade de circular pelo bairro quando queriam e tampouco usar as cores de roupas que desejavam, pois, as vermelhas ou azuis poderiam se referir ao pertencimento a alguma delas.

À professora foi destinada uma sala do Ensino Fundamental I com estudantes que tinham idades diversas, originários do México, El Salvador e Venezuela. Logo, Baszile percebeu os diversos dialetos que os alunos falavam e percebeu que não era fluente. Ela narra alguns episódios em decorrência de sua dificuldade em entender as crianças. Começou a adotar estratégias, como, se algum aluno pedisse algo, ela dizia que ‘amanhã providenciaria’, só para ganhar tempo e pesquisar sobre o que a criança estava dizendo. Em outro episódio não sabia como

dizer a uma mãe que a filha estava com disenteria e disse: 'Sua filha tem muito cocô', sendo esse o título atribuído a este episódio.

A professora relata que as limitações que sentiu no início da carreira a fez tentar compreender psicologia e políticas da linguagem. Dessa maneira, a linguagem não é somente uma forma de comunicação, mas o cerne da identidade cultural e expressão da leitura de mundo de alguém. Baszile se apoia em Freire para justificar que língua é também cultura.

A autora faz alguns questionamentos sobre suas próprias situações de práticas docentes, como: "Se o objetivo do meu ensino era substituir o espanhol por inglês, isso não significava também substituir seus 'eus' falantes do espanhol por 'eus' americanos?; Por que valor superior foi colocado na aquisição de uma linguagem em detrimento da outra, em vez de apoiar ambas as linguagens, e ensinar os alunos a fazer a transição de um para o outro?; Como a visão de que o inglês é a linguagem do poder afeta minha própria educação da segunda língua?; Como isso afeta a aquisição de uma segunda língua em nome dos falantes de inglês em geral?; Como posso incentivar a aquisição e troca de código na sala de aula, em oposição a reencenar, consciente e inconscientemente, a superioridade percebida do inglês padrão?".

Baszile também relata que começou a criar simulações que faziam as crianças pensarem sobre que língua ou linguagem seria mais apropriada utilizar em diferentes situações sociais. Ela finaliza seus relatos afirmando que o ensino de LI constitui um ato educacional por si só e que afeta vários grupos de aprendizes culturalmente e linguisticamente diferentes. Além disso, enfatiza que em seu processo de formação inicial e continuada os programas de formação não disponibilizaram leituras ou reflexões sobre questões relacionadas às identidades dos aprendizes ou sobre a dimensão da LI no mundo. Aliás, somente a visão da LI como uma língua standard e superior era reforçada.

No terceiro episódio narrado, Berry, também uma das autoras do artigo, revive sua experiência como uma mulher de cor lutando contra a opressão estereotipada enquanto tentava defender uma professora em pré-serviço bilingue / bidialético. Antes do relato, a autora descreve a professora e a identifica como uma aluna do curso de Metodologia de uma conceituada universidade. A aluna, chamada de Christine, é uma mulher chinesa-americana de pais tailandeses que falavam com ela em inglês e chinês em casa. O episódio serve para responder às seguintes

perguntas: “Qual é o papel do professor educador para tratar de questões bilíngues / bidialéticas?”; “Qual é o papel dos programas de formação de professores na formação de novas percepções sobre as possibilidades educativas para as línguas dominantes e marginais em uma sociedade democrática multicultural?”.

Em um trabalho proposto em aula, Christine escreveu uma autobiografia educacional onde relata ações de professores que a ajudaram e a inspiraram, mas também narra situações de descaso e descrença. O primeiro episódio narrado é sobre quando entrou na pré-escola. A professora não entendeu que estava assustada e que era muito tímida e julgou que ela não sabia falar inglês. Sendo assim, a professora a transferiu para uma classe bilíngue. Ela se sentiu muito frustrada porque sabia falar e entender inglês. O fator que a professora não conseguiu identificar é que ela não gostava de ler. O gosto pela leitura foi adquirido na 6ª série quando outra professora indicou a leitura de um livro sobre a cultura tailandesa. Berry, então, começa a relatar o período de formação de Christine na faculdade. Segundo a autora, a aluna continua sofrendo episódios de descaso na faculdade. Os outros professores achavam que ela não dominava o inglês formal e julgavam-na inapta para lecionar.

A autora, enquanto professora da aluna, decide assistir uma aula do estágio de Christine em uma turma bilíngue de crianças na pré-escola na comunidade de Chinatown, onde sempre morou e trabalhou. Ela se encantou com a forma que a aluna cumpria o conteúdo e envolvia as crianças em situações bilíngues. Porém, a professora regente da sala se queixava que ela não dominava o mandarim, língua falada por muitas crianças da sala.

A autora questiona Christine e ela responde que só teve aulas de mandarim no primeiro ano do ensino fundamental e que estava se dedicando ao estudo do idioma. Além, disso, Berry ressalta que os alunos compreendiam quando ela falava em chinês e a professora regente diz que ela precisava saber mandarim porque era o dialeto oficial da escola.

A partir da dificuldade de aceitação dos professores da universidade e dos professores regentes de onde a professora lecionava, a autora percebeu que eram situações de discriminação de uma mulher que representava uma minoria racial. Christine foi estereotipada como chinesa e incapaz de falar e/ou ensinar outro idioma. Berry definiu os episódios como opressores. A história da aluna continuou mostrando o quanto teve que lutar para mostrar que era capaz. Fez mestrado em Língua Inglesa e se tornou fluente em mandarim, ao ponto de corrigir os colegas de trabalho.

Brandon et al. (2009) argumentam que em uma sociedade multicultural existem várias línguas, por exemplo, a língua materna, a linguagem dos discursos dominantes, as línguas comunitárias e as línguas regionais. No entanto, por dominar o espaço conferido ao inglês padrão na arena social e sua conexão com o sucesso econômico, o inglês padrão permanece central no discurso dominante e, conseqüentemente, é exigido na maioria das salas de aula dos EUA.

No entanto, as autoras do artigo argumentam que a transição da língua nativa dos alunos para a aquisição do inglês padrão não é linear nem absoluta. Por meio do processo de aquisição do inglês padrão, novas formas sociais, políticas e culturais emergem para criar uma expressão idiomática que assimile a linguagem do discurso dominante, ao mesmo tempo em que possibilita novas formas linguísticas que incorporam progresso e mudança.

Para responder aos questionamentos, elas enfatizam que os professores devem perceber que a linguagem não é estática, mas evolui tomando pedaços de diferentes verbos para criar novas formas linguísticas. Em um ambiente de sala de aula, os professores tornam-se facilitadores dessas novas expressões idiomáticas.

Com base na psicologia cognitiva, a qual afirma que as novas situações de aprendizagem devem ser uma consequência da experiência anterior, os professores tornam-se responsáveis por aprender o máximo possível sobre seus novos falantes de línguas. Os formadores de professores e professores devem dar espaço aos alunos na sala de aula para compartilhar sua expressão cultural de forma a validá-los e celebrá-los. Eles devem usar esse conhecimento como uma premissa para permitir que os alunos adquiram inglês padrão. Por fim, eles devem estar cientes de que essa aquisição não é absoluta nem linear, mas envolve a criação de um novo discurso democrático que se origina por trás de suas portas de sala de aula.

Os IC relatados durante as experiências de professores na Educação Básica exibem eventos sobre ética, comportamento, problemas técnicos enfrentados pelos docentes e situações de conflitos linguístico-culturais. Os eventos foram expostos quanto seus contextos locais, temporais, e suas contribuições para a formação dos professores envolvidos.

1.4 FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO

Justifico a abordagem do tema diante dos resultados dos dados dessa pesquisa, que representam situações de discriminação:

Quadro 2: IC discriminação⁹

Código IC	Tema	Referência
CB-RO1	Sexualidade	(linhas 6-32) Apêndice G
CB-RO2	Sexualidade	(linhas 34-49) Apêndice G
CB-RO3	Racismo	(linhas 74-92) Apêndice G
CB-RO4	Sexualidade e língua	(linhas 150-181) Apêndice G
CB-RO6	Discriminação de atuação por atributos inatos (nacionalidade)	(linhas 223-236) Apêndice G
CB-RO7	Etnia	(linhas 264-275) Apêndice G
CC-RE6	Imposição de crença religiosa	Apêndice H
CC-RE11	Discriminação de par ascendente por padrões repressores de beleza	Apêndice H
CC-RO7	Casamento de participante com pessoa de idade superior	Apêndice I

Fonte: A autora.

Ao abordar as formas de discriminação, direciono minhas considerações às questões de (in) justiça social as relaciono ao contexto de aprendizagem de LI como LE. Primeiro, trago a definição de formas de discriminação para depois dissertar sobre os casos encontrados na bibliografia e nos dados da presente pesquisa.

A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)¹⁰ define discriminação como a seleção para tratamento desfavorável de um indivíduo ou indivíduos com base em: sexo, raça, cor ou origem étnica ou nacional, religião, deficiência, orientação sexual, classe social, idade, status de matrimônio ou responsabilidades familiares.

A discriminação pode ser distinguida do preconceito que é composto de atitudes desfavoráveis ou discriminatórias (não ações) em relação a pessoas de diferentes categorias. Os tipos de discriminação racial, sexual e outros podem existir no nível das relações pessoais e do comportamento individual, além de serem institucionalizados como

⁹ A explicação sobre a codificação e sistematização dos dados encontra-se na seção 2.5.

¹⁰ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

política legal ou administrativa. O termo discriminação refere-se às sociedades industriais modernas, caracterizadas por uma ideologia generalizada de igualdade de oportunidades e direitos, mas que excluem certas categorias de pessoas, às vezes pequenas minorias, mas muitas vezes grandes e importantes ou mesmo majorias como as mulheres²⁹. (UNESCO, Social and Human Sciences 1966, p.7).¹¹

De acordo com Laki e Tóth (2015), a discriminação pode assumir várias formas. Pode ser direta, em um ato que causa tratamento desfavorável a uma pessoa ou grupo com base em sua situação ou caráter real, em comparação a uma pessoa ou grupo não discriminado em situação semelhante. Por exemplo, excluir alunos, recusar a empregar ou promover indivíduos por serem negros, mulheres, deficientes ou por causa de sua orientação sexual. Pode ser indireta, por meio de um ato que não é considerado diretamente desfavorável. Não parece discriminação à primeira vista, corresponde a requisitos de igualdade de tratamento, coloca certas pessoas ou grupos em uma posição significativamente pior em comparação a outras pessoas. Por exemplo, o estabelecimento de qualificações etárias que discriminam as mulheres que tiveram períodos fora do trabalho por causa de responsabilidades familiares.

Do ponto de vista educacional, segundo o primeiro Artigo da Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino¹², a discriminação na educação ocorre quando:

Para os fins da presente Convenção, o termo "discriminação" abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo; c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de

¹¹ Discrimination may be distinguished from prejudice which is made up of unfavourable or discriminatory attitudes (not actions) towards persons of different categories. Racial, sexual and other types of discrimination can exist at the level of personal relations and individual behaviour as well as be institutionalised as legal or administrative policy. The term discrimination refers to modern industrial societies characterised by a generalized ideology of equality of opportunities and rights, but which exclude from them certain categories of persons, sometimes small minorities but often large and important ones or even majorities such as women. (UNESCO, Social and Humans Sciences).

¹² A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, se reuniu em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960, em sua décima primeira sessão. Pautase na Declaração universal dos direitos do homem, que afirma o princípio de não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à educação.

ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem. (UNESCO, Digital Library, 2003, p. 3).

Importante ressaltar que, para a Convenção, a palavra "ensino" refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado.

Apresento alguns estudos que retratam formas de discriminação em âmbito educacional internacional. Os textos foram retirados da plataforma ERIC, entre os dias 26 de outubro a 9 de novembro de 2019. O termo utilizado para a busca foi 'Discrimination in Education'. A plataforma me forneceu quase 3.000 opções. Selecionei os 10 primeiros textos, baseando-me nos dados mais recentes sobre discriminação na educação.

Ao discorrer sobre as formas de discriminação, concentro minhas observações no que tange às discriminações linguísticas, religiosas, de gênero e racial. Muitas vezes, noto a impossibilidade de distinção entre as diferentes formas de discriminação. As situações são casos isolados e têm formas específicas, porém as causas e consequências de um episódio de discriminação podem ser várias em um mesmo episódio.

Xiang et al. (2017) relatam situações discriminatórias de crianças migrantes chinesas. Sendo a China centro de produção mundial, que utiliza mão de obra barata, e que, mesmo assim atraiu grande parte da população rural à área urbana. A pesquisa indica que essas crianças enfrentam vários desafios em relação à sua educação e bem-estar, incluindo acesso desigual à educação, baixa qualidade da educação, discriminação, ansiedade social e depressão.

Segundo os autores, a migração é um processo social complexo que força as crianças às situações de crise. Dessa forma, suas oportunidades educacionais, o bem-estar psicológico e o desenvolvimento social e emocional são frequentemente submetidos a sérios desafios (CHAN, et al., 2009). Os estudos relatados no artigo mostram que, comparadas às crianças urbanas, as crianças migrantes têm oportunidades desiguais de receber uma educação de qualidade e são mais propensas a desenvolver auto percepções negativas e menor competência acadêmica. Além disso, elas enfrentam problemas psicológicos como timidez, ansiedade, depressão e nervosismo (WONG et al., 2009; KWONG, 2011; LU, ZHOU, 2013).

McCorkle e Bailey (2018) narram a situação dos estudantes DACA¹³ no estado da Carolina do Sul (Estados Unidos) que sofreram ações restritivas em suas condições enquanto estudantes imigrantes. Carolina do Sul é o estado mais restritivo do país no que diz respeito ao acesso ao ensino superior para estudantes imigrantes. Os autores mostram, por meio de entrevistas pessoais, os efeitos dessa restrição como o efeito prejudicial na vida de muitos estudantes imigrantes em todo o estado. A situação, segundo McCorkle e Bailey (2016), entra em conflito com os ideais de direitos humanos em relação ao acesso ao ensino superior e à igualdade, estabelecidos na Convenção da UNESCO contra a discriminação na educação. Os autores fazem uma análise das políticas da Carolina do Sul com o intuito de esclarecer as questões relacionadas à educação de imigrantes em todo o país e como eles se comparam às políticas de imigração de países desenvolvidos mais acolhedores.

Um dos dados apresentados na pesquisa que mais chamam atenção se refere à diferença de custos entre um aluno do ensino superior residente no Estado e um aluno imigrante.

Para entender a diferença de custos entre dois estudantes de alto desempenho no estado da Carolina do Sul, pode-se olhar para uma universidade estadual como a Clemson University, onde trabalhamos e estudamos. O total de mensalidades e taxas para um residente no estado por semestre para o período 2015- 2016 é de US \$ 6.941, comparado a um não residente que pagaria US \$ 16.400 (MCCORKLE; BAILEY, 2016, p.162-163).¹⁴

Além de taxas menores, os alunos residentes no estado também podem se candidatar a bolsas de estudos estaduais, que cobrem parte ou todos os custos das mensalidades. Isso significa que dois alunos, um aluno do DACA e um aluno tradicional, que se formaram na mesma escola, teriam uma grande diferença nos custos educacionais.

Os alunos DACA não podem receber ajuda financeira federal, o que torna o ensino superior ainda mais inatingível. Existem até algumas instituições

¹³ A sigla DACA é utilizada no artigo fazendo referência a *Deferred Action for Childhood Arrivals* ou crianças imigrantes.

¹⁴ To understand the difference in costs between two high performing students in the state of South Carolina, one can look at a state university such as Clemson University where we both work and study. The total tuition and fees for an in-state resident per semester for the 2015-2016 school year is \$6, 941 compared to a non-resident who would pay \$16,400 (MCCORKLE; BAILEY, 2016, p. 162-163).

públicas na Carolina do Sul que negam a admissão de estudantes DACA.

O estudo de Maurya (2018) explora as experiências dos alunos Dalit¹⁵ em uma das universidades estaduais de Uttar Pradesh, na Índia. O autor utilizou um método interpretativo para entender as experiências desses estudantes no ensino superior, que incluíam preconceito de castas e discriminação no campus. Um total de sete temas surgiu contra alunos Dalit de maneiras explícitas e/ou sutis em vários níveis da universidade. A discriminação, humilhação e exclusão baseadas em castas foram vivenciadas por Alunos Dalit por colegas, professores e pela administração. Há um sistema de quotas na Índia para alunos de ensino superior que pertencem às castas menos privilegiadas, como resultado de políticas públicas, que têm o intuito de frear as práticas discriminatórias em âmbito educacional no país. Ao mesmo tempo, por meio do programa de quotas surgiram dados alarmantes em relação ao número de suicídios cometidos por jovens estudantes pertencentes às castas menos favorecidas e crimes cometidos contra eles.

O sistema de cotas ou reservas foi criado para tornar a educação acessível às castas desfavorecidas, reservando uma certa porcentagem de vagas para matrícula de estudantes Dalits e outras seções marginalizadas da sociedade. Dos 25 estudantes que cometeram suicídio entre 2007 e 2013, 23 eram Dalits (Thorat, 2016). Embora não existam dados sistemáticos para os suicídios dos estudantes Dalits em instituições de ensino superior, de acordo com o National Crime Records Bureau (NCRB), a cada 11 minutos foi denunciado um crime contra um Dalit que variava de estupro, espancamentos e violência relacionada à terra em 2014, que é mais de 29%, conforme relatado em 2012 (Couderé, 2016) (MAURYA, 2018, p. 18).¹⁶

Um aspecto relevante quanto ao estudo se refere ao fato de que,

¹⁵ O termo dalit foi utilizado pela primeira vez em finais do século XIX pelo ativista Jyotirao Phule para designar o que, no sistema de castas do hinduísmo, são designados como "shudras", grupo formado por trabalhadores braçais, considerados pelos escritos bramânicos, sobretudo o Manava Dharmashastra, como "intocáveis" e impuros. O termo deriva de uma palavra em sânscrito que significa tanto "chão" quanto "feito aos pedaços". Desse modo, conota que a condição dos "dalits" é de oprimido e, portanto, não podem reverter essa situação. O termo, assim, é considerado preferível, pelos ativistas e intelectuais dalits, aos mais pejorativos "shudra" e "intocáveis". (Wikipédia. Dalit. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dalit>).

¹⁶ The quota or reservation system was devised to make education accessible to the underprivileged castes by setting aside a certain percentage of seats for enrollment of students from Dalit and other marginalized sections of society. Out of 25 students who committed suicide between 2007 and 2013, 23 were Dalits (Thorat, 2016). While systematic data do not exist for Dalit students' suicides in higher education institutions, according to the National Crime Records Bureau (NCRB), every 11 minutes a crime was reported against a Dalit ranging from rape, beatings, and land-related violence in 2014, which is more than 29% as reported in 2012 (Couderé, 2016). (MAURYA, 2018, p. 18).

apesar dos dados sobre discriminação e violência, as instituições de ensino superior negaram as práticas discriminatórias, atribuindo os posicionamentos dos alunos Dalit como consequência da falta de capacidade de se adequarem aos sistemas de estudo.

O artigo de Ghaffarzadeh (2016) traz observações de escolas do Irã. O pesquisador observou 10 turmas diferentes de LI durante 10 anos, de 2004 a 2014, e tomou notas sobre as atividades e comportamentos nas salas de aula para identificar se havia alguma correspondência com comportamentos educacionais. A investigação concluiu que as aulas de idiomas da maioria das escolas públicas (estaduais) e algumas escolas semiprivadas apresentam um currículo baseado em métodos de ensino de tradução e memorização. Nessas escolas, os alunos exibiram estresse e desatenção que atrapalharam o aprendizado. Durante as aulas, os alunos foram ameaçados pelo riso ou críticas severas pelos professores.

Despaigne (2019) apresenta um panorama do ensino de LI como LE no ensino superior mexicano, em que a disseminação do inglês tornou-se uma ferramenta no processo de internacionalização de universidades. No entanto, a autora mostra um contexto em que a linguagem foi marginalizada nos discursos de globalização e internacionalização. Ela apresenta um estudo de caso de duas universidades privadas mexicanas com o intuito de analisar a disseminação do inglês no ensino superior mexicano e como os professores de LI como LE percebem o papel do inglês no processo de internacionalização. Os resultados mostram que, embora os professores de inglês como apoiam ideologias linguísticas que promovem a disseminação do inglês como fenômeno natural e apolítico, eles também alertam para implicações ideológicas, como hierarquias linguísticas, homogeneização cultural e discriminação linguística.

A autora faz a observação de que o México é um país pluricultural com cerca de 68 línguas indígenas, faladas por 7,1% da população e que 27% dessas línguas estão em extinção. A LI é a LE mais consolidada nas universidades mexicanas. Poucas instituições de ensino superior no México ensinam as línguas indígenas como segunda língua. As que ensinam têm como foco os programas de formação intercultural, nada específico em relação à pesquisa e ensino das línguas indígenas como LE.

A LI é considerada uma forte ferramenta de internacionalização das universidades mexicanas. Das duas universidades privadas analisadas pela autora, uma em 2013, alcançou o máximo de 73 cursos ministrados em LI, mas o processo

foi lento porque os professores não estavam preparados para ministrar seus cursos em LI e os alunos não conseguiam aprender o conteúdo em outra língua que não fosse a língua espanhola. A outra instituição estudada é considerada a maior instituição privada de ensino superior do México e consolidou muitos cursos em LI, com emissão de certificação internacional aos alunos, e acompanhamento da proficiência dos estudantes por meio da aplicação contínua de exames internacionais. Os alunos só podem estudar outra LE proposta pelos programas se atingirem os níveis de proficiência solicitados em LE.

Assim, a autora chama a atenção à aprendizagem da LI como algo obrigatório e imposto e não como um direito humano ao conhecimento global e ao desenvolvimento de competências multilinguísticas.

Holsinger (2012) aborda a discriminação religiosa e alega a necessidade de integração da Declaração Universal¹⁷ e linguagem dos direitos humanos ao currículo obrigatório das escolas. No entanto, segundo a autora, testemunhamos um mundo cada vez mais dividido pela tradição religiosa. São comuns os fracassos de muitos governos em garantir e proteger a liberdade religiosa e a impunidade com que os violadores da liberdade religiosa realizam sua agenda de violência, medo e ódio.

Para tanto, ela afirma que a linguagem dos direitos humanos é parte integrante do conceito de nossa interconexão como seres humanos.

Talvez o passo mais importante que possamos dar hoje para reduzir o conflito religioso seja a maneira como ensinamos uns aos outros por meio de nossas conversas e nosso comportamento em relação aos colegas estudantes e pessoas da nossa comunidade. Faça amizade com pessoas que não compartilham suas crenças. Não podemos promover a liberdade religiosa se não tivermos contato com religião ou crenças além da nossa. A liberdade de religião está atualmente enfrentando seus maiores desafios em seus 63 anos de história (HOLSINGER, 2012, p. 281).¹⁸

Em esferas educacionais, a discriminação religiosa ocorre também

¹⁷ O artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que todas as pessoas, simplesmente por serem humanas, gozam do direito à liberdade de religião e que os governos têm a obrigação de garantir a proteção desse direito.

¹⁸ Perhaps the most important step we can take today toward reducing religious conflict is in how we teach each other through our conversations and our behavior toward fellow students and people in our community. Make friends with people who do not share your beliefs. We can't promote religious freedom if we have no contact with religion or beliefs other than our own. Freedom of religion is currently facing its greatest challenges in its 63-year history.

por parte dos professores. Segundo Tucker (2015), um em cada cinco estudantes muçumanos nos Estados Unidos já sofreu com algum tipo de discriminação por alguém da equipe escolar. A Fundação Americana de Hinduísmo (2016) afirma que um em cada quatro estudantes hindus já foram excluídos por seus professores, durante discussões religiosas em aula.

Além da literatura profissional, os episódios de discriminação surgem em um relato escrito, classificado no Contexto C (Formação inicial) de minha pesquisa. Em um IC classificado como (CC-RE6), configura-se um episódio de exclusão por escolha religiosa. A participante relata que, uma professora de história, católica, ao iniciar cada aula, rezava com os alunos. Uma aluna atea se ausentava das rezas e das aulas como consequência do clima hostil que a professora impunha contra a aluna.

A disparidade entre gêneros é um fenômeno global no que tange o acesso às oportunidades e recursos e existe em todas as religiões e classes sociais. A discriminação na educação relacionada ao gênero é explícita em dados oficiais, reportando práticas tão recorrentes que passam despercebidas, como se fosse algo comum e aceitável.

Dados estatísticos da Unesco (2018) reportam a desvantagem das mulheres ao acesso à educação, evidenciando uma proporção em que quanto menos desenvolvido o país, um número menor de meninas tem acesso à educação. Dessa forma, as expectativas das mulheres de acesso ao ensino superior são negativamente inferiores às expectativas masculinas.

Shauka et.al (2014) em um estudo sobre disparidade de gêneros no ensino superior no Paquistão analisa dados que enfatizam as diferenças entre homens e mulheres atuantes nas instituições públicas e privadas: “Enquanto nos países desenvolvidos as mulheres agora desfrutam de paridade de gênero no acesso ao ensino superior, com 52% dos estudantes do ensino superior sendo mulheres, nos países em desenvolvimento a proporção chega a apenas 27% (UNESCO, 2002).” (SHAUKA et.al, 2014, p.110).

Os resultados do estudo revelam dados que enfatizam que a discriminação entre gêneros é maior, quanto menor a escolarização da população, especialmente das mulheres. Quanto mais qualificadas e graduadas, as mulheres atingem níveis de satisfação profissional, acadêmica, que as impulsionam a lutar pela educação superior e pela adoção de políticas nacionais igualitárias.

A discriminação de gênero na educação representa um reflexo de exclusão em várias esferas: culturais, religiosas, políticas, linguísticas. Por exemplo, o estudo de Moore (2018) relata dados sobre mutilação genital feminina nos EUA, que recebe alunas refugiadas do Oriente Médio, África e América Latina. O estudo revela que mais de 200 milhões de meninas já sofreram a mutilação genital, enquanto que mais de 500.000 meninas imigrantes nos EUA correm o risco de serem submetidas a tal ato. O autor escreve com o intuito de criar políticas de conscientização nas escolas de Educação Básica, para que os professores desenvolvam ferramentas didáticas e sociais para lidar com alunas que sofrem esses tipos de abuso.

Iskandarova et.al (2017) apresentam um estudo sobre problemas de base jurídica, sociolinguística e educacional da discriminação linguística no Tajiquistão. Os autores questionam o valor do tadjique¹⁹ em um Estado politicamente novo, que carrega consigo as características, inclusive linguísticas, de outros grupos étnicos que fizeram e fazem parte da história do país. Segundo os estudiosos, a discriminação linguística e a correção política estão intimamente conectadas com políticas linguísticas do país.

O estudo revela que, apesar da República do Tajiquistão ser multilíngue, composta pelas línguas de diversos grupos etnográficos, há a prevalência de três deles, sendo o Tadjique, Usbeque e a Rússia. Os autores enfatizam a necessidade de salvaguardar a diversidade do país, mesmo diante de sua unificação. Assim, revela-se a importância de manter a educação multilíngue na educação primária, a fim de garantir as questões nacionais, mas ao mesmo tempo criar ferramentas de combate aos conflitos étnicos.

Lan e Jingxia (2019) também tratam de discriminação linguística voltada ao sexismo linguístico na LI. Segundo as autoras, qualquer tipo de discriminação por meio da língua é preocupante, pois a língua representa as expressões da sociedade.

A linguagem serve como espelho da sociedade, refletindo

¹⁹ O tadjique é considerado uma variante do persa falado no Afeganistão e no Irã, como resultado das fronteiras políticas, do isolamento geográfico, dos processos de padronização e da influência de idiomas como o russo e as línguas turcomanas dos países vizinhos. O idioma padrão é baseado nos dialetos do noroeste do Tajiquistão, na região da antiga cidade de Samarcanda, que foram consideravelmente influenciados pelo uzbeque, idioma vizinho. O tadjique mantém diversos elementos arcaicos em seu vocabulário, pronúncia e gramática, que se perderam no resto do mundo persófono, em parte devido ao seu relativo isolamento nas montanhas da Ásia Central (Wikipédia). www.wikipedia.org

inevitavelmente a mente ou a ideologia das pessoas, bem como a cultura e as condições sociais de uma sociedade. Enquanto em inglês, como língua materna de muitos países ocidentais, muitas expressões de discriminação de gênero são incorporadas. Até certo ponto, o viés de gênero em relação às mulheres serve como a personificação de que as mulheres são consideravelmente insignificantes e compartilham um baixo status social. (LAN; JINGXIA, 2019, p. 155).²⁰.

Segundo as autoras, não é a discriminação inata que causa a desigualdade entre homens e mulheres, mas o ambiente ao qual as atitudes discriminatórias acontecem, como resultado das forças dos costumes sociais e das culturas tradicionalistas. Para eliminar esse fenômeno, as autoras acreditam que a aceitação da diversidade linguística pode ser um meio para estabelecer a aceitação da diversidade em outros contextos das relações humanas. Para tanto, seria necessário desvelar as compreensões erradas sobre discriminação sexual e desenvolver a consciência linguística.

Além dos exemplos de discriminação sexual na literatura profissional, acrescento um relato oral, de discriminação de gênero, que faz parte do contexto B de minha pesquisa (CB-RO4). Os alunos do ensino médio de uma escola pública, associam de forma natural, palavras ofensivas à homossexuais. O interesse dos alunos em aprender esse tipo de vocabulário e de relacioná-lo a opções sexuais fez com a que professora refletisse sobre possíveis articulações de seu posicionamento, diante do fato. O IC é um exemplo de associação entre discriminação, sexualidade e língua, assim como os casos de sexismo em esferas linguísticas.

Ainda segundo os dados analisado nessa pesquisa, os IC classificados como CB-RO1 e CB-RO2 relatam casos em aulas de LI como LE em que os alunos se recusam a tratar sobre o tema transgêneros, configurando os episódios como críticos por causarem conflitos e tentativas de posicionamentos reflexivos dos participantes do evento e em discussões posteriores, quando os episódios foram relatados em outro contexto de formação.

O que mais criou desconforto em CB-RO1 foi o momento em que o agente causador do incidente define as pessoas transgêneras como seres

²⁰ Language, as a tool for people's daily communication, has no gender bias itself. With the development of society, the language has changed correspondingly. Language serve as the mirror of society, inevitably reflecting people's minds or ideology as well as the culture and social conditions of a society. While in English, as the mother tongue of many western countries, amounts of gender discrimination expressions are embodied. To some extent, the gender bias toward females serves as the embodiment that females are considerably insignificant and share a low social status. (LAN; JINGXIA, 2019, p. 155).

abomináveis que devem ser mortos.

Para Linville (2017), nos espaços públicos das escolas, alguns discursos de heterossexualidade são designados como apropriados e inocentes (LESKO, 2001; PASCOE, 2007), e alguns discursos de sexualidade e gênero e expressão de gênero, geralmente incluindo homossexualidade e expressões trans, são considerados inapropriados, perigosos ou fora de tópico e, portanto, são censurados (FIELDS, 2008).

Pascoe (2007) mostra como o discurso do professor na sala de aula geralmente faz referência a casais heterossexuais em exemplos acadêmicos e brincadeiras informais. Por outro lado, os estados promulgaram leis que interditam a menção da não-heterossexualidade nas salas de aula, até em salas de aula de educação sexual (MCGOVERN, 2012).

Essa censura do discurso no espaço público torna alguns corpos invisíveis e, portanto, mal compreendidos (MCGUIRE et al., 2010), discriminados e silenciados na arena pública da comunidade escolar (HECK, et.al., 2016; KOSCIW, et al., 2016).

A discriminação pode resultar em punição por demonstrações públicas de afeto. Os estudantes que protestam contra a discriminação são frequentemente culpados como se fossem suas próprias vitimizações (SNAPP, et.al, 2015). Os alunos também reconhecem que os discursos que circulam nos espaços escolares sobre sexualidade e gênero podem aumentar a probabilidade de LGBTQ + e estudantes não “conformes com gênero” se tornarem alvo de bullying e violência (GOODENOW et al., 2016). Esses discursos podem ter um efeito inibidor na participação dos jovens LGBTQ + nos espaços escolares.

Senofonte (2016), ao realizar uma pesquisa bibliográfica sobre as atitudes linguísticas em relação aos falantes não-nativos nos Estados Unidos, narra a forte influência de questões sociais na configuração dessas relações. Dos 11 estudos selecionados pelo autor somente dois apontam uma relação positiva entre nativos e não-nativos. Diante dos dados, embora os asiáticos sejam vistos como pessoas inteligentes, apresentam baixa proficiência em LI, por apresentarem dificuldades com a LI. Os negros e hispânicos tendem a ser os mais rebaixados nas relações sociais, apesar de apresentarem melhor proficiência, o que indica o baixo prestígio social que eles têm.

O trabalho de Senofonte (2016) ressalta que o modo como idioma e

raça / nacionalidade estão interligados é responsável pela maneira como a língua é vista e avaliada. Além disso, é pertinente notar que as questões raciais vão além de qualquer fator biológico. De fato, elas são muito mais próximas de uma dimensão social, na qual outras variáveis (status econômico, por exemplo) desempenham um papel crucial em qualquer tipo de avaliação.

A definição de racismo apresentada pela UNESCO (2017) coloca a abrangência de seu significado.

(...) a crença de que existem grupos humanos com características particulares (geralmente físicas) que os tornam superiores ou inferiores a outros. O comportamento racista pode ser não apenas aberto, como tratar algumas pessoas de acordo com sua raça ou cor, mas também secretas, quando a sociedade trata sistematicamente os grupos de acordo com alguma forma de julgamento discriminatório (UNESCO, Ciências Humanas e Raciais, 2017)²¹.

Acho relevante a pesquisa de Araújo e Ferreira (2017), sobre identidades de gênero em livros didáticos de LI. As autoras relacionam as questões de gênero com as sociais e raciais. Assim, lançam o olhar para a representação da mulher negra e da mulher branca em uma coleção de livros didáticos de LI. As autoras enquadram suas análises, levando em consideração a LI como língua franca. Os dados da pesquisa levam à conclusão de que a imagem mais representada nos livros didáticos de LI é o da mulher branca, consequência, segundo as autoras, das posições sociais mais privilegiadas que as mulheres brancas ocupam nas sociedades falantes da LI como língua nativa.

Concordo com as autoras, sobre o fato de considerarem a ênfase em estudos que demonstram as vantagens consolidadas historicamente, sobre o que seria “certo” na atuação das identidades raciais, de gênero e de sexualidade, e as graves consequências dessas concepções para os alunos, como:

(...) isolamento, racismo, preconceito racial, depressão, homofobia, ansiedade, baixa autoestima, sentimentos de inferioridade, exclusão, negação de si mesma/o, incompreensão, violência física, verbal, psicológica, disputas entre o feminismo e o masculino, no qual o masculino se sobressai perante o feminino. (ARAÚJO; FERREIRA,

²¹ Racism is the belief that there are human groups with particular (usually physical) characteristics that make them superior or inferior to others. Racist behaviour can be not just overt, such as treating some people according to their race or colour, but also covert, when society systematically treats groups according to some form of discriminating judgement. (UNESCO, Social and human sciences, 2017).

2018, p. 310).

Ignorar práticas excludentes que, a princípio, podem parecer sutis, gera o reforço da permanência do que Conti e Mastrella-de-Andrade (2015) consideram racismo velado, que acarreta a invisibilidade dos negros, discursos liberais sobre a diversidade e a fuga constante a questões que encarem a realidade do racismo no Brasil.

Ferreira (2006) considera importante o preparo de professores para o ensino de raça/etnia nas aulas de LI como LE. Para tanto, a autora enfatiza a valorização seja a o conhecimento recebido pelo professor em formação, seja o seu conhecimento experiencial, onde os professores têm a oportunidade de reflexão sobre o conhecimento em ação.

Canagarajah (2004) afirma a necessidade em considerar como os alunos negociam posições de sujeitos em comunidades discursivas conflitantes e como essas lutas moldam suas práticas de aprendizado de idiomas. Para tanto, o autor afirma que são necessários construtos de outras disciplinas como Filosofia, Retórica, Letramento Crítico e Ciências Sociais. É importante a consideração de diferentes posições teóricas que abrangem estudos feministas, acadêmicos, de socialização de idiomas, semiótica bakhtiniana e pós-estruturalismo foucaultiano. Segundo o autor, essas escolas ajudaram no entendimento das identidades como múltiplas, conflitantes, negociadas e evolutivas. Ou seja, é pertinente um distanciamento das considerações tradicionais dos estudos linguísticos que consideram a língua estática, unitária, discreta e pronta.

Assim, para a elaboração das novas concepções sobre estudos linguísticos, segundo o autor foram necessários o Eu moldado pela linguagem e pelos discursos, composto de múltiplos sujeitos derivados dos códigos, registros e discursos heterogêneos encontrados na sociedade.

Esses sujeitos gozam de status e poder desiguais, se originam de contextos socioeconômicos diversos e, devido a essas desigualdades, há conflito entre os objetos. Dessa forma, para encontrar coerência e empoderamento, o sujeito deve negociar essas identidades e posições concorrentes.

Para o autor, é importante considerar que o Eu não é imutável ou inato, mas é reconstruído em relação aos contextos discursivos que sempre estão em mudança. (CANAGARAJAH, 2004).

Finalizo a fundamentação teórica de minha pesquisa, corroborando Canagarajah (2004), diante de sua consideração às identidades subversivas nos processos de ensino-aprendizagem de LI como LE. Enxergo-as como possibilidade de conscientização em situações discriminatórias. Dessa maneira, o que motiva a aprendizagem de uma língua são as identidades que assumimos e as comunidades que queremos fazer parte, com o intuito de comunicação e vida social. Para tanto, é necessário tratar o aprendiz como um ser humano complexo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

No presente capítulo, apresento a natureza da pesquisa, sua epistemologia, ontologia, metodologia e ética. Relato sobre o contexto de produção, os participantes envolvidos. Em seguida, apresento como os dados foram gerados e tratados para análise e de que forma os analisei. Esclareço sobre meu estilo para reportar as respostas às perguntas de pesquisa, e, por fim, apresento os princípios e procedimentos éticos que sustentam esta investigação.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente tese é fruto de reflexões de uma educadora, ou professora de línguas que lida diariamente com relacionamentos embasados em situações que extrapolam conteúdos e abordagens de ensino. Tratando-se de uma pesquisa vinculada aos estudos da Linguística Aplicada Crítica, desvinculo-me do conhecimento técnico, o qual é visto como autônomo e totalmente dissociado da vida vivida no mundo real, pois dessa maneira, “nasce a ilusão de um saber contido em si, autossuficiente, insulado de todos os demais campos do saber – e, o que vem a ser pior ainda, aparentemente segregado do conhecimento prático ao qual ele está a rigor inseparavelmente ligado.” (RAJAGOPALAN, 2003, p.109).

Justifico, assim, a natureza de minha pesquisa como qualitativa, pois envolve minha interpretação subjetiva de materiais empíricos, coletados e gerados por uma variedade de instrumentos e que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos da vida dos indivíduos “(...) [n]a pesquisa qualitativa [...] pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Richards (2003) ao fazer referência à pesquisa qualitativa elucida que esse tipo de pesquisa estuda atores humanos em ambientes naturais, no contexto de seu mundo comum e mundial. Dessa forma, procura entender os significados das ações na perspectiva dos envolvidos.

Segundo o autor, a pesquisa qualitativa se desenvolve em pequenos números de indivíduos, grupos e configurações. Emprega-se uma variedade de métodos para estabelecer diferentes perspectivas sobre as questões relevantes.

Como consequência, analisa uma ampla gama de recursos. Porém, usa a quantificação apenas onde for apropriada para fins específicos e como parte de uma abordagem mais ampla.

A consideração da multiplicidade de métodos e análises na pesquisa qualitativa é metaforizada por Denzin e Lincoln (2006) como uma colcha de retalhos, em cuja confecção o pesquisador costura, edita e reúne os pedaços das diversas realidades.

Assim, entendo minha pesquisa como qualitativa, pois interpreto pensamentos, percepções e memórias particulares de indivíduos, professores de língua inglesa em formação, diante dos IC de tipos específicos (educacionais, familiares, profissionais).

Epistemologicamente, posiciono esta pesquisa sob duas perspectivas: a construcionista social e a hermenêutica. A razão para essas epistemologias tem a ver não somente com a natureza dos dados que examino sob seus princípios, mas, especialmente, com a extensão de meus poderes e do que me restringe para produzir conhecimentos.

O construcionismo social tem como premissa o fato de nós não construirmos nossas interpretações sozinhos; atuamos em cenário composto de várias compreensões de ações, de linguagens. O construcionismo social se opõe a uma visão empírica e a um entendimento direto e neutro dos acontecimentos do mundo. As visões do mundo são sempre mediadas por diferenças e interpretações diferentes de gêneros, classes sociais, raças, segmentos políticos. Dessa forma, não existem olhares objetivos para o mundo. Nas palavras de Schwandt (2006, p. 202):

No construcionismo social, geralmente se supõe que o conhecimento não é desinteressado, apolítico e exclusivo de aspectos afetivos e incorporados da experiência humana, mas que é, de certa forma, ideológico, político e permeado por valores.

Da essência do construcionismo social, saliento o olhar social à interpretação dos dados sobre o objeto da pesquisa (nesta tese, os incidentes críticos), caracterizados por relações opressoras no que tange aspectos intelectuais, étnicos, de gênero e etários. Sendo os relatos fundados em pensamentos, percepções, vivências e experiências pessoais, as análises dos dados me permitem distinguir acontecimentos individuais daqueles extensíveis a outras pessoas.

Dessa maneira, ao assumir também o construcionismo social como uma de minhas posturas epistemológicas, valorizo o diálogo e a negociação das interpretações dos dados com participantes da pesquisa e com outros pesquisadores, antes da finalização desta tese. Enquanto pesquisadora sou parte do processo de interpretação. Assim, nesta pesquisa e neste relato, estabeleço relações dialógicas e subjetivas entre as vozes dos participantes e a minha voz.

Para o construcionismo social, o ser é agente e crítico. Por isso, a necessidade de reflexão por parte dos participantes (professores de língua inglesa em formação e pesquisadora) diante do que vivenciaram (incidentes críticos) e sobre suas reações. Refletir sobre reações diante do inesperado pode fazer com que os participantes assumam um papel mais ativo na designação de problemas (SHAPIRA-LISHCHINSKY, 2010).

Sob a ótica construcionista social, reconheço a realidade dos indivíduos participantes da pesquisa como resultado de interações sociais de seres sócio-historicamente construídos. Portanto, a construção, os entendimentos de uma pessoa, em um dado momento, são passíveis de mudanças (GUBA, 1990; LINCOLN; GUBA, 2006).

Com respeito à hermenêutica, reforço em minha pesquisa o ponto de vista de que a compreensão não é uma atividade controlada somente por regras e estruturas, mas que é, conjuntamente uma ação humana. A hermenêutica concede a possibilidade de me apoiar em uma visão não-objetivista dos significados, já que os textos não são independentes de suas interpretações.

Dessa maneira, o viés hermenêutico me possibilita um olhar que considera a compreensão como um tipo de experiência prática “no” e “sobre” o mundo (GADAMER, 1981). A compreensão é existencial:

Assim como a ação, a compreensão sempre será um risco e nunca dará lugar à simples aplicação de um conhecimento geral de regras para que as declarações dos textos sejam compreendidas. Além do mais, onde obtém êxito, a compreensão significa um crescimento na consciência interior, a qual, como uma nova experiência, penetra na textura de nossa própria experiência mental (GADAMER, 1981, p. 109-110).

Sendo uma parte dos dados da pesquisa de ordem secundária e que analiso sob a perspectiva hermeneuta, adoto um procedimento de compreensão

desses dados convertidos para a forma de textos, não procurando somente compreendê-los, mas tentando esclarecer as condições nas quais ocorrem minhas compreensões. Assim, afasto minha pesquisa de relatos puramente empíricos, lógicos e representacionais. Distancio-me de um empirismo lógico.

Sob as perspectivas epistemológicas construcionista social e hermeneuta, mantenho minha a ontologia relativista. Portanto, como pesquisadora, enxergo a realidade de tal modo que as considerações e interpretações apresentadas pelos participantes e por mim se remetem a dados contextualizados em determinados andamentos (aulas de disciplina específica do segundo ano do curso de Letras, em 2016) com episódios críticos de características particulares (e.g. de abuso de poder, racismo, preconceitos).

2.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

Meus objetivos gerais, com a pesquisa, foram oferecer um conceito descritivo de IC, baseado em análise de dados primários, contrastá-lo com os conceitos que antecedem esta investigação e que foram disponibilizados em contextos científicos (dados secundários), e indicar o potencial do uso de IC na educação de professores de língua inglesa em formação inicial.

Especificamente, busquei inventariar, classificar e sintetizar (a) as definições de IC disponíveis em dados secundários (na literatura e em um minicurso centralizado em IC); (b) as definições de IC disponíveis em dados primários (em disciplina ministrada em curso de graduação de Letras); (c) as características possuem os IC relatados e discutidos pelos participantes; (d) os posicionamentos frente a incidentes relatados e discutidos pelos participantes; (e) as diferenças entre os conceitos de IC oferecidos por dados secundários e o trazido pela análise de dados primários gerados para a presente pesquisa.

Respondo, nesta tese, estas perguntas:

1. Em que termos e em que bases IC foram definidos em dados secundários?
2. Em que termos e em que bases IC foram definidos em dados primários?
3. Que características possuem os IC relatados e discutidos pelos participantes?

4. Que reações a incidentes relatados e discutidos os participantes manifestam?

5. Qual a diferença entre os conceitos de IC oferecidos por dados secundários e o trazido pela análise de dados primários gerados para a presente pesquisa?

2.3 CONTEXTOS

Os contextos de origem dos dados desta pesquisa me forneceram dados de origens e naturezas distintas. Parte deles considero estáveis, pois preexistiam ao início desta investigação e foram disponibilizados em meios acadêmico-científicos, nomeadamente, em repositórios bibliográficos, acervo pessoal (para o caso de bibliografia) e em evento de curta duração de formação continuada (especificamente, um minicurso realizado em um congresso internacional).

Compreendo que a outra parte de dados em que fundamento esta tese tem natureza dinâmica, pois foram gerados em contexto do qual participei como professora com a intenção de nele gerar dados; porque tive acesso às alunas e professora orientadora, que participaram da pesquisa, mesmo após a finalização da geração de dados, inclusive para que acompanhassem o desenvolvimento das análises e conclusões aqui compartilhadas. A origem desses dados gerados é de natureza acadêmica, sendo que é neste que as possibilidades de diálogo estão abertas, daí seu caráter dinâmico (em oposição ao estático conferido aos dados coletados de ordem secundária).

Feitas as distinções quanto às naturezas e origens dos dados, passo a fornecer detalhes contextuais dos dados coletados e gerados, respectivamente.

2.3.1 Contexto A: Literatura

O primeiro contexto, a Literatura, representa o conhecimento prévio e externo a esta pesquisa. Ele serve para tecer a parte central de um pano de fundo deste estudo, que se situa dentro de campo e área específicos: a formação de professores e a LAC.

Enquanto Literatura, ela é acessível por meios públicos ou privados, sendo que, para a presente tese, reúno, principalmente, os de livre acesso e sem

custos financeiros. Eles formam o conjunto de dados secundários (pois bibliográficos) que antecede o início desta pesquisa. Consegui formar esse conjunto, principalmente, por meio de buscas junto a estas fontes:

- Eric (Education Resources Information Center);
- Banco de dissertações e teses da CAPES;
- MLA (Modern Language Association) e
- Google Acadêmico.

Nessas bases, realizei as buscas por referências de trabalhos que conceitualizam e/ou utilizam os IC como ferramentas de análises em estudos, no dia 10 de julho de 2017 e as refiz em 15 de abril de 2018. Iniciei pela base Banco de Dissertações e Teses da Capes, utilizando inicialmente o termo “Incidentes Críticos e Formação de professores”. O resultado mostrou milhares de textos divididos por áreas de conhecimento. Por exemplo, na primeira busca surgiu o seguinte resultado: 987.163 dos quais 696.350 eram dissertações e 228.273, teses.

Além da dificuldade de encontrar algo sobre IC relacionados à educação, apareceram, predominantemente, incidentes relatados em textos das áreas de Medicina e Enfermagem. Não teria tempo nem precisão em pesquisar entre milhares, os artigos algo sobre o que estou pesquisando. Refiz a busca utilizando o termo “Incidentes críticos e ensino de línguas” e obtive um volume enorme de referências com pouca pertinência ao tema. Na base de dados ERIC, fiz as buscas com os termos “Critical Incidents and Teacher Education” e encontrei 11 dos 16 textos que incluí na revisão da literatura (Capítulo 2). Em busca seguinte, utilizei o termo “Critical Incidents in TESOL” e me foram trazidos mais 7 trabalhos. No banco MLA, realizei as buscas com os mesmos termos utilizados nos bancos anteriores e reencontrei dois textos: *Critical Incidents for Intercultural Communication: an interactive tool for developing awareness, knowledge, and skills* (APEDAILE; SCHILL, 2008) e *Effective Teaching Behaviors in the College Classroom: A Critical Incident Technique from Students’ Perspective* (KHANDELWAL, 2009). Senti dificuldades para explorar o MLA, pois a maioria dos textos que me interessava não estava disponível na íntegra, fato superável apenas por meio de pagamento.

No Google Acadêmico, utilizando os mesmos termos de busca, reencontrei alguns textos: *O incidente crítico na formação e pesquisa em educação,*

de Almeida (2009); Critical Incidents for Intercultural Communication: an interactive tool for developing awareness, knowledge, and skills, de Apedaile e Schill (2008); Critical incidents. a compilation of quotations for the intercultural field, de Spencer-Oatey (2015); Introduction: What is a “Critical Incident”, de Young (2012); Pre-service teachers’ reflections on critical incidents in their professional teaching experiences, de Kilgor, Northcote e Herman (2015).

Na última busca, no ERIC, em 15 de abril de 2018, encontrei 1 referência recente sobre IC e ensino de língua inglesa como língua estrangeira: Critical Incidents of Transnational Student Teachers in Central Mexico, de Serna-Gutiérrez e Mora-Pablo (2018).

O ERIC representou, em meu percurso de busca, fonte confiável e clara de dados. A maior parte dos textos que encontrei, referentes ao que eu especificamente procurava (incidentes críticos e formação de professores e/ou ensino de línguas) foi disponibilizada por essa base de acesso livre. Foi para mim uma base bibliográfica fácil de manusear com classificações bastante precisas e recentes, pois nela também encontrei os textos publicados mais recentemente.

Nesta plataforma, também encontrei os seguintes textos: Reflecting on critical incidents in language education: 40 dilemmas for novice TESOL Professionals (FARRELL, 2017); Reflections on Critical Incidents of EFL Teachers During Career Entry in Central Mexico (LENGELING; PABLO, 2016); Critical Incident Analysis: reflections of a teacher educator (MOHAMMED, 2016); Harnessing Critical Incidents for Learning (PATAHUDDIN; LOWRIE, 2015); Official Policies and Teachers’ Tendency to Act: Exploring the Discrepancies in Teachers’ Perceptions (SHAPIRA - LISHCHINSKY; GILAT, 2015); Critical Incident analysis through narrative reflective practice: a case study (FARRELL, 2013); Teachers’ critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice (LISHCHINSKY, 2010); Linguistic Moments: Language, Teaching, and Teacher Education in the U.S. (BRANDON; BASZILE; BERRY, 2009); Critical incidents in ELT initial teacher training (FARRELL, 2008)

O Google Acadêmico reforçou alguns resultados que encontrei. Julgo ser essa uma plataforma de busca válida. Porém, percebi limitação para refinar o termo de busca. Acabei encontrando textos relacionados a IC educacionais em geral, sem possibilidade de direcionar buscas relativas ao ensino de línguas ou formação de professores.

O MLA, como mencionado anteriormente, não me proporcionou muita

opção, pois muitos textos não estavam disponíveis para a leitura na íntegra. O Banco de Teses e Dissertações da CAPES me frustrou, pois, as classificações são muito amplas, não permitindo possibilidade de refinamento de termos de busca. Das buscas avançadas relacionadas a IC, os resultados se mostraram muitos parecidos.

Por fim, o trabalho de buscas permitiu que eu selecionasse 16 referências importantes do ponto de vista da pesquisa acadêmica, relacionadas aos IC, e me ofereceram a possibilidade de inventariar, classificar e sintetizar as definições de IC.

2.3.2 - Contexto B – Minicurso

O segundo contexto de coleta de dados estáveis foi o minicurso intitulado *Being critical in the moment*. Ele foi proposto e conduzido por Alastair Pennycook, no Congresso Internacional da Linguística Aplicada Crítica, realizado em Brasília, entre os dias 19 e 21 de outubro de 2015. O evento no qual se inseriu o minicurso tinha como principal objetivo promover estudos no campo da Linguística Aplicada Crítica, priorizando a prática pedagógica e pesquisas, visando a avanços teórico-práticos. Foi um evento que fez parte de minha formação continuada, pois atuei nele como colaboradora da organização, apresentadora de trabalho e participante desse minicurso.

Quando ocorreu o evento, eu ainda era mestranda e, enquanto participante e parte da equipe de organização do evento, acabei gravando o minicurso em que fui monitora da sala. Em um segundo momento, já no doutorado, me lembrei dessa gravação, transcrevi-a e vimos a possibilidade de utilização do corpus de transcrição da aula como contexto de geração de dados para a pesquisa. Ao ministrante foi solicitada autorização para utilização do material. Assim feito, iniciamos a criação do Contexto B da presente pesquisa.

2.3.3 - Contexto C – Aulas

O Contexto C é o onde os dados primários foram gerados longitudinalmente. Trata-se de aulas de uma disciplina do curso de graduação em Letras Estrangeiras Modernas (Habilitação em licenciatura em língua inglesa e literaturas), da UEL, no ano de 2016.

O curso de Letras tem como objetivo formar:

(...) professores de língua portuguesa, literaturas de língua portuguesa, língua inglesa, francesa e espanhola capacitados para pesquisa e outras aplicações sociais da ciência da linguagem que atuem de forma crítica sobre a realidade educacional, empresarial, sócio-político-econômica e procurem modificá-la. (Projeto Pedagógico Curso de Letras, UEL, 2017).

A disciplina em cujas aulas foram gerados os dados desta pesquisa intitula-se *Leitura em Língua Inglesa: aspectos teóricos*. Ela integra a grade curricular do segundo ano do Curso de Letras, com carga horária de 120 horas. As aulas eram realizadas em um encontro semanal e esteve sob a responsabilidade de três profissionais: duas docentes do quadro efetivo da instituição, sendo a titular, na maior parte do ano letivo, e sua substituta, por um trimestre, e eu, estudante de Doutorado, em estágio docente previsto pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem.

Desse contexto participou um total de 18 pessoas, dos quais 15 eram alunas matriculados na disciplina. Nele, ministrei 12 aulas, entre os meses de setembro de 2016 e março de 2017. Nesse período, fui orientada pela professora titular (também minha orientadora de pesquisa) e sua substituta.

O meu período de aulas com as alunas da turma foi destinado a discussões sobre letramento crítico, baseadas em leituras de textos em língua inglesa e em língua portuguesa. As atividades que eu desenvolvi com as alunas consistiram em leituras e resenhas de textos produzidos por meio das reflexões e proposições dos alunos.

Inicialmente, a disciplina propunha que as leituras fossem realizadas exclusivamente em língua inglesa. Porém, parte da turma apresentava grande dificuldade em se expressar em inglês. Por isso, participavam pouco e, por se tratar de disciplina que visava a incentivar os alunos a experienciarem posicionamentos críticos, parecia contraditório e contraproducente privar alunos de se expressarem por razões de exclusividade linguística.

Dessa maneira, escolhi textos em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa, que cobravam das alunas algum posicionamento, por meio de reflexão da própria prática diante das situações do mundo. Selecionei os textos de Paulo Freire para introduzir conceitos sobre educação e criticidade. Em um segundo momento,

foram apresentados textos voltados ao letramento e à Linguística.

Sendo a disciplina interessada principalmente no desenvolvimento de criticidade dos alunos enquanto leitores de textos e de mundos, foi possível trabalhar o tema (foco) específico da minha pesquisa (incidentes críticos educacionais).

Julgo pertinente relatar que, durante a geração dos dados, houve uma interrupção das aulas por cerca de um mês, em consequência de greves dos servidores e dos alunos da universidade. Quando as atividades acadêmicas foram retomadas na instituição, seu calendário foi estendido até março do ano seguinte. Pelos fatos de eu residir em outro estado e já ter iniciado o ano letivo na instituição onde leciono, eu não poderia continuar pessoalmente a conduzir a geração de dados. Então, relatei formalmente essa contingência ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEPESH) da UEL²², que aprovou, mediante emenda ao projeto, que a geração de dados fosse feita pela professora titular da disciplina²³. Com isso, a geração de dados pode prosseguir na nova caracterização contextual.

No período de geração de dados, conduzida pela professora responsável pela disciplina (minha orientadora de pesquisa), os textos referiram-se a IC educacionais. Os alunos realizaram leituras, avaliação individual do grau de dificuldade para entendimento dos textos, apreciação e críticas dos textos, discussão de IC (apresentados na literatura especializada), relatos orais e escritos de IC que eles próprios vivenciaram, e sua discussão.

A maioria das participantes apresentava uma proficiência de nível básico e/ou pré-intermediário da LI. Por isso, a necessidade de conduzir as aulas em Língua Portuguesa e a pensar no nível de dificuldade de leitura dos textos. A professora/orientadora sugeriu a elaboração de uma ficha onde os alunos pudessem registrar o grau de dificuldade de leitura dos textos.

O roteiro para identificar a dificuldade das alunas/professoras avaliava suas dificuldades de acordo com os seguintes tópicos: decodificação, interpretação, análise crítica, conceitos/definições e exemplos que ilustrassem os tipos de dificuldade. O modelo do roteiro está disponível no apêndice B.²⁴

²² Anexo A – Plataforma Brasil: Informações Básicas do Projeto.

²³ Anexo B – Plataforma Brasil: Parecer substanciado.

²⁴ Apêndice B - Na transcrição da aula 10 de fevereiro de 2016, que se encontra no apêndice K especificadamente entre as linhas 358-876 a professora da disciplina conduz uma discussão sobre as dificuldades que os alunos registraram no roteiro. Essas considerações serão abordadas no capítulo de análise dos dados.

Durante a semana que precedeu as aulas sobre IC, foi postada na referida página uma tarefa para que as alunas expusessem um acontecimento que elas considerassem ser um incidente crítico. Os relatos foram postados e todos tiveram oportunidade de lê-los antes das discussões nas aulas (Apêndice J).

As postagens foram feitas entre os dias 03 e 17 de fevereiro de 2016, após discutidas as leituras dos textos que abordavam IC. Dessa maneira, as alunas já tinham tido contato com possíveis conceitos e exemplos de casos de IC.

Durante as discussões sobre os IC postados, a professora orientadora, que conduz as discussões exerce a função de mediadora, fazendo questionamento que levem as alunas/professoras a refletirem sobre os acontecimentos. Contextualiza-os e dá abertura para discussão e confronto de opiniões. Ela tenta o tempo todo buscar o posicionamento dos participantes em relação aos incidentes.

2.4 PARTICIPANTES

A trajetória percorrida durante o presente estudo me impossibilita abordar todos que participaram de minha pesquisa. A aprendizagem com as aulas, os seminários, os autores dos livros e artigos lidos, com as conversas nos corredores, com as trocas de informações por e-mails e as pausas para o café. Nesta seção, refiro-me aos participantes ditos “formais” do processo de construção de minha pesquisa. Porém, reforço que minha constituição enquanto pesquisadora e ser humano é resultado de minha interação com pessoas queridas e com profissionais competentes.

2.4.1 Professores em Formação

Os professores em formação são aqueles que ofereceram as informações que geraram os dados de meu trabalho. Por isso, são pessoas que se tornaram imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa. Eles foram escolhidos como participantes para a geração dos dados porque a pesquisa é desenvolvida no campo de formação de professores.

Em minha pesquisa, relato participantes que atuaram em dois contextos de minha pesquisa: contexto B (Minicurso Being critical in the moment) e contexto C (Aulas graduação).

No contexto B identifico, por meio da transcrição do minicurso 18 participantes ativos, cujas opiniões são registradas e transcritas. Por meio da análise do texto transcrito faço algumas inferências, já que, nos relatos alguns participantes mencionam onde e o que lecionavam e a etapa de ensino²⁵.

São oito (8) incidentes relatados que classifiquei como momentos críticos (CB-RO1 a CB-RO8²⁶). Dos dezoito (18) participantes identificados na transcrição como Professores, com as siglas CB-P1 a CB-P18²⁷, sete (7) relatam incidentes: CB-P1, CB-P2, CB-P3, CB-P11, CB-P12, CB-P14 e CB-P18.²⁸ CB-P1 quando relatou o incidente era professora universitária de LI, mas não menciona se em contexto público ou privado e nem o ano em que seus alunos estavam. CB-P2 atuava como professora de LI para crianças e, similarmente a CB-P1 não menciona o ano da turma que lecionava, tampouco se era escola pública ou privada. CB-P3 era estudante em um programa de LI para estrangeiro nos Estados Unidos. Era professor em formação inicial do curso de Letras. Essa informação não consta na transcrição, porém é um colega de minha universidade, que se encontra em meu grupo de pesquisa, por termos a mesma orientadora. CB-P11 era professora do ensino médio de uma escola pública. CB-P12 era professora universitária de língua portuguesa. No relato, lecionava para uma turma do curso de Ciências Sociais, mas não menciona o ano e nem se o contexto é público ou privado. CB-P14 não especifica em que contexto atua. Somente menciona que era professora de língua portuguesa nos Estados Unidos e de LI no Brasil, mas não consigo inferir a etapa e nem o contexto específico de atuação da participante. CB-P18 era professora de LI de uma universidade pública e a turma era formada por alunos, professores e funcionários da universidade.

Diante destas informações posso constatar que, são professores de línguas, em formação continuada. A maioria de LI como língua estrangeira, que atuam em várias etapas do ensino. Somente um participante se encontra em sua formação inicial (CB-P3) e duas professoras relatam ensinar Língua Portuguesa como língua estrangeira (CB-P12 e CB-P14).

No que se refere ao contexto C de meus dados consigo trazer

²⁵ Ressalto que as informações sobre a atuação profissional dos participantes se referem ao momento em que os incidentes ocorreram.

²⁶ Significado das siglas: CB=Contexto B; RO=Relato oral; 1= n°. do relato.

²⁷ CB=Contexto B; P=Professor participante; 1=n°. do participante.

²⁸ A Dimensão dos dados: Participantes, localização e total de seus turnos de fala do Minicurso 'Being Critical in the moment' são relatados no capítulo do Percurso Metodológico.

informações mais precisas sobre os participantes já que houve um processo de identificação e registro de consentimento de utilização de informações fornecidas por eles.

São 15 alunos que participaram da disciplina Leitura em Língua Inglesa: aspectos teóricos, matriculados desde o seu início até o final do processo de geração dos dados. Todos foram convidados a participar da pesquisa e esclarecidos sobre ela por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁹. Dos 15 alunos, 13 consentiram formalmente com realização da pesquisa e o uso de seus dados e entregaram uma via do TCLE assinada. Por isso, utilizo apenas dados dessas 13 alunas, participantes voluntárias da pesquisa. Quando de seu preenchimento do TCLE, as participantes optaram por ou terem suas identidades protegidas ou manterem seu prenome identificado junto aos dados da pesquisa. Das 13 estudantes, 9 optaram por manter seu anonimato. Por elas representarem a maioria e por questões éticas, decidi adotar nomes fictícios para referência aos dados de todas as participantes.

As professoras em formação, participantes desta pesquisa, cursavam o segundo ano de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas (Língua e Literaturas de língua inglesa). Eram, em sua maioria, jovens que haviam concluído o ensino médio e ingressaram imediatamente no ensino superior. Duas participantes, Prímula e Dália, estavam em sua segunda graduação. Uma participante, Margarida, estava a lecionar em instituto de idiomas. Todas as outras estavam iniciando suas experiências docentes, no período de geração dos dados desta pesquisa, no contexto de um programa nacional de iniciação à docência (viz. PIBID). No Quadro 1 apresento as participantes da pesquisa por meio de seus pseudônimos e seu contexto de atuação e ou bagagem à época da geração de dados.

Quadro 3– Participantes: Professores em Formação Inicial

Rosa	Pibid
Jasmim	Pibid
Margarida	Instituto de idiomas
Zinia	Pibid
Dalia	2 ^a graduação
Amarilis	Pibid
Alfazema	Pibid

²⁹ Apêndice A – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Begônia	Pibid
Delfínio	Pibid
Hortênci	Pibid
Iris	Pibid
Magnólia	Pibid
Prímula	2ª graduação

Fonte: A autora

Nota-se que as participantes do contexto B se caracterizam por estar em formação inicial, enquanto que os participantes do contexto C estão, em sua grande maioria, em processo de formação continuada.

2.4.2. Pesquisadora

De acordo com Reis (2005), nas pesquisas educacionais, o pesquisador é também um instrumento, pois traz consigo experiências de vida e profissionais, e expectativas que influenciam na concepção da pesquisa. Assim, enquanto pesquisadora, não me desvinculo das minhas percepções, minhas crenças. Conseqüentemente, minha visão de mundo e minha postura farão parte dela. Dessa maneira, estou ligada à esta pesquisa também como participante e construtora de conhecimento. Assim, apresento um pouco de minha formação profissional.

Sou licenciada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina em 2008. Em 2009 me efetivei como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em um pequeno município do interior de São Paulo, onde trabalhei por cinco anos. Em 2010, fiz uma pós-graduação (lato sensu) em Língua Inglesa na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de São José do Rio Preto, SP. Depois, em 2014, iniciei o mestrado, com bolsa da CAPES, em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina e, ao concluí-lo, ingressei imediatamente no doutorado, no mesmo programa. Continuo lecionando no ensino básico nos contextos público e particular.

Durante o mestrado, estudei políticas de ensino de Língua Inglesa para o ensino fundamental 1 brasileiro. Ao chegar aos estudos de doutoramento, juntamente com minhas experiências de prática docente, abracei a área da LAC e o campo da educação de professores. Foi quando percebi a necessidade de entender sobre minha própria prática e a prática de meus colegas. A ação docente, neste momento, para mim, tem valor considerável e apresenta conseqüências muito mais

diretas e perceptíveis na aprendizagem dos alunos – professores em formação inicial. Assim, justifico a mudança de área e campo de estudo em minha formação continuada.

Também são participantes de minha pesquisa minha orientadora e colegas do grupo de pesquisa Linguagem e Poder, que desempenharam papel de intersubjetivadores (trianguladores) em uma das fases iniciais de análise dos dados primários.

2.4.3. Orientadoras

Definitivamente, minha pesquisa não existiria sem a presença e o trabalho de minha orientadora, Dr. Simone Reis e de minha coorientadora Josimayre Novelli. Como par mais experiente na relação comigo e com os demais participantes da pesquisa, eu as considero ponto de apoio, pelas inúmeras correções, encaminhamentos, sugestões de bibliografia, de geração de dados e de escrita. Assim, sendo também pesquisadora, elas trazem em seus direcionamentos suas realidades historicamente contextualizada, que serão refletidas em minha pesquisa.

Ressalto a forte influência de minha orientadora no desenvolvimento da metodologia de minha pesquisa. Sendo esta sua especialidade, tive acesso a textos, pesquisas e orientações que me trouxeram grande discernimento sobre meus dados, desde as preparações para suas gerações até as análises.

O que mais me marcou, enquanto pesquisadora, foi sua preocupação com as questões éticas sobre a pesquisa, que se estenderam também ao tratamento dos dados. Tal preocupação leva ao processo de intersubjetivação/triangulação de interpretações de dados. Isso amplia o quadro de participantes da pesquisa: os intersubjetivadores (ou trianguladores) são essenciais para a coerência das análises.

2.4.4. Intersubjetivadores

Além de servir aos objetivos de pesquisa e contribuir para que os resultados da pesquisa possam ser verificados a partir de vários aspectos, o procedimento de triangulação implica maior comprometimento e compromisso com o retorno à sociedade dos resultados da investigação.

Sete intersubjetivadores (trianguladores) contribuíram para a minha

pesquisa, todos da área de Letras, em diferentes níveis de formação e atuação profissional. Em comum, além da participação do grupo de pesquisa Linguagem e Poder, tivemos ou temos a mesma orientadora durante a graduação ou pós-graduação. No Quadro 4, organizo as características dos intersubjetivadores (trianguladores), com dados de sua formação, e sua filiação institucional profissional no ano da análise dos dados:

Quadro 4: Intersubjetivadores

Intersubjetivadores	Formação	Instituição
I1	Mestre (M)	Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
I2	Mestre (M)	Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
I3	Mestre (M)	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
I4	Mestre (M)	Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)
I5	Graduando (G)	Universidade Estadual de Londrina
I6	Doutor (D)	Faculdade Metropolitana de Maringá (FAMMA)
I7	Doutor (D)	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Fonte: A autora

2.5 DADOS

Apresento em seguida, os dados de minha pesquisa. Primeiro, apresento os dados secundários, que remetem ao Contexto A da pesquisa, baseados na literatura especializada. Os classifiquei como CA-RE1 a CA-RE16, designando CA a Contexto A, RE a Relato Escrito e o número de textos em ordem descendente em relação ao ano de publicação.

2.5.1. Dados secundários

Literatura³⁰

³⁰ Apêndice E – Quadro revisão bibliográfica.

Os dados secundários, bibliográficos, foram publicados entre 2005 a 2018 e totalizam 15 artigos e 1 livro. Todos eles abordam o tema IC. São referências que provêm de diversas partes do mundo, principalmente, das Américas (Estados Unidos, 3, Canadá, 2; México 1; Colômbia, 1; Brasil, 1), seguida pela Europa (Inglaterra, 3), Ásia (Israel, 2; Índia, 1) e Oceania (Austrália, 2). No Quadro 3 coloco cada referência, seu respectivo ano e local de publicação, específico seu gênero, a fonte e data de meu acesso a cada uma.

Quadro 5: Dados secundários de fontes bibliográficas.

Ref.	Título	Ano	Local	Fonte	Data de acesso	Gênero
CA-RE1 ³¹	Critical Incidents of Transnational Student-Teachers in Central Mexico	2018	Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México	ERIC	15/04/18	Artigo
CA-RE2	Reflecting on critical incidents in language education: 40 dilemmas for novice TESOL Professionals.	2017	Nova Iorque, Estados Unidos	Referências no ERIC Acervo pessoal	Dezembro 2017	Livro
CA-RE3	Reflections on Critical Incidents of EFL Teachers During Career Entry in Central Mexico	2016	Bogotá, Colômbia	ERIC	20/01/17	Artigo
CA-RE4	Critical Incident Analysis: reflections of a teacher educator	2016	Londres, Inglaterra	ERIC	20/01/17	Artigo
CA-RE5	Critical Incidents in Sustaining School-wide Positive Behavioral	2015	Oregon, Estados Unidos	ERIC	18/12/16	Artigo
CA-RE6	Pre-Service Teachers'	2015	Melbourne, Austrália	Google Acadêmico	18/12/16	Artigo

³¹ Significado das siglas: CA= Contexto A; RE=Relato escrito; 1= n°. do relato

	Reflections on Critical Incidents in their Professional Teaching Experiences					
CA-RE7	Harnessing Critical Incidents for Learning	2015	Adelaide, Austrália	ERIC	18/12/16	Artigo
CA-RE8	Official Policies and Teachers' Tendency to Act: Exploring the Discrepancies in Teachers' Perceptions	2015	Bar-Ilan University, Israel	ERIC	18/12/16	Artigo
CA-RE9	Critical Incident analysis through narrative reflective practice: a case study	2013	Brock University, Canada	ERIC	18/12/16	Artigo
CA-RE10	Introduction: What is a "Critical Incident"	2012	Londres, Inglaterra	Google Acadêmico	18/12/16	Artigo
CA-RE11	Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice	2010	Bar-Ilan University, Israel	ERIC	18/12/16	Artigo
CA-RE12	O incidente crítico na formação e pesquisa em educação	2009	São Paulo, Brazil	Google Acadêmico	18/12/16	Artigo
CA-RE13	Linguistic Moments: Language, Teaching, and Teacher Education in the U.S.	2009	Califórnia, Estados Unidos	ERIC	18/12/16	Artigo
CA-RE14	Effective Teaching Behaviors in the	2009	Índia	MLA/Google Acadêmico	18/12/16	Artigo

	College Classroom: A Critical Incident Technique from Students' Perspective					
CA-RE15	Critical Incidents for Intercultural Communication: an interactive tool for developing awareness, knowledge, and skills	2008	Canadá	MLA	18/12/16	Artigo
CA-RE16	Critical incidents in ELT initial teacher training	2008	Oxford University, Inglaterra	ERIC	18/12/16	Artigo

Fonte: A autora

Minicurso

Os dados do minicurso provêm de gravações em áudio feitas por mim, quando participei do minicurso, e por um dos membros do Grupo de Pesquisa Linguagem & Poder. Este foi o resumo do minicurso, de autoria de Alastair Pennycook, divulgado ao público:

Neste workshop, usaremos exemplos retirados dos participantes para explorar como podemos responder a momentos críticos em nosso ensino ou outras atividades linguísticas aplicadas. Muito do que fazemos no trabalho crítico segue uma agenda anterior ou um programa crítico, mas também precisamos ter formas disponíveis de assumir o inesperado, para que possamos transformar um incidente em uma vantagem crítica. (Pennycook, 2015, CB-P18, Caderno de resumos ICCAL).³²

Muito embora tal resumo pudesse ser parte ser parte dos dados secundários que examino nesta pesquisa, pois se relaciona ao contexto de origem de dados secundários, restrinjo os dados aos turnos de fala enunciados durante o minicurso⁵¹, que teve a duração de 49 minutos e 30 segundos, e ao material visual usado pelo autor em sua condução do evento (os slides de apresentação).

³² Apêndice G: Transcrição áudio minicurso.

Slides

No que se refere à preparação do material visual, eu o formatei de acordo com as normas da ABNT, como texto transcrito.³³

O palestrante disponibilizou cinco slides, que represento com as siglas CB-S1 até CB-S5³⁴. Como meu objetivo da análise dos dados do minicurso é encontrar as definições de IC, resgato de cada slide, quando houver, a definição ou faço inferências de definições de IC. Antecipo que o ministrante utilizou o termo “momento” (e não incidente), seguido do atributo “crítico”. Ele cita um autor que se refere a IC (Farrell, 2008) e uma autora que utiliza o termo momentos críticos (Grey, 2009). Ele também cita a si próprio para referir-se a momentos inesperados (Pennycook, 2012). Embora tenha um repertório de cinco slides, o ministrante fez a projeção sem lê-los ou comentá-los ou discuti-los. Ele passou a palavra aos participantes para que relatassem momentos críticos vivenciados durante suas trajetórias profissionais.

Os professores participantes do minicurso iniciaram seus relatos e o ministrante fez intervenções ao fim de cada relato para direcionar a palavra ao próximo voluntário. O ministrante acolheu os tópicos relatados e indicou a necessidade de merecerem discussão.

Apresento as classificações dos slides com as respectivas possibilidades de definições de momentos críticos no quadro abaixo:

Quadro 6: Slides Momentos críticos e definições

SLIDES	DEFINIÇÃO DE INCIDENTE CRÍTICO (MOMENTO CRÍTICO)	LINHAS
CB-S1 ³⁵	Não há.	
CB-S2 ³⁶	‘Algo que interrompe, ou destaca as formas de pensar sobre o ensino que são dadas como certas.’ (Farrell, 2008)	6
	‘... momentos inesperados’ (Pennycook, 2012)	9

³³ Apêndice F: Transcrição slides minicurso.

³⁴ Significado das siglas: CB=contexto B; S=Slide; 1=nº. do slide.

³⁵ O slide consiste de três linhas, sendo as duas primeiras sintagmas nominais (“The noisy male”; “Consensual dialogues” e a terceira uma frase imperativa (“Close the tap”). O ministrante iniciou o minicurso com este slide sem comentá-lo ou discuti-lo. Opto por mantê-los neste rodapé na língua em que foram veiculados, tendo em vista que são passíveis de diferentes sentidos em tradução.

³⁶ O slide apresenta significados do atributo “crítico” antes de uma definição de incidente crítico.

CB-S3 ³⁷	Não há	
CB-S4 ³⁸	'... situações imprevisíveis e sempre se referem a situações que já aconteceram no passado.' (Grey, 2009)	8 e 9
CB-S5 ³⁹	Não há.	

Fonte: A autora

Transcrição Minicurso⁴⁰

No que tange à transcrição da gravação do minicurso, a preparação dos dados do minicurso envolveu:

1. Transcrição da gravação, utilizando um repertório de sinais gráficos para convenção de seus respectivos significados: (()) observação (ex: ((falas simultâneas))). (palavra) - possibilidade do que ouvi. { } palavra acrescentada ou trecho parafraseado para melhor compreensão. (inint.) - trechos ou palavras ininteligíveis. [...] trechos suprimidos (ex: de conversas paralelas ou de tentativa de formulação de uma frase).

2. Substituição dos nomes dos professores em formação por Professor 1 até Professor 18.

3. Identificação em cabeçalho sobre o tipo de instrumento, local, data, início e término e duração da gravação.

4. Numeração de linhas. Meus colegas do grupo de pesquisa 'Linguagem e Poder' e eu relemos o texto de transcrição, juntamente com o áudio para captura de palavras e revisão das falas, já que o curso fora ministrado em língua inglesa.

Além da transcrição da gravação do minicurso, também escrevi o material visual utilizado no minicurso, configurado em slides, em documento Word. Posteriormente, revisei tal trabalho, diante da preocupação de representar fielmente

³⁷ O slide consiste de três perguntas: a primeira sobre requisitos de conhecimento, para lidar com os momentos críticos. A segunda sobre a ligação disso com o campo de atuação do ministrante e do interesse dos participantes do minicurso. A terceira sobre a possibilidade de avanço na compreensão do ser crítico quando se tem excessiva carga de preparação de materiais e respostas pré-existentes.

³⁸ Referindo-se a uma indicação de Grey (2009), o ministrante postula que se deve atuar como etnógrafos da diferença e não adotar uma agenda antecipada sob o risco de se perder momentos críticos importantes.

³⁹ O slide consiste de instrução para os participantes primeiramente fazerem uso de sua cognição (pensar em um momento crítico em sua prática educacional, suas causas e modos de lidar com ele) e interações verbais com outros participantes e preparação para compartilhamento com os demais (discussão e reflexão de como podemos aprender com isso).

⁴⁰ Transcrição áudio minicurso.

o conteúdo apresentado pelo pesquisador. Depois de revisados⁴¹, solicitei ao professor Pennycook, via e-mail⁴², uma autorização para utilizar nesta pesquisa os dados da transcrição do áudio do minicurso e a transcrição dos slides. Recebi a autorização do Professor Alastair Pennycook, em mensagem eletrônica, no dia 01 de fevereiro de 2017. Conforme dados do Quadro 7, além do ministrante, registram-se turnos de 18 participantes, a quem identifiquei pela designação profissional indistinta de professor, acrescida de um número sequencial (de 1 a 18). Os turnos de fala refletem, em seu número, a configuração do minicurso, onde prevaleceram turnos do seu proponente. Apesar deste, no início de sua fala, dar a ideia de exposição de relatos por parte dos participantes, os registros no quadro nos mostram um evento em que os professores praticamente emitem um único enunciado.

Quadro 7- Dimensão dos dados: Participantes, localização e total de seus turnos de fala no Minicurso *'Being Critical in the moment'*

Participante	Localização (linhas)	Total de turnos 63
Alastair Pennycook	1-5; 51-92; 110; 112; 133-134; 180-185; 202-205; 217-220; 235-250; 259; 274-276; 278-279; 281; 283-287; 289; 308-364; 379; 417; 422-451; 460-468	20
P1	6-32; 95-97; 102; 104; 118-123	5
P2	33; 262-273; 277; 280; 282; 288	6
P3	34-49	1
P4	50	1
P5	93-94; 98-101; 103; 105-106; 108-109; 111; 115-117	7
P6	107; 409-413; 454-459	3
P7	113	1
P8	124-125	1
P9	126-132	1
P10	135-147	1
P11	148-179	1
P12	186-201; 203-204; 206-207; 209-211	4
P13	208; 212-215	2
P14	221-234	1
P15	251-258; 206-261	2
P16	290-299; 301-307	1
P17	365-378	1
P18	380-408; 414-416; 420-421; 452-453	4

Fonte: A autora

⁴¹ Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa Linguagem e Poder: Prof.^a Simone Reis, Sílvia, Célia, Fábio, Clicy pela contribuição durante a revisão das transcrições do material do minicurso.

⁴² Anexo C – Autorização utilização de dados pelo professor Pennycook.

Dadas as dimensões dos dados do minicurso, os especifico diante dos relatos sobre IC mencionados. Nota-se que, dos 18 participantes, 7 relataram um incidente crítico. No quadro 8, represento os relatos dos momentos críticos e dos incidentes críticos⁴³, a identificação atribuída a eles e os participantes que os relataram.

Quadro 8: Momentos Críticos Transcrição áudio Minicurso.

Relatos Momentos críticos e Incidentes Críticos	Identificação dos incidentes ⁴⁴	Participantes
(CB-RO1)	Sexualidade (linhas 6-32)	(CB-P1)
(CB-RO2)	Sexualidade (linhas 34-49)	(CB-P3)
(CB-RO3)	Racismo (linhas 74-92)	Ministrante
(CB-RO4)	Sexualidade e língua (linhas 150-181)	(CB-P11)
(CB-RO5)	Autoridade sobre conhecimento (linhas 188-203)	(CB-P12)
(CB-RO6)	Discriminação de atuação por atributos inatos (nacionalidade) (linhas 223-236)	(CB-P14)
(CB-RO7)	Etnia (linhas 264-275)	(CB-P2)
(CB-RO8)	Valorização profissional (linhas 371-399)	(CB-P18)

Fonte: A autora

Depois da leitura do texto transcrito, identifiquei 8 (oito) momentos críticos e atribuí a eles a terminologia alfanumérica de CB-RO1 até CB-RO8. Também especifico, respectivamente, os participantes que os declararam em CB-P1, CB-P2, CB-P3, CB-P11, CB-P12, CB-P14, CB-P18.

2.5.2 Dados Primários⁴⁵

Nesta seção, informo a unidade de análise, os métodos e os procedimentos de intersubjetivação (triangulação) de análise e organização dos dados primários.

⁴³ Designo aos IC relatados durante o minicurso a terminologia de momentos críticos, a mesma adotada por Pennycook durante sua palestra. Não há diferença de significado entre as terminologias *momentos críticos* e *incidentes críticos*.

⁴⁴ No capítulo 3, referente à análise dos dados, narro com precisão cada momento crítico para justificar a escolha atribuída aos títulos de cada um deles.

⁴⁵ Apêndice H – IC postados na página virtual; Apêndice I – Transcrição aulas IC.

Unidade de análise

Desde o início da pesquisa, um dos primeiros passos foi a escolha da unidade de análise. Ao estudar a percepção, a reflexão e a reação de professores em formação diante de acontecimentos relatados pelos participantes, recorro à cognição. Segundo Reis (2005), entre os entendimentos de cognição e se refere ao que as pessoas sabem, pensam e em que acreditam.

Ainda segundo Reis (2005), durante a formação de professores, abordagens autênticas de aprendizagem sobre conhecimento de assuntos e as experiências de aquisição de novas visões de ensinar apresentam novas possibilidades de promover a aprendizagem situada.

Por sua vez, a aprendizagem situada remete-se ao conceito de cognição situada (BROWN, et al. 1989; REIS, CORADIM, 2014; REIS, 2005, 2008), que postula que os contextos físicos do indivíduo e social determinam o que a pessoa aprende. Dessa maneira, a cognição é formada pelas experiências anteriores dos indivíduos, que geram consequências nas ações dessas pessoas.

Diante disso, no que tange à cognição dos professores em formação, a cognição influencia as futuras práticas na sala de aula. Assim, suas práticas refletem o que eles vivem, em que acreditam e o que sabem.

Ao tratar da análise dos IC durante a formação de professores, vínculo a cognição às percepções, reflexões, reações e ações dos futuros professores a determinadas situações contextualizadas. Segundo Farrell (2008), refletir sobre um incidente é uma maneira de fazer com que professores de línguas em formação possam entender e conceder percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Análise Paradigmática e Sintagmática-APS

A Análise Paradigmática e Sintagmática-APS (REIS, 2015; 2018) é uma abordagem qualitativa, considerada na linguística Aplicada, e direcionada a dados da linguagem, principalmente os dados verbais. A APS compartilha alguns procedimentos da *Grounded Theory*⁴⁶ e vem preencher as lacunas deixadas por ela

⁴⁶ A principal proposição da *Grounded Theory* é que a teoria é construída por meio dos dados, distanciando esse método daqueles puramente quantitativos e daqueles positivistas, que requerem uma base teórica antecipada: "Gerar uma teoria a partir do dados significa que a maioria das hipóteses

em pesquisas que examinam linguagem humana. As etapas de leitura, codificação, categorização e teorização existem tanto na Grounded theory quanto na APS, sendo que nesta tanto a codificação quanto a categorização são propostas segundo organização conceitual linguística, nomeadamente por recurso a hiperônimos e hipônimos, e a teorização é cuidadosamente pensada em termos de relações sintagmáticas entre os elementos derivados da análise, que, uma vez enunciados, pelo modo que se ligam, podem estabelecer relações e promover valores que, em última instância, constituem exercícios de poder (REIS, 2018).

Apesar de adotar alguns procedimentos da Grounded Theory, a APS baseia-se em conceitos linguísticos, e a “consideração da linguagem com instrumento de poder.” (REIS, 2018, p.148).

Os dados foram analisados indutivo-dedutivamente por meio de uma comparação constante dos mesmos. Para a definição das grades iniciais, primeiramente, fiz uma leitura minuciosa das transcrições das gravações das aulas sobre IC.

Compartilhei com minha orientadora minhas primeiras suposições das grades que poderiam fazer parte da classificação dos dados. Ela também fez uma leitura minuciosa e registrou suas suposições para a elaboração das grades iniciais. Reunimos nossas primeiras classificações dos hipônimos (classificações) e hiperônimos (dimensões), que se originaram nas grades iniciais da pesquisa.

Para a elaboração das grades iniciais, nos baseamos na inter-relação conceitual entre as dimensões e as classificações que surgiram. Para Reis (2015), utilizar hipônimos e hiperônimos na classificação dos dados permite o entrelaçamento entre classificações e dimensões, necessárias à construção da teoria.

Vale ressaltar que a inter-relação entre classificações e dimensões é feita por meio de uma ordem conceitual e que os termos estão ligados por critério semântico. O hipônimo indica o sentido mais restrito da relação, enquanto que os hiperônimos se referem ao sentido mais amplo da relação semântica.

As grades iniciais levantadas mostram cinco dimensões: 1) Textos sobre IC; 2) Classificação dos IC; 3) Interpretação dos IC; 4) Reação do participante em relação aos IC; 5) Valores que os participantes dão aos IC em suas formações profissionais.

e conceitos não só vem dos dados, mas são sistematicamente elaborados em relação aos dados durante o curso da pesquisa.” (GLASER; STRAUSS, 1967, p.251, tradução minha).

Das dimensões levantadas surgiram as classificações, nas grades iniciais, constantes no Quadro 9.

Quadro 9: Dimensões grades iniciais

Dimensões Iniciais	Classificações Iniciais
Textos sobre IC	Autoclassificação dos processos de leitura. Construção e densidades dos textos (IC enquanto gêneros textuais). Contrações sobre as definições de IC. Proposições, lacunas teóricas e didáticas. Reflexão sobre os usos da linguagem nos textos: relação de poder entre autor e leitores.
Classificação dos IC	Acontecimento Pontual (não é IC). IC pessoais. IC educacionais. Relação entre IC pessoais e educacionais. Momentos críticos.
Interpretação dos IC	Posicionamento objetivista. Posicionamento subjetivista.
Reação do participante em relação aos IC	Resgate da própria biografia. Resgate de experiências/histórias alheias. Ação. Julgamento.
Valores que os participantes dão aos IC em suas formações profissionais	Discussão sobre os IC na universidade (formação inicial)

Fonte: A autora.

Criadas as dimensões, estabelecemos os descritores para a classificação dos dados. Assim, definimos **AMARELO** referindo-se a tudo o que ajuda a definir um incidente crítico. **VERDE** remetendo a IC relatados, os episódios concretos. **AZUL** indicando o posicionamento docente, profissional frente aos incidentes relatados. **ROSA** indicando a visão ontológica dos participantes, seus pontos de vista. **OUTRA COR** atribuída a qualquer outra observação ou característica não mencionada.

Definida a cognição como unidade de análise, e visto que essa é a parte central da vida dos professores, alguns aspectos devem ser considerados na análise do conteúdo dessas cognições e como elas são desenvolvidas mental e socialmente. Para tanto, tomo a linguagem como instrumento de exposição e análise

dos conteúdos das cognições.

Assim, a cognição expressa através da linguagem é entendida não como fenômeno isolado, mas como um processo individual, porém, fruto de relações sociais e reflexões sobre essas.

Segundo Reis (2018), a APS designa-se tanto a questão de abordagem quanto de método:

O atributo paradigmático da APS deve-se ao modo como a análise inicia e se desenvolve antes de chegar à fase seguinte (sintagmática). O pesquisador faz várias leituras dos dados para finalidades distintas e interligadas: (1) compreensão geral do conteúdo dos dados; (2) conhecer a relação destes com as perguntas de pesquisa; (3) identificar e anotar seus temas e respectivas ocorrências e recorrências; identificar pontos convergentes e/ou divergentes; (4) elaborar grades analíticas indutivo-dedutivamente² a partir dos dados, por exemplo, de cada participante, e justapô-las para alinhamento de pontos convergentes/temas em comum. (REIS, 2018, p.150-151).

Assim, na APS existem duas fases de estruturação e organização das análises: o uso de hipônimos e de hiperônimos.

Na primeira fase chamada de paradigmática, o pesquisador faz leituras cíclicas dos dados de forma indutiva/dedutivamente, em comparação constante dos dados, assim como na GT. Na APS, os dados são categorizados por meio de HIPÔNIMOS, ou melhor, são palavras ou expressões, que em fase posterior da organização dos dados, serão subordinadas aos conceitos mais amplos, HIPERÔNIMOS, que abrigam hipônimos. Por meio desta relação, formam-se as grades analíticas.

Na fase seguinte, chamada de análise sintagmática, em um primeiro momento, assim como na GT, na fase de codificação, são elaboradas tentativas de conexões entre as afirmações. Aqui, diferentemente da fase paradigmática, onde o pesquisador deduz e induz suas conclusões a partir de suas leituras dos dados, o pesquisador tenta encontrar conexões entre afirmações dos dados.

Esta fase, onde o pesquisador interpreta e relata sobre os dados, retoma minha colocação enquanto pesquisadora e participante de minha pesquisa. Neste momento, eu associarei meu conhecimento prévio, minhas experiências e minhas perspectivas como filtros nas interpretações dos dados de minha pesquisa.

Em seguida, relato sobre o processo de triangulação dos dados por

instrumentos humanos, como parte da preocupação com o rigor desta pesquisa.

Intersubjetivação (Triangulação)

Princípios

Sendo a qualidade da análise um critério de julgamento da pesquisa, adotei a prática de intersubjetivação analítica, também conhecida como triangulação por instrumentos humanos. Estes, ao participarem de uma intersubjetivação (ou triangulação), interpretam e usam a linguagem como resultados de suas vivências e “suas experiências e perspectivas podem atuar como filtros nos trabalhos de interpretação de dados.” (REIS, 2008, p.87)

Assim, enquanto pesquisadora acredito que tenho o dever de adotar instrumentos que minimizem as oportunidades de interpretações restritas ao meu entendimento individual. Adoto a triangulação por instrumentos humanos como forma de amenizar problemas de sustentar interpretação e de aumentar a credibilidade de minha pesquisa.

Acredito que, como consequência de minha opção pela intersubjetivação (triangulação por instrumentos humanos), comporto em meu trabalho um cuidado que também tem a ver com ética nesta pesquisa. Penso assim, pois, se uma análise não tiver fundamento, ela banaliza a participação de todos os voluntários envolvidos na pesquisa.

Além disso, confrontando e considerando análises de participantes diferentes, levo em consideração e incorporo contribuições de diversas vozes e diminuo a possibilidade de que prevaleça alguma interpretação impertinente ou que algum erro seja mascarado.

Objetivos

Durante os processos de coleta e geração de dados, surgiram situações sobre as discussões dos textos, que tratavam de IC que seriam relevantes para a análise, como, por exemplo, a dificuldade em classificar e até em definir um incidente crítico, assim como a forma como eles são apresentados nos textos. Durante a primeira leitura dos dados, notamos que teríamos de ampliar as perguntas e objetivos de pesquisa, pois, os dados nos mostraram que as análises ultrapassariam

as questões relativas às reações e os valores que os participantes dão aos IC.

Dessa maneira, a adoção do processo de triangulação nesta pesquisa tem como objetivo amenizar as diversas interpretações sobre as definições de IC discutidas.

Enfatizo que o método analítico-dedutivo que permite constante leitura e comparação, pressupõe a totalidade dos dados, considerando as possibilidades de alteração do plano inicial da pesquisa, por meio da mudança e/ou reformulação das perguntas de pesquisa (REIS, 2015).

Procedimentos

O processo de triangulação é composto pela elaboração, aplicação e análise de resultados, que são colhidos por uma ferramenta de triangulação (FT). Ela me permite conhecer se e quanto minhas interpretações dos dados da pesquisa encontram respaldo nas interpretações dos mesmos dados, feitas por outros participantes (os trianguladores ou simplesmente instrumentos humanos).

Na FT⁴⁷ constavam os trechos selecionados por mim e pelo meu par mais experiente (minha orientadora), que julgamos ser pertinentes à interpretação dos outros pares. De acordo com os descritores definidos e já mencionados anteriormente, pedimos para que classificassem os excertos referentes a IC diante das seguintes perspectivas, assinaladas com as respectivas cores:

A – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.

B - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.

C – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a IC em determinado episódio.

D – Algo que se refere ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).

E –Qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

⁴⁷ Apêndice O – Ferramenta de triangulação.

Como já exposto na seção em que descrevi os participantes, os trianguladores foram sete. Eles marcaram os excertos de acordo com os parâmetros descritores classificatórios que lhes enviei. Organizei inicialmente as interpretações minhas e dos trianguladores, conforme exemplo abaixo:

Quadro 10- Exemplo tabulação excertos

EXCERTOS		P	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
A	A1	PA1 história trágica... memória...	T1A1 Todos são relembrando algo trágico que aconteceu	T2A1 uma história trágica...	T3A1 uma história trágica...relembra do algo trágico que aconteceu	T4A1 Acho que só eu que não tenho uma história trágica. [...] Todos são relembrando algo trágico que aconteceu.	T5A1 uma história trágica. algo trágico que aconteceu.		
	A2					T4A2 ...incidentes tristes, do que um que você consiga resolver. Porque você vê que todo mundo tem lá um probleminha, passa e a gente guarda isso... E muitos na infância, não é?	T5A2 ...incidentes tristes, do que um que você consiga resolver... Todo mundo tem lá um probleminha, passa e a gente guarda isso... E muitos na infância		

Fonte: A autora

Dessa maneira, para cada classificação foram selecionados, através de várias leituras minuciosas, os excertos referentes a cada interpretação. Organizei todas as informações em um quadro que me possibilitasse visualizar o excerto e os trianguladores que o consideram dentro da respectiva classificação. No Quadro 11 organizo os excertos:

Quadro 11 – Organização dos excertos

Excertos	
Excertos A	A1; A2
Excertos B	B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B8; B9; B10; B11; B12; B13.
Excertos C	C1; C2; C3; C4; C5; C6.
Excertos D	D1; D2; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D9.
Excertos E	E1; E2; E3; E4.

Fonte: A autora.

Resumo, no Quadro 12, os passos do processo de triangulação dos dados de minha pesquisa. Os dados triangulados referem-se ao grupo de dados primários/dinâmicos:

Quadro 12: Processo de Análise e Intersubjetivação– Dados primários/dinâmicos.

Pesquisador(es)	Data ou período	Procedimento	Resultado
1. Mariana	03 a	Leitura e identificação dos	Grades iniciais

	10/07/2017	possíveis dados (fenômenos) a serem classificados.	
2. Mariana e Simone	10/07/2017	Compartilhamento da análise prévia com a orientadora.	Grades iniciais
3. Mariana e Simone	17/07/2017	Definição dos excertos após leituras feitas individual e separadamente e depois de compartilhadas as formas de classificação dos dados.	Excertos de IC (fontes mistas)
4. Mariana	18/07/2017	Identificação das classificações.	Definição dos excertos de IC a serem analisados
5. Mariana	18/07/2017	Definição dos descritores por cores para classificação dos dados.	Definição dos descritores
6. Mariana	20/07 a 20/08//2017	Pedido de leitura dedutiva dos dados (como forma de intersubjetivação) a 7 membros do grupo de pesquisa;	Recebimento de retorno da leitura solicitada de 7 membros do grupo de pesquisa
7. Mariana	Agosto 2017	Apuração dos resultados das leituras como forma de intersubjetivação	Quadros-sínteses de consistência, divergência e alternatividade de interpretações

Fonte: A autora

Resultados da triangulação

Com a triangulação por meio de uma FT, registro que algumas interpretações relacionadas a alguns temas e excertos são descontextualizadas.

Consequentemente, as interpretações dos trianguladores são comparadas àquelas do pesquisador.

Como resultado de tal comparação, segundo Reis (2008) podem surgir resultados como consistência; divergência e alternatividade de interpretações. O primeiro ocorre quando as respostas dadas pelos trianguladores são exatamente as mesmas do pesquisador para um mesmo excerto. As interpretações dos trianguladores são divergentes, quando são, em sua maioria, diferentes das interpretações desenvolvidas pelo pesquisador. Nesse caso, as interpretações

divergentes da maioria prevalecem sobre a originalmente feita pelo pesquisador. Já a alternatividade ocorre quando há mais de uma interpretação para um mesmo excerto, porém sem suficiência para substituir a interpretação original do pesquisador.

Diante de tais circunstâncias, a triangulação por instrumentos humanos (REIS, 2008) considera que a consistência das interpretações pode variar entre precária, regular, suficiente, forte ou plena. Depois de identificados os graus de consistência alcançados via triangulação por instrumentos humanos, o pesquisador pode, então, manter as classificações sustentadas, ajustar suas classificações, no caso de receber, em contrapartida, classificações divergentes sustentáveis pelos dados, ou descartar as suas ou as de terceiros que não encontram suporte de mesma interpretação.

Descartei os excertos que apresentaram padrões de consistência regulares. Trata-se de excertos que os trianguladores tinham de atribuir qualquer outra classificação não mencionada nas outras dimensões.

Os excertos relacionados à dimensão B apresentam forte consistência e serão mantidos. A dimensão refere-se aos IC relatados.

Refiro-me agora às classificações que apresentaram divergência e alternância entre as interpretações dos trianguladores com as minhas enquanto pesquisadora.

As interpretações que apresentaram alternatividade e divergência são relacionadas a classificações que, inicialmente, eu não havia levado em consideração.

Chamo atenção para as classificações dos excertos da dimensão D, pois é uma dimensão que representa a visão ontológica dos participantes em relação a algo. Presumo que, sendo bastante subjetiva, a dimensão abre possibilidade de criar divergência e alternatividade à interpretação da pesquisadora. Portanto, classifiquei os excertos D como Posicionamento Subjetivista. Dessa maneira, as classificações foram revistas e ajustadas.

Para cada classificação foram numerados os excertos diante das respectivas classificações. Dessa forma, como no exemplo anterior, ocorreram dois excertos classificados como características de IC. O excerto A1 foi considerado nessa classificação pelos trianguladores, P; T1; T2; T3; T4 e T5. Refira-se ao Quadro 13 para organização e ocorrência de cada excerto:

Quadro 13 – Organização e ocorrência de cada excerto

Excerto	Trianguladores	Resultado da triangulação
A1	P; T1; T2; T3; T4; T5	Consistência 71%
A2	T4; T5	Alternatividade
B1	P; T1; T2; T3; T4; T5; T6; T7	Consistência 100%
B2	P; T1; T2; T4	Consistência 42%
B3	T1; T2; T3; T4; T5	Divergência
B4	T4; T5; T7	Alternatividade
B5	P; T1; T4; T5	Consistência 42%
B6	P; T1; T2; T4; T5; T7	Consistência 71%
B7	P; T2; T3; T4; T5; T6; T7	Consistência 85%
B8	P; T1; T2; T3; T4; T5; T7	Consistência 85%
B9	P; T2; T3; T4; T5; T7	Consistência 71%
C1	T1; T2; T4; T7	Divergência
C2	P; T1; T2; T3; T4; T5; T7	Consistência 85%
C3	T1; T2; T4; T7	Divergência
C4	T1; T3; T7	Alternatividade
D1	P; T2; T5; T6	Consistência 42%
D2	P; T1; T7	Consistência 28%
D3	T2; T3	Alternatividade
D4	T2; T3	Alternatividade
D5	T2; T3	Alternatividade
D6	T3; T4	Alternatividade
D7	T1; T2; T4; T5	Divergência
D8	T1; T2; T4; T5	Divergência
D9	T1; T3	Alternatividade
E1	P; T3	Consistência 14%
E2	P; T3	Consistência 14%
E3	P; T3	Consistência 14%
E4	P; T3	Consistência 14%

Fonte: A autora

Tendo em vista que Reis (2008) estabeleceu parâmetros numéricos e percentuais com base em cinco trianguladores, considerei em meus padrões de consistência para as interpretações dos dados da pesquisa o número total de sete trianguladores. Assim, classifico como PRECÁRIO o padrão que ilustra cerca de 0% de consistência entre as interpretações (entre 0-1 participantes concordantes sobre um mesmo contexto); considero REGULAR o padrão que representa cerca de 25% de consistência entre as interpretações (2 participantes concordantes); SUFICIENTE é o padrão que corresponde em média de a 50% de concordância, representados por 3 participantes; FORTE o padrão que demonstra por volta de 75% de acordo entre participantes, ou seja, entre 4 e 5 participantes e, por fim, o padrão PLENO com 100%

de concordância dos participantes sobre uma mesma informação, no caso da presente pesquisa, representados por 7 participantes.

No Quadro 14 trago os dados que apresentaram consistência, classifico os padrões de consistência e indico a ação tomada em relação a cada excerto:

Quadro 14– Resultado da Intersubjetivação

Excerto	Percentuais alcançados	Parâmetros alcançados	Ação a ser tomada
A1	71%	Forte	Manter
B1	100%	Pleno	Manter
B2	42%	Suficiente	Manter
B5	42%	Suficiente	Manter
B6	71%	Forte	Manter
B7	85%	Forte	Manter
B8	85%	Forte	Manter
B9	71%	Forte	Manter
C2	85%	Forte	Manter
D1	42%	Suficiente	Manter
D2	28%	Regular	Descartar
E1	14%	Regular	Descartar
E2	14%	Regular	Descartar
E3	14%	Regular	Descartar
E4	14%	Regular	Descartar

Fonte: A autora

Abaixo, classifico os padrões de alternatividade e divergência e indico a ação tomada em relação a cada excerto:

Quadro 15- Alternatividade e Divergência

Excerto	Trianguladores	Resultado	Ação a ser tomada
A2	T4;T5	Alternatividade	Manter
B3	T1;T2;T3;T4;T5	Divergência	Manter
B4	T4;T5;T7	Alternatividade	Descartar
C1	T1;T2;T4;T7	Divergência	Manter
C3	T1;T2;T4;T7	Divergência	Descartar
C4	T1;T3;T7	Divergência	Descartar
D3	T2;T3	Alternatividade	Ajustar
D4	T2;T3	Alternatividade	Ajustar
D5	T2;T3	Alternatividade	Ajustar
D6	T3;T4	Alternatividade	Ajustar

D7	T1;T2;T4;T5	Divergência	Manter
D8	T1;T2;T4;T5	Divergência	Ajustar
D9	T1;T3	Alternatividade	Manter

Fonte: A autora

Das classificações acima relatadas, demonstro abaixo os descritores que são levados em consideração em minha pesquisa, referentes à geração dos dados primários.

Quadro 16: Dimensões Iniciais e Classificações Iniciais

Dimensões Iniciais	Classificações Iniciais
Textos sobre IC	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoclassificação dos processos de leitura. ● Construção e densidades dos textos (IC enquanto gêneros textuais). ● Contradições sobre as definições de IC. ● Proposições, lacunas teóricas e didáticas. ● Reflexão sobre os usos da linguagem nos textos: relação de poder entre autor e leitores.
Classificação dos IC	<ul style="list-style-type: none"> ● Acontecimento Pontual (não é incidente crítico). ● IC pessoais. ● IC educacionais. ● Relação entre IC pessoais e educacionais. ● Momentos críticos.
Interpretação dos IC	<ul style="list-style-type: none"> ● Posicionamento objetivista. ● Posicionamento subjetivista.
Reação do participante em relação aos IC	<ul style="list-style-type: none"> ● Resgate da própria biografia. ● Resgate de experiências/histórias alheias. ● Ação. ● Julgamento.
Valores que os participantes dão aos IC em suas formações profissionais	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussão sobre os IC na universidade (formação inicial)

Fonte: A autora

Serão mantidas todas as outras dimensões: classificação dos IC; interpretação dos IC, reação dos participantes em relação aos IC, valores que os participantes dão aos IC em suas formações profissionais.

Ações pós-triangulação

Os excertos foram relidos no texto transcrito na íntegra com o intuito de rever se as atribuições dos participantes foram pertinentes, ou se minhas

considerações precisavam de releituras, já que houve discrepância entre as minhas interpretações e as dos participantes.

Para determinar se os excertos reforçam ou não as classificações as quais foram submetidos, escolhi a revisão do texto que apresenta as discussões sobre os IC. Me baseei na interpretação do excerto em seu contexto geral.

Por isso, levo em conta tais interpretações em minha análise pós-triangulação. Para sinalizar a minha inserção de tais interpretações divergentes e alternativas às minhas originalmente feitas, utilizo estas convenções:

Interpretação Coerente

Ajustar

Os ajustes aconteceram quando os excertos se referiam a outras classificações as quais os excertos foram redirecionados. Ou seja, eram coerentes, porém a outras classificações já existentes ou a outras classificações ou subclassificações que foram criadas para 'abrigá-los'.

Manter

Os excertos foram mantidos quando eram coerentes em relação às classificações que foram submetidos. Porém, não foram percebidos por mim e minha orientadora durante nossas categorizações.

Interpretação Incoerente

Descartar

Os excertos foram descartados quando eram completamente incoerentes seja em relação às classificações que foram submetidos e não se encaixavam em nenhuma outra classificação. Também não apresentaram possibilidade de criação de outras classificações.

ALTERNATIVIDADE

A2 – ... incidentes tristes, do que um que você consiga resolver. Porque você vê que todo mundo tem lá um probleminha, passa e a gente guarda isso... E muitos na infância, não é?

O excerto foi classificado somente por dois trianguladores como característica de um incidente crítico. Eu e eu par experiente (orientadora) não havíamos considerado tal excerto. Porém, é clara a associação do mesmo à classificação Posicionamento Subjetivista e sua subclassificação Fato negativo. Por isso, passo a considerar o excerto como reforço da classificação.

B4 – Então eu falava assim: “Nossa, não, acho que você consegue”. Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha dificuldade. Eu falava: “Ah, deixa eu te ajudar então”. Eles estavam, tipo, no quarto ano, eu estava no segundo, e fazia para eles.

O excerto foi classificado por três participantes como um incidente crítico relatado. Porém, diante de uma revisão do excerto, noto que não se trata de um episódio único, porém em uma situação que acontecia com frequência no passado. Ao ler a transcrição de onde o excerto é retirado, fica claro que a participante estava tentando explicar porque ela tende a ajudar os que têm dificuldade e não relatar um episódio isolado.

Os excertos classificados na classificação ‘D’ explicitam a visão ontológica dos participantes em relação a algo. Os excertos **D3**, **D4**, **D5** e **D6** foram colocados na classificação D por dois trianguladores cada um. Ao fazer uma releitura da transcrição de onde os excertos foram retirados fica clara a colocação do ponto de vista dos participantes em relação, principalmente a questões sociais. Assim, os excertos geram uma subclassificação que dou o nome de Visão Ontológica, subordinada à classificação ‘Posicionamento Subjetivista’.

D3 ... as pessoas guardam mesmo mais memórias, incidentes tristes, do que um que você consiga resolver.

D4 Porque você vê que todo mundo tem lá um probleminha, passa e a gente guarda isso...

D5 ... as pessoas são diferentes. Seja na aparência física, seja no emocional, seja na função social.

D6 ... não é o cabelo, não é a cor da pele ouse

é mais inteligente ou menos inteligente que faz a diferença.
D9 ... e a gente guarda isso...

O excerto **D9** será mantido por representar a visão ontológica dos participantes em relação aos IC. Apesar de somente dois participantes terem levado em consideração, são pertinentes em relação à subclassificação 'Visão Ontológica'.

DIVERGÊNCIA

B3 – Quando eu nasci, minha mãe me deixou no hospital, não me queria. Porque eles queriam menino e naquela época tinha que nascer um menino. Meu tio me tirou, me deu outro nome, o nome de Soraya... Então depois ela se arrependeu e foi me buscar.

O excerto foi classificado por cinco trianguladores como um episódio concreto, um incidente crítico relatado por alguém. Não percebemos este incidente na primeira fase de categorização dos dados. A grande maioria dos trianguladores atribuiu ao excerto à classificação. Por isso o mantenho também para reforçar a classificação IC Pessoais.

C1 – Eu acho assim, você não precisa agredir o outro para você chamar a atenção, não é?

O excerto foi mantido por reforçar a classificação sobre o posicionamento do participante frente a um incidente crítico. Quatro participantes classificaram o excerto na classificação. Ao contextualizar o excerto, nota-se que ele se origina diante da opinião de um incidente crítico relatado por outro participante.

C3 – Ainda mais nós que estamos começando agora, numa sala de trinta, quarenta alunos [...].

C4- ... e ele se identifica mais com um grupo e não com o outro, e os alunos (que têm disciplina).

Os excertos **C3** e **C4** foram descartados porque ao tentar encontrar alguma correlação à classificação que foram associados, ou seja, posicionamento do participante frente aos IC, não foi possível encontrar nenhuma interpretação que remetesse a tal classificação. São opiniões e não posicionamentos.

D7- Será que sou eu que estou com uma visão deturpada ou são as pessoas que querem julgar mesmo e pronto, não é?

D8 – Mas daí eu olho para ele e eu não enxergo ele desse jeito, para mim ele é como, vamos dizer, “normal” como todo mundo.

O excerto **D7** será mantido, pois reforça a subclassificação visão ontológica, enquanto que o excerto D8, por se contextualizar em um relato de um incidente crítico pessoal e o que a participante pensa disso, é ajustado como reforço da classificação Episódio de Foro Pessoal.

Resumo abaixo o processo de classificação das classificações e seus descritivos.

Quadro 17 Classificações e descritivos

Classificações iniciais com respectivos descritores	Ação	Subclassificações
Acontecimento Pontual IC pessoais IC educacionais	Mantida Ajustada Episódios de foro pessoal Ajustada Episódios de foro pedagógico	
Relação entre IC pessoais e educacionais	Mantida	
Posicionamento objetivista Posicionamento subjetivista Resgate da própria biografia Resgate de experiências/histórias alheias	Mantida Mantida Mantida Mantida	Empatia; Solidariedade; Fato negativo Fato positivo Início da vida; Adolescência; Vida adulta

Ação	Mantida	Ação reparadora de ator social do sexo oposto; Suporte de par experiente ao par menos experiente; Ausência de suporte do par experiente ao par inexperiente
Julgamento	Mantida	Fato verbal discriminatório baseado na aparência.
Discussão sobre os IC na universidade (formação inicial)	Mantida	Questionamento retórico; Questionamento de foro íntimo; Indistinção; Incoerência questionada

Fonte: A autora

Os dados primários foram por mim preparados desta maneira:

1. Transcrição e organização dos textos de transcrição com as seguintes convenções:

(()) observação (ex: ((falas simultâneas))). (palavra) possibilidade do que ouvi.

{ } palavra acrescentada ou trecho parafraseado para melhor compreensão. (inint.) - trechos ou palavras ininteligíveis.

[...] trechos suprimidos (ex: de conversas paralelas ou de tentativa de formulação de uma frase).

2. Substituição dos nomes dos professores em formação pelos seguintes pseudônimos: Prímula, Margarida, Dália, Magnólia, Iris, Hortência, Delfínio, Begônia, Alfazema, Amarilis, Zinia, Jasmin, Rosa. Identificação do termo Professor, para indicar quem estava conduzindo a aula que estava sendo gravada.

3. Identificação em cabeçalho sobre o tipo de instrumento, local, data, início e término e duração da gravação.

4. Numeração de linhas. Os relatos escritos, postados na página privada do grupo, também foram salvos em um único documento do *word*, dispostos

por ordem cronológica de postagem. Depois, foram por mim revisados e os nomes dos participantes substituídos pelos pseudônimos.

Os IC, compartilhados na página privada, foram postados pelas participantes Alfazema, Amarílis, Hortência, Iris, Jasmin, Magnólia, Prímula, Rosa, Zínia e pela professora. Cada participante postou um incidente crítico, exceto Prímula, que contribuiu com dois exemplos. A relatos tiveram a média de extensão, em número de palavras, de 172. A extensão individual de cada relato de incidente crítico pode ser lida no quadro abaixo:

Quadro 18- IC postados na página privada do grupo

Participante	Incidente Crítico	Extensão (em palavras)
Alfazema	9	137
Amarílis	4	283
Hortência	2	161
Iris	10	183
Jasmim	6	115
Magnólia	3	81
Prímula	7	64
	8	75
Rosa	5	241
Zínia	1	122
Begônia	11	37
Dália	12	75

Fonte: A autora

Os incidentes relatados durante a aula são 8 e foram narrados por Dália, Rosa, Hortência e Prímula.

Quadro 19: IC discutidos na aula

Participante	Incidente	Linhas
Dália	1	(33; 116-120)
Dália	2	(51-65)
Dália	3	(71-84)
Rosa	4	(145-146)
Rosa	5	(147-165)
Hortência	6	(185-194)
Dália	7	(233-247)
Prímula	8	(273-277)

Fonte: A autora

Nos quadros abaixo, represento, respectivamente os incidentes

relatados em sala de aula e aqueles relatados na página privada. Atribuo um título de acordo com a temática de cada um deles para facilitar as identificações. Para os incidentes relatados em na página virtual do grupo, atribuo as terminologias CC-RE1 a CC-RE13⁴⁸ e aos incidentes relatados durante a aula considero-os como CC-RO1 a CC-RO8⁴⁹. Os exponho em ordem de relato.

Quadro 20: IC postados na página virtual

IC	Página
CC-RE1	Descontrole emocional de par ascendente
CC-RE2	Constrangimento de par dependente
CC-RE3	Assédio sexual de par dependente (professora)
CC-RE4	Despreparo didático par ascendente
CC-RE5	Conflito explicação par ascendente
CC-RE6	Imposição de crença religiosa
CC-RE7	Autoritarismo par ascendente
CC-RE8	Supressão intelectual de aprendizagem por par descendente
CC-RE9	Constrangimento de par dependente
CC-RE10	Descontrole emocional de par dependente (prova)
CC-RE11	Discriminação de par ascendente por padrões repressores de beleza
CC-RE12	Insegurança de aprendizagem por par descendente

Fonte: A autora

Quadro 21: IC mencionados durante a aula

IC	Sala de aula
CC-RO1	Discriminação de par ascendente por padrões repressores de beleza
CC-RO2	Insegurança de aprendizagem por par descendente
CC-RO3	Rejeição de par responsável (mãe) de par dependente (filha)
CC-RO4	Assédio sexual de par dependente (professora)
CC-RO5	Assédio sexual de par dependente (professor)
CC-RO6	Par ascendente se casa com par descendente
CC-RO7	Casamento de participante com pessoa de idade superior
CC-RO8	Supressão intelectual de aprendizagem por par descendente

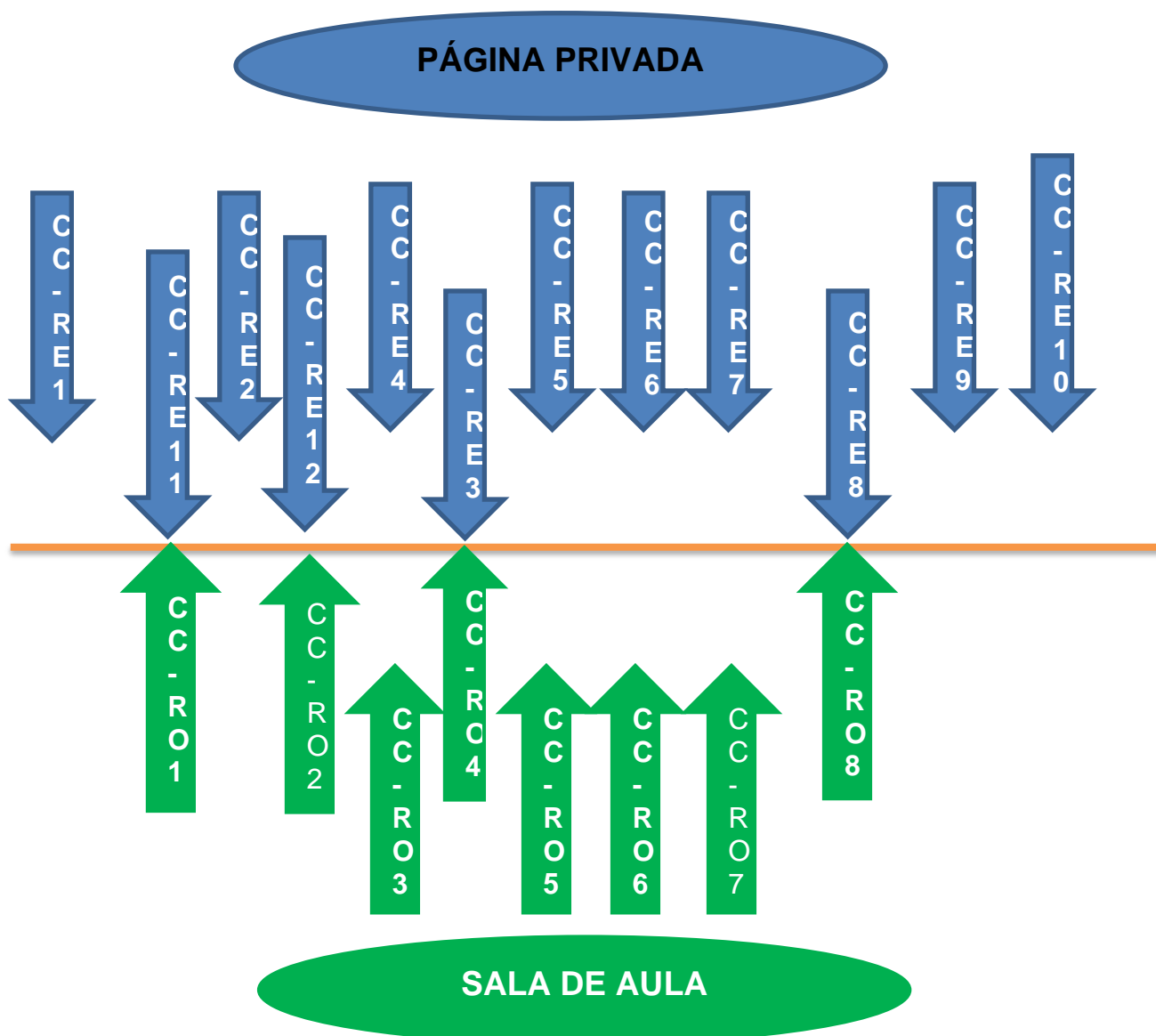
Fonte: A autora

Aponto quatro relatos que se repetem entre os dois contextos de dados. Eles se correspondem da seguinte maneira: CC-RE3/CC-RO4; CC-RE8/CC-RO8; CC-RE11/CC-RO1; CC-RE12/CC-RO2. Represento-os no diagrama abaixo.

⁴⁸ Significado das siglas: CC=Contexto C; RE=Relato Escrito em página virtual; 1=nº do relato.

⁴⁹ CC=Contexto C; RO=Relato Oral em sala de aula; 1 = nº do relato.

Diagrama 1 – IC Página Privada/Sala de aula



Fonte: A autora

A repetição de IC nos dois contextos (sala de aula e página virtual) resulta na ênfase dada pelas participantes a esses eventos especificadamente, que são elucidados com frequência durante as discussões.

No quadro 22, represento um panorama geral dos dados primários de minha pesquisa com o intuito de facilitar o entendimento de meu leitor.

Quadro 22: Panorama geral dos dados primários

Número de Participantes	Forma original dos dados	Espaço social	Períodos/datas da geração	Número de IC	Volume dos dados
04	Orais	Sala de aula	10/02/ 2016	08	08
11	Escritos	Página privada	10/02/2016 17/02/2016 20/02/2016 22/02/2016	05 03 02 02	12

Fonte: A autora

Foram oito incidentes classificados durante a discussão em sala de aula, sendo que quatro deles são retomados daqueles já postados na página virtual do grupo. Reitero que as colocações sobre os incidentes ocorreram na aula do dia 10/02/2016. A aula do dia 03/02/2016 é dedicada à discussão dos textos. São quatro participantes porque somente quatro das 12 presentes na aula reportaram ou comentaram sobre alguma incidente crítico. Saliento que a participação evidente de Dália que relata quatro incidentes. Rosa menciona dois incidentes, Hortênci e Prímula mencionam um incidente cada.

Sobre os relatos escritos, destaco que foram 12 incidentes relatados por 11 participantes. Prímula relata um incidente a mais do que os colegas.

Finalizando esta subseção sobre os dados e, tendo em mente as perguntas da minha pesquisa, saliento que os coletados (de fontes bibliográficas e de registros em áudio e slides do minicurso) são úteis para responder à pergunta 1. Os dados gerados na disciplina do curso de graduação são os que me possibilitam responder às perguntas dois a cinco e de elaborar, descritivamente, um conceito de incidente crítico e, então, responder à pergunta seis, com sua comparação com os conceitos que o antecedem.

No Quadro 23, sintetizo as informações sobre os dados da pesquisa.

Quadro 23: Síntese dos dados da pesquisa

Natureza	Tipos de Registro	Contexto	Material	Período de Geração e/ou busca
Estática	Escrito	Literatura	16 artigos e 1 livro	15-20/06/18.

Dados Secundários Estáveis	Áudio e escrito	Minicurso	Enunciados orais e <i>Slides</i>	20/10/15
Dinâmica (Dados Primários)	Áudio e escrito	Disciplina na graduação	Enunciados orais	03-10/02/17
			Relatos escritos	10-22/02/17

Fonte: A autora

2.5.3 Estilo de Relato da Análise

Apresento os resultados das análises em quatro capítulos, sendo que três recepcionam, cada um, interpretações relativas a um tipo de contexto (Contexto A – Literatura; Contexto B – Formação Continuada; Contexto C – Formação inicial). A estrutura de cada capítulo, desenvolvo em resposta às perguntas de pesquisa que lhe são pertinentes, utilizando o enunciado da própria pergunta para intitular a seção. Relato os resultados de forma analítico-sintética, como prevê a APS, destacando os termos classificatórios hiperonímicos em CAIXA ALTA; hiponímicos em **negrito**, os sub-hiponímicos, sublinhados e sub-classificações de sub-hiponímicos, quando houver, em *itálico*. Trago, a modo de ilustração e sustentação das minhas análises, excerto extraído dos dados. Utilizo determinado excerto mais de uma vez, para ilustrar afirmações diferentes, com isso ciente de que o texto possa ficar repetitivo. Quando me refiro aos internos e externos aos participantes os identifico com as cores azul (internos) e vermelho (externos).

2.5.4 Codificação dos Dados Contextos A, B e C

A fim de esclarecer e facilitar a busca de meu leitor quanto às referências e códigos dos dados dos três contextos de análise, reproduzo-os no quadro abaixo:

Quadro 24 - Codificação dados da pesquisa

Contexto (origem)	Denominação	Código/Denominação de referência	Total	Significado
A (Literatura Especializada)	Incidentes; Momentos	CA-RE1 ... CA-RE16	16	CA= Contexto A RE=Relato escrito 1= no. do relato

B (Formação continuada)	Slides	CB-S1 ... CB-S5	5	CB=contexto B S=Slide 1=no. do slide
	Incidentes; momentos	CB-RO1 ... CB-RO8	8	CB=Contexto B RO=Relato oral 1= no. do relato
	Professores (participantes)	CB-P1 ... CB-P18	18	CB=Contexto B P=Professor participante 1=no. do participante
C (Formação inicial)	Incidentes críticos	CC-RE1 ... CC-RE12	12	CC=Contexto C RE=Relato Escrito em página virtual 1=no. do relato
		CC-RO1 ... CC-RO8	8	CC=Contexto C RO=Relato Oral em sala de aula 1 = no. do relato
	Professora	-	1	Professora
	Alunas	Rosa Prímula	15	Nomes fictícios

Fonte: A autora

Na próxima seção elucido os princípios éticos em que minha pesquisa foi baseada, explorando as etapas que envolveram o princípio de ética emancipatória e o procedimento de devolução dos dados aos participantes da pesquisa e as considerações sobre essas devolutivas.

2.6 PRINCÍPIOS ÉTICOS EM MINHA PESQUISA

A partir do momento em que desenho minha pesquisa sob as perspectivas da LAC, fundamento os princípios éticos fora da ideia de que o controle técnico seja o único meio de proceder com as informações e dados do trabalho.

A teoria crítica pressupõe a participação de todos com o objetivo de garantir a emancipação da pesquisa e dos participantes a fim de promover o empoderamento dos indivíduos (CELANI, 2005).

Para tanto, na presente pesquisa existiu a preocupação em aceitar que os participantes têm suas próprias agendas, em entender a utilidade da pesquisa para eles e a importância do processo de compartilhamento dos dados e resultados obtidos no trabalho.

Assim, desde o início da pesquisa houve a preocupação em registrar no Comitê de Ética da instituição cada passo relacionado ao processo de coleta, análise dos dados e cuidado com a preservação da identidade dos participantes, suas disponibilidades durante a participação e andamento da pesquisa.

Apresento nas próximas subseções os pressupostos sobre ética emancipatória o resultado do retorno aos dados aos meus participantes.

2.6.1 Ética Emancipatória

As questões éticas devem ser levadas em consideração na trajetória de qualquer pesquisa, antes de tudo por se embasarem em questões legais, como o Código de Nuremberg de 1947, A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e o Relatório Belmont, de 1978.

Hammersley e Traianou (2012) tratam sobre ética em pesquisa educacional, expondo os princípios básicos em pesquisa social. Primeiramente falam sobre minimizar o dano, levando em consideração as consequências da pesquisa, seja para quem está sendo estudado, mas também para os pesquisadores que estão investigando o mesmo cenário. Depois, o respeito à autonomia, em que o processo de pesquisa deve respeitar as pessoas, no sentido de permitir que elas tomem decisões por si próprias, principalmente sobre se devem ou não participar (CHRISTIANS, 2005).

Em seguida há a proteção à privacidade. Uma característica central da pesquisa é tornar as questões públicas, fornecer descrições e explicações disponíveis ao público. Mas, é importante levar em consideração o que deve e o que não deve ser levado ao público. As configurações e informantes podem e devem ser anonimizados nos relatórios de pesquisa (COHEN, et.al, 2000).

A reciprocidade da oferta é outro princípio ético em que os pesquisadores dependem da permissão de acesso aos dados, e isso pode envolver pessoas cooperando de várias maneiras; por exemplo, desistir do tempo para ser entrevistado ou para preencher um questionário. O processo de pesquisa também pode envolver a vida das pessoas de várias maneiras e em graus variados. Diante disso, é relevante levar em consideração o que, os participantes podem razoavelmente esperar em troca dos pesquisadores e o que os pesquisadores devem oferecer a eles.

Por fim, o princípio do tratamento equitativo a todos os participantes da pesquisa, em que, argumenta-se que os vários indivíduos e grupos com os quais um pesquisador entra em contato no decorrer da pesquisa devem ser tratados igualmente, no sentido de que ninguém é favorecido ou discriminado injustamente, garantindo o cuidado com o outro (NODDINGS, 1984).

Para tanto, do ponto de vista formal, preocupei-me, primeiramente, em esclarecer para os participantes da pesquisa a livre escolha de aceitação por meio da aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

Depois de organizar os documentos, realizei o cadastro do projeto na Plataforma Brasil e adicionei informações pessoais, o cronograma, os detalhes do projeto, a instituição vinculada. Somente depois da aprovação, dei início à coleta de dados.

Utilizei medidas em prol do rigor científico para tratar dos dados, como a transcrição dos dados, registrando-os com data e hora de início e fim da coleta. Quanto ao anonimato preservei a identidade dos participantes por meio da utilização de pseudônimos.

Acredito que a ética burocrática tenha sua importância, porém, sendo minha pesquisa qualitativa, lidei com diversos dados originados de pontos de vistas diversos, que foram considerados e confrontados. Dessa maneira, tornar evidente as opiniões e posicionamentos de outros, requer procedimentos éticos e compromissos formais que adotei durante a trajetória de coleta, geração de dados e análise dos dados.

Do ponto de vista social, é importante ressaltar que toda relação e formas de compreensão com o outro em âmbito de investigação e pesquisa, envolve compromissos morais e políticos. (SCHWANDT, 2006).

Corroboro com Chimentão (2016) ao considerar que as pesquisas na área social e humana se direcionam a uma abordagem filosófica de ética, que coloca os princípios morais como propósitos das experiências humanas que são compartilhadas.

Segundo Egido e Reis (2016) os estudos em LAC no Brasil, têm se preocupado em abordar as questões sobre ética, relacionando-as aos contextos educacionais e os de pesquisa (CELANI, 2005; MENEZES DE SOUZA, 2011; MILLER, 2010, 2013; PAIVA, 2005; EGIDO; REIS, 2015; CORADIM; D'ALMAS, 2016).

Egido e Reis (2016) chamam a atenção à relação de poder entre o

pesquisador e os participantes, enfatizando a importância de práticas dialógicas para que não ocorram situações de opressão ou silenciamento de vozes. Eles citam alguns autores como Abasi e Taylor (2007); Loi e McDermott (2010); Mossman (2012); Swain e Lapkin (2011) que sustentam ações dialógicas na pesquisa como o retorno dos dados e suas análises aos participantes.

2.6.2 Retorno aos Participantes

Com o objetivo de assegurar que a análise dos dados contemplasse o sentido expresso pelos participantes do Contexto C, enviei os dados e suas respectivas análises e solicitei-lhes que reagissem, considerando os seguintes aspectos: 1. Sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente; discordar totalmente ou parcialmente. Com que pontos e por quê; 2. Sentimentos ou sensações vividas ao realizar a leitura, durante a leitura da análise. Quais e por quê; 3. Pontos da análise que achou pertinentes e ou não pertinentes; 4. Crítica ao método de análise, aos poderes que exerci como pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e ou transgredidos por mim, pesquisadora, ou pela pesquisa; 5. Outros comentários que acha relevante.

Levando em consideração os treze participantes de minha pesquisa, obtive dois retornos. Um de uma das professoras em formação inicial (Dália) e outro de minha orientadora. Uma participante justificou não retornar por falta de tempo e as outras participantes não responderam às mensagens (por e-mail) enviadas três vezes, em um espaço de um mês para cada envio.

Ao participante do contexto B (condutor do Minicurso) foram enviados os dados e análises traduzidos em inglês, sua língua materna. Foram três tentativas de envio, sem êxito.

Assim, seguem as repostas obtidas. Primeiro de Dália e depois da professora orientadora.

1. Sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente; discordar totalmente ou parcialmente. Com que pontos e por quê.

Minha impressão geral foi de concordância com as análises sobre os IC. Embora, em minha opinião, seja um tema um tanto subjetivo, consegui

concordar com a análise apresentada na pesquisa.

2. Sentimentos ou sensações vividas ao realizar a leitura, durante a leitura da análise. Quais e por quê.

Ao ler os relatos senti empatia. Durante a leitura da análise, algumas vezes me perdi nas terminologias, acredito por eu não ser familiar com a teoria ou a literatura usada para abordar o assunto. Mas, em geral compreendi e concordei com a análise.

3. Pontos da análise que achou pertinentes e ou não pertinentes.

Achei pertinente você citar as características dos IC e depois pontuar as consequências usando as características. Explicar como você interpreta as reações aos IC e explicar cada um.

4. Crítica ao método de análise, aos poderes que exerci como pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e ou transgredidos por mim, pesquisadora, ou pela pesquisa.

Não sou capaz de criticar o método de análise, por não ter um vasto conhecimento do assunto. Mas, pela leitura do capítulo, o método de análise apresenta claramente todos os dados, traz os detalhes de cada tópico apresentado no capítulo com coesão. Em minha opinião os limites da pesquisa foram respeitados.

5. Outros comentários que acha relevante.

Consegui compreender as suas interpretações sobre os relatos, mas não me acho em posição de fazer qualquer crítica, por não ter conhecimento suficiente sobre esse assunto. Acredito que para chegar até aqui, você tenha caminhado um longo caminho de estudos, pesquisas, literaturas no assunto e coletas de dados. Por isso, peço desculpas, se não consegui elaborar mais as minhas respostas.

Parabéns, pelo trabalho!

Boa sorte!

De acordo com a resposta de Dália, classifico seu retorno sob duas perspectivas: apreciativa e cognitiva. Confiro a apreciação aos momentos em que Dália expressa concordância com as análises que fiz sobre os IC e quando classifiquei como pertinente minhas considerações sobre os IC enquanto suas características, consequências e reações. Do ponto de vista cognitivo, Dália exprime concordância

aos pontos de análise de meu texto afirmando sentir 'empatia' durante a leitura do texto. Porém, também exprime limitações na compreensão de algumas terminologias, justificando pouca familiaridade com os aspectos teóricos e literários sobre o tema.

Também classifico como cognitiva a concepção de Dália sobre sua impossibilidade de fazer alguma crítica sobre método de análise que utilizei, pois ela julga não ter conhecimento suficiente para qualquer tipo de consideração. Contudo, considera que os limites da pesquisa foram respeitados no que diz respeito à coesão do texto durante a apresentação da análise.

Londrina, sábado, 6 de junho de 2019.

Querida Mariana,

O Retorno da pesquisadora aos participantes da pesquisa, quando o faz com o propósito de abrir-se a dúvidas, questionamentos, pedidos de ajustes, exemplificação, evidência, esclarecimento, compartilhamento de pontos de vista e de saberes de diversas ordens, é imensa a possibilidade de aprender com a pesquisa e por meio dessa atividade até hoje exercida por privilegiada elite intelectual.

*Eu me lembro quando você decidiu, bem no início do seu doutorado, explorar incidentes críticos na formação de professores de inglês, algo que eu, como professora universitária, não havia até então privilegiado como elemento programático na disciplina *Leitura em Língua Inglesa: aspectos teóricos*, que sempre esteve voltada a conteúdos relativos a leituras, leitura crítica e letramento crítico.*

Agradeço por você ter desenvolvido o seu estágio docente nesta disciplina, onde você introduziu IC enquanto tópico bibliográfico que seria submetido ao escrutínio e consideração crítica das alunas (professoras em formação inicial). Não fosse a longa greve daquele ano, certamente teria sido você a gerar os dados com as alunas participantes, com as mesmas firmeza e determinação características que a constituem docente. Estou certa de que os dados, como vieram a ser gerados, seriam também na língua materna, em atenção ao

pedido das alunas.

Confesso que assumir o curso planejado de suas aulas para geração de dados trouxe-me a responsabilidade de não comprometé-los pela dupla posição de ser sua orientadora e a professora da disciplina nos dois encontros de aulas que tive com as alunas. Eu me lembro de gravar parte de cada aula e lhe enviá-la por WhatsApp, ao final de cada aula. Sei que pareceria estranho que a gravação de uma aula contivesse apenas minha instrução inicial às alunas e nada mais, o que fiz propositadamente, pois se tratava de ocasião em que analisaríamos os IC da literatura e, portanto, estaríamos, de certo modo, nos antecipando à análise que você mesma faria dos dados de seu contexto A. Também, conscientemente, abster-me de relatar IC que vivenciei ou que fora vivenciado por outra pessoa, por pensar que eles estabeleceriam parâmetros para o tipo de IC que as alunas poderiam relatar. Eu preferi que elas relatassem o que quisessem.

Ao acompanhar a sua análise de dados do contexto C, choquei-me ao me deparar com a extensão das minhas falas na aula em que as alunas relataram seus próprios IC. Ah, se eu tivesse a capacidade de programar e desempenhar tão-somente formas de questionar que deixassem meus enunciados apenas de forma aberta...! Eu não ensaiei uma atuação. Pelo contrário, conduzi-me em reação às participações das alunas, quer em formas verbais que utilizaram, quer pelos breves períodos de silêncio que se seguiram às minhas indagações. Se eu fosse conduzir novamente discussões e análises de IC em formação inicial de professores, tentaria cuidar para não fechar as perguntas abertas com o uso do 'não é? '.

Como vejo nos dados, e entendo que não seria diferente em outra ocasião, eu não disse nem indiquei às alunas qual seria a minha reação ou ação em face dos IC, pois isso, se consideramos o poder cultural e institucionalmente centrado no par mais experiente, seria conduta behaviorista de minha parte. Prefiri, sim, que as alunas diante dos textos que você escolheu para focar o assunto, se sobrepusessem a eles, que os lessem de formas críticas, sem

simplesmente aceitarem conhecimento trazidos para seu contexto de formação como verdades inquestionáveis por presunção de autoridade do texto escrito.

Chamo atenção para duas falas minhas após as da aluna Dália: uma, quando, após eu abrir às alunas a possibilidade de tecerem considerações sobre um tópico extensamente comentado por Dália, acabo por fechar essa oportunidade, verbalizando uma conclusão que eu poderia não ter expressado (que a aluna já havia esgotado). Como professora, eu deveria ser capaz de aguardar que as demais alunas se manifestassem, sem eu preencher os silêncios que pudessem ser necessários à aula. Se aguardar que tais silêncios levassem a aluna a autorregular-se, certamente falhei. A outra reação minha à fala de Dália que, ao tentar ser empática com a colega que sofrera IC por discriminação estética, deve-se ao uso que ela faz de argumento de valor temporário estético (moda) ditado socialmente. Aqui, minha reflexão, neste momento, me faz considerar a alternativa de solicitar às alunas que discutissem e questionassem as causas daquele IC e da tentativa de reparação que veio a acontecer anos mais tarde.

Penso que a sua pesquisa pode ter um efeito pragmático para educação de crianças, jovens e adultos -- estudantes, professores, gestores escolares e legisladores -- por meio da socialização dos IC, em forma didática e acessível para que possam ser conhecidos, discutidos, analisados, debatidos e para que esforços possam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente, responsável, solidária e equilibrada.

Espero, nos bastidores, como é de meu costume, ter feito a minha parte. Espero que a sua pesquisa contribua para formação crítica de leitores e para a preparação de professores para lidarem com incidentes críticos, de forma a minimizar os impactos negativos sobre quem os sofre involuntariamente, de forma a possibilitar que aqueles que, independentemente de sua posição nos contextos, possam ser instrumentos para contribuírem para o desenvolvimento de pessoas, seja por meio de sua proteção, seja por meio de sua defesa, seja

por meio de suporte e solidariedade.

Faço votos de que os leitores, ao conhecerem os tipos de IC que você examina, possam compreender a extensão de efeitos de IC, o que eles são e como podem causar dor, sofrimento, exclusão, sentimentos de inadequação e inferioridade, que ficam guardados na vida de quem o IC colocou na posição de recipiente. Que os espaços de educação profissional sirvam ao exercício de elevação humana pelo cuidado, proteção, fortalecimento e emancipação.

Eu aprendi tanto com a sua pesquisa! Muito obrigada de coração!

Grande e forte abraço.

Simone

Sobre o retorno de minha orientadora acredito que a retrospectiva é enfática em suas reações, onde ela relembra episódios importantes do meu processo de doutoramento como, a minha decisão no início do estágio doutoral, em trabalhar com os IC.

Ela relembra também o processo de coleta de dados de um dos contextos da pesquisa, em que ela mesma precisou dar sequência à coleta por eu não poder estar presente em decorrência de uma greve na universidade que alterou todo o calendário letivo.

A participante também expressa suas reflexões sob o ponto de vista que retenho como cognitivo, já que, ao lembrar sobre a escolha de trabalhar com os IC trazer a necessidade de adaptar o conteúdo programático da disciplina ao tema.

Ainda sob a perspectiva cognitiva do retorno, a professora reflete e justifica todo o processo de coleta de dados em que foi envolvida, expressando sua preocupação em se distanciar de forma consciente dos relatos, deixando os participantes livres para narrar e opinar sobre as considerações apresentadas. Justificando também o consentimento dado aos participantes/alunos em utilizar a língua materna, para que se sentissem mais seguros e, conseqüentemente mais participativos.

A participante expressa sentimento de choque ao analisar suas falas e julgá-las como longas, mas justifica que as situações foram naturais e, que se preocupou em evitar os períodos longos de silêncio dos alunos. Assim, tentava instigar

reflexões e colocações por meio de suas indagações, totalmente abertas.

É relevante o posicionamento da professora em se abster sobre suas reações diante dos IC que eram narrados pelos alunos. Ela deixou que a opinião deles se sobressaísse a fim de garantir uma conduta descentralizada enquanto par mais experiente.

Ainda em momento de reflexão, a professora se questiona sobre a possibilidade de ter adotado uma conduta diferente, não interferindo nos momentos de silêncio dos alunos. Em um momento posterior, de releitura dos dados ela diz perceber que os silêncios poderiam ter preparado as participantes a se autorregular e a expressarem seus posicionamentos.

Por fim, retenho a reação da professora como apreciativa ao reconhecer as possíveis contribuições de meu trabalho à esfera de formação de professores e sobre a possibilidade de que, conhecendo os IC, as ações e impactos negativos se minimizem em qualquer processo de ensino-aprendizagem.

3 IC NA LITERATURA PROFISSIONAL

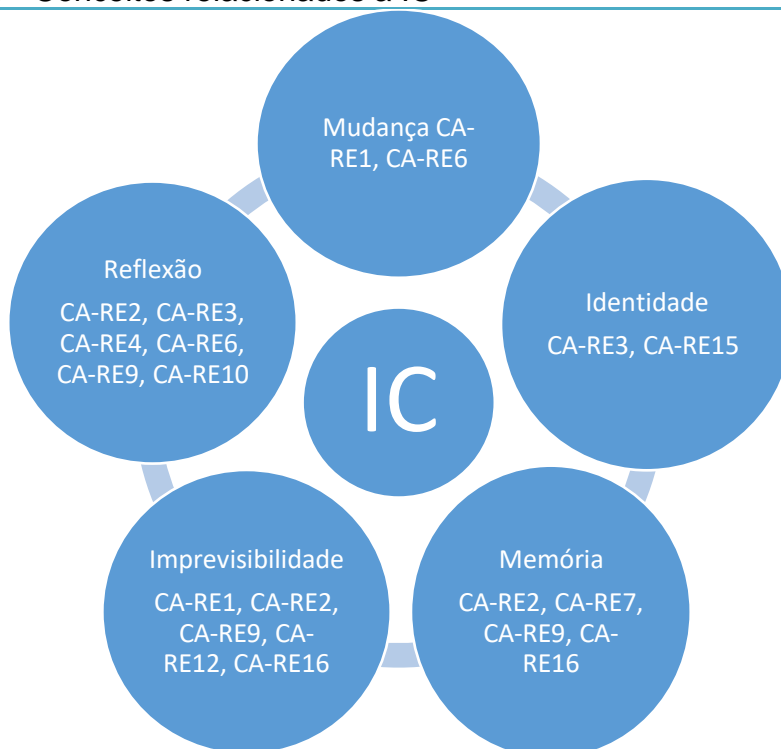
Neste capítulo trago os conceitos de IC no Contexto A de minha pesquisa, assim como suas características, causas e consequências retratadas na literatura especializada.

3.1. QUAIS SÃO OS CONCEITOS DE IC E SUAS BASES?

Os conceitos de IC foram considerados por meio de análise de literatura especializada, por isso são de base secundária.

Ao definir os IC, identifiquei que os autores expressam conceitos em comum e recorrentes, relacionados a esses eventos, como: mudança, identidade, reflexão ou interpretação, imprevisibilidade e memória. Represento-os no diagrama abaixo com suas respectivas referências:

Diagrama 3 - Conceitos relacionados a IC



Fonte: A autora

Dessa forma, interpreto IC como acontecimentos que causam mudanças, que remetem às questões de identidade pessoal e/ou profissional. São eventos claramente lembrados, são situações imprevistas que causam reflexão posterior.

Devido à gravidade e seriedade dos IC para as pessoas que os sofrem ou os testemunham, eles integram sua memória durante a sua vida, pois dos IC ficam lembranças dolorosas de eventos em que majoritariamente os participantes não foram capazes de superar por si próprios, devido à assimetria de poder na prática social em que se encontravam. São incidentes que são críticos porque não somente aparecem na literatura como aqueles exercidos por pares ascendentes sobre dependentes, com efeitos negativos, subjetivos, por serem imprevisíveis, não intencionais, mas também porque são exercidos tanto nesse padrão quanto por par dependente em relação ao par ascendente, e por envolverem tirania em situações didáticas que se tornam opressoras, intolerância a diferenças de gênero, prevalência de interesse econômico em detrimento de valores humanos inclusivos, questões de foro íntimo relativos à sexualidade em conduta assediadora a vulnerável, discriminação de capacidade intelectual, de aparência, etnia, escolhas afetivas de união entre pares com assimetria etária.

Apresento, na sequência, os conceitos e/ou definições de IC atribuídos pelos autores. Identifico que há uma distinção entre os IC definidos em esferas gerais das atividades dos indivíduos (CA-RE1, CA-RE3, CA-RE6, CA-RE10, CA-RE12, CA-RE16), os IC voltados especificamente à esfera escolar (CA-RE2, CA-RE7, CA-RE8, CA-RE9, CA-RE11) e a definição dos IC como instrumento de coleta de informações comportamentais em determinados contextos (CA-RE4, CA-RE14, CA-RE15).

3.1.1 IC em Esferas Gerais

Em CA-RE1, os IC são definidos como *‘eventos ou situações que marcam um ponto de virada ou mudança na vida de uma pessoa’* (SERNA-GUTIÉRREZ; MORA-PABLO, 2018, p. 138).⁵⁰

No texto CA-RE3, IC são *‘eventos chave na vida do indivíduo e em*

⁵⁰ Tradução minha, como demais que se seguem, do inglês: “events or situations which mark a significant turning-point or change in the life of a person.” (p. 138).

torno dos quais as decisões centrais giram. Estes eventos provocam o indivíduo a selecionar tipos específicos de ações, eles, por sua vez, os conduzem em direções específicas, e eles acabam tendo implicações para a identidade’. (LENGELIN; PABLO, 2016, p. 76)⁵¹. Os IC são conceituados em CA-RE6 como *‘pontos de mudança pelos quais os indivíduos podem avaliar a eficácia ou o sucesso.’* (KILGOR; NORTHCOTE; HERMAN, 2015, p. 385).⁵²

O autor de CA-RE10 utiliza uma citação de David Tripp para definir incidentes críticos: *‘(...) não são coisas que existem independentemente de um observador, mas, como todos os dados, incidentes críticos são criados. Os incidentes acontecem, mas incidentes críticos são produzidos pela forma como olhamos para uma situação: um incidente crítico é uma interpretação da importância de um evento.’* (YOUNG, 2012, p. 1)⁵³.

Em CA-RE12, a autora atribui aos IC duas esferas: Modalidade 1 (incidente crítico como descrição de situações): *‘Uma descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de modo que as informações contidas na descrição ofereçam base para que o leitor/ouvinte chegue ao enunciado de uma opinião, uma apreciação, um julgamento, uma tomada de decisão ou às alternativas para a solução de um problema’* (ALMEIDA, 2009, p. 198). Modalidade 2: (incidente críticos como momentos de crise): ela define IC como *‘acontecimentos-chave que determinam decisões e rumos nas trajetórias profissionais e pessoais. São momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados.’* (ALMEIDA, 2009, p. 199).

Para o autor de CA-RE16, incidente crítico significa *‘eventos imprevistos, não declarados, claramente lembrados.’* (FARRELL, 2008, p. 3).⁵⁴

3.1.2 IC em esferas profissionais (Educação)

⁵¹ “Key events in the individual’s life, and around which pivotal decisions revolve. These events provoke the individual into selecting particular kinds of actions, they in turn lead them in particular directions, and they end up having implications for identity.” (p. 76).

⁵² “Critical incidents are seen as turning points by which individuals can gauge effectiveness or success.” (p. 385).

⁵³ “(...) critical incidents are not things which exist independently of an observer...but, like all data, critical incidents are created. Incidents happen, but critical incidents are produced by the way we look at a situation: a critical incident is an interpretation of the significance of an event.” (p. 1).

⁵⁴ “A critical incident in teaching means ‘vividly remembered event which is unplanned and unanticipated” (p. 3).

Para os autores de CA-RE2, *‘Um incidente crítico é qualquer evento não planejado que ocorre durante a carreira de um professor, mas é vividamente lembrado. Os incidentes apenas realmente tornam-se críticos quando eles estão sujeitos à reflexão consciente. Quando os professores de línguas analisam formalmente estes incidentes críticos, eles podem despertar novos entendimentos de sua prática’*. (FARRELL; BAECHER, 2017, p. 13)⁵⁵

Em CA-RE7 *‘um incidente crítico é uma situação ou evento que possui significado para o aprendizado, tanto para os alunos quanto para os professores. Não é planejado, não declarado e descontrolado.’* (PATAHUDDIN; LOWRIE, 2015, p. 3).⁵⁶

CA-RE8 apresenta o conceito de Incidente Crítico Ético como *‘uma situação indesejável vivenciada por um professor, que inclui dilemas éticos.’* (SHAPIRA-LISHCHINSKY; GILAT, 2015, p. 2).⁵⁷

No texto CA-RE11, *‘os incidentes críticos não são necessariamente eventos sensacionais que envolvem muitas tensões. Pelo contrário, eles podem ser pequenos incidentes que acontecem em todas as escolas. Sua classificação como incidentes críticos é baseada no significado e sentido que os professores atribuem a eles.’* (SHAPIRA-LISHCHINSKY, 2010, p. 2).⁵⁸

3.1.3 IC como Técnica de Interpretação de Eventos (Técnica do IC)

Em CA-RE4, a Técnica do incidente crítico é apresentada como ferramenta que possibilita autocrítica construtiva das ações de uma pessoa visando a melhorá-las. Em determinadas situações de ensino, essa técnica pode levar o professor a refletir sobre ela de maneira estruturada e considerar possibilidades de ações futuras. Para os autores, *‘um incidente não precisa ser um evento dramático no contexto de ensino. Precisa somente te fazer parar e pensar ou fazer alguém te questionar.’* (MOHAMMED, 2016, p. 25)⁵⁹ Em CA-RE14, a definição de IC também é

⁵⁵ “A critical incident is any unplanned event that occurs during a teacher’s career, but is vividly remembered. Incidents only really become critical when they are subjugated to conscious reflection. When language teachers formally analyze these critical incidents, they can awaken new understandings of their practice.” (p. 13).

⁵⁶ “A critical incident is a situation or event that holds significance for learning, both for students and teachers. It is unplanned, unanticipated and uncontrolled.” (p. 3).

⁵⁷ “an undesirable experienced by a teacher, and includes ethical dilemmas.” (p. 2).

⁵⁸ “(...) critical incidents are not necessarily sensational events involving a lot of tensions. Rather, they may be minor incidents that happen in every school. Their classification as critical incidents is based on the significance and the meaning that the teachers attribute to them.” (p. 2).

⁵⁹ A critical need not be a dramatic event in the teaching context, just one that makes you stop and think,

ausente. Há a definição da Técnica de Incidente Crítico, como processo epistemológico no qual dados descritivos qualitativos são fornecidos sobre fatos da vida real. Ele envolve coleta de histórias factuais ou episódios sobre comportamento no trabalho, que são cruciais para realizá-lo eficazmente.

Em CA-RE15 os incidentes críticos são ferramentas de desenvolvimentos da consciência e ‘entendimento das atitudes humanas, assim como as expectativas, comportamento e interações. Eles pretendem envolver os participantes em um nível pessoal significativo, ao examinar atitudes e comportamentos que podem ser críticos para sua eficácia nos papéis para os quais já estão desempenhando ou se preparando (no local de trabalho, em ambientes educacionais e na sociedade em geral).’ (APELAIDE; SCHILL, 2008, p. 5).⁶⁰

3.2 QUAIS CARACTERÍSTICAS POSSUEM OS IC?

Ao examinar a literatura especializada em IC⁶¹, identifiquei, portanto assim defendo, que eles possuem TRAÇOS CONSTITUTIVOS, CAUSAS e CONSEQUÊNCIAS/IMPACTOS.

Os TRAÇOS CONSTITUTIVOS envolvem Subjetividade, Imprevisibilidade, Ações não intencionais, Trivialidade escolar, Carga negativa/Crise/Instabilidade, Dilemas, Valores, Contexto Profissional configurado em Educação Básica, Formação Inicial e Formação Continuada. As Esferas de Atuação representam os contextos Profissional (Trabalho e Escola) e Pessoal (Família e Comunidade). As CAUSAS envolvem Discriminação por meio de Questões de Raça, Diversidade cultural, Gênero, Espaço/lugar e Organização em sala de aula, Choque de valores, Lacuna (s) apontada (s) por par mais experiente (s) mediante Estrutura (*Turmas mistas/grandes, Tecnologia*); Aluno (*Proficiência linguística, Participação,*

or one that raises questions for you.” (p. 25).

⁶⁰ “Understanding of human attitudes, expectations, behaviors, and interactions. They are intended to engage participants at a meaningful, personal level as they examine attitudes and behaviors that might be critical to their effectiveness in the roles they are already performing or preparing for (in the workplace, in educational settings, and in society at”. (p. 5).

⁶¹ Ressalto que no presente capítulo limito-me em apresentar as análises que justificam as classificações apresentadas. As características dos textos como: Objetivos/Enfoque, Base de definição, Conceitos relacionados, Metodologia e Principais resultados são evidenciados no quadro classificado como APÊNDICE C - Estudos sobre Incidentes Críticos Educacionais de 2000 a 2018 - via ERIC (*Education Resources Information Center*), GOOGLE ACADÊMICO, MLA. As referências dos textos (CA-RE1 a CA-RE16) se encontram classificadas no Apêndice E: Dados secundários de fontes bibliográficas, incluído no capítulo destinado ao percurso metodológico.

Transnacionalidade, Problemas de comunicação); Professor (*Transgressão à regra institucional, Didática e Postura e Disciplina Institucional*). Sobre CONSEQUÊNCIAS/IMPACTOS, interpretei haver Sofrimento moral, Reforço positivo, Reação de terceiros, Processo Mental como Reflexão; Mudança ou Disposição, Aprendizagem/Desenvolvimento profissional e Identidade (*profissional, pessoal*); Práticas docentes, e práticas Não especificadas, em que não se sabe se são práticas profissionais ou pessoais.

Portanto, trago os quadros-resposta à pergunta “Que característica possuem os IC?”, e passo imediatamente ao detalhamento e ilustração de cada classificação a que cheguei. As características surgem em duas esferas: formação inicial de professores e atuação do professor na Educação Básica, assim apresentadas no quadro e na redação do texto analítico. Para evitar que o texto fique redundante, utilizo um excerto, para ilustrar cada característica categorizada, ora da esfera de formação inicial de professores, ora da esfera de atuação na Educação Básica.

TRAÇOS CONSTITUTIVOS

Explicito os TRAÇOS CONSTITUTIVOS dos IC no quadro 25. Em seguida, disserto sobre cada um deles.

Quadro 25: Características de IC – Contexto A- TRAÇOS CONSTITUTIVOS

HIPERÔNIMOS	Hipônimos	Sub-hipônimos	Referência (s)/ Relatos de IC
	Subjetividade		CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16
	Imprevisibilidade		R02/R07/R09/CA-RE16
	Ações não intencionais		R02/R03/R09/CA-RE13
	Algo vividamente lembrado		CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16
	Trivialidade escolar		R03/R06/R07/CA-RE11/CA-RE14
	Carga negativa		CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-

TRAÇOS CONSTITUTIVOS	/Crise/ instabilidade	RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16	
	Dilemas	R02/R04/R09/CA-RE16	
	Valores	CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16	
	Comunicação	CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16	
	Espaço/Tempo	CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16	
	Contexto profissional	<u>Educação básica</u>	R02/R05/R07/R08/CA-RE11/CA-RE13
		<u>Formação inicial</u>	R01/R03/R04/R06/R09/CA-RE10/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE15
<u>Formação continuada</u>		CA-RE12	

Fonte: A autora

O quadro permite notar a prevalência de características como **Subjetividade**, **Algo vividamente lembrado**, **Carga negativa**, **Valores**, **Comunicação**, **Espaço** e **Tempo**. Esses TRAÇOS foram definidos por meio de análise indutiva-dedutiva entre eu e meu par mais experiente, já que todos os IC são relembrados com precisão, dotados de fatos negativos, são baseados em conflitos de valores. Todos são comunicados e acontecem em determinado espaço e tempo.

3.2.1 Subjetividade

A **Subjetividade** é um TRAÇO CONSTITUTIVO de todos os IC discutidos nos textos, seja na formação inicial dos professores (CA-RE1, CA-RE2, CA-RE3, CA-RE4, CA-RE6, CA-RE9, CA-RE10, CA-RE12, CA-RE14, CA-RE16) que na atuação na Educação Básica (CA-RE5, CA-RE7, CA-RE8, CA-RE11, CA-RE13). Considero esse traço relevante nos IC, a partir de minha interpretação de que, ao

serem vividamente lembrados com carga negativa e com valores intrínsecos, remetem diretamente a perspectivas individuais.

O exemplo que proponho para demonstrar o traço de Subjetividade ocorre na atuação dos professores na Educação Básica e é relatado em CA-RE5. O texto apresenta um quadro de apoio denominado *School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports*⁶² (SWPBIS) relacionado a aspectos das condutas dos alunos, por meio de uma análise comportamental aplicada.

Técnica de incidentes críticos é um método fenomenológico de pesquisa qualitativa, emergente da psicologia industrial e organizacional, que enfoca as experiências vivenciadas pelos participantes para traçar ideias pragmáticas sobre problemas reais. Baseia-se na identificação e análise de incidentes críticos, definidos como qualquer ocorrência relatada que pode ser traduzida em termos específicos, observáveis e comportamentais (ANDREOU; MCINTOSH; ROSS; KAHN, 2015, p. 7).⁶³

Os autores definem a técnica de IC como um método fenomenológico de pesquisa qualitativa, que enfoca as experiências vivenciadas pelos participantes para traçar ideias pragmáticas sobre problemas reais. Ao lidar com esses problemas, os alunos os encaram de forma subjetiva.

3.2.2 Imprevisibilidade

Os traços de **Imprevisibilidade** surgem na formação inicial de professores (CA-RE2, CA-RE9, CA-RE16) e na atuação na educação básica (CA-RE7). Trago o texto CA-RE9 como exemplo de imprevisibilidade na etapa de formação inicial de professores.

Um incidente crítico é qualquer evento imprevisto e imprevisto que ocorre durante a aula, fora da aula ou durante a carreira de um professor, mas é "vividamente lembrado" (FARRELL, 2013, p. 81).⁶⁴

⁶² Intervenções e apoios comportamentais positivos na escola.

⁶³ CIT is based on identification and analysis of Critical Incidents (CI), defined as "any reported occurrence that could be translated into specific, observable, and behavioral terms" (p. 314), with a particular focus on observable, measurable events that are perceived as helping or hindering a process of interest (e.g., regular team meetings). This focus on observable, measurable events mitigates concerns regarding the accuracy of participant recall (p. 7).

⁶⁴ A critical incident is any unplanned and unanticipated event that occurs during class, outside class or during a teacher's career but is "vividly remembered" (FARRELL, 2013).

Os IC são definidos no texto como qualquer evento imprevisto que ocorra durante a aula, fora da aula ou durante a carreira de um professor, e que é vividamente lembrado. Os incidentes só se tornam realmente críticos quando estão sujeitos a essa reflexão consciente.

3.2.3 Ações Não Intencionais

A literatura especializada caracteriza os IC como **Ações não intencionais**. Esses traços constam na formação inicial dos professores (CA-RE2, CA-RE3, CA-RE9) e na atuação na Educação Básica (CA-RE13). Como ilustração do contexto de recorro ao texto CA-RE3.

Em CA-RE3, as autoras consideram IC como não intencionais, mas podem proporcionar reflexões que resultam na construção de compreensão e significado. Esses incidentes expõem aspectos ou lições aprendidas que podem não ter sido notadas ou lembradas.

A maioria dos incidentes críticos, no entanto, não é nem um pouco dramática ou óbvia: eles são principalmente relatos diretos de eventos muito comuns que ocorrem na prática profissional rotineira e que são críticos no sentido bastante diferente de serem indicativos de tendências subjacentes, motivos e estruturas (LENGELIN; PABLO, 2016, p. 24)⁶⁵.

Segundo as estudiosas, mais do que transmitir teorias, habilidades e técnicas, um professor, mesmo no início da profissão precisa ter vivido experiências que o permita tornar-se reflexivo para o resto de sua carreira. A descoberta de IC pode ser uma das muitas maneiras de facilitar a autorreflexão.

3.2.4 Algo Vividamente Lembrado

Os IC são em sua totalidade, **algo vividamente lembrado**, já que para narrar algo relacionado à própria vida ou prática profissional requer a lembrança de um momento marcante. Na literatura analisada surge na formação inicial de

⁶⁵ The vast majority of critical incidents, however, are not at all dramatic or obvious: they are mostly straightforward accounts of very commonplace events that occur in routine professional practice which are critical in the rather different sense that they are indicative of underlying trends, motives, and structures (LENGELIN; PABLO, 2016, p. 24).

professores (CA-RE1, CA-RE2, CA-RE3, CA-RE4, CA-RE6, CA-RE9, CA-RE10, CA-RE12, CA-RE14, CA-RE16) e na atuação na Educação Básica (CA-RE5, CA-RE7, CA-RE8, CA-RE11, CA-RE13).

Exemplifico esse traço dos IC durante a formação inicial de professores em CA-RE16. O autor afirma que os IC no ensino são eventos imprevistos, claramente lembrados. Farrell chama atenção ao fato de que, em um primeiro momento os IC podem parecer típicos, mas se tornam críticos depois de um momento de reflexão.

(...) um incidente crítico no ensino significa qualquer evento lembrado vividamente que não seja planejado e não declarado (...) ao refletir sobre esses incidentes de maneira formal, os professores de idiomas podem descobrir novos entendimentos de percepções assumidas do processo de ensino / aprendizagem (FARRELL, 2008, p. 3)⁶⁶.

3.2.5 Trivialidade Escolar

Esse traço característico do IC surge na formação inicial de professores (CA-RE3, CA-RE6, CA-RE14) e na atuação dos professores na Educação Básica (CA-RE7, CA-RE11).

No texto CA-RE6, discute-se sobre a formação inicial de professores, por meio de incidentes negativos que eles vivenciaram no último ano de suas formações. Os autores tentam validar a concepção de que as experiências podem influenciar a passagem entre o período de formação e atuação em sala de aula.

Enquanto a maioria das reflexões dos participantes sobre sua pior experiência de aula começou com uma resposta emocional, quatro temas principais surgiram: gerenciamento das aulas, organização do material das aulas, problemas de comunicação, situações de aprendizagem.

Considerando que a maioria das reflexões dos participantes sobre a pior experiência de aula começou com resposta emocional, quatro temas principais também emergiram como condições causais que foram identificadas como influenciando sua pior experiência de aula, ordenada abaixo das mais frequentes discutidos para os temas

⁶⁶ (...) a critical incident in teaching means any vividly remembered event which is unplanned and unanticipated... by reflecting on these incidents in a formal manner, language teachers can uncover new understandings of taken for granted perceptions of the teaching/learning process. (FARRELL, 2008, p. 3).

encontrados com menos frequência. 1. Questões de gestão relacionadas à falta de controle, comportamento dos alunos e lidar com as consequências do mau comportamento. 2. Planejamento de questões relacionadas à organização e materiais. 3. Problemas de comunicação relacionados ao fornecimento de instruções e informações aos alunos. 4. Aprender questões relacionadas ao conteúdo ensinado, a aula em si e a aprendizagem dos alunos. (KILGOR; NORTHCOTE; HERMAN, 2015, p. 376)⁶⁷.

Os autores narram que a maioria dos professores descreveram suas piores experiências em aulas de inglês ou matemática. Segundo os autores, embora esse resultado possa simplesmente refletir a proporção desses dois assuntos, como são ensinados no currículo, também pode mostrar que essas são áreas de preocupação para muitos dos professores em pré-serviço que participaram do estudo.

3.2.6 Carga Negativa/Crise/Instabilidade

Os IC são considerados em toda a bibliografia pesquisada como eventos que trazem alguma **Carga negativa**, como **Momentos de crise** e de **Instabilidade**. Portanto, os textos CA-RE1 a CA-RE16 trazem os IC como eventos que apresentam uma carga negativa.

O texto CA-RE10 tem como objetivo refletir como um IC pode ajudar na formação emocional e profissional de professores. O artigo apresenta estudos de IC ocorridos durante aulas da graduação. O autor relata experiências negativas ao ter de avaliar trabalhos de alunos que, segundo ele, enquanto professor, foram lamentáveis. Ao fazer a devolutiva a um determinado grupo, que não ficara feliz com a avaliação, uma das meninas fez um “V” em direção ao professor, que fingiu não notar, embora tenha se descrito atordoado. Enquanto ele avaliava outros componentes da apresentação, a mesma garota fez uma saudação nazista em direção a ele.

A carga negativa do IC em CA-RE10, se reflete na reação do

⁶⁷ Whereas most participants' reflections about their worst lesson experience began with an emotional response, four main themes also emerged as causal conditions that were identified as influencing their worst lesson experience, ordered below from the most frequently discussed to the themes found less frequently. 1. Management issues related to lack of control, students' behaviour and dealing with the consequences of misbehaviour. 2. Planning issues related to organisation and materials. 3. Communication issues related to providing instructions and information to students. 4. Learning issues related to content taught, the lesson itself and the students' learning.

professor: *'Estar despreparado para esse tipo de comportamento, acho que refleti o estado de choque. Em casa naquela noite, discuti o incidente com meu parceiro, que ficou igualmente chocado.'* (YOUNG, 2012, p.5).⁶⁸

Segundo o autor, um IC pode incluir: um aspecto bom ou ruim do trabalho; questões de justiça social, como igualdade e diversidade; pode envolver um conflito, hostilidade, agressão ou crítica.

3.2.7 Dilemas

Os **Dilemas** constituem os IC na formação inicial dos professores (CA-RE2, CA-RE4, CA-RE9, CA-RE16) e em suas atuações na Educação Básica (CA-RE11).

Em CA-RE11 são abordados dilemas que a autora define como éticos durante a prática docente na Educação Básica, tendo por objetivo conscientizar o desenvolvimento de programas educacionais em Israel por meio das reflexões de IC sobre ética na educação. A autora introduz o estudo afirmando que os professores lidam com muitos problemas éticos em suas práticas. Eles se deparam com questões como alocação inadequada de recursos, situações em que os alunos discutem inadequadamente e colegas irresponsáveis.

É enfatizado o senso de ação apropriada dos professores, muitas vezes limitado por fatores complexos da prática educacional e pelas decisões que são tomadas e realizadas contra o "andamento justo", resultando em IC que envolvem conflitos éticos e sofrimento moral.

Para atender a essa responsabilidade, é necessário um melhor entendimento das incidências críticas e do dilema ético. Assim apontado em CA-RE11.

O conhecimento ético permite que os professores associem conceitos e práticas de valores morais e éticos fundamentais e suas escolhas diárias e ações. Isso faz com que os professores vão além de ensinar apenas em termos técnicos e avaliativos e passam a considerar as potencialidades no impacto moral e ético de sua prática, tanto formal quanto informalmente, sobre os alunos (SHAPIRA-

⁶⁸ Being unprepared for this kind of behavior, I think I went into a mirror from shock. At home that evening, I discussed the incident with my partner, who was equally shocked. (YOUNG, 2012, p.5).

LISHCHINSKY, 2010, p. 3).⁶⁹

Os dilemas éticos surgem diante de comportamentos humanos, tais como valorizar, selecionar e agir, e se preocupa com ações desejáveis associadas às relações humanas e responsabilidade por outras pessoas. Remetendo o conceito ao contexto educacional, a autora afirma que o ensino envolve ação moral. Os professores são agentes morais e, portanto, a interação em sala de aula, em particular, é inevitavelmente moral por natureza.

3.2.8 Valores (Cultura/Costumes)

Os IC vistos como **Valores, Cultura e Costumes** surgem na etapa de formação inicial de professores e na atuação dos professores na Educação Básica. A abrangência da presença desse traço dos IC é consequência de minha interpretação de que todo IC ao gerar conflito e reflexão é pautado em valores que são gerados, discutidos e repensados.

Trago CA-RE8 como representação desses traços na atuação de professores na Educação Básica. O texto também trata sobre dilemas éticos e traz reflexões sobre questões de conflitos de valores.

Segundo os autores, a tomada de decisões éticas na educação é necessária quando os professores identificam dilemas éticos, e o resultado é determinado pela interação entre os componentes individuais e situacionais. Para o professor, o processo pessoal de decidir o que é certo e errado em situações variáveis como contexto, cultura escolar e obediência, pode influenciar a tomada de decisão ética, ao avaliar a moralidade do cuidado e a moralidade da justiça.

Embora diretrizes éticas não possam ser formuladas para atender a todos os potenciais dilemas éticos, os professores podem ser instruídos sobre como identificar instâncias de valores conflitantes e como gerenciar a situação, considerando a cultura, pessoas e contexto particular (BEN-PERETZ, 2001). Como os dilemas éticos aqui descritos eram semelhantes aos dilemas éticos relatados em estudos sobre escolas e professores conduzidos em outros países, estudos futuros devem explorar essas descobertas para outros

⁶⁹ Ethical knowledge enables teachers to make conceptual and practical links between core moral and ethical values and their daily choices and actions. It moves teachers beyond viewing teaching solely in technical and evaluative terms to appreciating the potentially moral and ethical impact of their practice, both formally and informally, on pupils (SHAPIRA- LISHCHINSKY, 2010, p. 3).

sistemas educativos (SHAPIRA-LISHCHINSKY; GILAT, 2015, p. 2)⁷⁰.

A vida escolar é composta de muitas facetas que nem a lei nem as circulares de gestão educacional levaram em conta. Portanto, retenho que os professores poderiam ser auxiliados em suas decisões éticas cotidianas por meio de diretrizes éticas, explicando o comportamento desejável com base em sua experiência.

3.2.9 Comunicação

Reconheço nos IC o traço de **Comunicação**, já que, para haver discussões, conflitos, reflexões e mudanças, é imprescindível a troca de mensagens e de enunciados. Assim, considero que todos os textos analisados nesse corpus caracterizam o traço de comunicação nos IC.

Recorro a CA-RE14, que apresenta os IC como uma forma efetiva de identificar desempenhos positivos e negativos de professores, por meio de análise de comportamentos específicos. Surgiram IC caracterizados em esferas como: relação com os alunos, preparação do curso e desempenho, incentivo, equidade, tempo dedicado aos alunos fora da sala de aula, e controle.

Incidentes positivos usaram comentários como “procura compreensão e síntese”, “desperta a curiosidade de ideias”, “desafia intelectualmente e encoraja pensamento independente”, “usa referências mais recentes”, “dá exemplos e ilustrações”, “comunica de forma eficaz”, “mantém contato visual com todos”, “usa linguagem corporal, gestos e posturas de forma eficaz”, “não se senta durante toda a aula”, “dá clareza não apenas aos conteúdos dos exames, mas também para formação básica”, “explica as coisas logicamente, nos deu links para conectar conceitos”, “usa diagramas”, “criou algumas estratégias mnemônicas”, “entrega registros sobre suas anotações e referências usadas”, “permite nossa participação”, “convida à perguntas”, “adequa a aula à discussão”, “tem humor” e coisas do tipo (KHANDELWAL, 2009, p. 303) .90

Os incidentes negativos mencionados são: “não terminar o curso a tempo”, “não contempla mais da metade do currículo”, “ler do livro”,

⁷⁰ Although ethical guidelines cannot be formulated to suit every potential ethical dilemma, teachers may be instructed in how to identify instances of conflicting values and how to manage the situation, while considering the culture, people, and particular context (Ben-Peretz, 2001). Since the ethical dilemmas described here were found to be similar to ethical dilemmas reported in studies on schools and teachers conducted in other countries, future studies should explore whether we can generalize these findings to other educational systems (p. 2).

“confuso”, “Não fornece nenhum exemplo ou explicação”, “organização ineficaz do curso”, “falta de clareza de discurso”, “fala rápido demais” (KHANDELWAL, 2009, p. 303).

Assim, segundo o estudo, as avaliações de professores podem se basear em técnicas que geram dados por meio de IC.

3.2.10 Espaço/Tempo

Considerando que para acontecer, todos os incidentes configuram em algum espaço ou tempo, julgo em todos os textos esse traço constitutivo dos IC.

Na formação inicial, um trabalho que configura os IC com traços de **Espaço** e de **Tempo** é CA-RE1, pois ao tratar da formação de professores transnacionais elucidam-se situações de professores estrangeiros, que ensinam LI diante de suas diversidades culturais e comportamentais. Suas identidades profissionais se formam diante de experiências que marcaram tempo e espaço em episódios pessoais, no período de estudo e nas primeiras atuações em salas de aulas.

Eu aprendi inglês indo a duas aulas diferentes. No início do meu dia na segunda série do ensino fundamental, eu começava a aula com minha professora regente. Então, depois do recreio, eu ia com minha professora de LI. Eu me lembro de brincar com bonecas Barbie junto com os outros alunos que estavam lá, mas nós brincávamos em silêncio porque as bonecas não podiam falar se não fosse em inglês. Quanto aos meus alunos agora, acho que eles têm que aprender gramática e eu gostaria de não ter que ensinar isso a eles, mas preciso fazê-lo. Eles não têm muita exposição, então eles não podem simplesmente aprender naturalmente como eu fiz. No entanto, eles ainda são crianças e merecem se divertir. Eu poderia apenas procurar como ensinar gramática on-line e outras coisas, mas isso realmente lhes ensinaria inglês? (Maria, entrevista por e-mail). (SERNA-GUTIÉRREZ; MORA-PABLO, 2017, p.6).⁷¹

Quem narra, remete à própria experiência enquanto aprendiz de inglês quando criança. A própria prática de ensino é questionada e aborda-se a

⁷¹ I learned English by going to two different classes. At the start of my day in second grade elementary I would start by going to class with my normal teacher . . . then I would go with my ESL teacher after recess . . . I remember playing with Barbie dolls along with the other students who were there but we would play in silence because the dolls could not speak if it was not in English. (Maria, e-mail interview) As for my students now, I find they have to learn grammar and I wish I did not have to teach that to them but, I have to . . . They don't have much exposure so they really cannot just learn naturally like I did. However, they are still kids, and deserve to have fun. I could just look up how to teach grammar online and stuff, but would this really teach them English? (Maria, e-mail interview).

importância das habilidades que devem ser dominadas em determinados contextos.

CAUSAS DOS IC

Início o tratamento das CAUSAS dos IC com a apresentação do quadro 26 para, logo em seguida, dissertar sobre cada tipo de causa.

Quadro 26: Características de IC – Contexto A - CAUSAS

HIPERÔNIMOS	Hipônimos	<u>Sub-hipônimos</u>		Referência (s)/Relatos de IC	
CAUSAS	Discriminação	<u>Raça</u>		CA-RE13	
		<u>Diversidade cultural</u>		R01/R03/CA-RE13	
		<u>Gênero</u>		CA-RE16	
		<u>Espaço/lugar e organização em sala de aula</u>		CA-RE16	
	Choque de valores		CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16		
	Lacuna apontada por par(es) experiente(s)	<u>Estrutura</u>	<i>Turmas mistas/grandes</i>		CA-RE16
			<i>Tecnologia</i>		R07
		<u>Aluno</u>	<i>Proficiência linguística</i>		R02 ⁷² /R06 ⁷³ /CA-RE16
			<i>Participação⁷⁴</i>		CA-RE16
			<i>Transnacionalidade</i>		R01
	<i>Problemas de comunicação</i>		R06		
	Lacuna apontada por dependente(s)	<u>Professor</u>	<i>Trangressão à regra institucional</i>		R08
			<i>Didática</i>		CA-RE11/ CA-RE14 /CA-RE16 ⁷⁵
<i>Postura</i>			CA-RE14 ⁷⁶		

⁷² Desempenho escrita/escrita/escuta.

⁷³ Situações de aprendizagem.

⁷⁴ Atividades propostas.

⁷⁵ Planejamento de questões.

⁷⁶ Tratamento igualitário aos alunos.

			<i>Disciplinar institucional</i> ⁷⁷	R08 ⁷⁸ /CA-RE11 ⁷⁹ /CA-RE14
--	--	--	--	---

Fonte: A autora

Dentre as CAUSAS de IC representadas no quadro 24 é evidente a prevalência dos **Choques de valores** e da diversidade de CAUSAS de **Discriminação**. As **Lacun**as se configuram enquanto apontadas pelos pares experientes e por dependentes dos mesmos.

3.2.11 Discriminação

Os IC caracteristicamente contêm **Discriminação**, que considero serem de cinco tipos: Raça; Diversidade Cultural; Gênero; Espaço/lugar e organização em sala de aula. Esse traço é constatado em episódios de formação inicial de professores (CA-RE13 para raça e diversidade cultural e CA-RE16 para gênero e espaço). Raça Ilustro o IC referido à Raça com o texto CA-RE13, retomando o mesmo exemplo dado à Carga negativa/ Crise/ Instabilidade, no caso da professora, oprimida por fazer parte de uma minoria racial em seu ambiente de formação e atuação enquanto docente.

A professora em formação narra os eventos em uma autobiografia que identifica traços discriminatórios desde a infância. Os episódios de discriminação e estereotipação continuam durante sua formação inicial durante os estágios supervisionados até sua formação continuada.

As autoras do CA-RE13 enfatizam as relações de poder que acentuam o racismo. Seu objetivo é pensar na formação de professores de línguas como uma vertente de reflexão contra tais episódios.

Um dos princípios fundamentais da teoria crítica da raça sustenta a ideia de que a raça e as raças são produtos do pensamento e das relações sociais e, como tal, são frequentemente usadas pela sociedade dominante para discriminar racialmente certos grupos minoritários em momentos diferentes em resposta às mudanças de necessidades no mercado de trabalho (DELGADO; STEFANCIC, 2001). Entendemos que uma das principais formas em que certos grupos são racialmente discriminados, é marcada não apenas como diferente, mas menos importante que o grupo dominante, as concepções limitadas da linguagem impulsionam as

⁷⁷ Incoerência institucional e colegiada.

⁷⁸ Incoerência institucional.

⁷⁹ Incoerência institucional e colegiada.

políticas linguísticas e a prática na escola americana. (BRANDON; BASZILE; BERRY, 2009, p. 49)⁸⁰.

Episódios racistas, segundo as autoras, provêm de imposições de culturas dominantes que não visualizam ou compreendem outras culturas. As diversidades entre as culturas se tornam assim obstáculos de integração social.

Diversidade Cultural

CA-RE13 resgata a necessidade de olhar para as questões de Diversidade Cultural também na formação inicial de professores.

Muitos cursos de diversidade que preparam os professores em pré-serviço não abordam a significância ou o impacto das barreiras dos alunos linguisticamente diferentes. Muitas vezes, professores novos e veteranos formam suas habilidades bilíngues e / ou bidirecionais como os outros e são inconscientes de como usar as comunidades linguísticas sociais, culturais e políticas de seus alunos a fim de facilitar o crescimento e desenvolvimento acadêmico desses aprendizes. Muitos professores enxergam os alunos que são linguisticamente diferentes do convencional como inferiores. Muitas vezes a língua materna dos aprendizes é considerada inferior. (FRANQIZ; REYES, 1998) O resultado final é que professores silenciam seus alunos e suas perspectivas culturais e os abordam como corpos quebrados que precisam ser concertados. (DELPIT, 1995; LADSON-BILLINGS, 1994; NIETO, 2004; PERRY AND DELPIT, 1998, apud BRANDON; BASZILE; BERRY, 2009, p. 49)⁸¹.

As autoras utilizam referências que abordam a questão do respeito à diversidade cultural por meio do reconhecimento da língua da minoria, que, no

⁸⁰ One of the foundational tenets of critical race theory holds the idea that race and races are products of social thought and relations and as such are often used by the dominant society to racialize certain minority groups at different times in response to shifting needs in the labor market (Delgado & Stefancic, 2001). We are confident that one of the primary ways in which certain groups are racialized, that is marked not only as different but as less than the dominant group, is through the narrow conceptions of language that drive language policy and practice in American schooling. (BRANDON; BASZILE; BERRY, 2009, p. 49).

⁸¹ Many diversity courses that prepare pre-service teachers do not address the significance or the impact of language barriers on linguistically diverse learners. Often time, new and veteran teachers construct their bilingual and /or bidialectical students as others and are unaware of how to use their students' social, cultural, and political linguistic communities to facilitate the academic growth and development of these learners. Too many teachers perceive students who are linguistically different from the mainstream as inferior. In many cases the home language of learners are prohibited in the classroom (Franqiz & Reyes, 1998). The end result is that teachers silence their students' cultural perspectives and approach them as little broken bodies needing to be fixed. (DELPIT, 1995; LADSON-BILLINGS, 1994; NIETO, 2004; PERRY AND DELPIT, 1998) (BRANDON; BASZILE; BERRY, 2009, p. 49).

entanto, também é reflexo de toda identidade dos alunos.

Gênero

Retomo o texto CA-RE16 para exemplificar os incidentes causados por questões de Gênero. A professora notou, por exemplo, que em grupos formados por dois meninos e uma menina, geralmente a menina era deixada completamente fora das atividades. O mesmo acontecia quando o grupo era formado majoritariamente por meninas que excluía os meninos das atividades: *‘Jasmine notou que quando colocou dois meninos e uma menina juntos em um grupo, a menina ficou completamente de fora quando os dois meninos apenas conversaram um com o outro.’* (FARRRELL, 2008, p. 7)⁸².

Para os professores participantes, foi a primeira vez que pensaram sobre situações relacionadas aos gêneros. Os professores passaram a pensar em estratégias para a parceria entre os gêneros passasse a acontecer durante as aulas, pois acreditavam na criação de oportunidades de cooperação entre gêneros em suas aulas.

Espaço/lugar e organização em sala de aula

Menciono novamente CA-RE16, para elucidar as causas de IC relacionados a Espaço e organização em sala de aula. Os participantes relataram que, quando pediam aos alunos para mudarem de lugar ou a disposição das carteiras para executarem atividades, alguns alunos eram resistentes. Eles ou não faziam a atividade ou não mudavam de lugar.

A reflexão sobre esses incidentes fez com que os professores participantes relatassem sobre a necessidade de serem mais conscientes sobre seus posicionamentos espaciais em relação aos seus alunos na sala de aula. Pode ser útil para um professor mudar continuamente o espaço de ação ao redor da sala de aula, de modo a dar a todos os alunos a devida atenção e obter um sentido holístico de como a classe está lidando durante as situações de aprendizagem.

⁸² Jasmine noticed that when she placed two boys and one girl together in a group, the girl was left out completely as the two boys only talked to each other (p.7).

3.2.12 Choque de Valores

Interpreto que qualquer IC acontece em decorrência de Choque de Valores, que geram conflito e reflexão. Assim, considero esse traço presente em todos os textos analisados. Como exemplo desse tipo de causa de IC, remeto a CA-RE10. O texto tem como objetivo refletir sobre IC ajuda na formação emocional e profissional de professores. O artigo apresenta estudos de dois IC ocorridos durante aulas da graduação, um no curso de economia e outro no curso de redação.

Os **Choque de Valores** podem servir como episódios de reflexão sobre questões pessoais e profissionais:

Embora os incidentes críticos possam estar relacionados a questões de comunicação, conhecimento, tratamento de e por outros, cultura, relações profissionais ou pessoais, emoções ou crenças, elas se tornam significantes por duas razões principais: 1. eles tomam a forma de um evento que faz um parar e pensar, ou um o que levanta questões sobre crenças, valores, atitude ou comportamento. 2. o incidente tem um impacto na aprendizagem pessoal e profissional e / ou ensino. (YOUNG, 2012, p. 1)⁸³.

3.2.13 Lacuna Apontada por Par(es) Experiente (s)

Dentre causas dos IC encontradas na literatura especializada, identifiquei *lacunas apontadas por pares experientes*, as quais se referem à estrutura (turmas mistas/grandes; tecnologia) e aluno (Proficiência linguística; Participação; Transnacionalidade e Problemas de Comunicação). Identifiquei também lacunas apontadas por dependentes relacionadas ao professor (Transgressão à regra institucional; Postura e Disciplina Institucional). Descrevo-as na seção das lacunas apontadas por pares menos experientes.

Estrutura

As lacunas em relação à estrutura são vinculadas a dois aspectos:

⁸³ Although critical incidents may relate to issues of communication, knowledge, treatment of and by others, culture, professional or personal relationships, emotions or beliefs, they become significant for two main reasons: 1. they take the form of an event which makes one stop and think, or one which raises questions about beliefs, values, attitude or behaviour. 2. the incident has an impact on one's personal and professional learning and/or teaching. (p. 1).

turmas mistas e grandes e tecnologia.

Para ilustrar o IC relacionado a *Turmas mistas e grandes*, recorro a CA-RE2, única referência a esse traço que acontece em um episódio de formação inicial de professores. A obra classifica os IC divididos em capítulos. O terceiro capítulo 'Ensinando turmas mistas e grandes'.⁸⁴ detalha quatro problemas relacionados a situações onde professores precisam ensinar em turmas numerosas, com alunos que apresentam diferentes níveis de proficiência. Os problemas circundam principalmente desafios relacionados ao planejamento e metodologia de ensino: 1. Planejamento para classes de nível misto; 2. Gerenciando Grandes Classes; 3. Engajar estudantes com proficiência baixa; 4. Apoiar alunos pré-alfabetizados.⁸⁵

Basicamente, cada sala de aula é uma sala de aula de habilidades mistas, composta de estudantes com ambientes fora da escola amplamente diferentes. Salas grandes de ensino de LI incluem inevitavelmente estudantes que se comunicam em inglês em diferentes níveis. Isso significa que a classe pode ser considerada multinível; O termo multinível também pode ser um termo usado quando a turma inclui alunos que têm diferentes níveis de alfabetização em seu idioma nativo, além do inglês. Quando confrontados com o desafio de uma sala de aula multinível, muitos professores não sabem por onde começar. Um receio comum é que a preparação demore muito mais, e os alunos serão mais exigentes, com maiores problemas de gerenciamento de sala de aula. Outra preocupação surge em torno da classificação - como lidar equitativamente quando os alunos entram com níveis variados de proficiência em inglês (COOPER, 2011) (FARRELL; BAECHER, 2017, p. 24)⁸⁶.

Sobre *Tecnologia*, retomo CA-RE7, única referência sobre o traço. O artigo apresenta exemplos de IC de um ano de trechos de lições de professores na Indonésia envolvendo o ensino de frações, para mostrar como eles moldaram a situação da sala de aula, trouxeram elementos de conflito e criaram oportunidades de aprendizado. Três exemplos são extraídos da lição usando um aplicativo da web.

Para os autores, esses IC poderiam se tornar momentos de

⁸⁴ Teaching Mixed-Level/Large Classes.

⁸⁵ 1. Planning for mixed-level classrooms; 2. Managing large classes; 3. Engaging lower-proficiency students; 4. Supporting pre-literate students.

⁸⁶ In essence, every classroom is a mixed-ability classroom, made up of students with widely different out-of-school environments. Large ESOL classes will inevitably include students who communicate in English at a variety of different levels. This means that the class may be considered multilevel; multilevel can also be a term used when the class includes students who have different levels of literacy in their native language as well as English.

aprendizado tanto para o professor quanto para os alunos. O professor, por exemplo, pode se sentir desafiado a provar como os alunos chegaram a tais conclusões. Embora não se espere que os alunos contribuam com uma prova sofisticada, como provar as conclusões algebricamente, o professor pode pensar em uma forma de utilizar o aplicativo no desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos, mesmo por meio da falha do aplicativo.

Aluno

Proficiência Linguística foi um dos IC relatados por pares experientes em relação aos alunos. Esse traço é encontrado na formação inicial de professores em CA-RE2, CA-RE6 e CA-RE16. Utilizo CA-RE16 para explicar esse tipo de IC.

No texto, os incidentes relatados sobre proficiência da língua expõem problemas de alunos que não participavam das atividades porque apresentavam dificuldades em se expressarem e compreenderem as atividades em LI.

Por exemplo, em um dos casos relatados, a participante percebeu que um aluno recorria a um dicionário eletrônico chinês-inglês sempre que ela falava algo. O aluno não participava das atividades porque estava 'preso' ao equipamento.

Na segunda semana, notei que ele não estava participando dos jogos, sobre os quais seus colegas estavam entusiasmados. É provável que isso esteja enraizado em sua frustração de ser incapaz de evitar as instruções do professor, e é um ciclo vicioso de tentativas fracassadas e desânimo. (FARRELL, 2008, p. 5)⁸⁷.

Ao refletir sobre esse incidente, a participante chega à conclusão de que, ao propor alunos o inglês formal, seria adequado focar, primeiramente, na construção de suas autoestimas e não enfatizar os erros de inglês que cometem.

A falta de proficiência em LI leva à classificação de outro IC: a participação nas aulas. Atividades onde os alunos precisavam falar, cantar ou atuar eram negadas por alunos que não dominavam bem a LI. Eles se demonstravam tímidos e relutantes.

Em CA-RE4, a autora descreve então o incidente crítico analisado,

⁸⁷ In week two, I noticed that he was not participating in the games, which his classmates were enthusiastic about. This is most likely rooted in his frustration at being unable to understand the teacher's instructions, and is a vicious cycle of failed attempts and discouragement. (p. 5)

que ocorre em uma aula de graduação.

Um grupo de três estudantes não tinha trazido recursos, afirmando que o 'esqueci'. Eu os aconselhei a usar qualquer coisa que eles tivessem sobre eles no momento. Vinte minutos depois, quando voltei a esse grupo em particular, eles estavam conversando e não haviam aceito nenhuma das minhas sugestões para participar do trabalho em grupo. Eu perguntei o que eles estavam fazendo e eles apenas deram de ombros. Então um aluno me perguntou 'Por que estamos fazendo isso?' (MOHAMMED, 2016, p. 25)⁸⁸.

Sobre *Transnacionalidade*, recorro a CA-RE1, única referência sobre esse traço, cujos autores afirmam que o movimento entre as duas nações molda a identidade ao longo do tempo e influencia os interesses em estudar o fenômeno do transnacionalismo.

No caso dos estudantes deste estudo, todos são membros de uma organização formal e permanente, que neste caso é o bacharelado do programa TESOL que estudam na região central do México. Eles não apenas compartilham essa comunidade, mas também compartilham outras comunidades fora do programa, como sendo membros da comunidade TESOL. Além disso, todos eles têm laços com familiares e amigos nos EUA. A participação nessas diferentes comunidades cria relações sociais e isso pode levar a incidentes críticos. Esses incidentes podem se refletir na escolha deles de se tornarem professores de inglês (ELTs). Foi devido a esse fator, em combinação com outros, que os alunos tiveram dificuldade em se adaptar ao sistema educacional quando retornaram ao México e encontraram refúgio no programa de formação inicial. No entanto, é perceptível que, à medida que progrediram no programa de bacharelado, encontraram um lugar onde puderam se desenvolver como profissionais no futuro. (SERNA-GUTIÉRREZ; MORA-PABLO, 2018, p. 4)⁸⁹.

⁸⁸ A group of three students had not brought in resources, stating that the 'forgot'. I advised them to use anything they had on them at the time. Twenty minutes later when I returned to this particular group, they were sitting chatting and had not taken up any of my suggestions to engage in the group work. I asked them what they were doing and they just shrugged their shoulders. Then one student asked me 'Why are we doing this?' (p. 25).

⁸⁹ In the case of the students in this study, they are all members of a formal and permanent organization, which in this case is the BA in TESOL program they study in in central Mexico. Not only do they share this community, but they also share other communities outside of the BA program, such as being members of the TESOL community. In addition, they all have ties with family and friends in the US. Membership in these different communities creates social relations and these can lead to critical incidents. These incidents can be reflected in their choice to become English language teachers (ELTs). It was due to this factor, in combination with others, that students had a hard time adapting to the education system when they returned to Mexico and found refuge in the BA in TESOL program. However, it is noticeable that as they progressed through the BA program, they found a place where they could see themselves develop as professionals in the future. (p. 4)

Em relação aos *Problemas de comunicação*, utilizo CA-RE6. Ao relembrar suas piores experiências de aula, os participantes deste estudo geralmente responderam emocionalmente a princípio, como indicado em muitos casos, por se sentirem frustrados, esgotados, confusos, envergonhados e oprimidos. Para explicarem sua influência emocional, eles usaram termos como: "Fiquei chateado e esgotado mental e emocionalmente". "Eu estava me sentindo muito mal e me sentindo horrível", "Fiquei muito nervosa e envergonhada" e "Acabei ficando tão frustrada e desanimada que desabei na frente da classe".

Entre os quatro temas principais sobre IC, constam os *Problemas de Comunicação* relacionados ao fornecimento de instruções e informações aos alunos.⁹⁰

Os autores narram que a maioria dos participantes descreveram suas piores experiências em aulas de inglês ou matemática. Segundo os autores, embora esse achado possa simplesmente refletir a proporção desses dois assuntos, como são ensinados no currículo, também podem mostrar que essas são áreas de preocupação para muitos dos professores em pré-serviço que participaram do estudo. O ano mais relatado foi o pré-primário.

Professor

Exemplifico a causa de IC por *Transgressão à regra institucional* com CA-RE11, única referência a esse traço. Ao tratar sobre dilemas éticos, há um episódio em que o professor se sentiu dividido entre ser mais discreto e agir de acordo com as normas da escola:

Aconteceu durante uma viagem escolar anual há alguns anos atrás. À noite, o coordenador reuniu todos para uma conversa e disse aos meninos não saírem fora do albergue e não consumir bebidas alcoólicas. Ela alertou que quem fosse pego quebrando as regras seria suspenso. Mais tarde naquela noite, no shopping, eu encontrei dois meninos da nossa viagem. Eles me pediram para comprar uma garrafa de vodka. Eu recusei. Eles me imploraram para não contar a ninguém. A caminho de volta, senti que poderia não ter feito a coisa certa, mas não queria "fofocar" sobre esses meninos. Então o coordenador me ligou para uma conversa. Eu não entendi como ela sabia disso. Eu

⁹⁰ Entre os quatro IC encontrados no texto abordado estão: Gerenciamento das aulas; Planejamento de questões; Problemas de comunicação; Situações de aprendizagem. (KILGOR; NORTHCOTE; HERMAN, 2015, p. 388).

decidi que eu nunca faria isso de novo. Eu não queria correr tais riscos novamente. Não queria me sentir assim novamente (Dan, 28 anos, professor de geografia no ensino médio). (SHAPIRA- LISHCHINSKY, 2010, p. 6)⁹¹.

Esse dilema ético causou no professor considerável aflição. A relutância do professor em relatar o evento por causa de seus alunos entra em conflito com a sua obrigação de obedecer às regras da escola. Na narrativa do professor, a tensão entre a necessidade para dizer a verdade e o pedido dos alunos para não contar testa sua lealdade às regras escolares, que exigem denúncias de transgressões à administração escolar.

Por meio de CA-RE16, exponho um relato referente à *Didática* enquanto lacuna apontada por professor. Esse traço constitutivo aparece na formação inicial de professores (CA-RE16) e CA-RE11 na atuação dos professores na Educação Básica.

Surgiram situações em que os alunos questionavam os professores participantes sobre os objetivos de suas aulas. A princípio, os professores se sentiram chocados diante dos questionamentos: *‘Os alunos não devem simplesmente passar pelos movimentos das atividades apenas para se divertir. Eles devem receber algo para tirar de cada atividade.’* (FARRELL, 2008, p. 8)⁹²

Depois, quando refletiram, disseram que começaram a perceber que, enquanto professores, eles precisavam deixar os objetivos das atividades e as correspondentes estratégias de aprendizagem adquiridas durante as atividades.

3.2.14 Lacuna apontada por dependente (s)

Professor

Outros acontecimentos sobre a *Didática* dos professores são

⁹¹ It happened during an annual school trip a few years back. . That evening, the coordinator gathered everyone for a talk and told the boys not to wander outside the hostel and not to drink alcoholic beverages. She warned that whoever was caught breaking the rules would be suspended. Later that evening, at the mall, I met two boys from our trip. They asked me to buy them a bottle of vodka. I refused. They begged me not to tell anyone. On the way back, I felt that I might not have done the right thing, but I didn't want to "tattle" on those boys and then the coordinator called me in for a talk. I didn't understand how she knew about this. I decided that I would never do that again. I was not going to take such risks any more, if only not to feel that way again (Dan, male, 28 years old, Geography teacher in a high school). (SHAPIRA- LISHCHINSKY, 2010, p. 6).

⁹² The students should not be simply going through the motions of the activities just to have fun. They should be given something to take away from each activity. (FARRELL, 2008, p. 8).

relatados por seus pares menos experientes. Em CA-RE14, um dos aspectos observados pelos alunos são IC que remetem à preparação do curso e desempenho dos professores, como o estilo de apresentação e a maneira como as informações são fornecidas na sala de aula. Os IC positivos e negativos foram distribuídos quase uniformemente: *‘A relação com a dimensão dos alunos refere-se a uma relação harmoniosa entre o corpo docente e os alunos. Tal relacionamento vai além da relação contratual entre aluno e professor.’* (KHANDELWAL, 2009, p.302)

Ao relatarem incidentes positivos em relação à atuação de seus professores, os alunos usaram expressões como “busca de compreensão e síntese” “despertar da curiosidade de ideias”, “desafiar intelectualmente e encorajar pensamento independente”, “usar referências mais recentes”, “dar exemplos e ilustrações”, “comunicar efetivamente”, “manter contato visual com todo mundo”, “usar linguagem corporal, gestos e posturas efetivamente”, “não se senta ao longo da aula”, “dá clareza não apenas do ponto de vista do exame, mas também para nossa fundamentação básica”, “explica logicamente”, “fornece links para conectar conceitos”, “usa diagramas”, “inventa algumas estratégias mnemônicas”, “coloca à disposição suas anotações e outras referências usadas”, “permite a participação dos alunos”, “convida a perguntas”, “transita entre palestras e discussões”, “usa humor” e coisas do tipo.

Por outro lado, ao se referirem a incidentes negativos sobre o desempenho de seus professores, os alunos se exprimiram por meio dos seguintes termos: “não terminar o curso a tempo”, “deixar mais de metade do plano de estudos”, “ler do livro”, “confundir”, “não fornece exemplos nem explicações”, “organização ineficaz do curso”, “falta de clareza de fala”, “fala rápido demais”.

Sobre a Postura do professor, recorro a CA-RE14, que discute sobre o relacionamento dos professores com os alunos. O autor afirma que os alunos se referem a uma relação harmoniosa entre o corpo docente e os alunos. A empatia e a educação parecem ser os alicerces do relacionamento. As narrativas positivas dos alunos incluem termos que se referem aos professores como “atencioso”, “bondoso”, “útil”, “atencioso”, “nunca se sentiram hesitantes em ajudar”. “estar em sincronia com a turma”, “fornecer simpatia e conforto” e “indulgente”. Muitos episódios focaram em como a professora “saiu de sua rota” para ajudar um aluno durante um período de necessidade. Abaixo um relato como exemplo:

Uma vez que o meu anel ficou preso no dedo mindinho e foi uma aula em que a professora deveria nos dar uma prova. A professora percebeu que meu dedo estava realmente inchado e que algo precisava ser feito a respeito. Desde que ela estava ciente do fato de que eu não era uma Delhite e, portanto, não sabia para onde ir, a fim de obter o anel removido, ela não se importou com a prova e me levou ao médico imediatamente para o qual eu vou ser grata a ela toda a minha vida. (KHANDELWAL, 2008, p. 302).

Os incidentes negativos, por outro lado, estavam cheios de episódios em os alunos se referem ao professor como: "rude", "humilhante", "punitivo", "autoritário", "crítico", "faz comentários maliciosos", "tira sarro de perguntas feitas em classe", e assim por diante. Quando o diálogo é ameaçador ou visto como abusivo, os alunos vêem isso como impróprio e parecem considerar o professor como "desumano", particularmente se tais comentários foram feitos em locais públicos, como a sala de aula. Abaixo o exemplo de um relato.

O incidente que eu lembro é quando a senhora X me envergonhou na frente de toda a classe por pronunciar uma palavra incorretamente. Ela me pediu para ficar em pé na frente de toda a classe e disse que minhas pronúncias eram ruins. Senti que o professor deveria ter simplesmente verificado se eu estava pronunciando errado o problema em vez de me envergonhar na frente de todos. Tenho certeza de que esse incidente não me ajudou, pois, muito tempo depois, fiquei consciente das minhas pronúncias. (KHANDELWAL, 2008, p. 302)⁹³

Em relação às questões *Disciplinares Institucionais*, menciono um exemplo de IC em CA-RE11. O foco está nas percepções dos professores sobre a tensão entre justiça distributiva (recompensas pelo o esforço) e normas que seguem critérios claros sobre a tomada de decisão na escola. No exemplo a seguir, o professor estava descontente com os critérios da escola e prometeu que no futuro, ele "seguiria sua consciência".

Iris merecia ser enviada para o exterior como parte de uma delegação escolar. No entanto, sofri muita pressão externa para excluí-la porque o município estava apenas disposto a pagar pelos residentes, e Iris era uma aluna do sítio. A família de Iris era pobre demais para pagar pela viagem. Eu acreditava nela, mas ao invés de ajudá-la, eu cedi.

⁹³ The incident that I remember is when Ma'am X embarrassed me in front of the whole class for pronouncing a word incorrectly. She asked me to stand up in front of the whole class and said that my pronunciations were bad. I felt that the teacher should have simply checked me for mispronouncing the word instead of embarrassing me in front of everybody. I am sure this incident has not helped me as for a very long time after it I became very conscious about my pronunciations. (KHANDELWAL, 2008, p. 302).

Íris perdeu a confiança em mim e nos adultos em geral. Estou com muita raiva de mim mesmo. Eu sabia. Havia outras maneiras de financiar sua viagem. Eu deveria ter escutado minha própria verdade, meus valores. Às vezes, ao evitarmos conflitos, causamos problemas ainda maiores e mais agudos (Yossi, 43 anos, coordenador em uma escola secundária). (SHAPIRA- LISHCHINSKY, 2010, p. 6).⁹⁴

Segundo o relato, o coordenador acredita que, embora a escola tenha empregado justiça no processo de usar seus critérios definidos para selecionar a delegação, criou um desequilíbrio entre a recompensa de Íris e seu investimento (distribuição justiça). Íris merecia ser parte da delegação porque ela era uma excelente aluna, e não foi por causa dos critérios de financiamento. Isso resultou em um resultado injusto, no qual a escola preferiu um direito anulado.

CONSEQUÊNCIAS/IMPACTOS DOS IC

Começo o tratamento das CONSEQUÊNCIAS/IMPACTOS DOS IC com a apresentação do quadro 27 para logo em seguida dissertar sobre cada classificação.

Quadro 27: Características de IC – Contexto A CONSEQUÊNCIAS/IMPACTOS

HIPERÔNIMOS	Hipônimos	Sub-hipônimos	Referência(s)/Relatos Formação inicial de professores	Referência(s)/Relatos Atuação professor Educação Básica
CONSEQUÊNCIAS/ IMPACTOS IC	Sofrimento moral			CA-RE8/CA-RE11/CA-RE14
	Justiça Social/Igualdade		CA-RE14	
	Reforço positivo		CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-	CA-RE5/CA-RE7/CA-RE8/CA-

⁹⁴ Iris deserved to be sent abroad as part of a school delegation. However, I was put under a lot of outside pressure to exclude her because the municipality was only willing to pay for residents, and Iris was a doming pupil. Iris's family was too poor to pay for the trip. I believed in her, but instead of helping her I caved in. Iris lost her trust in me and in adults in general. I am very angry at myself. I folded. There were other ways to fund her trip. I should have listened to my own truth, my values. Sometimes, by avoiding conflicts we cause even bigger and more acute problems (Yossi, male, 43 years old, coordinator in a secondary school). (KHANDELWAL, 2008, p. 302).

			RE6/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE12/CA-RE14/CA-RE16	RE11/CA-RE13	
	Reação de terceiros		CA-RE2/CA-RE10/CA-RE16		
	Processo mental	<u>Reflexão</u>	CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE6/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE12/CA-RE16	CA-RE7/CA-RE8/CA-RE11	
		Mudança	<u>Aprendizagem/desenvolvimento profissional</u>	RB1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE6/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE14	CA-RE7
	<u>Identidade</u>		<i>Profissional</i>	CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE6/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE14	CA-RE7
			<i>Pessoal</i>	CA-RE1/CA-RE3/CA-RE12	

Fonte: A autora

O quadro 27 elucida as CONSEQUÊNCIAS/IMPACTOS DE IC, em que explicita os tipos e quantidades de mudanças que os IC podem ocasionar na vida dos participantes, seja enquanto agentes, ou enquanto objetos dos IC.

3.2.15 Sofrimento Moral

O **sofrimento moral** é um traço presente na atuação do professor na Educação Básica (CA-RE8, CA-RE11, CA-RE14).

O texto CA-RE14 ao tratar sobre desempenhos positivos e negativos dos professores reporta relatos que são interpretados como **Sofrimento Moral**. Por exemplo, os incidentes qualificados como negativos pelos alunos apresentam

recorrências de episódios em que o professor era rude, humilhava, punia, era autoritário, (jogando cópias fora reprovando a turma inteira, etc.), crítico, tirava sarro de perguntas feitas durante a aula.

Certa vez aconteceu na faculdade quando eu queria alojamento. Eu tinha abordado um professor sênior para me guiar e me ajudar. Eu precisava de recomendação para que eu pudesse mostrá-la para o diretor do albergue. Mas o professor foi muito rude e começou a citar o exemplo de outra menina da minha classe que, de acordo com ele, precisava mais (mesmo que aquela menina tivesse menos do que eu em todas as tarefas de classe).

*. O professor disse que eu não parecia "carente" como a outra garota e até me disse que eu não deveria ter ido a Delhi se eu não gostava de morar em um lugar onde eu precisava pagar. Foi muito rude da parte dele não me recomendar. Ele poderia muito bem ter feito isso sem dizer coisas desagradáveis para mim. (Observação *: A entrada para o albergue nesta faculdade é feita com base no mérito / notas) (KHANDELWAL, 2009, p. 306)⁹⁵.

Os incidentes podem gerar consequências negativas de desempenhos inconvenientes dos professores. Durante o estudo, a autora alega que os alunos não estão dispostos a tolerar situações de injustiça, e sofrimento moral.

3.2.16 Justiça Social/ Igualdade

No artigo CA-RE14, ser justo ou se comportar diante das circunstâncias adequadas, significa tratar os alunos igualmente e não ter preconceitos ou favoritismos pessoais. Reporto um episódio de positividade no que tange as consequências dos IC na esfera de justiça social e igualdade.

Desde que eu era uma leitora ávida, a professora me convidou para acompanhá-la para uma reunião onde livros e poemas estavam sendo discutidos. Me deu a oportunidade de falar sobre quais livros eu havia lido. E a melhor parte foi que ela era tão justa na abordagem que a todas as meninas estavam sendo atribuídas

⁹⁵ It once happened in college when I wanted hostel accommodation. I had approached a senior teacher to guide me and help me out. I needed recommendation from her side so that I could show it to the hostel warden. But the teacher was very rude and started quoting the example of another girl from my class who, according to her, needed it more (even though that girl scored less than me in all class assignment and in Class XII)*. The teacher said that I didn't look as 'needy' as the other girl and even told me that I shouldn't have come to Delhi if I didn't like living in PG (Paying Guest accommodation). It was very rude of her and if she didn't want to recommend me, she could have very well said it rather than saying nasty things to me. (Note*: Admission to the hostel in this college is done on the basis of merit/marks) (KHANDELWAL, 2009, p.306).

várias atividades na faculdade. Havia esta professora que era neutra para todos. Ela não tinha nenhum favorito, como a maioria dos outros professores. Ela me lembrou minha mãe. (KHANDELWAL, 2009, p. 304)⁹⁶.

3.2.17 Reforço Positivo

O reforço positivo surge seja na formação inicial de professores (CA-RE1, CA-RE2, CA-RE3, CA-RE4, CA-RE6, CA-RE9, CA-RE10, CA-RE12, CA-RE14, CA-RE16), que em suas atuações na Educação Básica (CA-RE5, CA-RE7, CA-RE8, CA-RE11, CA-RE13).

Os IC trazem como consequência um *Reforço Positivo* para a prática docente. Segundo CA-RE9, os professores podem refletir sobre sua prática articulando suas histórias para si mesmos ou outros porque essas histórias revelam o conhecimento, ideias, perspectivas, entendimentos e experiências que orientam seu trabalho.

Ao contar suas histórias, os professores podem entender melhor o que parecem ser experiências aleatórias porque eles detêm o conhecimento interno, especialmente conhecimento intuitivo e pessoal, especialização e experiências que se baseiam em seus anos acumulados como educadores de línguas que ensinam em escolas e em salas de aula. Essas histórias autorreflexivas podem fornecer uma rica fonte de informações geradas pelo professor que lhes permitem refletir sobre como eles chegaram onde estão hoje, como eles conduzem a prática, pensamento e resolução de problemas que empregam, valores e crenças que governaram suas práticas passadas e atuais. O tipo de narrativa do professor discutido neste trabalho é chamado de "Reflexão narrativa". É importante que os professores de línguas façam isso porque podem obter novos entendimentos de si mesmos como professores de segunda língua quando refletem sobre suas próprias perspectivas de ensino e aprendizagem. (FARRELL, 2013, p. 80)⁹⁷.

⁹⁶ Since I was an avid reader, she invited me to accompany her for a meeting where books and poems were being discussed. I was given an opportunity to talk about what books I had read. And the best part was that she was so fair in her approach as otherwise the same girls were being sent for various activities by the college. There was this teacher who was neutral towards everyone. She did not have any favorites, like most other teachers. She reminded me of my mother. (KHANDELWAL, 2009, p.304).

⁹⁷ These self-reflective stories can provide a rich source of teacher-generated information that allows them to reflect on how they got where they are today, how they conduct practice, the thinking and problem-solving they employ during their practice, and their underlying assumptions, values and beliefs that have ruled their past and current practices. The type of teacher story telling discussed in this paper is called 'Narrative Reflective Practice' and it is important for language teachers to do this because they can obtain new understandings of themselves as second language teachers when they reflect on their own perspectives of teaching and learning. (FARRELL, 2013, p .80).

Falando sobre suas histórias, os professores podem refletir sobre incidentes específicos dentro de suas atuações, sentimentos e frustrações sobre o ensino. Os professores iniciantes, por sua vez, têm a oportunidade de lidar com estratégias desenvolvidas diante dos relatos dos professores mais experientes.

3.2.18 Reação de Terceiros

Esse traço aparece na formação inicial de professores em CA-RE2, CA-RE10, CA-RE16. Em CA-RE2, no fim de cada seção, são propostas reflexões para que o leitor se posicione em relação ao incidente relatado.

Por exemplo, ao tratar de conflitos culturais e narrar os episódios, os autores lançam as seguintes perguntas aos leitores:

Você já experimentou uma situação semelhante? Como você lidou com isso? Você acha que o professor pode ter inadvertidamente perpetuado seus próprios estereótipos em relação aos alunos? Qual seria uma maneira útil para o professor superá-los? Quais atividades você sugere que o professor tente com os alunos? Você teria tentado as mesmas atividades que o professor? Por que sim ou por que não? (FARRELL, 2017, p. 9)⁹⁸.

Depois os autores narram que pediu conselho aos seus colegas mais experientes sobre o incidente que sofreu.

Decidi pedir aos meus colegas mais experientes conselhos para descobrir por que um estudante tão cooperativo se recusaria a assumir o papel de anotar. Fui aconselhado a perguntar diretamente ao aluno. Encontrei tempo para falar com o aluno depois da aula e perguntei por que ele havia se recusado tão veementemente. O que eu descobri realmente me surpreendeu. O estudante disse que ele recusou porque não queria que seu parceiro percebesse que ele tinha um problema em escrever em inglês e especialmente soletrar palavras em inglês e que ele teria perdido o contato com estudantes de outras culturas. O estudante estava preocupado que seus colegas de classe rissem dele se ele entendesse errado. Como os alunos eram de outra cultura, esse potencial embaraço entre seus colegas era particularmente agudo.

⁹⁸ Have you experienced a similar situation? How have you handled it? Do you think the teacher may have been inadvertently perpetuating his own stereotypes in regards to the students? What would be a helpful way for the teacher to overcome them? What activities would you suggest the teacher tries with the students? Would you have tried the same activities as the teacher? Why or why not? (FARRELL, 2017, p. 9).

(FARRELL, 2017, p. 10)⁹⁹.

O fato de lançar possibilidades de reflexão para os leitores e os prepararem para contar a decisão tomada diante dos IC faz com que a reação e a opinião de terceiros sobre os IC ampliem a possibilidade de considerar as várias interpretações e aplicá-las em situações futuras de ensino.

3.2.19 Processo Mental

Os estudos dos IC relatados na bibliografia especializada demonstram processo de reflexão sobre os eventos em prol de desenvolvimento da prática docente. Dessa forma, todos os IC apresentam o traço de reflexão.

Retomo CA-RE2, que traz considerações que já abordei quando mencionei os dilemas causados pelos IC.

Os IC remetem a acontecimentos imprevistos, vivamente lembrados, que ocorrem durante as aulas, fora de sala de aula ou a qualquer momento durante a carreira de um professor. Eles reforçam que os incidentes só se tornam críticos quando estão sujeitos a essa reflexão consciente, através da qual os professores podem descobrir novas compreensões de sua prática.

Um incidente pode parecer típico e não crítico à primeira vista, e torna-se crítico através da análise, visualizando-o em termos de algo que tem significado no contexto mais amplo (TRIPP, 1993). Assim, quando ocorre um incidente crítico, ele interrompe (ou aguça) os modos de pensar sobre o ensino, e analisando tais incidentes, os professores podem examinar os valores e crenças que sustentam suas percepções sobre o ensino. (FARRELL; BAECHER, 2017, p. 3)120.

3.2.20 Mudança

Os IC causam mudanças nos próximos dois aspectos que elenco em seguida.

⁹⁹I decided to ask my more experienced colleagues for advice to discover why such a cooperative student would refuse to take on the role as note taker. I was advised to ask the student directly. I found time to speak to the student after class and asked him why he had refused so vehemently. What I discovered really surprised me. The student said that he refused because he did not want his partner to realize that he had a problem writing in English and especially spelling English words and that he would have lost face with students from other cultures. The student was worried that his classmates would laugh at him if he got the spelling wrong. Because the students were from another culture, this potential embarrassment among his peers felt particularly acute. (FARRELL, 2017, p. 10).

Aprendizagem/Desenvolvimento profissional

Esse traço surge na formação inicial de professores (CA-RE1, CA-RE3, CA-RE4, CA-RE6, CA-RE9, CA-RE10, CA-RE12, CA-RE16) e na atuação na Educação Básica em CA-RE7.

Recorro ao texto CA-RE4 para ilustrar as mudanças como consequências dos IC no desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Lidar com e aprender com a variedade de desafios pode mudar as visões realizadas por formadores de professores, assim como nas descobertas do estudo de Carter (2000) em New South Wales, que destaca que valores dos educadores sobre o ensino mudam ao longo do primeiro ano como professores para acomodar uma agenda social mais ampla. Também ficou evidente que os valores que os formadores de professores podem realmente mudar, ser estendidos e elaborados na prática do dia a dia. Estes valores entram em tensão e conflito com os valores que circulam na formação de professores (CZERNIAWSKI, 2010, 1984). O papel que está sendo construído por formadores de professores por meio de vários mecanismos de pesquisa, sugere várias estratégias para capacitar os alunos a progredir, está sendo poderosamente desconstruído pelas realidades que os estudantes enfrentam dentro da disciplina. (MOHAMMED, 2016, p. 29)¹⁰⁰.

A autora justifica a análise crítica de incidentes, cujas abordagens analíticas permitem refletir sobre situações de ensino. Dessa forma, os professores podem desenvolver seus julgamentos e práticas profissionais.

Identidade

As mudanças relatadas nos textos caracterizam os IC como *pessoais e profissionais*.

Os traços de identidade *profissional* aparecem na formação inicial de professores em CA-RE1, CA-RE2, CA-RE3, CA-RE4, CA-RE6, CA-RE9, CA-RE10 e

¹⁰⁰ Coping with, and learning from, the variety of challenges can change views held by teacher educators, similar to the findings of Carter's (2000) study in New South Wales, which highlights that educators' values concerning teaching change over the course of their first year as teachers to accommodate a broader social agenda. It was also evident that the values that teacher educators hold can actually change, be extended and elaborated in day-to day-practice. These values come into tension and conflict with the values circulating in teacher education (CZERNIAWSKI 2010: 84). The role that is being constructed for teacher educators through various research mechanisms, which suggest various strategies to enable students to progress, is being powerfully deconstructed by the realities the students face within the discipline. (MOHAMMED, 2016, p. 29).

CA-RE14 e na atuação dos professores na Educação Básica em CA-RE7. Já os traços de identidade pessoal surgem na formação inicial de professores (CA-RE1, CA-RE3, CA-RE12).

Em CA-RE1 encontro relatos de mudanças que refletem a identidade profissional e pessoal dos participantes diante dos IC. O texto trata de questões transnacionais de professores em formação.

A partir dos dados, nota-se que os participantes tiveram IC no início de suas vidas que afetaram o ensino de maneiras específicas. Para alguns, sua experiência de aprendizado nos EUA afetou sua perspectiva do sistema escolar mexicano ao retornar. Para alguns participantes a influência de sua família e a experiência de trabalho anterior foram IC que podem ser diretamente correlacionados com sua prática docente.

Os autores definem os IC como eventos ou situações que marcam um ponto de virada ou mudança na vida de uma pessoa.

Norton e Toohey (2011), em sua visão pós-estruturalista, definem a identidade como “fluida, dependente do contexto e produtora de contexto, em particular circunstâncias históricas e culturais” (p. 419). Identidade pode ser definida como “conceitos” ou “imagens” individuais de si mesmos. Para a formação de uma identidade profissional, esses “conceitos” e “imagens” se desenvolvem no estágio de formação e são influenciados diretamente por sua prática docente. (Kumpusalo et al., 1994, p. 70). Na descrição da identidade, existem muitos modelos para descrevê-lo. Um modelo propõe que “a identificação de um indivíduo requer a circulação consistente de certos signos de identidade e certos modelos metapragmáticos por meio de eventos que incluem, referem-se ou pressupõem esse indivíduo (WORTHAM, 2006, p. 38) (SERNA-GUTIÉRREZ; MORA-PABLO, 2018, p. 143).

Os sinais de Identidade mencionados por Wortham (2006) neste estudo são encontrados ao longo dos IC descritos pelos participantes. Todos esses sinais de identidade delineiam a identidade transnacional dos participantes e, posteriormente, sua identidade profissional.

Tendo dissertado sobre os dados referentes à literatura especializada, passo a abordar os IC que pertencem ao contexto B de minha pesquisa, aqueles voltados à formação continuada.

4 IC EM FORMAÇÃO CONTINUADA

No presente capítulo respondo às perguntas relacionadas ao contexto B de análise de meus dados.

4.1. QUAIS SÃO OS CONCEITOS DE IC E SUAS BASES?

Os conceitos de IC foram apresentados pelo proponente da formação continuada (minicurso). Tais conceitos foram de tipo secundário, isto é, trazidos da literatura especializada, em forma de citações referenciadas em dois de cinco slides expostos pelo ministrante do minicurso. Trata-se dos slides dois e quatro.

O slide dois é composto por três sintagmas topicalizados, sendo dois deles designativos de sentidos de crítico e outro com definição de um tipo de objeto (viz. momento) com tal atributo (crítico):

- **Critical as engaging with dominion, disparity**, desire and difference-the critical as social critique
- **Critical as thinking otherwise**
- **The critical moment, a point of significance, an instant when things change.**

A tais tópicos seguem dois parágrafos, sendo o primeiro, dissertativo, com citação de terceiro, a respeito de IC. O segundo parágrafo traz autocitação, é composto apenas por sintagmas, portanto, não contém asserção sobre *momentos inesperados*.

Citação de terceiro:

As Farrell (2008, p.3) comments, “**when a critical incident occurs, it interrupts (or highlights) the taken for granted ways of thinking about teaching.**”

Autocitação:

Expecting the unexpected and unexpecting the expected (Pennycook, 2012): taking advantage of unexpected moments, comments and events to turn things in **unexpected moments, comments and events to turn things in unexpected ways**; and questioning our expectations.

O slide quatro contém dois parágrafos dissertativos em referência a postulados envolvendo *momentos críticos*, feitos por terceira autora (viz. Marianne

Grey).

Citacões de terceiro:

As Marianne Grey (2009) points out, if in our critical pedagogy we want a serious engagement with difference, and if such an engagement necessarily entails our students exploring the boundaries of how they themselves understand difference, becoming, as she puts it ethnographers of difference, **then such critical enterprises have to work through such critical moments, unexpected**, for if we have laid out our critical agenda beforehand, we may miss precisely those critical moments that matter.

As Grey (2009, p. 124) reminds us, **“As critical moments are unpredictable, it is impossible to say when they will occur and what form they might take. Critical moments are always interconnected with past events.** “Critical moments are always unexpected, and this is part of the terrain on which critical pedagogy has to operate”.

Enquanto a referência feita a Farrell diz respeito a uma consequência cognitiva (viz. interrompe ou ilumina os modos presumidos de pensar sobre ensino), a citação de Grey traz, no segundo parágrafo, conceito de momentos críticos por seus atributos de imprevisibilidade e conexão temporal a eventos pretéritos.

Na superfície do texto dos slides, repete-se o uso lexical com sufixo negativo de indicação de ausência (viz. inesperado, imprevisível), atribuído a diferentes objetos (incidentes e momentos).

Os dados referentes ao minicurso indicam, segundo minha interpretação, que os IC são momentos críticos, caracterizados pela imprevisibilidade, sendo sempre relacionados a eventos passados.

4.2. QUE CARACTERÍSTICAS POSSUEM OS IC?

No contexto da formação continuada em foco, os IC apresentaram as seguintes características: primeiramente, eles receberam outras denominações, como momentos críticos e momentos difíceis. Portanto, nos termos de suas denominações, estas comunicam aspecto temporal (momentos) -- e não eventual acional (incidente) --, bem como um aspecto desafiador (críticos, difíceis).

Os IC são caracterizados por intolerância de gênero, referenciados como CB-RO1 e CB-RO2; Racismo (CB-RO3); Sexualidade e língua (CB-RO4); Autoridade sobre conhecimento (CB-RO5); Discriminação de atuação por atributos

inatos (CB-RO6); Etnia (CB-RO7) e Valorização profissional (CB-RO8). Eles são narrados em primeira pessoa por todos os participantes. A maioria relata em posição de par ascendente no contexto de sua atuação profissional docente, sendo que apenas um o faz na posição de par dependente (aluno). Apenas o ministrante faz relato em terceira pessoa para exemplificar IC vivido por colega na posição de par ascendente.

A maioria dos contextos dos IC é educacional linguística em diversos níveis, desde a educação básica à formação inicial de professores. Nesses contextos, a língua tem diferentes status: língua materna, segunda língua, língua estrangeira. Um contexto educacional se excetua, no qual o IC ocorre em um curso de Ciências Sociais (CB-RO4). A participante ensinava Língua Portuguesa.

Na sua maioria, os IC envolvem indivíduos em estrutura hierárquica assimétrica dada pelas diferentes posições sociais (professor-aluno; diretor-professor). Em um caso, o IC não explicita seus participantes, exceto por quem o relata. Um caso diz respeito à inversão de posição de autoridade historicamente constituída (do professor enquanto possuidor do conhecimento), então exercida pelo participante historicamente constituído como par dependente e (o aluno, que, com o conhecimento de sua área, rejeita o conhecimento de outra área do professor).

Alerto sobre a possibilidade de um mesmo evento trazer situações interpretáveis em diferentes esferas. Por isso, durante a análise, um mesmo evento pode ser retomado.

Feitas as considerações gerais sobre as características que possuem os IC no Contexto B de meus dados, passo a definir, especificamente cada característica dos IC neste contexto, agrupadas por seus TRAÇOS CONSTITUTIVOS, CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS/IMPACTOS. Disponibilizo os dados sobre as características de IC na grade analítica B, sobre as características dos IC, no Apêndice K.

TRAÇOS CONSTITUTIVOS

Os TRAÇOS CONSTITUTIVOS dos IC se constituem no contexto B como de **Subjetividade**; **Imprevisibilidade**; **Origem**, podendo ser Provocados ou Espontâneos; também são **Algo vividamente lembrado**; remetem à **Trivialidade escolar**; à **Excepcionalidade**; à **Carga negativa**; a **Dilemas**; a **Valores**; à

Linguagem, podendo ser Verbal, Visual e Corporal); a **Tempo Passado** como Recente, Remoto e Indefinido; ao **Contexto** sendo na Educação Básica, durante a Formação inicial, a Formação continuada ou como Indefinido).

Apresento abaixo as características de IC no quadro 28, para em seguida ilustrá-las.

Quadro 28: Características de IC – Contexto B – TRAÇOS CONSTITUTIVOS

HIPERÔNIMOS	Hipônimos	Sub-hipônimos	Referência (s)/Relatos de IC
TRAÇOS CONSTITUTIVOS	Subjetividade (eventos controversos, de acordo com julgamento de pessoa para pessoa, sobre os quais não há uma posicionamento único)		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8
	Imprevisibilidade		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8
	Origem	<u>Provocados</u>	CB-RO1, CB-RO2, CB-RO4, CB-RO5,
		<u>Espontâneos</u>	CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8
	Algo vividamente lembrado		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8
	Trivialidade escolar		CB-RO7
	Excepcionalidade		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO8
	Carga negativa / Crise / instabilidade		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO8
	Dilemas		CB-RO1, CB-RO2
	Valores		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8
	Linguagem	<u>Verbal</u>	CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO8
		<u>Visual</u>	CB-RO6, CB-RO7
		<u>Corporal</u>	CB-RO6
Tempo Passado	<u>Recente</u>	CB-RO1, CB-RO2,	

			CB-RO7
		<u>Remoto</u>	CB-RO3, CB-RO6, CB-RO7
	Contexto	<u>Indefinido</u>	CB-RO2, CB-RO4, CB-RO5,
		<u>Educação básica</u>	CB-RO4, CB-RO7
		<u>Formação inicial</u>	CB-RO1, CB-RO5,
		<u>Formação continuada</u>	CB-RO8
		<u>Indefinido</u>	CB-RO2, CB-RO7

Fonte: A autora

4.2.1 Subjetividade

A **subjetividade** é um elemento constitutivo comum em todos os IC relatados (CB-RO1 a CB-RO8), já que sua vivência e sua interpretação remetem a situações pessoais dos participantes. São eventos controversos, de acordo com julgamento de pessoa para pessoa, sobre os quais não há um posicionamento único.

Como exemplo de subjetividade, recorro a CB-RO1, uma narrativa em primeira pessoa, vivenciada na formação inicial, na posição de par ascendente (professor) com pares dependentes (alunos estrangeiros). O IC envolve o tema gênero (transgênero), que é externo aos participantes, caracterizado como crítico quando o professor introduz, por escolha própria, esse tópico. Ele pede a discussão do tópico (transgênero [linha8]) e do posicionamento externo (como a sociedade o vê [linha 8]):

I am gonna tell about an experience that I had as an English teacher under the supervision of [nome suprimidos] ... that [was] like three years ago and had this group. We were talking about transgender people and how they are seen in society. Here is the thing. I started the class writing the word transgender on the board and I asked my students to be in groups and discuss for a minute how these people are treated in society and what their place is in society and they discussed in groups, and after all I opened the discussion and heard from them... (linhas 6-12).

O IC representa opiniões controversas de professor e aluno sobre os transgêneros. Os posicionamentos diversos dos indivíduos envolvidos caracterizam a subjetividade dos IC. A própria posição da professora que sofreu o IC e o relato das ações didáticas que executou consente a interpretação do IC como algo subjetivo. Ela, nas esferas pessoal e profissional, descreve suas ações, com o intuito de justificar seu posicionamento.

4.2.2 Imprevisibilidade

Entendo a **Imprevisibilidade** também como um traço constitutivo comum a todos os IC (CB-RO1 a CB-RO8). Em todos eles as situações ocorridas não foram previstas. Recorro a CB-RO3 para ilustrar essa característica.

Trata-se de um relato em terceira pessoa, vivenciado em um curso de LI como segunda língua, na África do Sul, em um passado remoto, na posição de professora. O IC envolve o tema racismo, externo aos participantes, caracterizados como crítico quando a professora comunica sua posição contrária às práticas verbais discriminatórias (linhas 76-77).

Como consequência, o diretor da instituição não aprova sua posição, pois registra-se um recurso de terceiro à autoridade sobre ela (linha 78), a qual perde sua posição laboral (linha 79):

[name deleted] gave that example we talked yesterday, right, where she was saying one of her very first classes and she was in South Africa and she just started as a teacher and someone kind of made a remark she saw as racist and she said 'No, no, I will not tolerate any racist comments in this class' and then the principal spoke to her and said 'You know, [student's name deleted] complained 'because I think you're a communist' ((risadas)) and she lost the job (linhas 74-79).

Interpreto a imprevisibilidade do IC como algo aparentemente negativo, mediante a situação da professora ter sido demitida. Fato não esperado.

4.2.3 Origem

Os IC ocorreram ou porque foram Provocados (CB-RO1, CB-RO2, CB-RO4, CB-RO5) ou Espontâneos (CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8). Em ambos os casos, suas consequências foram majoritariamente negativas e com perdas, como: dúvida (i.e. ausência de certeza), paralisação (i.e. ausência de ação), destituição de posição em estrutura social (viz. demissão), preconceito (devido a atributos inatos: nacionalidade e etnia), exclusão de possibilidade (cor de pele).

Dentre os casos Espontâneos, uma preferência significa desconsideração de outras possibilidades (como no CB-RO7, sobre cor da pele). Nesse caso, o IC se caracteriza como tal sem que tenha havido conflitos entre os

participantes no contexto educacional. Ele é reconhecido pelo par ascendente (professora) e habita o espaço mental até ser compartilhado no contexto de formação continuada (minicurso). Como IC de origem Espontânea, exemplifico em excerto de CB-RO6, em que há uma reflexão da participante quanto a sua representatividade, como consequência de possíveis posicionamentos de seus alunos sobre seus atributos inatos, e seu papel enquanto professora de LE.

That was in São Paulo, in which we have a lot of [ethnicity deleted] people (xxx) and some of students, they would just think that this would be a little (xxx) **I think that the representation of this body who speaks English, and in the States, also, I couldn't be a Brazilian teaching Portuguese** (linhas 227-230).

Com relação aos casos Provocados, exemplifico um IC em CB-RO5. É um evento narrado em primeira pessoa vivenciado na formação inicial na posição de par ascendente (professor) com pares dependentes (alunos). O IC envolve o tema área de conhecimento, interno aos participantes, e caracterizado como crítico quando o professor é interpelado por um aluno sobre o conteúdo que ensinava.

I was teaching Portuguese for these Social Science students and we were talking about language and communication, conceptions of languages and the students said: '**This is all incorrect. According to someone's theory...** I don't remember the name of the sociologist... this is incorrect because of this, this, this and that' (linhas 194-498).

É crítico porque a professora se vê diante de uma teoria que não dominava, mas que era entendida pelos alunos. Portanto, o incidente foi Provocado por par geralmente tido como dependente.

4.2.4 Algo Vividamente Lembrado

Considero este traço (viz. **algo vividamente lembrado**) constitutivo, unânime aos IC relatados, pois a lembrança dos acontecimentos é essencial para que os episódios sejam narrados e analisados pelos participantes. Em CB-RO1 é explícita a consciência do tempo e da situação ocorrida: '*I am gonna tell about an experience that I had as an English teacher under the supervision of [nome suprimidos] ... **that [was] like three years ago and had this group.***' (linhas 6-8).

A consciência da temporalização, que remete à vívida lembrança,

também se encontra em CB-RO7: *‘Yes, I had a different experience when I was teaching children from 3 to 6-7 years like **four years ago**’* (linhas 265-266).

Trata-se de um relato em primeira pessoa, vivenciado na Educação Infantil, na posição de par ascendente (professora) com pares dependentes (alunos). O IC envolve o tema Etnia e é caracterizado como crítico quando a professora percebe, após o ocorrido, que poderia ter reagido de maneira a incentivar seus alunos a refletirem sobre o acontecido: durante uma atividade, um deles pede emprestado o lápis ‘cor de pele’ e a professora começa a questionar que cor seria ‘cor de pele’.

4.2.5 Trivialidade Escolar

A **Trivialidade escolar** é um traço constitutivo presente somente em CB-RO7, ao elucidar uma situação que normalmente acontece em sala de aula de alunos pequenos, como pedir um lápis emprestado. Comparando esse IC com os outros sete relatados (CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6), esse parece mais próximo das atividades triviais: *‘when they were drawing or painting something and **they always asked me or their friends for the skin color pencil**’* (linhas 266-267).

A trivialidade do evento é discutida depois pelo ministrante como possibilidade de reflexão sobre o acontecido para que se torne crítico: *‘It’s a kind of nice example, that kind of trivial, just color pencil, but they’re not; they’re actually telling us a whole about ...’* (linhas 284-286).

4.2.6 Excepcionalidade

Atribuído o traço constitutivo de **Excepcionalidade** a CB-RO7, interpreto os outros IC (CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO8) como excepcionais, já que tratam de relatos que fogem àquela característica, como em CB-RO7.

É um relato em primeira pessoa, vivenciado em uma universidade pública brasileira, na posição de par ascendente com par dependente. O IC envolve o tema de valorização profissional. Ele ocorre quando um aluno expressa, por meio de interjeição, rejeição ao escutar a proposta de atividade da professora, que se sentiu ofendida: *‘Once I read it, there was a student, he is a technician at university and [he]*

did 'ufa!' ((desaprovação)) ((rumores)) I Was so offended by that!' (386-388).

4.2.7 Carga Negativa / Crise / Instabilidade

Os IC que apresentam traço constitutivo de **Carga negativa, Crise ou Instabilidade** são CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO8.

É possível notar **Carga negativa** em CB-RO2. É um relato em terceira pessoa, vivenciado em um curso de LI como LE nos Estados Unidos, na posição de participante (aluno). O IC envolve o tema gênero (transgênero), externo aos participantes, e língua alvo, interno aos participantes, e é caracterizado como crítico quando há divergência com o tema de trabalho proposto pelo par ascendente. Ela introduz, por escolha própria, esse tópico. Portanto, entendo que o incidente foi provocado.

A professora pede a discussão do tópico (transgênero [linha 37]) e do posicionamento externo (como a sociedade o vê [linha 37]) sobre ele: *'the teacher brought to the class was about transgender, a [piece of] new[s], and she asked: 'What was your impression about this subject, because you read the new[s]?' (linhas 36-37).*

Atribuo a **Crise** do evento à instabilidade criada mediante os diferentes posicionamentos dos alunos, não esperados pela professora: *'Should I change the subject, you know, do a break, and after the break we start something different?' And some guys said: 'Yes, I think you should do the break'. But, so, she was almost doing this and [an] other guy said: 'No, we can continue.'* (linhas 42-45).

O fato de não saber o que fazer no momento imediato, instabiliza a ação da professora, que acaba dividindo a responsabilidade da decisão com o restante da turma.

4.2.8 Dilemas

Considero **Dilema** elemento constitutivo de CB-RO1 e CB-RO2, pois em ambos os relatos os pares ascendentes, ao lidarem com situações inesperadas, em um primeiro momento, têm dúvidas sobre como agir. Nas duas situações, eles não sabem se continuam ou não com a discussão do tópico proposto, o que interpreto como **Dilemas**:

(...) I was actually... talking to my friend here, I don't know if I did the right thing because maybe I should [have] confront[ed] him or exposed other opinions. I just didn't know what to do. **For a moment I just didn't know what to say, what to do... I just wrote on the board.**' (CB-RO1, linhas 29-32).

'Should I change the subject, you know, do a break, and after the break we start something different?' (CB-RO2, linhas 42-43).

Os **Dilemas**, assim como as instabilidades provêm de indecisão diante do inesperado. Os IC, nesses casos são sofridos por aqueles que os narram.

4.2.9 Valores

Entendo que todos os IC (CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8) são constituídos por **Valores**. Os conflitos ocorrem principalmente em decorrência de valores diferentes atribuídos pelos seus participantes aos objetos dos eventos.

Em CB-RO4, há situação de conflito de valores. É um relato em primeira pessoa, vivenciado por professora, professor (es) estagiário(s) e alunos em uma aula de LI no 3º ano de Ensino Médio de uma escola pública brasileira. O relato é feito na posição de professora, que propõe trabalho com um aspecto gramatical da LI. Os alunos apresentam baixa proficiência nessa língua, e propõem utilizar o tópico gramatical sobre homossexualidade. O IC envolve o tema linguagem, foi provocado, e é caracterizado como crítico quando a professora aceita a proposta dos alunos de mudarem o tema da discussão.

So they learned how to prepare for this unexpected vocabulary and that they.... some of the things that they just didn't know how to say in English because... especially the offensive words that the students wanted to know. So, we said: **'We are not gonna teach you how to offend other people...we are not gonna'...so...** (linhas 177-181).

O evento representa conflito de valores entre a consciência linguística da professora e a de seus alunos sobre o tema tratado em LI.

4.2.10 Linguagem

Identifico nos IC a **Linguagem** em três diferentes contextos: Verbal

(CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO8), Visual (CB-RO6, CB-RO7) e Corporal (CB-RO6).

CB-RO4 refere-se a um IC que tem a **linguagem Verbal** como sua característica. O IC ocorre durante uma aula de LI no Ensino Médio. Retrata a dificuldade dos alunos em utilizarem a LI e a permissão para utilizarem a língua materna.

They were more control but then in the end they did some open to discussion and everything, and then the students couldn't talk in English, we allowed them to talk in Portuguese because if you cut them, the discussion will just won't flow and something that we did was everything that was everything that was written, we provided it in English and everything that was conversation, we allowed them to say it in Portuguese... (linhas 167-172).

Como ilustração de **linguagem Visual** como traço constitutivo, utilizo CB-RO7 para exemplificar o evento que representa especificação limitada sobre as cores de pele (raças) **'What do you mean by skin color?'** *Because my color is different [from] your color, which is different from his color and then I tried make [them] look at their friends and say: 'We're all different, yeah teacher, I mean, like pink'* (linhas 268-271).

Enquanto linguagem Corporal como traço constitutivo de IC, recorro a CB-RO6, que elucida a associação da função laboral de alguém à sua representação física: *'I was talking about my experience as an English teacher in Brazil for a while and I was a Portuguese foreign language teacher in the United States. **And I was telling them about the presence of my body as teacher of these languages'*** (linhas 224-226).

4.2.11 Tempo Passado

O **Tempo Passado** recorre em três diferentes pontos no IC: Recente (CB-RO1, CB-RO2, CB-RO7), Remoto (CB-RO3) e Indefinido (CB-RO2, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO8).

Como **tempo Recente**, considere os IC que aconteceram nos períodos mais próximos dos relatos dos participantes, como em CB-RO3: *'I am gonna tell about an experience that I had as an English teacher under the supervision of [nome suprimidos] ... **that [was] like three years ago'*** (linhas 6-7).

Como **tempo Remoto**, retenho os IC que ocorreram em passado mais distante dos relatos, como em CB-RO3, que nos permite inferir que o tempo de ocorrência do IC resgatado foi no início da carreira de uma profissional, que hoje se encontra na terceira idade: *'where she was saying **one of her very first classes and she was in [nome de país deletado] and she just started as a teacher and someone kind of made a remark she saw as racist'*** (linhas 74-76).

Nos outros eventos, o **tempo não é definido**, sem possibilidade de alguma inferência, como em CB-RO2: *'It's similar because of [the] transgender [topic]. I was not a teacher, but a student in that class. **I was in the US with many friends from different countries ...'*** (linhas 34-35).

4.2.12 Contexto

Os IC acontecem em três diferentes **contextos**: Educação Básica (CB-RO4, CB-RO7), Formação inicial (CB-RO1, CB-RO5), Formação continuada (CB-RO8) e dois são indefinidos em relação a esse elemento constitutivo (CB-RO2, CB-RO6).

Em CB-RO7 é explícito que o **contexto** onde ele ocorre é na Educação Básica: *'I had a different experience when I was teaching **children from 3 to 6-7 years'*** (linhas 265-266).

CB-RO5 ilustra o contexto ocorrido durante Formação Inicial: *'**I was teaching Portuguese for these Social Science students and we were talking about language and communication (...)**'* (linhas 194-195).

Em CB-RO8 o episódio narrado remete à Formação Continuada de professores: *'**I work with students in the university where there are students from the undergraduate course**¹⁰¹, teachers of the undergraduate course and technicians of the university, all in the same class and they participate.'* (linhas 371-375).

Depois de dissertar sobre as características de IC, passo a dissertar sobre minhas interpretações das CAUSAS dos IC no contexto B.

CAUSAS

¹⁰¹ Correção minha, para trecho precedente: 'graduate course'.

As CAUSAS são outras características dos IC que trazem como elementos a **Intolerância à diversidade**, **Desconforto com o tópico da aula**, **Combate ao racismo**, **Discriminação como Gênero**, **Etnia**, **Profissional**, **Nacionalidade**, **Rejeição de conhecimento** e **Desprezo profissional**.

Represento-as no quadro 29, para depois ilustrá-las.

Quadro 29 – Características de IC – Contexto B - CAUSAS

HIPERÔNIMO	Hipônimos	Sub-hipônimos	Referência (s)/ Relatos de IC
CAUSAS	Intolerância à diversidade		CB-RO1
	Desconforto com o tópico da aula		CB-RO2
	Combate ao racismo		CB-RO3
	Discriminação	<u>Gênero</u>	CB-RO4
		<u>Etnia</u>	CB-RO6, CB-RO7
		<u>Profissional</u>	CB-RO6
		<u>Nacionalidade</u>	CB-RO6
	Rejeição de conhecimento		CB-RO5
Desprezo profissional		CB-RO8	

Fonte: A autora

4.2.13 Intolerância à Diversidade

A **intolerância à diversidade** aparece em CB-RO1. Um aluno não aceita falar sobre o tópico da aula (Transgêneros), ao emitir justificativa intolerante, criando situação de conflito tanto com seu par ascendente quanto com seus colegas:

Well, I personally think that they are just a bunch of abominations, and we should put them all in one place and kill them all ... cause we kill them all at once and they all they die and the (xxx) they will not ex[ist], the mun [world] won't have this problem anymore. (linhas 17-20).

O relato sobre intolerância é radicalmente forte. O aluno se posiciona de maneira enfática e segura, o que talvez tenha acentuado a consequente incredulidade da professora diante do ocorrido.

4.2.14 Desconforto com o Tópico da Aula

Em CB-RO2, que, assim como CB-RO1 tem como tema a

sexualidade, é reportado um momento de desconforto de uma aluna em relação ao tópico da aula, tendo como sua justificativa o fato de que estudar língua não requer o estudo de outras temáticas: *‘What was your impression about this subject, because you read the new[s]?’ and a girl from Switzerland said: ‘It’s weird!, I think we shouldn’t discuss this! We are here to learn language!’* (linhas 37-39).

A aluna expressa sua oposição ao tema proposto pela professora, enfatizando a necessidade de se aprender sobre língua propriamente. Infiro que, provavelmente a aluna tenha uma visão mais estruturalista do processo de aprendizagem de uma LE. Ou, talvez a dificuldade em lidar com o tema proposto, tenha causado seu posicionamento contrário.

4.2.15 Combate ao Racismo

O **combate ao racismo** é causa do CB-RO3. No episódio, a professora perde o emprego porque tenta coibir comentários racistas em suas aulas. Ela é interpretada como comunista pelo diretor da instituição onde trabalhava e acaba sendo demitida:

(...) as a teacher and someone kind of made a remark she saw as racist and she said **‘No, no, I will not tolerate any racist comments in this class’** and then the principal spoke to her and said ‘You know, [student’s name deleted] complained ‘because I think you’re a communist’ ((risadas)) and she lost the job! (linhas 75-79).

O comentário racista em si, não é explicitado no relato. O fato de ter perdido o emprego denota opressão sofrida pela professora, talvez, diante da necessidade da instituição em manter uma postura condizente com sua ‘clientela’.

4.2.16 Discriminação

Interpreto a **Discriminação** como causa dos IC em três diferentes esferas: Gênero (CB-RO4), Etnia (CB-RO6, CB-RO7), Profissional (CB-RO6) e Nacionalidade (CB-RO6).

A **Discriminação** por Gênero é causa do IC em CB-RO4. Ao pedir para a professora abordar o tema homossexualidade para explicar um tópico gramatical, os alunos solicitaram que ela lhes ensinasse vocabulário preconceituoso

e inapropriado: *'some of the things that they just didn't know how to say in English because... especially the offensive words that the students wanted to know.'* (linhas 178-180). Entendo a associação do homossexualismo com uso preconceituoso da língua, algo discriminatório.

Ilustro a **Discriminação** por Etnia recorrendo ao CB-RO7. A consolidação da ideia da cor do lápis cor de pele acentua o estereótipo e a distinção de outras cores: *'What do you mean by skin color?' Because my color is different [from] your color, which is different from his color and then I tried make [them] look at their friends and say: 'We're all different, yeah teacher, I mean, like pink.'* (linhas 268-271).

A **Discriminação** Profissional é causa do IC relatado em CB-RO6, pois a participante questiona sua representatividade corporal enquanto professora de LE, dando ideia de que talvez pudesse existir um padrão fisicamente representativo que exerça tal profissão: *'I think that the representation of this body who speaks English, and in the States, also, I couldn't be a Brazilian teaching Portuguese'* (linhas 228-230). Dessa forma, justifico com o mesmo excerto anterior a discriminação por nacionalidade.

4.2.17 Rejeição de Conhecimento

CB-RO5 é o relato que caracteriza como causa a **Rejeição do conhecimento**. O par dependente não aceita a explicação do par ascendente e a contesta, afirmando que ela está errada:

I didn't know anything about that theory that he was talking about and I said: **'Ok, now you tell us about that theory and then we discuss because I don't know about this either.** So, I'm here to learn with you.' And this was a very critical moment for me because **it was a very difficult group because they knew a lot of social theories, social studies and everything and I don't.** (linhas 199-204).

A rejeição do par ascendente gera desconforto ao par mais experiente, diante da maneira em que foi colocado. A professora se sente em dificuldade diante da falta de conhecimento sobre o assunto. Talvez o objetivo da aula e de tratar de aspectos linguísticos tenha de desviado.

	Postulação	CB-RO3
	Contenção discriminatória	CB-RO4
	Atividade cognitiva (educação científica)	CB-RO6
	Reflexão didática tardia	CB-RO7
	Penalização laboral (3ª pessoa singular)	CB-RO3
	Sentimento negativo (1ª pessoa singular)	CB-RO8

Fonte: A autora

Internas

As CONSEQUÊNCIAS e IMPACTOS **Internos** aos IC são aqueles em que os agentes são os que narram os incidentes, ou seja, eles aconteceram com os próprios participantes do contexto em questão. Passo a descrevê-los e exemplificá-los.

4.2.19 Lacuna Cognitiva e Acional

A **Lacuna cognitiva e acional** ocorre em CB-RO1 quando a participante de IC explicita o impacto de não saber o que fazer após escutar de par dependente que os transexuais deveriam morrer: ‘Ok...**What will I do? What will I do, what will I do?**’ ((risadas)) (linha 21).

4.2.20 Aprovação Didática por Pares

CB-P11, ao narrar CB-RO4, explica que depois de mudar situação didática, acolhendo a sugestão dos pares dependentes, consegue melhor controle e participação da turma: ‘**They were more control**’ (linha 167). Interpreto o relato do êxito da atividade como sua aprovação pelos pares.

4.2.21 Êxito Pedagógico

Postulo que o **Êxito pedagógico** é consequência da aprovação didática por pares em CB-RO4. Nele, CB-P11 afirma que obteve sucesso na atividade: ‘(...) **it worked very well in the end, because the students had a lot to say because it's a very polemic topic ...**’ (linhas 176-177).

4.2.22 Interrupção Temporária

Uma das consequências de um IC é a sugestão de **Interrupção temporária** da aula em CB-RO2: (...) *And the teacher said: ‘Should I change the subject, you know, do a break, and after the break we start something different?’ And some guys said: ‘Yes, I think you should do the break’* (linhas 42-44).

4.2.23 Contenção Discriminatória

Uma alternativa como consequência de IC, baseada em **Contenção discriminatória**, acontece em CB-RO4, quando par ascendente atende pedidos de pares dependentes sobre mudança de situação didática, porém, limita as possibilidades de surgimentos de condições discriminatórias: (...) *and from the comparatives, but not like the way it was in the book, like ‘fulano is bigger or Joãozinho is older than Maria’. Not those, those sentences but then the students came up with the sentences like ‘fulano is gay, fulano is not gay...’* (linhas 156-159).

4.2.24 Reflexão Didática Tardia

Como consequência de CB-RO7, é compartilhada uma reflexão tardia sobre suposta ação diante do IC ocorrido: *‘This is my experience and I think If would think about what I’d have done differently in this situation’* (linhas 270-271).

A professora levanta a possibilidade de ter estendido a reflexão para toda a turma e não somente ao aluno que pediu emprestado o lápis ‘cor de pele’.

4.2.25 Penalização Laboral

Interpreto haver uma consequência divergente interna em CB-RO3, em que a professora é demitida por tentar evitar colocações racistas em suas aulas [nome de pais deletado], porém é entendida como comunista pelo diretor da instituição: (...) *and then the principal spoke to her and said ‘You know, [student’s name deleted] complained ‘because I think you’re a communist’ ((risadas)) and she lost the job!’* (linhas 77-79).

4.2.26 Sentimento Negativo

O **sentimento negativo** como consequência interna de IC, leio-o em CB-RO8, em que a professora explicita sua decepção diante do desinteresse de seu par dependente em relação à atividade proposta: *'I was so offended by that!'* (386-387).

Externas

As reações consideradas externas são aquelas que se referem às atitudes dos participantes diante de relatos de incidentes que aconteceram a terceiros.

4.2.27 Postulação

A **Postulação** de terceiro ocorre em CB-RO3, quando o diretor pressupõe que a professora é comunista: *'because I think you're a communist'* (linha 78).

4.2.28 Atividade Cognitiva (educação científica)

A referência à atividade cognitiva contextualiza o parecer de CB-P14, que, ao contar o CB-RO6, elucida sua pesquisa sobre representatividade corporal de professores de línguas:

I think that the representation of this body who speaks English, and in the States, also, I couldn't be a Brazilian teaching Portuguese. **This triggered my research on the body and the English [language] in discourse**, from discourse ... and thinking about this body and the classroom, the vision of this body. (linhas 228-232).

Acabo de responder às perguntas sobre as características de IC no contexto B dos dados de minha pesquisa e, passo a dissertar sobre as reações/posicionamentos dos mesmos.

4.3 QUE REAÇÕES/POSICIONAMENTOS DOS PARTICIPANTES DOS IC SÃO RELATADOS OU DISCUTIDOS?

Para responder às questões relativas às REAÇÕES/POSICIONAMENTOS de IC do contexto B, utilizo quadros para visualização das classificações e ilustro com excerto cada uma delas.

As REAÇÕES e/ou posicionamentos dos participantes dos IC são **internas** e **externas**, classificadas nas esferas de CONVERGÊNCIA, CORRELAÇÃO, ALTERNATIVA e DIVERGÊNCIA.

As **internas** para CONVERGÊNCIA são: **Uso de democracia, Indivíduo (exceção), Empatia**, como Presunção mental de terceiros e **Informação contextual local**. Para CORRELAÇÃO são **Questionamentos em Prática para os participantes, Imediato individual a par dependente**. Como ALTERNATIVA às REAÇÕES/POSICIONAMENTOS: **Uso da coletividade, Consideração de possibilidade de ação pretérita e outra consequência, Distribuição de poder**, para **Mudança didática** interpreto a discussão de IC. Entendo que as DIVERGÊNCIAS ocorrem na **1ª e 3ª pessoas do singular**. As de **3ª pessoa do singular** são: Posicionamento individual excepcional, Rejeição do par menos experiente, Atribuição interna à 3ª pessoa de causa de IC e Uso de autocracia. As de **1ª pessoa do singular** são Comunicação de sua posição contrária às práticas verbais discriminatórias, Prescrição de ação à 3ª pessoa.

Incluo dentre as REAÇÕES/POSICIONAMENTOS **externos**, têm CONVERGÊNCIA com o IC relatado, em **Admissão de uma prática de terceiro contrária aos seus próprios valores como recurso pedagógico para os demais, Empatia** por meio de Concordância, Solidariedade, Justificativa para não fazer, Risadas, Valorização do tópico, Valorização da hesitação do professor e **Qualificação negativa do indivíduo de posição divergente**.

Com respeito às REAÇÕES/POSICIONAMENTOS que interpreto fazerem CORRELAÇÃO com o IC relatado, proponho: **Comentário sobre diferenças culturais e de abrangência geográficas, Início de relato em primeira pessoa de IC, Questionamentos em Origem do IC, Reação/posicionamento da terceira pessoa, Razões do professor para introduzir o tópico, Posicionamentos possíveis, Ação, Consequências, Questionamento da aprendizagem e uso da língua alvo e Natureza do tópico da aula**. Os **Relatos** são de 1ª pessoa sing. - IC divergente, 3ª pessoa sing. - IC de terceiro e de 3ª pessoa sing. de possibilidades pretéritas de posicionamento. Como ALTERNATIVAS encontram-se na **3ª pessoa do singular**: Avaliação de dificuldade, Sugestão de ação, Prescrição de ação e Sinalização de direcionamento

para outro IC. Enquanto DIVERGÊNCIA tem-se para **3ª pessoa do singular** a Ironia, Limite de tolerância, Natureza do IC, Prescrição de ação à 3ª pessoa.

De forma geral, posso afirmar que os participantes tanto expressaram dúvida no que se refere ao encaminhamento na prática de formação de professores quanto à possibilidade de preparar professores para lidarem com objetos críticos, assim como receberam de volta questões sobre como proceder (do ministrante).

A linguagem, em diversas formas (verbal, visual, corporal) toma parte dos IC enquanto é usada para veicular os acontecimentos, porém, não é o objeto de questionamento. Os IC nascem de preconceitos, de presunções, e, na consideração de suas causas, fatores que pesam sobre o indivíduo e o contexto são levados em conta.

A linguagem verbal não precisa ser usada para comunicar algo que pode se tornar objeto de indagação ou questionamentos críticos. A linguagem inclui cor, comportamento (bufo como expressão de cansaço ou impaciência ou irritação). Uma interjeição pode expressar cansaço ou alívio (ufa).

Nas subseções posteriores passo a relatar e exemplificar cada classificação que representa as reações/posicionamentos dos participantes dos IC relatados ou discutidos.

CONVERGÊNCIAS

Apresento as reações convergentes do contexto B em um quadro para depois ilustrá-las, entendendo como convergentes as reações confluentes dos participantes internos e externos aos IC relatados.

Quadro 31: Reações aos IC – Contexto B - CONVERGÊNCIAS

HIPERÔNIMO	Hipônimos	Sub-hipônimos	Referência (s)/ Relatos de IC	
CONVERGÊNCIAS	Admissão de uma prática de terceiro contrária aos seus próprios valores como recurso pedagógico para os demais		70-72; 88-92	
	Uso de democracia		24-25	
	Indivíduo (exceção)		45-46	
	Empatia	<u>Concordância</u>		102; 182
		<u>Solidariedade</u>		115-117;135-136
		<u>Justificativa para não fazer</u>		289-294
		<u>Risadas</u>		50; 79; 287

	<u>Valorização do tópico</u>	220-223
	<u>Valorização da hesitação do professor</u>	68-70
	<u>Presunção mental de terceiros</u>	426-429
	Qualificação negativa do indivíduo de posição divergente	71-73
	<u>Informação contextual local</u>	416-422

Fonte: A autora

Início o detalhamento das categorias, por aquelas que foram consideradas **internas** aos IC.

4.3.1 Uso de Democracia

O **Uso da democracia** acontece em CB-RO1 quando o par ascendente lança a decisão ao grupo em continuar ou não com o assunto: '(...) *and then I turned to the rest of the class and (xxx) ‘what do you guys think (xxx)’ ‘Do you guys agree?’* (linhas 24-25).

Atribuo ao fato da professora ter dado voz ao grupo quanto à escolha de continuar ou não sobre o assunto como possibilidade de ação democrática.

4.3.2 Indivíduo (exceção)

Em CB-RO2 apenas um indivíduo reage a favor da proposta da professora: '**No, we can continue. Because we are here to learn culture, too, and it also happens in our country, so we don't need to stop!**' (linhas 45-46).

4.3.3 Empatia

A Presunção mental de terceiros surge como **Empatia** do ministrante ao CB-RO8. O par ascendente, externa justificativa diante da possibilidade de participante ter sido rude diante da reação de seu par dependente: '**and maybe you wanna go, right, because it's late and you're tired, and maybe I don't want to judge cause I'm making a prejudicial view of the day of this guy, he's kind of pissed off and pissed (...)**' (linhas 426-429). Dessa forma, o ministrante presume a condição física e mental em que o aluno poderia se encontrar para ter tido tal reação.

4.3.4 Informação Contextual Local

O ministrante retoma as possíveis circunstâncias do par dependente de CB-RO8, ao fornecer **informação contextual local**:

(...) there's always so many things intersecting, right, there's the time of day, the background of the students which include gender and class, and sexuality and race, and professional, professional linked to class, **and you know, they are tired, they've been working, teaching an evening class, you know, you've got to get them partly entertained because they have been working for ten hours**, you may be doing that too, and you know, there's all of that comes to bear, those moments, (...). (linhas 427-432).

A reação do par dependente e a reflexão posterior do par ascendente são justificadas pelo cansaço de ambas as partes terem trabalhado o dia todo e, no período noturno ainda continuarem com suas atividades.

Externas

4.3.5 Admissão de uma Prática de Terceiro Contrária aos seus Próprios Valores

A Admissão de uma prática de terceiro contrária aos seus próprios valores como recurso pedagógico para os demais é uma reação externa de CONVERGÊNCIA que surge como momento de reflexão e questionamento do ministrante sobre a postura dos pares ascendentes nos IC cujos temas tratavam de sexualidade (CB-RO1, CB-RO2): ***'This is an offensive citizen who put it out [...] maybe a good strategy is [...] but there is that question of how do we deal with that. Do we want to... (...).'*** (linhas 70-72).

Surge a colocação de que, se uma opinião é contrária, absurda ou é emitida por uma minoria em grupo, não deve ser omitida ou desconsiderada. Segundo o ministrante, ponderar outras opiniões e considerar o direito de expressão de todos é algo relevante:

It's ... and there is a time when we may be doomed to make that judgments, and say, 'No, you know, it's simply offensive at that level of which I don't think you do have the right to speak'... **But, yeah, if I you really silence that, maybe our bigger role is that it's good ... cause it's also a good lesson I think for others to hear, maybe, that opinion.** (linhas 88-92).

4.3.6 Concordância

Como Concordância, a **Empatia** é manifestada por meio de palavras e expressões curtas. Em ambos os exemplos são concordâncias por parte do ministrante: *'Hmm.... yeah! Pretty much.'* (linha 102). Nesse caso, ela é evidenciada durante discussão sobre o porquê da escolha do tema transgênero dos IC relatados em CB-RO1 e CB-RO2. A colocação *'Right...'* (linha 182) surge em decorrência de debate sobre as mudanças dos planos do par ascendente, em CB-RO4.

4.3.7 Solidariedade

Interpreto a **Empatia** como forma de Solidariedade da parte do ministrante: *'Yeah...if you've got household (xxx) it could be a very dangerous moment there. How would you...yes!'* (linhas 135-136). O ministrante concorda com CB-P9 em possibilidades de fazer com que os alunos reflitam de forma positiva sobre as pessoas transgêneros.

Da parte do participante CB-P5 para expressar apoio ao ministrante sobre o fato de estar preparado ao escolher um tópico polêmico para discussão em aula: *'You know, of course in a critical teaching agenda you are going to put, or include many taboo topics, but I don't think you are not going to make lively, you know, (xxx)'* (linhas 115-117).

Ambos casos são usados para justificar a ação durante IC de tema sexualidade.

4.3.8 Justificativa para Não Fazer

A participante CB-P16 justifica porque a professora que protagonizou CB-RO7 consegue perceber e fazer uma situação trivial um momento crítico e, ao mesmo tempo explica porque nem todos os professores conseguem identificar e/ou trabalhar esses momentos durante suas aulas: *'You know, of course in a critical teaching agenda you are going to put, or include many taboo topics, but I don't think you are not going to make lively, you know, (xxx)'* (linhas 289-294). Interpreto tal condição como Justificativa para não fazer.

4.3.9 Risadas

As Risadas são maneiras de expressar a **Empatia** recorrente durante o minicurso. Elas aparecem na reação/comentário de terceiros sobre algum aspecto considerado óbvio ou irônico durante os relatos: *‘as if this is not language...’* ((risadas)) [linha 50]), referindo-se ao relato CB-RO2 em que há reação de uma participante que não quer abordar o assunto sobre transgêneros, justificando que isso não é estudar língua.

Ao recorrer a um IC de terceiro, o ministrante relata que a agente do IC perde o emprego ao ser considerada comunista pelo fato de não aceitar atitudes racistas em suas aulas: ((risadas)) *‘and she lost the job!’* [linha 79]).

Ao relatar CB-RO7, a participante ironiza o fato de se atribuir a todas as pessoas a mesma cor da pele, de forma tão trivial, por meio da cor de um lápis: *‘Yes, like everybody has the same color.’* ((risos)) [linha 287]).

4.3.10 Valorização do Tópico

Elucido que a Valorização do tópico é expressa pelo ministrante, ao concordar sobre a dificuldade em trabalhar com ensino de línguas com pessoas que atuam em outras áreas de conhecimento. ***‘Yeah, it’s a difficult ... it’s a challenge (xxx) I mean it’s a problem when we work in language education ... we hope that we have a rule of (xxx) proper language ... working with people who may know about areas (xxx) It’s challenging’*** (linhas 220-223).

4.3.11 Valorização da Hesitação do Professor

Acredito que o ministrante expressa Valorização da hesitação do professor ao se solidarizar com a participante do IC em CB-RO1, sobre sua reação durante o acontecimento em não dar ênfase à opinião ofensiva de seu par dependente: *‘(...) you haven’t got that wide range of people with really different cultural backgrounds of... coming together (xxx) and they say ‘we are not comfortable, we are not comfortable with this’ [...] So there is a lot of current complexity in that [...]* (linhas 68-70).

4.3.12 Qualificação Negativa do Indivíduo de Posição Divergente

A **Qualificação negativa do indivíduo de posição divergente** ocorre quando o ministrante classifica o agente de IC como ofensivo: *'[...] Do I keep going?' This is an offensive citizen who put it out [...] maybe a good strategy is [...] but there is that question of how do we deal with that. Do we want to...'* (linhas 71-73).

CORRELAÇÕES

Apresento as CORRELAÇÕES no quadro abaixo para depois ilustrá-las com os respectivos excertos, entendendo como correlação qualquer associação feita aos relatos dos IC por participantes **internos** e **externos** a eles.

Quadro 32: Reações aos IC – Contexto B - CORRELAÇÕES

HIPERÔNIMO	Hipônimos	Sub-hipônimos	Referência(s) Relatos de IC	
CORRELAÇÃO	Comentário sobre diferenças culturais e de abrangência geográficas		66-69	
	Início de relato em primeira pessoa de IC		95-97; 105	
	Questionamentos	<u>Origem do IC</u>		93-94
		<u>Reação/posicionamento da terceira pessoa</u>		51-59
		<u>Razões do professor para introduzir o tópico</u>		98-101
		<u>Posicionamentos possíveis</u>		59-62
		<u>Prática para os participantes</u>		234-237; 425
		<u>Imediato individual a par dependente</u>		268
		<u>Ação</u>		73
		<u>Consequências</u>		104
		<u>Aprendizagem e uso da língua alvo</u>		143-150
		<u>Natureza do tópico da aula</u>		60-63
	Relato	<u>1ª pessoa sing. - IC divergente</u>		381-383
		<u>1ª pessoa pl. - pressão do tempo</u>		394
		<u>3ª pessoa sing. – IC de terceiro</u>		345-356
		<u>3ª pessoa sing. - possibilidades pretéritas de posicionamento</u>		79-82

Fonte: A autora

Primeiramente trato das CORRELAÇÕES **internas** aos IC.

4.3.13 Prática para os Participantes

Entendo como CORRELAÇÃO interna, o **Questionamento** sobre Prática para os participantes que ocorre durante o relato de CB-RO6. A participante questiona sobre a representatividade corporal nos livros didáticos: *'**And what about the bodies in the material? What about the bodies in the classroom? How do we deal with these visibilities that are so demanding and are always putting us to other levels of production (xxx)?'*** (linhas 234-237).

4.3.14 Questionamento Imediato Individual a Par Menos Experiente

O **Questionamento** Imediato individual a par dependente surge por parte do ministrante, durante discussão de CB-RO8, ao perguntar sobre como lidar com reações de discordância durante aulas, e levar em consideração ao mesmo tempo as condições dos alunos que provocam os IC: *'**how do we deal with this right?'*** (linha 425).

4.3.15 1ª Pessoa Plural – Pressão do Tempo

Interpreto como CORRELAÇÃO interna o **Relato** em 1ª pessoa do plural sobre pressão do tempo, que ocorre em *'I had to make a decision fast. I don't think I had much time to think'* (linha 394). A participante explica sua reação durante o IC em CB-RO8 como consequência, também do pouco tempo que tinha para tomar alguma decisão a respeito da hesitação de seu aluno em participar da atividade.

Passo a elucidar as CORRELAÇÕES **Externas**.

4.3.16 Comentário Sobre Diferenças Culturais e de Abrangência Geográficas

A CORRELAÇÃO **externa** de Comentário sobre diferenças culturais e de abrangência geográficas, é elucidado durante comentário posterior sobre CB-RO1 em que o ministrante discute sobre a presença da diversidade cultural entre os alunos:

(...) and in your context, and in being in the US, is where you got all

these people together, also some of Switzerland, but you know, Switzerland **is a very different context in terms of you haven't got that wide range of people with really different cultural backgrounds** of... coming together (xxx) (linhas 66-69).

4.3.17 Início de Relato em Primeira Pessoa de IC

O ministrante tenta, em dois momentos próximos, iniciar um relato de IC, porém, é interrompido por participantes que mantinham um diálogo paralelo, e discutiam sobre as configurações de CB-RO1:

*'We're already talking about...hmmm...The thing is: **I had this group and it was a conversation class.** So we had no a..... We had a syllabus, but in the syllabus we could choose from a wide range of topics...and...'* (linhas 95-97).

*'**Actually, at first I chose...**'* (linha 104).

4.3.18 Origem do IC

O **Questionamento** sobre a Origem do IC remete ao CB-RO1. CB-P5 questiona CB-P1 sobre como ela apresenta o assunto da aula à classe: *'If you don't mind I'd like to...Could you tell us why did you introduce the topic to the class?'* (linhas 93-94).

O debate sobre CB-RO1 persiste durante toda a discussão do grupo e, em certo momento, é levantada a preocupação sobre o porquê de se discutir sobre o tema transgênero e como introduzi-lo nas aulas de LI.

4.3.19 Reação/Posicionamento da Terceira Pessoa

O ministrante **questiona** a participante de CB-RO1 sobre o seu posicionamento durante o IC. Ele pergunta porque ela precisava considerar a maioria para continuar a aula. A opinião divergente, mesmo que minoria, poderia ser levada em consideração. Ele reflete sobre o uso da democracia em aula. Ele questiona sobre o fato de que considerar a opinião da maioria se configura por si só um ato democrático:

So (xxx) a whole bunch of issues you already had. [...] the end

value of the story is [...] democracy in the classroom and the problems with that, right? [...] if, you know, kind of ... democracy in the classroom is a good thing but ... if kind of 'how can the majority [...] move on? Should we? [...] you're entitled as a teacher to actually... at least I think we should continue. Do we need majority? You know, if you are committed to an idea of democracy in the classroom, if the majority said to you 'No, we don't do this topic', is it your right to continue with that kind of, say, (xxx) critical agenda and I want to override your or the majority of the class or maybe there are other strategies to work towards changing the views on why (xxx) (linhas 51-59).

4.3.20 Razões do Professor para Introduzir o Tópico

Outro **questionamento** surge sobre as razões e necessidades do professor tratar sobre o tema transgênero em aula:

But you didn't have any special reason because you noticed for example in the group, or within a group, you had people who are interested in it or maybe somebody was/is a transgender person it was just...**you were looking for a controversial topic to make your students speak?** (linhas 98-101).

4.3.21 Posicionamentos Possíveis

Há **Questionamento** sobre Posicionamentos possíveis em relação ao que considerar trabalhar nas aulas de línguas. O ministrante reflete sobre a possibilidade ou não de separar os aspectos linguísticos dos culturais, e o que seria considerado relevante, do ponto de vista cultural a ser trabalhado em aulas de línguas: *'So the other question of course we got is this question (xxx) 'Is this culture?' or 'what are we doing in a language class? (xxx) transgender in a language class? [...] 'What is doing in a language class? What is it doing there as a topic? Is it culture?'* (linhas 59-62).

4.3.22 Ação

Entendo que o ministrante questiona sobre possível Ação em casos de IC em que o agente é agressivo e ofensivo, como em CB-RO1: *'[...] but there is that question of how do we deal with that.'* (linhas 73).

4.3.23 Consequências

Um participante questiona sobre a consequência do relato que o ministrante tenta iniciar: *'And did you think about the consequences of this?' (linha 104).*

4.3.24 Aprendizagem e Uso da Língua Alvo

O **Questionamento** sobre Aprendizagem e uso da língua alvo decorre da discussão de CB-RO4. CB-P10 questiona a agente do IC sobre a utilização da LM durante uma aula em que o objetivo é empoderar os alunos por meio da discussão sobre transgênero, utilizando a LI:

How do empower people to talk about gender issues in English? **Because we are talking here about English and formal English... How do empower them and how do we deal with the problem itself within language, because I think that sometimes, and I'm talking about my own experience, sometimes you suggest a topic and then the students just lose themselves in conversations in Portuguese,** talking about the social problem and then we are lacking the teaching of the language, and then I think... I don't know... the issue of tackling this problem and then ... How can we do that in English as we do not speak English all the time? (linhas 143-150).

4.3.25 Natureza do Tópico da Aula

O ministrante questiona a participante de CB-RO4 sobre a Natureza do tópico da aula, lançando questionamentos dedutivos sobre a interseção de algumas temáticas em aulas de línguas:

'Is this culture?' or 'what are we doing in a language class?' (xxx) transgender in a language class? [...] 'What is doing in a language class? What is it doing there as a topic? Is it culture?' Or you know 'What is this kind of intersectionality between language and these issues' if you wanna ... (linhas 60-63).

Acredito que o **Questionamento** surge como consequência das Razões do professor para introduzir o tópico, pois, durante a discussão é dada ênfase sobre os motivos de se discutir sobre alguns aspectos culturais nas aulas de LE.

4.3.26 IC Divergente em 1ª Pessoa do Singular

Analiso que, CB-P18, ao narrar CB-RO8, faz correlação com relatos anteriores dos colegas. Porém, é consciente sobre a diferença temática das exposições anteriores: *'Let's write about an experience you had as with a teacher, that was special to you, that you remember until today. **And was nothing like critical like transgender, or the color pencils or race, sex, things like that So...**'* (linhas 381-383). Mesmo assim, a participante faz relação com o evento para iniciar seu relato.

4.3.27 IC de Terceiro em 3ª Pessoa do Singular

O par mais experiente faz uma correlação com os relatos dos participantes elucidando um IC que aconteceu com terceiro (CB-RO3). Acredito que a intenção do **Relato** é refletir sobre a possibilidade de lugares considerados seguros para discussão de assuntos polêmicos, como transgêneros, discriminação e racismo:

(...) and also, a lot of the things that came up yesterday, when we talked about this, was that of safe places, the classroom as a safe place. And we had a bit of a discussion about what that meant, because on one hand, like safe, safe place like the way you're just yourself and this is to the ground, cause that's safe. **The other side of it is where, you actually get safe places, where students are prepared to raise those things and possibly that class on transgender was an interesting safe place where that student was also comfortable to raise quite radical,** well, it might have seemed quite radical, it might have seemed quite normative, you know, quite strong views, it was that this was also a safe place to do that, so and is it safe to teach, you know, for whom is it safe to do this, you know, to make comments to, you know, who, how do we create a place where we can have these discussions, because if we do, (xxx) Bonny was saying it (xxx) "No race is too much in this classroom" (citando Bonny Norton), it's kind of (linhas 346-357).

4.3.28 Possibilidades Pretéritas de Posicionamento em Terceira Pessoa do Singular

O **Relato** sobre Possibilidades pretéritas de posicionamento ocorre, a meu ver, quando o ministrante, ao introduzir CB-RO3, reproduz a reflexão de terceiro que sofreu IC sobre ação alternativa no evento passado:

She said: "In retrospect, probably **I should've dealt a way of doing with it differently, less confrontational**" and in a sense cause if you say 'no, I don't wanna hear that', maybe that shuts it up and the other

difficulty is you know in part way you putting these things up in an equal space. (linhas 79-82).

ALTERNATIVAS

Antes de dissertar sobre as ALTERNATIVAS, as dimensiono no quadro abaixo, considerando-as possibilidades de opções de ações sugeridas por participantes internos ou externos aos IC.

Quadro 33: Reações aos IC – Contexto B - ALTERNATIVAS

HIPERÔNIOS	Hipônimos	Sub-hipônimos	Referência (s)/ Relatos de IC
ALTERNATIVAS	Uso da coletividade		24-25;40; 44-46; 159-162
	Consideração de possibilidade de ação pretérita e outra consequência		396-399
	Distribuição de poder		200-202
	Mudança didática	<u>discussão de IC</u>	254-257
	3ª pessoa sing	<u>Avaliação de dificuldade</u>	425-426
		<u>Sugestão de ação</u>	72; 89-92
		<u>Prescrição de ação</u>	128 -134
		<u>Sinalização de direcionamento para outro IC</u>	183-184-187; 222-223

Fonte: A autora

Sobre as ALTERNATIVAS **Internas**, apresento:

4.3.29 Uso da Coletividade

O Uso da coletividade como ALTERNATIVAS **internas** ocorre em situações em que o participante de IC recorre a outros participantes com o intuito de buscarem auxílio em decisões.

Em RM,1 a professora, diante de uma opinião negativa e inesperada de um aluno sobre as pessoas transgêneros, recorre a terceiros: '(...) and then I turned to the rest of the class and (xxx) 'what do you guys think (xxx)' 'Do you guys

agree?' (linhas 24-25).

Situação análoga ocorre em CB-RO2, em que uma aluna acha que não devem discutir sobre transgênero: *'And what do you, [the] others, think about it? Do you agree with her?'* (linha 40).

Ainda em CB-RO2, quando a professora se depara com a convergência de outros em relação à opinião da aluna, recorre mais uma vez a terceiros: *'Should I change the subject, you know, do a break, and after the break we start something different?'* (linhas 44-46).

Em CB-RO4, a participante relata que recorre ao pedido de alunos para mudança de situação didática: *'How can you compare?' Because the students came up with this. And then what we did was, we provide students with the vocabulary to talk about this, because they don't have it, and the teachers that were working with it, they have this ahm...'* (linhas 159-162).

4.3.30 Consideração de Possibilidade de Ação Pretérita e Outra Consequência

Acredito que essa alternativa surge em CB-RO8 quando a participante relata, em momento posterior ao IC, sobre dúvida em dar uma segunda opção de atividade à aluna que esboçou insatisfação em relação a sua primeira proposta: *'I had done differently, maybe I had to prepare more the topic, had already included that in there, in the idea, you know like all there included: If you don't have a special moment with a teacher, so, I didn't hear that 'ufa!'* (linhas 396-398).

4.3.31 Distribuição de Poder

A Distribuição de poder ocorre em CB-RO5 quando o par ascendente, diante do questionamento de par dependente sobre conhecimento de tópico abordado durante a aula, recorre ao mesmo para explicação: *'Ok, now you tell us about that theory and then we discuss because I don't know about this either. So, I'm here to learn with you.'* (linhas 200-202).

4.3.32 Mudança Didática

Elucido que a **Mudança Didática** ocorre por meio de discussão de IC.

A participante, ao relatar CB-RO6, descreve mudança em sua prática didática: *'I've been doing research on that and I think my classes started to change as ... with the material I've prepared. So, I started by discussing visibilities first in the context of our interactions before and then I go further and discuss language levels and I think it changed my practice too.'* (linhas 254-257).

Passo a relatar sobre as **REAÇÕES** enquanto ALTERNATIVAS Externas.

3ª pessoa do singular

4.3.33 Avaliação de Dificuldade 3ª Pessoa Singular

O ministrante, após o relato sobre CB-RO8, avalia a situação dos professores diante de posturas inesperadas de seus alunos. Ele aborda a dificuldade em analisar as condições em que os alunos se encontram para o momento de aprendizagem. Além disso, questiona como lidar e o que considerar ou relevar nessas situações: *'and you've gotta be kinda juggling that stuff'* (linhas 425-426).

4.3.34 Sugestão de Ação

O par mais experiente esboça Sugestão de ação após relato de CB-RO2: *'maybe a good strategy is...'* (linha 72).

Posteriormente, no mesmo turno de fala, ele conclui sua sugestão de ação: *'But, yeah, if I you really silence that, maybe our bigger role is that it's good ... cause it's also a good lesson I think for others to hear, maybe, that opinion.'* (linhas 90-92).

O ministrante enfatiza a necessidade de escutar e elaborar processos reflexivos e de discussão sobre qualquer tipo de opinião elucidada pelos pares dependentes, para que não haja silenciamento.

As sugestões de ações demonstram admissão de uma prática de terceiro contrária aos seus próprios valores como recurso pedagógico para os demais.

4.3.35 Prescrição de Ação

Interpreto que a Prescrição de ação é emitida por CB-P9 durante discussão sobre abordagens de temas polêmicos em aulas, como os transgêneros em CB-RO1 e CB-RO2:

I think that you should question the others who said good things about transgender people, because then it would prove their point to the ones who said bad things. **So you should ask: ‘why do you think that?’** So that they would, you know, reinforce the good things. Because it seems that you reinforce the bad things, and then tried to change their opinions in some way. If you emphasize the good things and question the good things as well, I think you should...hmmm. **You could change their opinions in a better way.** (linhas 128-134).

A participante elucida a possibilidade de interpelar temas controversos, apresentando o lado positivo das situações.

4.3.36 Sinalização de Direcionamento para Outro IC

Entendo que a Sinalização de direcionamento para outro IC ocorre por parte do ministrante em tentativas de finalizar um relato ou discussão e iniciar outra exposição de IC: ‘Ok, so... from those topics **maybe we went to another critical incident ...**’ (linhas 183-184); ‘(...) **maybe another critical incident now.**’ (linha 187); ‘It’s challenging...**and...so... more?**’ (linhas 222-223).

DIVERGÊNCIAS

Primeiro mostro as DIVERGÊNCIAS no quadro 34 e depois as ilustro, compreendendo-as como discordâncias ocorridas entre os participantes internos e externos aos IC.

Quadro 34: Reações aos IC – Contexto B – DIVERGÊNCIAS

HIPERÔNIMOS	Hipônimos		<u>Sub-hipônimos</u>	Referência (s)/ Relatos de IC
DIVERGÊNCIA	3ª pessoa sing		<u>Posicionamento individual excepcional</u>	44-46
			<u>Ironia</u>	50
			<u>Rejeição do par dependente</u>	196-198

		Atribuição interna à 3ª pessoa de causa de IC	404-405
		Limite de tolerância	364-367
		Natureza do IC	105-109; 188-193
		Uso de autocracia	48-49
		Prescrição de ação à 3ª pessoa	128 -134
	1ª pessoa sing	Comunicação de sua posição contrária às práticas verbais discriminatórias	76-77
		Prescrição de ação à 3ª pessoa	26-28; 387-391

Fonte: A autora

Primeiro, disserto sobre as DIVERGÊNCIAS **Internas** aos IC em **3ª pessoa do singular**.

4.3.37 Posicionamento Individual Excepcional

O Posicionamento individual excepcional ocorre em CB-RO2 por parte de terceiro, que se contrapõe à opinião da maioria dos colegas da sala e pede para que a professora continue a atividade, afirmando que cultura faz parte do estudo de línguas: *'some guys said: 'Yes, I think you should do the break'. But, so, she was almost doing this and [an]other guy said: 'No, we can continue. Because we are here to learn culture, too, and it also happens in our country, so we don't need to stop!'* (linhas 44-46).

4.3.38 Rejeição do Par Menos Experiente

Em CB-RO5, o par dependente rejeita a explicação teórica do par ascendente afirmando: *'This is all incorrect. According to someone's theory... I don't remember the name of the sociologist... this is incorrect because of this, this, this and that'*. (linhas 196-198).

4.3.39 Atribuição Interna à 3ª Pessoa de Causa de IC

Após relato de IC em CB-RO8, o participante CB-P6 justifica a conduta de par dependente de IC, supondo que exista um conflito entre as classes trabalhadoras agentes de IC: *'So maybe this 'aff!' was not because he did not have a special teacher **but because he is angry at teachers**'* (linhas 404-405).

4.3.40 Autocracia

Entendo que a Autocracia acontece em CB-RO3 após o par ascendente desconsiderar a solicitação de mudança de tema da maioria dos pares dependentes e continuar a abordagem. *'(...) so she said: 'Well, we started it, so we finish it! We won't stop!'* (linhas 47-48).

Agora, abordo as DIVERGÊNCIAS **Internas** que ocorreram em **1ª pessoa do singular**.

4.3.41 Comunicação de Sua Posição Contrária às Práticas Verbais Discriminatórias

A reação acontece quando o par ascendente se manifesta contrariamente à posição racista de par dependente: *'No, no, I will not tolerate any racist comments in this class'* (linhas 76-77).

4.3.42 Prescrição de Ação à 3ª Pessoa

Em CB-RO1, o par ascendente, diante do posicionamento do par dependente, ao afirmar que os transexuais deveriam morrer porque são abomináveis, prescreve ação ao mesmo: *'But then ... I started telling the guy **that he shouldn't think that people should die because that's actually a very violent way of thinking of somebody who is also a human being.** (...)'* (linhas 26-28).

Também em CB-RO8, diante da reação do par dependente, que esboça desinteresse em executar a atividade proposta pelo par ascendente, é prescrita a seguinte ação:

If you don't want to write about a teacher, if you don't have any experience as a teacher, **if you don't have a special moment, you**

can write about your mother, your grandmother, your wife, because all of those people are teachers, they are not professionals, or they are, I don't know, but they teach us something. (linhas 388-392).

Passo assim, a abordar as **REAÇÕES DIVERGENTES Externas** aos IC.

4.3.43 Ironia

A reação irônica é de CB-P4, após relato de CB-RO2, em que o par dependente demonstra interesse em aprender língua e não ter como abordagem nas aulas de LI tópicos de outras abrangências: '*as if this is not language...* ((risadas))' (linha 50). A reação da participante, seguida das risadas coletivas, me faz inferir que o grupo concorda sobre a questão de que a abordagem de temas culturais, faz parte do ensino de línguas.

4.3.44 Limite de Tolerância

Em CB-RO1, a participante chama a atenção à necessidade de limitar a tolerância sobre aceitação de que qualquer coisa ou situação para serem julgados, como item abordável e interpretável sob o mesmo patamar, nas perspectivas de estudos da linguagem: *so when I questioned you putting transgender ... but I don't think we...we should admit everything as...as possible, yes*, I wouldn't put value killing people with, I don't know, using colorful clothes as...as the same proposals (linhas 364-367).

4.3.45 Natureza do IC

Sobre a Natureza do IC há uma discussão entre participantes a respeito da característica do IC ser ou não inesperado. Segundo CB-P5, a situação foi provocada ou elucidada antes da discussão. Presume-se, assim, no diálogo, que CB-P5 deveria ter pensado em possíveis reações de seus pares dependentes:

Professor 5: [...] **we are talking about the unexpected** but if you enter the class and put on the blackboard transgender people, I don't think

you...

Professor 6: **And it is expected**

Professor 5: **It is expected.** You some how are provoking them to those opinions and maybe you didn't expected anybody to say let's kill them. (linhas 105-109).

CB-P12 questiona IC relatado em CB-RO4, afirmando que situações relacionadas ao posicionamento de professores em situações didáticas são diferentes de falar sobre IC. Ao fazer essa consideração, CB-P12 introduz o relato de CB-RO8.

I'm sorry. **We are talking here about our critical moments, and it's very different from this,** because we were talking about our position as teachers that we need to be a bit more humble sometimes that she was telling us that the student asked her to advice them on a research that she didn't know anything about, and she said: 'no, I can't', and the student said: 'I do know about this!' 'I just need you to be my guide!' and then she said: 'Ok", then we will learn together'. (linhas 188-193).

Importante a reflexão sobre o que deve ser considerado IC e ações que não foram refletidas ou discutidas. Fica evidente a necessidade de classificar os IC diante da possibilidade que trazem de reflexão que gera consequências.

4.3.46 Prescrição de Ação à 3ª Pessoa

Interpreto que, CB-P9, durante discussão sobre IC, prescreve a possibilidade de fazer com que pares dependentes sejam empáticos em situações alheias, por meio de elucidação de outras possíveis características das situações rotuladas:

Just something... I think that you should question the others who said good things about transgender people, because then it would prove their point to the ones who said bad things. **So you should ask: 'why do you think that?' So that they would, you know, reinforce the good things.** Because it seems that you reinforce the bad things, and then tried to change their opinions in some way. If you emphasize the good things and question the good things as well, I think you should...hmmm. You could change their opinions in a better way. (linhas 128-134).

No relato é evidente a reflexão de terceiros, para justificar a ação de outros, com o intuito de entender o porquê das reações das pessoas em determinadas situações.

Depois de responder às perguntas sobre as características e reações

dos IC relacionados ao contexto B da análise de meus dados, passo ao tratamento da análise do contexto C de minha pesquisa.

5 INCIDENTES CRÍTICOS EM FORMAÇÃO INICIAL

No presente capítulo apresento as características dos IC, assim como suas causas, consequências e as reações dos participantes.

5.1 QUE CARACTERÍSTICAS POSSUEM OS IC?

No contexto da formação inicial em foco, lida-se com IC de base secundária, por meio do exame da literatura sobre esse tópico, e também com IC de base primária, ou seja, obtidos diretamente com as participantes da pesquisa, por meio de seu relato direto, durante aulas ou por postagem em ambiente virtual do grupo.

Inicialmente, as participantes classificam a densidade dos textos lidos e sua facilidade/dificuldade em processar suas leituras, atividades estas metacognitivas propostas pelo par mais experiente. As discussões são feitas com tentativas de classificação dos IC, de interpretação dos eventos relatados da literatura. Estes são percebidos como acontecimentos pontuais (sem consequências), de caráter pessoal ou educacional. As participantes consideraram que os eventos relatados na literatura prevalentemente se tratavam de *momentos críticos* e não incidentes, pois não relatavam suas consequências, e tais momentos podiam ser lidos pelos tipos de posicionamentos feitos pelos autores, ora objetivistas, ora subjetivistas quanto ao evento que eles denominaram como críticos.

Além disso, as participantes reagiram aos IC da literatura apontando contradições nas definições de IC. Elas também reagiram com o resgate da própria biografia ou de experiências alheias. Seguindo-se a tal resgate, os IC são discutidos na própria formação inicial das participantes, por meio de diálogo entre os pares (mais experiente e menos experientes), com prevalência de proposições metacognitivas em que o par mais experiente faz questionamentos dedutivos. Estes são feitos para provocar reflexão sobre os usos da linguagem tanto nos textos quanto pelas próprias participantes, relativizando as relações de poder socialmente estabelecidas, tanto no âmbito dos textos lidos quanto nas práticas sociais. As participantes também discutem o valor que atribuem aos IC em suas formações profissionais.

Nos IC relatados pelas próprias participantes, interpreto haver características, que são **TRAÇOS CONSTITUTIVOS** de **Algo vividamente**

lembrado, que apresentam **Carga positiva** ou **Carga negativa**. Eles ocorrem em Contexto da Educação Básica e especificamente no Tempo da Infância/Juventude. Eles são relatados caracteristicamente em **1ª pessoa do singular**, de formas objetiva ou subjetiva.

Esses IC têm como CAUSAS **Discriminação Negativa** e/ou **Positiva**, sendo que as de discriminação negativa são de ordens *Intelectual* e *Estética* (*Aparência*). A causa de **discriminação positiva** é de tipo *Estético* (*Aparência*). Entre as causas de IC também estão também a **Expressão Material de supressão cognitiva** (comunicada por um gesto) e **Expressão Verbal de supressão cognitiva** (comunicada com palavras).

As CONSEQUÊNCIAS dos IC vividos pelas próprias participantes são: **Sentimento negativo de 1ª pessoa** (da participante em posição de par ascendente (professora em formação inicial) em situação pedagógica na educação básica; pelo testemunho de supressão intelectual de aprendizagem de par dependente (aluno); pelo testemunho de desestruturação de aula diante de descontrole emocional de par ascendente (professor); constrangimento de par dependente (aluno) diante de ação didática opressora exercida pelo par ascendente (professora); repulsa do par hipossuficiente (aluna) diante de assédio sexual de par ascendente (professor); a segregação de outro par vulnerável (aluno) diante de imposição de crença religiosa feita por par institucionalmente ascendente (professora); e o constrangimento de menor (aluna), por discriminação do par ascendente (professor), ora negativa ora positiva calcada em padrões repressores de beleza. Também é relatada uma consequência **Positiva**.

Tendo apresentado, acima, a síntese analítica em resposta à pergunta de pesquisa sobre as características dos IC no contexto C, passo agora a ilustrar cada tipo de classificação analítica.

TRAÇOS CONSTITUTIVOS

Os TRAÇOS CONSTITUTIVOS caracterizam os IC relatados em aulas e os postados no grupo virtual. Em alguns momentos, o mesmo IC é relatado nas duas situações. ¹⁰²

¹⁰² As distinções das situações dos relatos são apresentadas no capítulo do Percurso Metodológico na seção de tratamento dos dados do contexto C.

Quadro 35: Características IC – Contexto C – TRAÇOS CONSTITUTIVOS

HIPERÔNIMOS	Hipônimos	Sub-hipônimos	Referências Linhas/Aulas
TRAÇOS CONSTITUTIVOS	Algo vividamente lembrado		48-51; 61; 155; 199
	Carga negativa		48-49 CC-RE1 a CC-RE12 ¹⁰³
	Carga positiva		62-64; 108-117
	Contexto	<u>Educação Básica</u>	175; CC-RE1; CC-RE3; CC-RE4; CC-RE5; CC-RE9; CC-RE10; CC-RE11
	Tempo	<u>Infância</u>	50-51;154
		<u>Juventude</u>	55
	Caracterização 1ª pessoa	<u>Objetiva</u>	177-178;180
<u>Subjetiva</u>		178; 181; 190	

Fonte: A autora

5.1.1 Algo Vividamente Lembrado

Os IC constituem **Algo vividamente lembrado** nos relatos das aulas. Assim que a professora inicia a aula solicitando opiniões sobre os IC lidos, Dália se manifesta caracterizando os IC como algo que as pessoas guardam na memória: *‘eu acho que as pessoas guardam mesmo mais memórias,(...)’* (linhas 48-51). Logo em seguida, Dália reforça que os IC são algo marcante: *‘Marca mais, não é?’* (linha 61).

Begônia, ao narrar CC-RO1 diz que foi algo que aconteceu na infância, porém memorável: *‘Mas isso ficou muito na minha memória’* (linha 155).

Rosa em CC-RO5 define o evento: *‘Aí eu não me esqueço...’* (linha 199).

5.1.2 Carga Negativa

No início da discussão sobre IC, prevalecem as opiniões dos IC enquanto fatos negativos. Dália é a primeira participante a notar essa característica: *‘Eu acho que as pessoas guardam mesmo mais memórias, incidentes tristes, do que*

⁸⁵ Algumas referências são dos relatos postados na página virtual do grupo. Por isso, utilizo a classificação do evento, explicitada no capítulo metodológico e no apêndice H para referenciar.

um que você consiga resolver (...)' (linhas 48-49).

Depois da observação de Dália, todos os IC narrados têm características negativas. Nos relatos postados na página virtual (CC-RE1 a CC-RE12) também são evidenciados os aspectos negativos dos eventos. Evidencio em negrito as palavras que atribuem sentidos negativos aos relatos.

(...) dia ele estava **cansado** de ver a sala inteira conversando e simplesmente deu um berro dentro da sala de aula e fez um **desabafo** ali (...) (CC-RE1, linhas 3-5).

Lembro que ela chorava de soluçar, e de **tanto nervoso ela vomitou na sala**, o que a fez ela se sentir mais envergonhada ainda (CC-RE2, linhas 13-14).

(...) enquanto que com as alunas ela mantinha certo **desprezo** e sempre as tratava com **estupidez** (...) (CC-RE3, linhas 4-6).

The teacher **was shocked** when a student right in front of him raised her hand, said her name and her call number and got out of the classroom. (CC-RE4, linhas 18-20).

(...) me lembro que essas garotas se **sentiam superiores** por conta da religião, lançando olhares "desdenhosos" para muitos colegas diversas vezes (CC-RE5, linhas 20-22).

Isso fazia com que os alunos criassem um **clima desconfortável** para a aluna a ponto de fazê-la se retirar da sala sempre que as orações aconteciam (CC-RE6, linhas 11-13).

(...) pois o trabalho deveria ficar como **ela achava** que era o certo (CC-RE7, linhas 7-8).

Tom foi ficando cada vez **mais triste e isolado**, e isso atrapalhava ainda mais seu desenvolvimento na escola (...) (CC-RE8, linhas 5-7).

(...) o aluno foi até a lousa e novamente disse que não sabia resolver a questão e a sala toda começou a vaiar e este aluno **constrangido saiu da sala chorando** (CC-RE9, linhas 10-12).

He felt bad for her and started to look around the class with a **desperate look** in his face (...) (CC-RE10, linhas 9-10).

Havia um menino que era **excluído** na sala, é uma criança negra. Sempre **acuado** (...) (CC-RE12, linhas 3-4).

5.1.3 Carga Positiva

A professora, enquanto par mais experiente, durante a ênfase que os

alunos dão ao aspecto negativo dos IC faz um questionamento dedutivo quanto a possibilidade de positividade dos IC: *‘Mas se a gente também fizer um esforço de lembrar-se de um incidente crítico que tenha um ponto positivo, eu acho que a gente também consegue, não é?’* (linhas 62-64).

Dália relata positividade em IC:

Então acho que, como eu tinha dificuldade de acesso ao mundo e em ter as coisas, quando eu via alguém que estava com dificuldade, seja como for, eu sempre tirava (inint.), ou eu ajudava, porque eu falava assim: “Nossa, igual a mim, não é?”. (risos) Mas não que eu percebia, que eu sabia que eu era excluída. Não, não tinha essa noção, essa percepção. Não é? Então eu falava assim: “Nossa, não, acho que você consegue”. Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha dificuldade. Eu falava: “Ah, deixa eu te ajudar então”. Eles estavam, tipo, no quarto ano, eu estava no segundo, e fazia para eles. Porque eu morria de dó. Eu falava assim: “Ai, como assim? Não tem ninguém prestando atenção que ele não sabe?” Ele não sabia escrever. Então acho que...(linhas 108-117)

5.1.4 Contexto

A Educação Básica é o contexto onde ocorre a maior parte dos IC. Rosa, ao fazer referência ao IC de Magnólia me faz inferir que o episódio tenha ocorrido durante a Educação Básica, já que menciona as aulas de Biologia: *‘Ah, tem o da Magnólia e da professora de Biologia’* (linha 175).

Nos relatos postados na página virtual do grupo, a Educação Básica é o contexto que prevalece. Em CC-RE1: *‘Eu estava cursando o ensino médio em uma escola central de Londrina’* (linha 1); CC-RE3: *‘Em uma aula de biologia’* (linha 3); CC-RE4 *‘When I was in high school’* (linha 3); CC-RE5: *‘Em uma das primeiras aulas de biologia no ensino médio’*; CC-RE6: *‘Quando estava na sexta série’*; CC-RE9: *‘Uma vez em uma aula de matemática do ensino médio’* (linhas 8-9); CC-RE10: *‘I was in my third year of High School’* (linha 3); CC-RE11: *‘(...) quando eu estava no ensino fundamental.’* (linha 5).

5.1.5 Tempo

O tempo que constitui os IC se configuram na Infância e na Juventude.

Infância

Dália, no início da aula ao começarem a discutir sobre as características dos IC, deduz que muitos ocorrem na infância: *‘E muitos na infância, não é?’* (linhas 50-51).

‘Tipo, minha infância acho que toda eu usei ele liso.’ (linha 154)

Juventude

A maior parte dos IC postados na página virtual do grupo ocorre na juventude, na Educação Básica. Por isso, deixo de reproduzir os excertos, já que são os mesmos que utilizo para ilustrar o **Contexto**: CC-RE1 (linha1); CC-RE3 (linha 3); CC-RE4 (linha3); CC-RE5 (linhas 8-9); CC-RE6 (linha 3); CC-RE9 (linha 2); CC-RE10 (linha 3); CC-RE11 (linha 5).

5.1.6 Caracterização 1ª Pessoa

Interpreto a **caracterização de 1ª pessoa** como algo recorrente em CC-RO5, quando Rosa relata o episódio de um professor de ensino médio que começa a tratá-la de modo diferente porque ela passa por mudança de aparência, como perda de peso e cor dos cabelos. Durante a narrativa, Rosa descreve suas percepções pessoais sobre sua aparência (subjetivas) e as mudanças objetivas.

Objetiva

A caracterização objetiva ocorre nos seguintes trechos: *‘E eu sempre fui muito gordinha.’* (linhas 177-178) e em *‘(...) eu tinha o cabelo todo tingido’* (linha 180).

Subjetiva

As percepções pessoais de Rosa sobre sua aparência são

representadas pelas seguintes falas: ‘*Tipo, agora eu estou uma baleia, não é?*’ (linha 178); ‘*E teve uma vez que caguei no cabelo (...)*’ (linha 181) e em ‘*(...) e daí estava até mais bonitinha.*’ (linhas 190).

Em seguida, passo a ilustrar as CAUSAS de IC do contexto B.

CAUSAS

Quadro 36: Características IC – Contexto C - CAUSAS

HIPERÔNIMOS	Hipônimos	Sub-hipônimos		Referências Linhas/aulas
CAUSAS	Discriminação	<u>Negativa</u>	<i>Intelectual</i>	292-293
			<i>Estética (aparência)</i>	183-185
		<u>Positiva</u>		191-194
	Expressão	<u>Material de supressão cognitiva</u>		87
		<u>Verbal de supressão cognitiva</u>		88

Fonte: A autora

5.1.7 Discriminação

As CAUSAS de **Discriminação** são Negativas ou Positivas.

Interpreto as CAUSAS de discriminação Negativas como sendo de ordens *Intelectual* e *Estética* (aparência) de objeto de IC. Enquanto **Discriminação Negativa**, a de ordem *Intelectual* é relatada em CC-RE8, e também em aula (CC-RO8), por Prímula. O aluno desiste de estudar porque é vítima de *bullying* na escola:

‘(...) o do Bob, que ela fala que [...] **por tirarem sarro dele**, ele nunca mais quis aprender.’ (linhas 292-293).

Como **Discriminação Negativa** de ordem *Estética* (aparência), remeto novamente a CC-RO5, quando Rosa relata o comportamento do professor de Geografia. Depois, o mesmo IC apresenta **Discriminação Positiva**, relacionada à aparência (*Estética*).

E, para melhorar, eu tinha o cabelo todo tingido. Eu pintava de várias cores, assim, com uns quatorze... uns quinze, dezesseis anos. E teve uma vez que caguei no cabelo porque eu descolori e pinteí de rosa inteirinho. E ele era bem chanelzinho. E eu não sei por que esse professor... foi o primeiro ano que eu tive com ele e... Eu sempre fui

muito bem em Geografia, só que eu vim com quatro e meio na prova. E minha prova estava igual à de algumas pessoas que tinham tirado oito. Daí eu fui questionar ele, e ele falou que [...] pode ter sido o jeito que eu escrevi, alguma coisa errada. E daí eu fiz a recuperação dele e vim com seis. Beleza. Aí minha mãe, inclusive, pegou minha prova, foi conversar... Não teve conversa. Já tinha recuperado, então, ok. No ano seguinte, [...] por conta do meu peso eu tive um distúrbio alimentar, eu perdi quinze quilos em dois meses porque eu não comia nada. E [...] eu comecei a deixar meu cabelo crescer. E parei de pintar. Acho que eu tinha pintado de vermelho, e daí estava até mais bonitinha. **De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio. Igual a algumas meninas que não faziam nada na aula dele e vinham com notas super altas, sabe? E aí eu lembro uma vez que eu cheguei para ele e perguntei: “Professor, posso ir ao banheiro?”. Ele: “Claro, meu amor, minha linda”.** E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe? (linhas 180-195).

5.1.8 Expressão

As CAUSAS dos IC por **Expressão** Material de supressão cognitiva e Verbal de supressão cognitiva ocorrem em CC-RE12, em que um par dependente em situação de continua exclusão no contexto educacional, com reflexos em sua agentividade, ao se submeter a uma avaliação de aprendizagem, desiste e comunica isso verbal, comportamental e gestualmente. Interpreto a primeira causa, **Expressão** Material de supressão cognitiva, neste excerto: *‘E ele foi lá, amassou a prova, jogou no lixo (...)’* (linha 87).

Atribuo à sua conseqüente ação a classificação de **Expressão** Verbal de supressão cognitiva. Ele expressa verbalmente sua baixa autoestima e seu julgamento de incapacidade para aprender: *‘Não, eu sou burro.’* (linha 88).

Tendo relatado sobre as CAUSAS de IC, passo às suas CONSEQUÊNCIAS.

CONSEQUÊNCIAS

Sintetizo as classificações no quadro abaixo, para em seguida ilustrá-las.

Quadro 37: Características IC - Contexto C - CONSEQUÊNCIAS

HIPERÔNIMOS	Hipônimos		

CONSEQUÊNCIAS	Sentimento negativo de 1ª pessoa	<u>de participante em posição de par ascendente em situação pedagógica na educação básica</u>	115-117
		<u>supressão intelectual de aprendizagem de par dependente</u>	296-300
		<u>desestruturação de aula diante de descontrole emocional de par ascendente</u>	CC-RE1
		<u>constrangimento de par dependente diante de ação didática opressora daquela</u>	CC-RE2
		<u>repulsa de par hipossuficiente diante de assédio sexual de par mais experiente</u>	194-195; 199-200
		<u>a segregação de outro par vulnerável diante de imposição de crença religiosa feita por par institucionalmente ascendente</u>	CC-RE6
		<u>o constrangimento de menor por discriminação ora negativa ora positiva calcada em padrões repressores de beleza</u>	154-161
		<u>Positivo</u>	105-117

Fonte: A autora

5.1.9 Sentimento Negativo de 1ª Pessoa

Considero como CONSEQUÊNCIA o **Sentimento negativo de 1ª pessoa** de participante em posição de par ascendente em situação pedagógica na educação básica, em CC-RO3: *‘Porque eu morria de dó. Eu falava assim: “Ai, como assim? Não tem ninguém prestando atenção que ele não sabe?” Ele não sabia escrever. Então acho que...’* (linhas 115-117).

Também interpreto como CONSEQUÊNCIA negativa a Desestruturação de aula após crise emotiva de professor em CC-RE1:

Eu estava cursando o ensino médio em uma escola central de Londrina, meu professor de geografia era considerado pela nossa turma, o melhor de todos, pois suas aulas eram sempre engraçadas e proveitosas mas um dia ele estava cansado de ver a sala inteira conversando e simplesmente deu um berro dentro da sala de aula e fez um desabafo ali, eu nunca vou esquecer as palavras dele, pois elas foram muito marcantes. **Os alunos da minha sala naquele momento ficaram paralisados e em silêncio e até assustados** mas em poucos minutos depois tudo voltou ao “normal”. Eu nunca tinha visto um olhar como aquele nele, chego até a cogitar que naquele

instante ele se arrependeu profundamente de ter escolhido aquela profissão. (Zinia)

O sentimento negativo de 1ª pessoa como Constrangimento de par menos experiente diante de ação opressora de par mais experiente CC-RE2:

Eu estava na quarta série do ensino fundamental em um colégio particular. O ano já estava acabando e ainda tínhamos um trabalho em grupo para apresentar na aula de língua portuguesa. Estávamos em um grupo de quatro ou cinco meninas, todas nervosas e ansiosas com a apresentação, mas uma das meninas estava mais do que todas nós. Fomos para frente, mas a menina dizia que não queria apresentar, a professora insistiu e mandou todas apresentarem. **Lembro da menina tremendo muito, quando chegou na parte dela ela disse novamente, quase chorando, que não iria falar e voltou para seu lugar.** A professora novamente insistiu e a obrigou a voltar para a frente da sala. **Lembro que ela chorava de soluçar, e de tanto nervoso ela vomitou na sala, o que a fez ela se sentir mais envergonhada ainda.** Essa professora deixou de lecionar e se tornou coordenadora do ensino médio no ano seguinte. Já a menina não voltou mais para aquele colégio.

Atribuo outras classificações de consequência negativa como o sentimento de repulsa de par hipossuficiente diante de assédio sexual de par mais experiente :

De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio. Igual a algumas meninas que não faziam nada na aula dele e vinham com notas super altas, sabe? E aí eu lembro uma vez que eu cheguei para ele e perguntei: “Professor, posso ir ao banheiro?”. Ele: “Claro, meu amor, minha linda”. E ele me tratava super mal antes. Sabe? **Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe?** (linhas 191-195).

A supressão intelectual de aprendizagem de par dependente é uma consequência negativa em:

O Bob era uma criança especial, um menino muito humilde e não conseguia acompanhar os colegas nas atividades. Alguns alunos ficavam o tempo todo rindo dele e ninguém fazia nada. Ele estava cada dia mais triste e isolado. **Até a ponto de não querer mais voltar à escola. Depois de alguns anos, soube-se que ele nunca mais quis estudar.** Não estudou, não se alfabetizou devido a esse incidente crítico.’ (linhas 296-300).

Em CC-RE6 há a segregação de outro par vulnerável diante de

imposição de crença religiosa feita por par institucionalmente ascendente:

Quando estava na sexta série (colégio estadual público), minha professora de história era uma pessoa muito religiosa, seguidora fiel do cristianismo. Sendo assim, ela havia tornado tradição que sempre antes de suas aulas começarem, os alunos deveriam fazer uma oração. Era uma oração cristã, mas com muitos traços do catolicismo. Na mesma turma tinha uma aluna que se auto declarava atea desde que entrou no colégio e se recusava a fazer as orações impostas pela professora. A situação gerava desconforto na turma que era adepta das crenças da professora. **Isso fazia com que os alunos criassem um clima desconfortável para a aluna a ponto de fazê-la se retirar da sala sempre que as orações aconteciam.** (CC-RE6)

O constrangimento de menor por discriminação ora negativa ora positiva calcada em padrões repressores de beleza também interpreto como sentimento negativo de 1ª pessoa de IC:

Eu usei. Tipo, minha infância acho que toda eu usei ele liso. Até que eu tive problema, daí eu tive que parar de fazer. Mas isso ficou muito na minha memória. [...] Acho que foi quando eu estava no ensino fundamental. Isso eu não escrevi aqui, mas ano passado eu recebi uma mensagem no Facebook, de uma pessoa que eu não conhecia, e quando eu fui ver era um menino que tinha me dado o presente, da chapinha. E ele pediu desculpas. **Acho que percebeu que ele, na época, estava errado. ((Falas simultâneas)) Daí ele me pediu desculpa.** Tipo, foi... Acho que foi ano passado, mas já tinha passado, eu nem lembrava mais disso daí. Ele pediu desculpas, até comentei com a minha mãe, e ela... (inint.). (linhas 154-161).

5.2 QUE REAÇÕES/POSICIONAMENTOS DOS PARTICIPANTES DOS IC SÃO RELATADOS OU DISCUTIDOS?

Interpreto as reações aos IC do contexto C como CONVERGÊNCIAS, CORRELAÇÕES e ALTERNATIVAS. Eu as entendo como sendo reações internas e externas.¹⁰⁴

As CONVERGÊNCIAS como **Empatia**, ocorrem na 3ª pessoa do singular. Interpreto as **internas** como concordância; retroação verbal da terceira pessoa agente/restabelecimento da normalidade; suporte e incentivo a par menos experiente (3ª pessoa agente) e concordância temporária com terceiros. Considero as **externas**: expectativa, sentimento; eufemismo; concordância; risos; explicação de

¹⁰⁴ Grade dados Contexto C – Reações internas e externas aos IC.

causa de IC; presunção do mundo mental; valorização de explicação de terceiro; defesa pelo par responsável.

Interpreto as CORRELAÇÕES **internas**, na 1ª pessoa do singular como **Justificativas** para: comportamento de terceiros; para suporte ao par menos experiente; eufemismo; intensificação; presunção do mundo mental de 3ª pessoa e insularidade. Considero as seguintes **Justificativas externas**: dificuldade leitura de textos; ação de par mais experiente; supressão de ação; metacognição enquanto distinção entre fato e julgamento; caráter de sua própria pergunta e classificação de evento como IC. Por fim, também considero a exemplificação.

Também interpreto as CORRELAÇÕES como **Questionamentos externos** de senso comum; impacto de IC; reação da 1ª pessoa objeto e 3ª pessoa externas ao IC; própria ação; metacognição de IC, literatura sobre IC; situações Didáticas; ação a terceiros e classificação de evento.

Enxergo ALTERNATIVAS em **Posicionamentos externos** como Julgamento e Direcionamento para outro IC.

Na sequência, ilustro cada tipo de reação/posicionamento.

CONVERGÊNCIAS

Represento no quadro abaixo as CONVERGÊNCIAS empáticas externas e internas, para depois exemplificá-las.

Quadro 38: Reações aos IC Contexto C – Reações IC - CONVERGÊNCIAS

HIPERÔNIMOS	Hipônimos	Sub-hipônimos	Referências
CONVERGÊNCIAS	Empatia	<u>expectativa</u>	164
		<u>sentimento</u>	324
		<u>eufemismo</u>	49-50; 172; 252
		<u>concordância</u>	61-62; 164-165; 170-171; 196-197; 317-318; 333-334; 488-489; 501-503; 599-600; 631-632; 647-649; 658-660; 703-704; 731-733; 738-743; 819-821

	<u>risos</u>	67; 111; 146; 179; 196; 197; 204; 281; 319; 502; 651; 676; 752; 810; 834; 842.
	<u>explicação de causa de IC</u>	75-77
	<u>presunção do mundo mental</u>	163-164; 322-323; 325-326
	<u>valorização de explicação de terceiro</u>	693-695
	<u>defesa pelo par responsável</u>	184; 187-188
	<u>retroação verbal da terceira pessoa agente/restabelecimento da normalidade</u>	158-160
	<u>suporte e incentivo a par menos experiente (3ª pessoa agente)</u>	88-93
	<u>concordância temporária com terceiros</u>	262-263

Fonte: A autora

Reações Empáticas Internas

5.2.1 Retroação Verbal da Terceira Pessoa Agente/Restabelecimento da Normalidade

Considero que Begônia, durante a narração de CC-RO1 relata retroação verbal do agente (3ª pessoa) do IC: *‘E ele pediu desculpas. Acho que percebeu que ele, na época, estava errado. ((Falas simultâneas)) Daí ele me pediu desculpa.’* (linhas 158-160).

5.2.2 Suporte e Incentivo a Par Menos Experiente (3ª Pessoa Agente)

Interpreto que a CONVERGÊNCIA, por meio de **Empatia**, ocorre em episódio que há Suporte e incentivo a par menos experiente em situação didática:

Eu falei: “Não, **vamos fazer**, você não pensou”. Aí **eu fiz com ele**. “Você não leu. **Tem aí a mesma palavra que tinha escrito em cima, você podia copiar embaixo. [...] Vamos pensar. Faz.**” Eu não fiz para ele, eu o fiz pensar. E ele olhou para mim e ficou assustado. Eu falei: “**Então** (inint.) **quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar, você tem só preguiça**”. E ele fez. (linhas 88-93).

5.2.3 Concordância Temporária com Terceiros

Em relato sobre ser casada com homem mais velho, Dália expressa concordância temporária com terceiros sobre acharem o marido muito velho:

‘quantos anos ele tem?’ as pessoas me perguntam, eu falo assim: **‘Nossa, não é? É verdade’** (linhas 262-263).

Considero a concordância temporária porque, logo em seguida, ela discorda do julgamento implícito:

‘Mas daí eu olho para ele e eu não enxergo ele desse jeito. Eu não sei se é porque ele é muito legal, ele é... para mim ele é como, vamos dizer, “normal” como todo mundo, é igual, não é?’ (linhas 263-265).

Reações Empáticas Externas

5.2.4 Expectativa

A reação externa ao IC, em forma de expressão de expectativa acontece ao discutirem CC-RO1:

DÁLIA: E hoje é a maior moda os cabelos cacheados, afros, não é?
 PROFESSORA: Então, é porque ele percebeu só no ano passado que ele tinha feito algo errado, não é? Mas aí ele me pediu desculpas. **Espero que não seja só moda, não é?**
 BEGÔNIA: É.
 DÁLIA: Não, mas é lindo, não é? [...] A diversidade está aí para isso, para ser diferente mesmo. Se fosse todo mundo igual, seria estranho.
 PROFESSORA: E esse acréscimo que você faz agora com essa informação da pessoa retornar e pedir desculpas, isso é muito importante. (linhas 162-169).

5.2.5 Sentimento

Interpreto que em CC-RO2, Prímula exprime sentimento de tristeza em relação ao menino que não continuou a estudar: *‘Assim, eu fico pensando que é muito triste (inint.).’* (linha 324).

5.2.6 Eufemismo

Interpreto os Eufemismos quando os participantes reduzem o possível efeito que o IC possa ter causado a quem o sofreu e/ou o diluem na possibilidade de que ele seja extensível a outros. Exemplifico com um trecho de eufemismo empático de participante, que dá sua opinião convergente com a de uma colega:

‘Então eu fiquei **meio chocada**, não é? Porque você vê que **todo mundo tem** lá um **probleminha**, passa e a gente guarda isso...’ (linhas 49-50)¹⁰⁵.

5.2.7 Concordância

As concordâncias surgem em vários momentos da discussão. Exemplifico alguns casos¹⁰⁶:

DÁLIA: Marca mais, não é?
PROFESSORA: **Marca, marca mais.** (linhas 60-61)

PROFESSORA: Espero que não seja só moda, **não é?**
BEGÔNIA: **É.** (linhas 164-165).

DÁLIA: **Fez diferença** ele pedir desculpas para você, ou não mais?
BEGÔNIA: **Fez.** Não, fez. Fez. Porque eu o conhecia... Eu convivia com ele todo dia, não é? (linhas 170-171)

IRIS: Um pouco? **Muito, não é?** (risos)
ROSA: **Muito.** (risos) Assim, “um pouco” para ser mais...(linhas 196-197)

IRIS: Menosprezando as...
AMARILIS: **É.** (linhas 317-318).

5.2.8 Risos

Os risos se manifestam várias vezes indicando forte indício de convergência por Empatia.

PROFESSORA: Quem quer escolher algum? Ou comentar o seu próprio, ler o seu próprio, daí a gente faz comentários e perguntas? Por favor. Não todos de uma vez só. **(risos)** (linha 67).

¹⁰⁵ Referencio outros exemplos de Eufemismo nas linhas 172; 252.

¹⁰⁶ Outros exemplos de Concordância: linhas 333-334; 488-489; 501-503; 599-600; 631-632; 647-649; 658-660; 703-704; 731-733; 738-743; 819-821.

PROFESSORA: Não é uma coisa objetiva, simplesmente de conhecimentos que você pode ter, não é? Conhecimentos científicos, não é? Vocês querem perguntar alguma coisa para a Dália sobre esse incidente? Ela já deu o fim, não é? [...]

PARTICIPANTES: **(risos)**

PROFESSORA: É o happy ending, não é? (linha 146).

“Professor, posso ir ao banheiro?”. Ele: “Claro, meu amor, minha linda”. E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe?

IRIS: Um pouco? Muito, não é? **(risos)**¹⁰⁷

ROSA: Muito. (risos) Assim, “um pouco” para ser mais...

HORTÊNCIA: ...Suave. (linha 196)

5.2.9 Explicação de Causa de IC

Como CONVERGÊNCIA externa ao IC há a seguinte explicação de causa de IC por Dália:

‘Então acho que tem professor [...] **que ele está na mesma situação do outro**, talvez (inint.) social ou mesma... e ele se identifica mais com um grupo e não com o outro, e os alunos (que têm disciplina).’ (linhas 75-77).

5.2.10 Presunção do Mundo Mental

A reação externa por CONVERGÊNCIA é expressa no seguinte trecho de relato:

Dália: E quando você vai procurar um trabalho, já está lá classificado o nível que eles querem.’ (linhas 322-323) e, os planos e vontades de quem vivencia o IC: ‘[...] **ele queria isso. Ele tentou, ele queria aprender. Ele queria.** E foi tirado o direito dele, porque [...] ele tinha esse direito, mas... (linhas 325-326, CC-RO2).

5.2.11 Valorização Explicação de Terceiro

Prímula reage à explicação, convergente, de IC relatado em texto:

Mas, assim, nesse caso aqui, professora, **ela está descrevendo o que foi escrito exatamente.** Por exemplo, se eu chego aqui e vou descrever a sala: tem quatorze alunos e... Se eu for justa e outra

¹⁰⁷ Linhas 111;197; 204; 281; 319; 502; 651; 676; 752; 810; 834; 842.

peessoa for ler, ela não vai poder achar que eu estou julgando os outros.’ (linhas 693-696).

5.2.12 Defesa pelo Par Responsável

Rosa explicita defesa pelo par responsável:

E, para melhorar, eu tinha o cabelo todo tingido. Eu pintava de várias cores, assim, com uns quatorze... uns quinze, dezesseis anos. E teve uma vez que caguei no cabelo porque eu descolori e pinte de rosa inteirinho. E ele era bem chanelzinho. E eu não sei por que esse professor... foi o primeiro ano que eu tive com ele e... Eu sempre fui muito bem em Geografia, só que eu vim com quatro e meio na prova. E minha prova estava igual à de algumas pessoas que tinham tirado oito. Daí eu fui questionar ele, e ele falou que [...] pode ter sido o jeito que eu escrevi, alguma coisa errada. E daí eu fiz a recuperação dele e vim com seis. Beleza. **Aí minha mãe, inclusive, pegou minha prova, foi conversar...** Não teve conversa. Já tinha recuperado, então, ok. No ano seguinte, [...] por conta do meu peso eu tive um distúrbio alimentar, eu perdi quinze quilos em dois meses porque eu não comia nada. E [...] eu comecei a deixar meu cabelo crescer. E parei de pintar. Acho que eu tinha pintado de vermelho, e daí estava até mais bonitinha. De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio. Igual a algumas meninas que não faziam nada na aula dele e vinham com notas super altas, sabe? E aí eu lembro uma vez que eu cheguei para ele e perguntei: “Professor, posso ir ao banheiro?”. Ele: “Claro, meu amor, minha linda”. E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe? (linhas 180-195, CC-RO5).

Passo a ilustrar cada classificação de CORRELAÇÕES de IC.

CORRELAÇÕES

Primeiramente represento as reações de CORRELAÇÃO no quadro abaixo, para depois, ilustrá-las.

Quadro 39: Reações aos IC – Contexto C – CORRELAÇÕES

HIPERÔNIMOS	Hipônimos		Sub-hipônimos	Referências
	Justificativas	1ª pessoa	para comportamento de terceiros	314-323
			para suporte ao par dependente	113-115
			eufemismo	196
			intensificação	197
			presunção do mundo mental de 3ª pessoa	206-261

CORRELAÇÕES			<u>insularidade</u>	58-60	
			<u>dificuldade leitura de textos</u>	497-501	
			<u>ação de par ascendente</u>	83-84; 479-485	
			<u>supressão de ação</u>	78-81; 94-97; 477-479	
		<u>metacognição</u>	<i>distinção entre fato e julgamento</i>	677-679; 680-682	
			<i>caráter de sua própria pergunta</i>	127-129	
			<i>classificação de evento como IC</i>	684-687;688-692	
		<u>exemplificação</u>	611-614;817-821;845-850		
	Questionamentos	3ª pessoa singular		<u>impacto de IC</u>	148-149
				<u>reação da 1ª pessoa objeto e 3ª pessoa externas ao IC</u>	221-224; 631-634
				<u>própria ação</u>	135-145
			<u>metacognição</u>	<i>IC</i>	228-232; 254-256; 635; 636; 642, 654-660; 694-695 775-780
				<i>literatura sobre IC</i>	503-504;512-525; 592-594 587-590;596-599; 602-604; 608-609; 647-648; 666-699;675; 682;748-750;753-755; 803-806; 808-814; 835-841;;618-623; 866-871

				<i>situações Diáticas</i>	82-83; 127-128; 364-365; 350-353; 543-547-555; 562-570; 580-585; 556-560; 570-575; 592-595; 662-664; 773-775; 712-717; 732-734; 737-738; 789-792; 794-795; 869-873
				<u>ação de terceiros</u>	269-270; 306; 526-530; 660; 704-707; 746-747; 798; 803-804; 813; 828-832
				<u>classificação de evento</u>	479-481; 493; 501-502; 650; 656; 658; 677-679; 698-699; 775-777; 781-785

Fonte: A autora

Interpreto reações de CORRELAÇÕES como Justificativas e Questionamentos Internos e Externos.

Justificativas Internas

5.2.13 Para comportamento de terceiros

O trecho abaixo justifica a reação de correlação interna de

participantes:

AMARILIS: Tem uma coisa que eu até ouvi quando eu, no ensino médio, pensei em desistir, em parar. Ainda me falaram assim: “Mas se você não vai ter o diploma de ensino médio, você vai ser o quê na vida? Vai trabalhar em supermercado, em empacotadora?”.

IRIS: **Menosprezando as...**

AMARILIS: É.

IRIS: ...(inint.). (risos)

AMARILIS: Então realmente é bem isso, **é prescrição**, que você precisa ter um diploma para ter um status.

DÁLIA: E quando você vai procurar um trabalho, já está lá classificado o nível que eles querem. (linhas 314-323).

5.2.14 Para Suporte ao Par Menos Experiente

Dália justifica suporte dado a par menos experiente em CC-RE12: *‘Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha dificuldade. Eu falava: “Ah, deixa eu te ajudar então”. Eles estavam, tipo, no quarto ano, eu estava no segundo, e fazia para eles. Porque eu morria de dó(...)’* (linhas 113-115).

5.2.15 Eufemismo

Retomo CC-RO5 para ilustrar eufemismo como reação correlativa de justificativa interna: *‘Tipo, e isso eu fiquei com um **pouco** de nojo dele, sabe?’* (linha 196).

5.2.16 Intensificação

A Intensificação é retroação verbal ao Eufemismo feito em precedência. A participante modifica sua expressão eufêmica anterior, depois que uma participante a questiona: *‘Um pouco? **Muito, não é?** (risos)’*. Assim, Rosa responde: *‘**Muito**’* (linha 197).

5.2.17 Presunção do Mundo Mental de 3ª Pessoa

Dália presume desaprovação de terceiro sobre sua relação afetiva com pessoa em assimetria etária:

*‘E quando eu comecei a namorar o [nome suprimido], **acho que ele [o vizinho] falou assim:** “Como assim? Ele é velho.”’* (linhas 260-261).

5.2.18 Insularidade

Uma reação imediata de Dália no início da discussão sobre IC é a não percepção de criticidade em um evento, enquanto o par mais experiente explicita o IC:

‘(...) num primeiro momento, quando você falou assim “é um incidente crítico”, [...] **nem pensei**, aí depois que eu comecei a ler os relatos de todos (...)’ (linhas 58-60).

Externas

5.2.19 Dificuldade de leitura de textos

Prímula exprime **justificativa** externa de CORRELAÇÃO:

Então, eu, para mim, por isso que eu achei esse texto, depois da releitura. Porque na primeira vez, eu acho que **a gente lê** nessas (historinhas), **em português, acaba ficando tudo mais fácil mesmo**. Aí **se você for ler** esse texto, mesmo estando **em inglês**, se você for pensar criticamente, você vê que **ele é mais profundo**. (linhas 497-501).

5. 2.20 Ação de par mais experiente

A justificativa de participante (3ª pessoa externa ao IC) da razão de um IC pode acontecer, explicitando as situações prévias de um professor:

E aí ela estoura. Então você vê que aquilo já vem... não é uma coisa pontual, que aconteceu naquele momento. Por isso que, então, tem uns assim que eu vejo que é só um... que foi uma falta de... ali, uma coisa de momento, uma falta de bom comportamento. Ou, às vezes, até porque os professores são seres humanos também. Às vezes o professor não está num bom dia, chega, o aluno [...] ou está no celular ou está fazendo... Aí acontece o quê? **Eu acho que isso não é um... Eu, na minha concepção – posso estar enganada – não é um incidente crítico, é algo pontual. O incidente crítico eu acredito que ele tem uma história**. (linhas 479-485¹⁰⁸).

5.2.21 Supressão de ação

Julgo que, ante ao questionamento da professora sobre o que torna

¹⁰⁸ Outro exemplo de ação de par ascendente nas linhas 83-84.

um IC crítico, Prímula (3ª pessoa externa ao IC) recorre a um IC relatado em um dos textos, justificando a supressão de ação (apoio do professor ao aluno):

Que ela pede para o professor ali acho que fazer mais exercícios de Matemática – se eu não estou enganada, acho que é de Matemática – e **ele fala que não, que ele já tinha feito o suficiente**. (linhas 477-479¹⁰⁹).

5.2.22 Metacognição

Disserto abaixo sobre as formas de Metacognição como formas de justificativas.

Distinção entre fato e julgamento

Begônia expressa consciência da ação do par mais experiente em conduzir discussão do ponto de vista dialógico, com o objetivo de fazer com que os pares menos experientes se pronunciem:

‘Ah, mas eu penso que talvez sim, {porque} **você consegue despertar talvez esse senso na gente de querer tomar partido de alguma posição**, talvez porque o próprio também, não é? Eu acho. Talvez.’ (linhas 677-679¹¹⁰).

O par mais experiente questiona sobre a possibilidade de posicionamento crítico diante dos eventos:

É, e aí eu mesma pergunto “será que a gente consegue?”, não é? E **será que é possível a gente ser crítico?**’ e Begônia expressa opinião: ‘Imparcial.’ (linhas 680-682)

Caráter de sua própria pergunta

Justificativa de par mais experiente sobre caráter de pergunta de Dália:

Olha, a própria [...] Dália tentando responder com uma pergunta, não é? Arriscando uma resposta. Não está no emocional da gente? Está em quê isso? Não é? **É um atributo de que tipo? Objetivo, subjetivo.**’ (linhas 127-129).

Classificação de evento como IC

¹⁰⁹ Linhas 78-81; 94-97.

¹¹⁰ Linhas 680-682.

O par mais experiente justifica as classificações dos eventos:

Crítico, sendo que a gente não julgou? **Será que o julgamento, tomar partido, não é um requisito para a gente enquadrar uma situação como crítica?** Por quê? Porque se eu estiver olhando só o comportamento, eu posso não saber por que as pessoas estão se comportando daquela maneira. Não é? Por exemplo, “as pessoas não vêm à aula”, ou “poucos alunos vêm à aula”. (linhas 684-687).

(...) seria “os alunos não vieram à aula porque choveu”, “os alunos não vieram à aula porque não leram o texto”, “os alunos não vieram à aula porque não fizeram a tarefa”, “os alunos não vieram à aula porque não gostam da professora”. E assim por diante. **Então se eu presumo a razão, sem conhecê-la, eu estou julgando.** (linhas 688-692).

5.2.23 Exemplificação

As reações externas de correlação por exemplificação ocorrem por meio de esclarecimentos de ações de terceiros que amparem as afirmações dos pares menos experientes.

Prímula: ‘Isso. Porque isso pode... **esse incidente crítico, como um diálogo**, [...] a pessoa pode encontrar o que está acontecendo de errado, o que está provocando aquele (inint.) e mudar aquilo. E talvez até a pessoa se encontrar, encontrar o porquê ela está ali, por que aquilo ali está acontecendo, não é?’ (linhas 611-614).

As exemplificações também são feitas por par mais experiente:

‘Não faz tanto tempo. [...] Onze, doze anos que esse texto foi publicado, a pessoa vai dizer... E doze anos atrás também isso aí é péssimo dizer.’

PRÍMULA: **Porque aqui também no Brasil eles usam o termo, não é?**

PROFESSORA: “Pessoas de cor”...

PRÍMULA: Usavam.’ (linhas 817-821).

Ele. Porque ele coloca depois “and international students”. Eu acho que não pode ser também, porque ele sabe que as pessoas que vão ler, ele pensa, não vão se atentar a esses detalhes? Porque (inint.) **ele colocou aqui, olha: “white”, americano, “few blacks”, americanos, “Asian American” e “international students” são os brancos, os que são internacionais.** Mas o quê que acontece? Talvez isso mesmo por ele não acreditar que o leitor. (linhas 845-850).

Passo a ilustrar os **Questionamentos** como **CORRELAÇÕES externas** aos IC.

Questionamentos

5.2.24 Impacto de IC

Dália enquanto participante externa ao IC, questiona Begônia sobre o impacto do evento:

'Eu queria perguntar para a Begônia. **O que você fez, assim, [...] você ficou com isso na sua cabeça por um tempo, você sofreu, você quis alisar o cabelo?** [...]'. (linhas 148-149).

5.2.25 Reação da 1ª Pessoa Objeto e 3ª Pessoa Externas ao IC

Abaixo, questionamento de par mais experiente à pessoa objeto de IC:

Só voltando um pouquinho [...] no relato da [...] Rosa. A Rosa, quando ela falou agora para a gente uma história, que não é a história que ela escreveu, não é? **Ela compartilhou... Ela fez referências a atributos físicos dela própria e houve um riso. Não é?** Quando ela falou assim: "Agora eu estou uma..."? (linhas 221-224¹¹¹).

5.2.26 Própria Ação (Questionamento de Terceiro sobre Ação de 1ª Pessoa)

Par mais experiente indaga sobre a ação do objeto de IC:

Bem pessoal... Então, [...] para agir, ela está sendo movida por alguns fatores, não é? Que podem ser a própria biografia, alguns sentimentos, por exemplo, solidariedade. [...] **Essa forma de dar apoio. Então, no caso da Dália, como ela acolhe a situação, não é? Como ela acolhe, ela abraça a situação. Primeiro que ela não ignorou, não é?** No relato dela, ela agiu. Ela não ficou só contemplando o que aconteceu, ela agiu. E aí ela age com base em quê? O objetivo é educacional. O objetivo é pedagógico. O objetivo é de aprendizagem, não é? Mas o que move a pessoa, se a gente pensar qual é a fonte e qual é a natureza desse elemento [...] que vai para as mãos desse "fazer", ele é totalmente pessoal. Não é uma coisa objetiva, simplesmente de conhecimentos que você pode ter, não é? Conhecimentos científicos, não é? Vocês querem perguntar alguma coisa para a Dália sobre esse incidente? Ela já deu o fim, não é? [...] (linhas 135-145)

¹¹¹ Linhas 631-634.

5. 2.27 Metacognição

IC

Identifico que os **Questionamentos Metacognitivos** sobre *IC*, são geralmente para tentar entender algum aspecto narrado do IC.

Eu teria perguntas, mas antes de fazer as perguntas ela foi avançando no relato e ela fala, depois [...] compartilhando que teve problemas de perder peso rapidamente em curto espaço de tempo, as consequências desse “perder peso” que ela percebeu, não é? Que ela percebeu no ambiente da escola. Pergunto para vocês: **Quando ela relatou para vocês, vocês a perceberam [...] fazer algum julgamento do professor?** (linhas 228-232¹¹²).

Literatura sobre IC

Zínia: ‘Sim, eu concordo com a Prímula, no que ela disse. Tudo... **Porque Pui-lan já traz todo um lado mais racial, mais... do caso dos alunos, não é?** Não considerava o negro...’ (linhas 503-504¹¹³).

Situações Didáticas

Ilustro essas situações didáticas como reações de CORRELAÇÃO por Questionamentos metacognitivos, por meio de classificações:

- Proposta de ação didática

É, eu vou fazer essa pergunta, **deixo assim como algo para vocês pensarem, uma imagem para vocês pensarem quando houver um incidente crítico**, [...] de que vocês tomem conhecimento ou que vocês próprios testemunhem, ou com o qual vocês tenham de lidar. (linhas 350-353).

Então, **eu coloquei no quadro, enquanto vocês estavam fazendo a sua classificação do tipo de leitura, algumas perguntas, como um exercício**, para talvez passarem pelos textos que vocês venham a escolher, de um modo menos difícil, ou de um modo que faça mais sentido. (linhas 547-555).

¹¹² Linhas 254-256; 635; 636; 642; 654-660; 694-695; 775-780.

¹¹³ Linhas 512-525; 592-594 587-590; 596-599; 602-604; 608-609; 647-648; 666-699; 675; 682; 748-750; 753-755; 803-806; 808-814; 835-841; 618-623; 866-871.

- Explicação metacognitiva didática

Eu, professor – ou professora – tenho a obrigação de saber tudo? Não é? **Algo que é para cada um pensar. Eu tenho a obrigação de saber resolver tudo ou lidar com tudo, não é? Quem eu posso ajudar e quem pode me ajudar? Eu quero ajudar ou eu não quero ajudar? Também são questões para serem levadas em conta, não é?** (linhas 543-547).

Uma pergunta para o mesmo parágrafo que solicite a opinião da pessoa sobre o que está escrito. Então [...] a segunda pergunta não virá com uma resposta que reproduz o texto, mas necessita que a pessoa se posicione frente ao texto. Não com [...] esses posicionamentos do tipo “vale tudo para qualquer texto”, [...], tipo genéricos, mas opiniões que sejam calcadas em justificativas. (linhas 556-560).

- Solicitação de ação cognitiva didática

E essa resolução, quando é colocada [...] apresentando como incidente crítico, [...] ela tem potencial de sugerir que há modos de se lidar com determinadas situações que são mais benéficos ou mais bem sucedidos que outros para o professor no sentido de “o que fazer”? **Ali não é uma questão existencial, não é?** (linhas 661-664).

- Leitura trecho e IC de terceiro

Marcos, aluno da sétima série, estava fazendo exercícios passados pela professora na aula de Matemática. Em certo momento, não entendeu uma questão e perguntou sua dúvida para o colega ao lado. (linhas 732-734).

A professora achou que Marcos estava conversando e lhe deu uma baita bronca. (linhas 737-738)

I have also found that the emphasis on anti-racism in our teaching may inadvertently put both minority faculty and students under microscopic scrutiny and constant stress. Many white people, even with a good intentions, think that racism is not their problem, but a problem faced by the minorities. (linhas 789-792).

- Retomada proposta atividade

[...] Então pensar [em] que lições [...] educacionais [...] podemos tirar de tais episódios, incidentes ou momentos, e o que podemos fazer. [...] Porque alguns textos nos trazem [...] vários casos em que... **Aí eu volto lá no começo, quando eu estou perguntando do gênero, se a gente analisasse o gênero.** (linhas 592-595).

- Recomendação a pares menos experientes sobre interpretação de linguagem de textos

Será que dá para compreender isso tão assim [...] fácil, desse modo generalizante? E como a pessoa usou o “white-black”, e diferencia alguns. Então, quando eu faço essas colocações, é mesmo para pôr um pouquinho o pé no freio e sempre dizer: **não aceitem tudo como certo, por mais boas intenções que tenham e por mais que o texto [...] publicado pareça ter uma autoridade sobre vocês.** [...] (linhas 869-873).

- Análise metacognitiva sobre a resposta da aluna

Olha, a própria [...] Dália tentando responder com uma pergunta, não é? Arriscando uma resposta. (linhas 127-128).

- Prescrição de ação ao par mais experiente

Dália: **E aquele que for, não apontar e julgar, não é?** Eu acho que a gente tem que prestar muita atenção. (linhas 82-83).

- Direcionamento de ação para terceiros/par menos experientes

Por que eu estou colocando isso? Porque, às vezes, o professor vai ter diante de si – não só como professor, educador, pessoa – [...] uma questão crítica de foro que não é de sua alçada, com qual você não tem costume de lidar, você não tem conhecimento nem objetivo, nem subjetivo, para lidar. **Para onde você encaminha? Ou você vai dizer “Ah, tá. Tudo bem. Então, tchau”, como se nada tivesse acontecido, não é?** Porque essas questões podem ocorrer na vida da gente de maneiras mais rápidas, momentâneas, e sem grandes reflexos, mas também podem, mesmo sendo momentâneas, ter reflexos danosos nas pessoas com as quais a gente interage, ou do grupo, ou do contexto onde a gente se insere. Não é? **Então, pensar, porque não estou trazendo solução nenhuma, mas trazendo esferas para vocês pensarem, porque às vezes o nosso poder de atuação não está lá em tomar a ação e resolver, mas às vezes é levar uma palavra, não é?** Ou levar uma informação. Ou trazer a informação para quem pode ajudar, não é? (linhas 361-372).

5.2.28 Ação de Terceiros

Dália: Esse... Eu não enxergo, (inint.) será que sou eu que estou com uma visão deturpada ou **são as pessoas que querem julgar mesmo e pronto, não é?** (linhas 269-270, CC-RO7¹¹⁴).

¹¹⁴ Linhas 306; 526-530; 660; 704-707; 746-747; 798; 803-804; 813; 828-832.

5.2.29 Classificação de Evento

Prímula: **Então você vê que aquilo já vem... não é uma coisa pontual, que aconteceu naquele momento.** Por isso que, então, tem uns assim que eu vejo que é só um... que foi uma falta de... ali, uma coisa de momento, uma falta de bom comportamento.’ (linhas 479-481¹¹⁵).

Passo a exemplificar as reações ALTERNATIVAS externas aos IC.

ALTERNATIVAS

Finalizo a exposição dos dados com a categoria das Alternativas como reações externas aos participantes dos IC.

Quadro: 40: Reações aos IC Contexto C – Reações IC - ALTERNATIVAS

ALTERNATIVAS	Posicionamentos	<u>Julgamento</u>	261-262
		<u>direcionamento para outro IC</u>	174; 290-291

Fonte: A autora

Posicionamentos

Externos

5.2.30 Julgamento

Dália: Como assim? Ele é velho.” Às vezes eu olho para ele... eu falo “gente...” **Quando falam assim “quantos anos ele tem?”**, as pessoas me perguntam, eu falo assim: “Nossa, não é? (linhas 261-262, CC-RO7).

5.2.31 Direcionamento Para Outro IC

Em alguns momentos, o par mais experiente sinaliza direcionamento para relato de outro IC:

Algum outro?’ (linha 174);

¹¹⁵ Linhas 493; 501-502; 650; 656; 658; 677-679; 698-699; 775-777; 781-785.

Vamos para **outro comentário?** [...]
Então, **outro incidente**, quem quer relatar?' (linhas 290-291).

Tendo respondido às perguntas de pesquisa sobre os dados relacionados ao contexto C, passo no próximo capítulo à análise das diferenças dos IC apresentados nos três contextos de meu trabalho.

6 CONCLUSÃO

No presente capítulo apresento a conclusão de meu trabalho, primeiramente, trazendo uma síntese das considerações dos IC nos três contextos da pesquisa, no que tange a definição de IC, suas causas, consequências e características, assim como a reação dos participantes. Depois narro o meu desenvolvimento enquanto professora pesquisadora crítica, levantando os momentos em que cresci enquanto profissional. Em seguida, falo das limitações de meu trabalho e, por fim, reforço a minha tese, enfatizando a contribuição dos IC para a formação crítica de professores de LI.

6.1 IC NOS TRÊS CONTEXTOS: SÍNTESE

Nesta subseção, aponto diferenças e semelhanças que interpreto nos contextos A (literatura), B (formação continuada) e C (formação inicial) com respeito à IC.

No contexto A (literatura) não há questionamento conceitual. O que se traduz como IC, muitas vezes, restringe-se a um relato de um acontecimento sem menção às suas consequências. No contexto B (formação continuada), assim como no contexto A, também não se faz discussão de conceitos de IC. Os dois conceitos apresentados em projeção de tela¹¹⁶ não são questionados, portanto, são dados/tomados por certo e a partir deles os participantes são convidados a voluntariarem relatos que condizentes com o que foi trazido pelo par mais experiente.¹¹⁷ No Contexto C (formação inicial), conceitos de IC são introduzidos pela literatura (artigos) e são questionados¹¹⁸, discutidos e analisados¹¹⁹ pelas participantes, que também distinguem se o que é relatado constitui ou não IC. Portanto, enquanto nos contextos A e B os conceitos são transmitidos sem questionamento; no contexto C eles não são transmitidos, mas questionados.

¹¹⁶ Apêndice F – Transcrição slides Minicurso.

¹¹⁷ Apêndice G – linhas 1-5

¹¹⁸ Apêndice M – Grade analítica contexto C: Relações internas e externas de IC – Questionamentos: impacto de IC (linhas 148-149); reação da 1ª pessoa objeto e 3ª pessoa externas ao IC (linhas 221-224; 631-634); própria ação (linhas 135-145).

¹¹⁹ Apêndice L-Discussões sobre ação de terceiros (linhas 269-270; 306; 526-530; 660; 704-707; 746-747; 798; 803-804; 813; 828-832); análises de classificação de evento (linhas 479-481;493; 501-502; 650; 656; 658; 677-679; 698-699; 775-777; 781-785).

No contexto A, preconiza-se que os IC podem ser abordados de maneira objetiva, havendo um modo padrão de solucioná-los e, para tanto, sendo necessário treinamento dos operadores educacionais (professores). No contexto B, quem conduz a sessão incentiva diálogo, pelo que venho a inferir que ele tinha a intenção de provocar reflexão, por meio de pergunta de formulação aberta, sempre a mesma pergunta, com eventual posicionamento pessoal (e.g. com declaração da posição que o condutor da sessão tomaria na situação ou que o operador educacional - professor - poderia tomar)¹²⁰. No contexto C, o par mais experiente faz uso de perguntas abertas, seguidas de frase que as fecham de forma interrogativa ('não é?')¹²¹, naquilo que infiro serem momentos de busca de confirmação/empatia/engajamento dos alunos. Quem conduz a sessão não diz que posição adota ou deveria ser adotada; incentiva os alunos a refletirem e também a tomarem ações diante de IC.¹²²

Os participantes do contexto B têm, em média, 35 anos, possuem experiência profissional enquanto professores de várias etapas da educação e a maioria se encontra em processo de formação continuada¹²³. Eles buscam voluntariamente conhecimento proposto por um especialista. No contexto C, as participantes têm em média 20 anos, em sua maioria, são inexperientes em docência. Enquanto o contexto C lhes é natural de educação inicial, a proposta de leituras, discussões, relatos e análises de IC é excepcional e compulsória, pois tal conhecimento proposicional foi incorporado para geração dos dados desta pesquisa.¹²⁴

No contexto B, o tempo de duas horas limita os turnos de fala e nem todos os participantes relatam IC. No contexto C não há pressão do tempo para as participantes relatarem seus IC, podendo fazê-los em dois ambientes, inclusive em outro horário e lugar, pois o minicurso foi oferecido duas vezes, em dias horas diferentes. Todas as participantes do contexto C relataram seus IC. O que limita o número de IC relatados em um ou outro ambiente na formação inicial não é o tempo

¹²⁰ Apêndice G – Transcrição áudio Minicurso (linhas 64-72).

¹²¹ Apêndice N – Grade analítica corpus C – Questionamentos metacognitivos sobre Situações didáticas (linhas 82-83; 127-128; 364-365; 350-353; 543-547-555; 562-570; 580-585; 556-560; 570-575; 592-595; 662-664; 773-775; 712-717; 732-734; 737-738; 789-792; 794-795; 869-873).

¹²² Apêndice N – Grade analítica corpus C - Questionamentos metacognitivos sobre IC – (linhas 228-232; 254-256; 635; 636; 642, 654-660; 694-695; 775-780).

¹²³ Apêndice K – Grade analítica Corpus B – Características: CB-RO8.

¹²⁴ Apêndice N – Grade analítica corpus C – Questionamentos metacognitivos sobre literaturas de IC (linhas 503-504; 512-525; 592-594 587-590;596-599; 602-604; 608-609; 647-648; 666-699;675; 682;748-750;753-755; 803-806; 808-814; 835-841;618-623; 866-871).

disponível, mas a própria voluntariedade individual.

Quando os participantes do contexto B relatam IC, eles apresentam sua identidade profissional, com informações relativas à sua formação e atuação profissional, interesses e ocupações presentes¹²⁵. Sendo professores em serviço, seus relatos em geral versam sobre suas experiências nessa posição (par mais experiente na situação). No contexto C, as alunas são professoras em formação inicial, seus relatos versam sobre suas experiências majoritariamente enquanto estudantes do ensino básico, incluindo-se também IC de foro pessoal desde a tenra infância.¹²⁶

O condutor do curso no contexto B tende a requisitar o relato de outro IC¹²⁷, muitas vezes, não se engajando em discussão do que foi relatado. Ele próprio relata um IC pessoal¹²⁸ e outro de terceira pessoa externa ao contexto B¹²⁹. Esses relatos são reações correlativas a IC relatados por terceira pessoa (participantes do minicurso). Interpreto ser sua preocupação distribuir as oportunidades de turno de fala entre os participantes (horizontalização). No contexto C, o par mais experiente (professora) conduz a sessão por meio de questões metacognitivas para os alunos pensarem/refletirem sobre IC, literatura de IC e sobre situações didáticas. Não há relato de IC de 1ª pessoa nem de 3ª, apenas conduz as sessões em torno dos IC relatados pelos próprios participantes. O par mais experiente opta pelo uso de perguntas abertas, seguidas da forma interrogativa fechada, parece-me ter preocupação com a profundidade da consideração de cada IC (verticalização). São abundantes as reações de 3ª pessoas externas aos IC, tanto em reação aos relatos quanto aos questionamentos dedutivos feitos pelo par mais experiente.¹³⁰

Tendo dissertado sobre as diferenças entre os três contextos de IC, passo a abordar suas semelhanças. Dentre as características dos IC comuns aos

¹²⁵ CB-RO1 A CB-RO8.

¹²⁶ Apêndice M – Grade analítica corpus C características – Tempo (Infância linhas 50-51;154) e Juventude (linha 55).

¹²⁷ Apêndice L – Grade analítica corpus B - Sinalização de direcionamento para outro IC (linhas 183-184-187; 222-223).

¹²⁸ Apêndice G- Transcrição áudio Minicurso (linhas 95-97).

¹²⁹ Apêndice G – Transcrição áudio Minicurso (linhas 73-92).

¹³⁰ Apêndice N – Grade analítica Reações contexto B.

contextos estão sua *subjetividade*¹³¹, o fato de serem algo *vividamente lembrado*¹³², que acontece em *espaço e tempo* marcados¹³³, em *contextos* profissional ou pessoal, com *carga negativa*.

Enquanto a Subjetividade é uma característica apontada na literatura, no contexto B ela subjaz os relatos dos participantes de seus próprios IC e, no contexto C, perpassa atividade metacognitiva conduzida pelo par mais experiente com os pares menos experientes, sobre os limites objetivos e subjetivos dos tipos de relatos utilizados pelos autores dos textos discutidos, sobre pertinência de classificações de IC como tal, sobre questões naturalizadas ou não questionadas na prática social.

As características de IC como sendo *algo vividamente lembrado* e de conter *carga negativa* são evidenciadas de forma mais enfática nos contextos B e C. Os participantes, ao relatarem IC, usam expressões como: *'eu me lembro bem...'*. Além disso, interpreto todos os IC como algo que foi claramente lembrado, a partir dos detalhes dos relatos.

A negatividade é apresentada em todos os contextos¹³⁴. Na literatura é implícita nos relatos, que trazem, na sua totalidade, acontecimentos negativos. Nos contextos B e C, também há prevalência da negatividade dos IC. Naquele contexto, todos os relatos expõem acontecimentos negativos, o que não é discutido pelos participantes. No contexto C, tal característica é explicitada por uma participante que enfatiza a negatividade de todos os relatos expostos¹³⁵. O par mais experiente

¹³¹ Apêndice J – Grade A - características de IC (CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16).

Apêndice K – Grade B – características (CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8)/Apêndice M – Grade C – características (linhas 178; 181; 190).

¹³² Apêndice J – Grade A - características de IC CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16/

Apêndice K – Grade B – características (CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8) / Grade C – características (linhas 48-51; 61; 155; 199).

¹³³ Apêndice J – Grade A – características de IC: Espaço e tempo (CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16).

Apêndice K – Grade B – características: Tempo (Recente CB-RO1, CB-RO2, CB-RO7); Remoto(CB-RO3) e (Indefinido CB-RO2, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO8).

Apêndice M – Grade C – características: Tempo (Infância 50-51;154) e (Juventude 55).

¹³⁴ Apêndice J – Grade A - características de IC: Negatividade (CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16).

Apêndice K – Grade B – características: Negatividade (CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO8).

Apêndice M – Grade C – características: Carga negativa (linhas 48-51; 61; 155; 199; CC-RE1 a CC-RE12).

¹³⁵ Apêndice I – Transcrição aulas de IC (Linhas 45-50).

introduz a possibilidade de relatos positivos de IC¹³⁶.

As esferas de acontecimentos mudam de acordo com os contextos dos dados examinados. O contexto A traz relatos que acontecem seja na Educação Básica, na formação inicial e continuada de professores, todos limitados à esfera profissional¹³⁷ e abordam os IC em outras áreas de conhecimento, como a da saúde e segurança (militar). São todos textos publicados em artigos de professores associados a programas de pós-graduação de cursos voltados à área educacional e de linguagem. Entendo que também no contexto B os IC relatados pertencem ao âmbito profissional, pois, sendo os participantes majoritariamente professores de LI, a maioria dos IC foi com respeito às suas vivências nessa posição¹³⁸. O contexto C não guarda semelhança com os contextos A e B, pois, no momento da geração de dados desta pesquisa, as alunas participantes se encontravam no início de sua formação profissional.

Interpreto a discriminação como a causa mais recorrente de IC nos três contextos, apresentada em diversas formas. No contexto A, ela é causada por racismo, falta de tolerância à diversidade cultural e de gênero¹³⁹. O mesmo tipo de discriminação acontece no contexto B, que também explicita episódios de discriminação profissional e de nacionalidade¹⁴⁰. O contexto C também apresenta IC por discriminação, de ordens intelectual e estética.¹⁴¹

Os IC nos três contextos compartilham o choque de valores como sua causa. As especificidades, no contexto A, devem-se a conflitos consequentes de lacunas entre pares em posições sociais e institucionais assimétricas.¹⁴² No contexto B, é marcante a causa de um IC por rejeição, por um par graduando, ao conhecimento do par graduado, o que leva este a sentir desprezo profissional manifestado por

¹³⁶ Apêndice I – Transcrição aulas de IC (Linhas 62-63).

¹³⁷ Apêndice J: Grade A – Características: Contexto profissional (Educação básica R02/R05/R07/R08/CA-RE11/CA-RE13; Formação inicial R01/R03/R04/R06/R09/CA-RE10/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE15; Formação continuada CA-RE12).

¹³⁸ Apêndice M – Grade B – características: Contexto profissional (Contexto Educação Básica 175; CC-RE1; CC-RE3; CC-RE4; CC-RE5; CC-RE9; CC-RE10; CC-RE11).

¹³⁹ Apêndice J: Grade A – Causas: Discriminação (Raça CA-RE13; Diversidade cultural R01/R03/CA-RE13; Gênero CA-RE16).

¹⁴⁰ Apêndice K: Discriminação (Gênero CB-RO4; Etnia CB-RO6, CB-RO7; Profissional CB-RO6 e Nacionalidade CB-RO6).

¹⁴¹ Apêndice M: Negativa Intelectual (linhas 292-293); Estética (linhas 183-185) e Positiva (linhas 191-194).

¹⁴² Apêndice J – Grade A - causas de IC CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16.

aquele.¹⁴³ No contexto C, as situações de choque de valores mais constantes se referem às diferenças culturais, as concepções éticas e aos diversos processos de aprendizagem de LE.

Nos três contextos, pude identificar consequências negativas e positivas, sendo internas e externas aos IC. evidenciei consequências do reforço positivo nos contextos A, B e C quanto à aprendizagem profissional, mudanças, também relacionadas ao fortalecimento da experiência profissional.¹⁴⁴ Identifiquei registro de estímulo de processo mental, por meio de processos metacognitivos que incentivam a reflexão sobre os acontecimentos.

No contexto A, as consequências negativas são internas a pessoas que vivenciaram os IC, marcadas pelo sofrimento moral, injustiça social e desigualdade¹⁴⁵. Em outra direção, o contexto B mostra consequências internas e externas ao agente dos IC. As internas indicam consequências negativas como lacuna cognitiva acional, e interrupção temporária das atividades.¹⁴⁶ As consequências internas positivas, configuram-se por meio de êxito pedagógico, aprovação didática por pares, contenção discriminatória e reflexão didática tardia. As consequências externas são de postulação e referência à educação científica.¹⁴⁷

O Contexto C apresenta consequências prevalentemente negativas, todas internas aos IC, como sentimento negativo de participante em posição de par ascendente em situação pedagógica na educação básica e supressão intelectual de aprendizagem de par dependente. Também se configuram IC na educação básica a desestruturação de aula diante de descontrole emocional de par ascendente, o constrangimento de par dependente diante de ação didática opressora daquela. Além disso, interpreto como consequência negativa a repulsa de par vulnerável diante de assédio sexual de par ascendente, a segregação de par dependente diante de

¹⁴³ Apêndice M – Grade B – causas de IC: CB-RO8.

¹⁴⁴ Apêndice J – Grade A – consequências de IC: (Processo mental/Reflexão R02/R03/R04/R06/R07/CA-RE8/R09/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE16; Mudança/Aprendizagem/Desenvolvimento profissional R01/R02/R03/R04/R06/R07/R09/CA-RE10/CA-RE14; Identidade profissional 01/R02/R03/R04/R06/R07/R09/CA-RE10/CA-RE14 e pessoal R01/R03/CA-RE12. Apêndice K – Consequências de IC: Aprovação didática por pares e Êxito pedagógico (CB-RO4). Apêndice M – Consequências de IC: Positiva (105-117).

¹⁴⁵ Apêndice J – Grade A – consequências de IC (Sofrimento moral R08/CA-RE11/CA-RE14 e Justiça social/ Igualdade R08/CA-RE11/CA-RE14).

¹⁴⁶ Apêndice M – Consequências IC: (Lacuna cognitiva e acional CB-RO1) e interrupção temporária (CB-RO2).

¹⁴⁷ Apêndice M – Consequências Positivas IC: (Aprovação didática por pares CB-RO4 e Êxito pedagógico CB-RO4).

imposição de crença religiosa feita por par institucionalmente ascendente, e o constrangimento de menor por discriminação ora negativa, ora positiva calcada em padrões repressores de beleza.¹⁴⁸

Por outro lado, no contexto C, o participante considera consequência positiva o fato de ter desenvolvido postura empática depois de abandono materno sofrido no início da vida.¹⁴⁹

Nos contextos B e C identifiquei reações empáticas convergentes. As valorizações são de assunto em discussão e de explicações e ações de terceiros. A presunção do mundo mental ocorre também nos contextos B e C, como suposição de pensamentos e ações de agentes ou objetos de IC.¹⁵⁰

Os tipos de reações empáticas que mais ocorrem nesses dois contextos são as de concordância e as de risos.¹⁵¹ No contexto B, aparece uma vez a concordância em que o par mais experiente anui com afirmação de par menos experiente. No contexto C as concordâncias são bem mais assíduas do que no contexto B, sejam pelos pares menos experientes entre si, sejam entre eles e o par mais experiente.

Os risos enquanto reações empáticas são recorrentes nos contextos B e C e, mais frequentes neste. Nos dois contextos, acontecem como forma de demonstrar afinidade com opiniões de terceiros, em alguns momentos, de forma irônica.

Perante o exposto, compreende-se que as consequências graves e negativas dos IC originam-se de práticas abusivas em situações didáticas opressoras,

¹⁴⁸ Apêndice M: Consequências negativas de IC: Sentimento negativo de 1ª pessoa de participante em posição de par ascendente em situação pedagógica na educação básica (linhas 115-117); supressão intelectual de aprendizagem de par dependente (linhas 296-300); desestruturação de aula diante de descontrole emocional de par ascendente (CC-RE1); constrangimento de par dependente diante de ação didática opressora daquela (CC-RE2); repulsa de par hipossuficiente diante de assédio sexual de par mais experiente (linhas 194-195; 199-200); a segregação de outro par vulnerável diante de imposição de crença religiosa feita por par institucionalmente ascendente (CC-RE6); o constrangimento de menor por discriminação ora negativa ora positiva calcada em padrões repressores de beleza (linhas 154-161).

¹⁴⁹ Apêndice M: (linhas 105-107).

¹⁵⁰ Apêndice L: Reações empáticas (Concordância 102; 182); (Solidariedade 115-117; 135-136); (Justificativa para não fazer 289-294); (Risadas 50; 79; 287); (Valorização do tópico 220-223); (Valorização da hesitação do professor 68-70). Apêndice N: Reações empáticas (explicação de causa de IC 75-77); (presunção do mundo mental 163-164; 322-323; 325-326); (valorização explicação de terceiro 693-695); (defesa pelo par responsável 184).

¹⁵¹ Apêndice L: Reações empáticas – concordâncias (linhas 102; 182); Risadas (linhas 50; 79; 287). Apêndice N: Reações empáticas – concordâncias (linhas 61-62; 164-165; 170-171; 196-197; 317-318; 333-334; 488-489; 501-503; 599-600; 631-632; 647-649; 658-660; 703-704; 731-733; 738-743; 819-821); Risos (linhas 67; 111; 146; 179; 196; 197; 204; 281; 319; 502; 651; 676; 752; 810; 834; 842).

de discriminação sexual, racial, linguística e de gênero. Assim, os IC aparecem como memórias marcantes que causam sofrimento e representam, muitas vezes, a falta de possibilidade dos participantes em superar as situações e a si mesmos.

Ao mesmo tempo em alguns casos, nota-se que os IC nesses contextos podem ter consequências positivas, como a reflexão sobre a situação e amadurecimento sobre as circunstâncias dos acontecimentos pessoais e profissionais.

Dessa forma, acredito ter respondido às minhas perguntas de pesquisa, definindo os IC em bases primárias (pergunta 1) e secundárias (pergunta 2), trazendo suas características nos três contextos de pesquisa (pergunta 3), assim como as reações dos participantes a eles (pergunta 4) e as diferenças e semelhanças que os IC apresentam na literatura especializada, na formação inicial dos professores e em suas formações continuadas (pergunta 5).

6.2 TRAJETÓRIA ENQUANTO PROFESSORA PESQUISADORA CRÍTICA

O início de meu processo doutoral aconteceu ainda no último semestre do curso de mestrado. Lembro-me do primeiro dia que retornei à UEL enquanto doutoranda, ainda com perspectivas da defesa do mestrado. Sensação estranha, de não pertencimento a essa nova realidade. Parecia que, enquanto não defendesse a dissertação, não seria capaz de começar a projetar uma tese.

Dissertação defendida pensava que o doutorado só me ajudaria se um dia eu pensasse em seguir a carreira acadêmica. Em um segundo momento, me predispus a parar de pensar em atuações profissionais futuras e focar nas disciplinas. Estruturei o cronograma do curso para cumprir os créditos nos primeiros seis meses do curso, e depois me dedicar à coleta, análise dos dados e escrita da tese.

Eu e minha orientadora decidimos então direcionar a pesquisa à Formação de Professores de LI. Naquele momento, comecei a enxergar a possibilidade de respostas à minha prática docente na Educação Básica, por meio de meus estudos doutorais.

Os compromissos com os prazos de entrega de formulários para o Comitê de Ética, da coleta e organização dos dados, a demanda no trabalho e as responsabilidades familiares poderiam em algum momento me confundir ou desestabilizar. Ao mesmo tempo, o apoio de minha orientadora e sua perspicácia em

planejar nossas reuniões e prazos diante de meus compromissos profissionais foram imprescindíveis para que eu conseguisse cumprir e terminar o processo.

Iniciada a geração de dados no primeiro contexto do estudo (Contexto A) comecei a reviver, por meio das narrativas das participantes em formação inicial, as minhas angústias enquanto estudante de Letras há mais de dez anos. Os relatos de sentimentos de insegurança, impotência, fraqueza eram muito parecidos com as situações que eu havia enfrentado e que continuava a vivenciar e a escutar de meus colegas de trabalho.

Enquanto pesquisadora, o contato com a APS (Análise Paradigmática e Sintagmática) (REIS, 2005), enriqueceu minha visão sobre procedimentos analíticos de uma pesquisa. O contato com os dados, como primeira e principal fonte do trabalho, permitiu entender meu aparato teórico. O processo de intersubjetivação possibilitou a validade dos dados, que passaram a ser vistos de forma mais ampla e condizente à complexidade das diversidades, pois com o andamento da pesquisa, muitas vezes percebi que se eu tivesse interpretado sozinha os meus dados, a pesquisa não poderia ter considerado as várias categorias apresentadas. A pesquisa tomou então seu caráter qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Por meio da abordagem da APS compreendi a necessidade de colocar os preceitos éticos da pesquisa para além de trâmites burocráticos. A divisão das possibilidades de interpretações dos dados atribui aos participantes o direito de exposição de suas considerações. Ao mesmo tempo, o retorno dos dados lhes atribui o empoderamento em discutir suas reflexões que são consideradas durante a pesquisa (REIS; EGIDO, 2017).

O primeiro contato com os dados, que revelavam situações negativas, me fez refletir enquanto pesquisadora, mas, principalmente enquanto professora. Passei a olhar meus alunos com maior flexibilidade de compreensão em seus diversos contextos de aprendizagem. A minha relação com minha orientadora me proporcionou o desenvolvimento de ações empáticas. Todos os momentos que precisei não somente de orientação e correções ela me proporcionou o sentimento de acolhimento. Primeiro o acolhimento, depois os direcionamentos em forma de conselho e possibilidades de escolhas (KUBOTA; MILLER, 2017).

Dessa maneira, a relação entre minha formação continuada e minha prática docente começou a ficar próxima e os dois contextos se entrelaçaram. Enquanto dava aulas, entendia certas situações didáticas diante de leituras e

discussões que fazia no processo de doutoramento. Também, comecei a questionar alguns aspectos teóricos diante de algumas situações que surgiam de minha prática docente. Passei a enxergar que o acolhimento é necessário. Entendi que todos carregam consigo incidentes que repensados, podem trazer consequências positivas para a vida pessoal e profissional.

Assim, pontualmente, acredito que meu desenvolvimento enquanto pesquisadora crítica (NORTON; TOOHEY, 2004) inicia nesse momento, em que percebi a importância de minha formação continuada em minha atuação em sala de aula e a relevância de pensar em minha prática nas reflexões que fazia durante as leituras teóricas e análises dos meus dados (PENNYCOOK, 2001).

Com a pesquisa aprendi que os indivíduos que escolhem seguir a carreira docente passam por processos de formação e de transformação de suas identidades, que vão além de uma preparação técnica, ou acadêmica. As vivências pessoais acarretam características que podem proporcionar o desenvolvimento de práticas inclusivas e diluição das relações de poder. Contudo, as experiências profissionais e/ou pessoais, deveriam ser divididas, discutidas e repensadas, para se transformarem em posicionamentos críticos.

6.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Sobre as limitações desse trabalho, acredito que a proposta de retorno da análise dos dados ao ocorrer no fim do processo de graduação das participantes do Contexto A, limitou o seu retorno e a possibilidade das alunas em formação inicial, terem acesso às informações que poderiam ajudá-las em suas práticas profissionais e formações continuadas.

6.4 CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES

Diante das considerações levantadas nesse trabalho sobre a formação inicial de professores de LE, reforço a necessidade de uma formação conduzida ao desenvolvimento de professores que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, se for palco de situações de relações de poder que oprimem e/ou excluem (FREIRE, 2005).

O professor formado diante das perspectivas reflexivas age

preocupando-se com as consequências éticas e morais em suas ações em práticas sociais. Ele dá voz a seus alunos que, conseqüentemente, passam a agir pautados em uma aprendizagem que faça sentido para que possam atuar na escola e na sociedade.

Borelli e Pessoa (2011) ressaltam a formação emancipatória de professores, entendendo que o ambiente da sala de aula deve representar a realidade social. O ensino de línguas deve colocar seu objeto de ensino não apenas um instrumento de aprendizagem, mas uma ferramenta de compreensão e transformação social (RAJAGOPALAN, 2003). Um professor de línguas crítico é capaz de promover por meio do discurso, contextos emancipatórios em que indivíduos possam compreender sua existência em dimensões políticas, podendo ser agentes e modificadores de realidades.

Formar professores em uma sociedade heterogênea, híbrida, globalizada e tecnológica vai além do ensino e utilização de fundamentos técnicos e metodológicos (URZDEDA-FREITAS; PESSOA, 2014). É importante considerar a sala de aula como espaço social em que as práticas discursivas são guiadas por relações de poder entre os sujeitos. Não é possível considerar práticas pedagógicas estruturais, idealizadas por um processo 'limpo', em que tudo o que é ensinado e absorvido por todos, da mesma forma.

A partir do momento em que a crítica é instaurada no contexto de formação de professores de LE passa-se a entender os inúmeros processos discursivos que circundam as relações humanas e a questionar algumas verdades impostas, algumas atitudes e analisar indícios que denunciam o porquê de alguns tipos de comportamentos.

Para Pennycook (2004) perceber os múltiplos alunos construídos em diferentes tipos de discurso é ter a noção das relações de poder que transitam em uma sala de aula. A reflexão crítica na formação dos professores concebe a noção do desenvolvimento de soluções para os imprevistos que evocam ações políticas, negociações de significado em sala de aula.

Por essa razão, é impossível desconsiderar aspectos políticos e culturais da aprendizagem de uma LE. Onde há seres humanos, há diferentes culturas, discursos e intenções. Dessa maneira, os professores de línguas são também agentes políticos e devem ter a habilidade de construir discursos alternativos que colaborem na luta contra a hegemonia e a favor da diversidade e igualdade de

oportunidades.

Assim, esta pesquisa, ao ter como embasamento teórico a formação de professores de LI por meio da criticidade e ao ressaltar os princípios de equidade de oportunidades, respeito à diversidade, considera a LAC ferramenta para formações que pontuem a práxis como preceito de educação de professores críticos. Ressalto que a tese defendida nesta pesquisa corrobora com as práticas reflexivas, sugerindo os IC como construção de possibilidades de ações políticas durante a formação inicial de professores.

Acredito que uma das contribuições deste trabalho para a formação de professores de LI consiste na abordagem de três contextos que fazem parte da formação de qualquer professor, pois todos passam pela formação inicial, têm contato com leituras por meio de literatura especializada e também continuam seus estudos em cursos de extensão e pós graduação. Creio que a credibilidade da pesquisa se consolidou, ao confrontar os conceitos de IC, suas causas e consequências, assim como as reações internas e externas dos participantes, em contextos diversos da formação dos professores de LI.

Ao buscar o conceito de IC nos três contextos (A, B, C), a tese contribui para o desenvolvimento de uma abordagem reflexiva na formação inicial dos professores, pois os dados que revelam que as definições de IC, comuns aos três contextos, enfatizam os eventos como negativos, memoráveis, subjetivos, imprevisíveis e causam mudanças nos indivíduos. Antes de tudo, para se tornarem críticos, os indivíduos devem refletir sobre os eventos. Se não há reflexão, eles são apenas acontecimentos triviais, que não causam mudanças e nem levam em consideração as diversidades dos sujeitos e as imprevisibilidades das situações.

Outra contribuição deste trabalho situa-se no processo de identificação das causas e consequências dos IC e as reações dos participantes. Só foi possível identificar esses elementos dos IC por meio dos relatos. Assim, de certa forma, os relatos que se transformaram em dados nessa tese, servem de exemplo de atos de fala e escuta em que as pessoas trocam experiências. A sugestão de criação de contextos dessas trocas é possível em qualquer ambiente de formação. É um processo simples, que não requer o uso de materiais didáticos elaborados. Somente a preparação de um roteiro e disposição para ouvir o outro.

Com essa dinâmica no contexto de formação de professores, em um dos artigos que fazem parte do Contexto A há exemplos de parcerias entre

professores que conduzem e atuam em cursos de formação inicial, em que trocam experiências por meio do 'amigo crítico'. Um colega escuta os incidentes, eles são discutidos, e juntos tomam as decisões. Dessa maneira, o risco de algo impensado e descontextualizado é diminuído em situações de ensino. Conseqüentemente, atos opressores ou excludentes são minimizados.

A tese não tem a pretensão de indicar o uso de IC como única ferramenta de acesso a uma formação inicial crítica de professores de LI. O intuito foi apresentar uma possibilidade dentre tantas que existem nos estudos da linguagem e educação de professores. Dentro dessas opções, eu defendo a tese de que os IC são elementos valiosos e relevantes para serem tratados na formação inicial, visando à preparação dos professores com respeito a IC que poderão surgir nas suas vidas, seja na posição de indivíduos objetos ou agentes. Os IC são elementos valiosos na formação do professor quando possibilitam sua verbalização, reflexão e questionamento de suas características, causas, conseqüências e reações.

REFERÊNCIAS

ABASI, A. R.; TAYLOR, M. C. Tackling the issues and challenges of using video data in adult literacy research. **Australian Journal of Adult Learning**, v.47, n.2, p. 289-307, 2007.

ACAR-ÇİFTÇİ, Y. **Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Kültürel Yeterliklerine İlişkin Algıları**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 2014.

AHEARN, L. M. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, v. 30, n.1, p. 109–137, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>. Acesso em 07 de set. 2019.

AL-KINDI, N.S., AL-MEKHLAFI, A, M. The practice and challenges of implementing critical thinking skills in Omani Post-basic EFL classrooms. **English Language Teaching**, v. 10, n.12, 2017.

ALMEIDA, L. R. de. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.12 n.19, p. 181-200, jan-jun, 2009.

ANDREOU, T.E. et al. Critical incidents the sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. **Journal of Special Education**, v. 49, p. 157-167, 2015. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED562819>. Acesso em 07 de fev. 2017.

APEDAILE, S.; SCHILL, L. **Critical incidents for intercultural communication: Facilitator and activity guide**. NorQuest College Intercultural Education Program, 2008. Disponível em <https://www.norquest.ca/NorquestCollege/media/pdf/centres/intercultural/CriticalIncidentsBooklet.pdf>. Acesso em 15 de jan. 2017.

ARNAUT, K., BLOMMAERT, J., RAMPTON, B, SPOTTI, M. (Eds.). **Language and Superdiversity**. New York: Routledge, 2016.

AYODEJI, I. Exploring secondary school students' understanding and practices of waste management in Ogun State, Nigeria. **International Journal of Environmental and Science Education**, v.5, n.2, p.201-215, 2010.

BAIR, M. A. **Restricted professionalism of teachers: Implications for collaboration**. In S. Conley, & B. Cooper (Eds.), *Moving from teacher isolation to collaboration: Enhancing professionalism and school quality*. Lanham, MD: Roman & Liñeifeld Education, p. 27–34, 2014.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BANKS, J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In: BANKS, J, A; BANKS, C, A, M (Eds.), **Handbook of Research on Multicultural Education**, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2 ed, p. 3-29, 2004.

BASTOS, J, L; PERES, M, A; et al. "Diferenças socioeconômicas entre autoclassificação e heteroclassificação de cor/raça." **Revista de Saúde Pública**, vol. 42, p. 324-334, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: _____; CARONE, Iray, (Orgs.) **Psicologia social do racismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-57, 2002.

BERRY, T. R.; BRANDON, L.; TALIAFERRO BASZILE, D. M. **Linguistic moments: Language, teaching and teacher education in the U.S.** Educational Foundations, v. 23, n.1-2, p. 47-66, 2009. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ869700>. Acesso em 07 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2017.

BROOKFIELD, S. **Training Educators of Adults**. New York: Routledge, 1988.

CANAGARAJAH, S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.), **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p.116-137, 2004.

CANDIDO, M, R; DAFLON, V, T; JÚNIOR, J, F. Cor e gênero no cinema comercial brasileiro: uma análise dos filmes de maior bilheteria. **Revista do centro de pesquisa e formação**, 2016.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito, e Discriminação na Educação Infantil**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética em linguística aplicada** (Ethical questions in Applied Linguistics). Linguagem & Ensino, v.8, n.1, p. 101-122, 2005.

CHAN, Y. Y. E.; MERCER, W. S.; YUE, C.; WONG, S.; GRIFFITHS, M. S. Mental Health of Migrant Children: An Overview of the Literature. **International Journal of Mental Health**, v.38, n.3, p. 44-52, 2009.

CHONG, S., LING, L.E.; CHUAN, G.K. (2011). Developing student teachers' professional identities: An exploratory study. **International Education Studies**. V.4, n.1, p. 30-38, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v4n1p30>. Acesso em 08 de out. 2019.

_____, LOW, E.; GOH, K. Emerging professional teacher identity of preservice teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, v.36, n.8, p. 50-64, 2011.

CHOY, S, C; OO, P, S. Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom? **International Journal of Instruction**, v.5, n.1, p.167-182, jan.2012.

CHRISTIANS, C. G. 'Ethics and politics in qualitative research', in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (eds.) **Handbook of Qualitative Research** (3rd ed), Thousand Oaks CA: Sage, 2005 (Revised version in fourth edition, 2011).

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. London: Routledge Falmer, 2000.

CONWAY, P. F., MURPHY, R., RATH, A.; HALL, K. **Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study**. Report, 2009.

CONTI, L, F, D; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M, R. **Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNL**. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 4, n.1, p. 27-41, 2015.

CORADIM, J. N. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015. 348f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

D'ALMAS, J. **Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento**. 2016. 307f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

DAY, C.; KINGTON, A. **Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching**. *Pedagogy, Culture & Society*, v.16, n.1, p. 7-23. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14681360701877743>. Acesso em 25 de set. 2019.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y.; **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: _____ e col. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DUNG, M, D; MANKILIK, M; OZOJI, B, E. Assessment of college students' knowledge and attitudes toward solid waste management in North central zone of Nigeria. **Science Education International**, v. 28, n. 2, 2017.

ERAUT, M. **Informal learning in the workplace**. *Continuing Education*, v.26, n.2, p. 247-273, 2004.

EUROPEAN COMMISSION (EC). **Supporting teacher competence development for better learning outcomes**. Commissioned by the Teaching Council, University College Cork and Teaching Council of Ireland, 2013. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf. Acesso em 04 de out. 2019.

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, 2006. p. 45-65.

FARRELL, T. S. C. Critical incidents in ELT initial teacher training. **ELT Journal**, v. 62, n. 1, p. 3–10, 2008. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/249252656_Critical_Incidents_in_ELT_initial_teacher_training. Acesso em 05 fev. 2017.

_____. Critical incident analysis through narrative reflective practice: A case study. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v.1, n.1, p. 79-89. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127432>. Acesso em 07 fev. 2017.

_____. BAECHER, L. **Reflecting on critical incidents in language education: 40 dilemmas for novice TESOL professionals**. New York: Bloomsbury, 2018.

FATEMI, A, H; SHIRVAN, M, E; REZVANI, Y. The Effect of Teachers' Self-reflection on EFL Learners' Writing Achievement. **Cross-Cultural Communication**, v.7, n. 3, p.175-181, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3968/j.ccc.1923670020110703.250>. Acesso em 03 de out. 2019.

FERREIRA, A, J. **Formação de Professores de Língua Inglesa e o Preparo para o Exercício do Letramento Crítico em Sala de Aula em Prol de Práticas Sociais: um Olhar acerca de Raça/Etnia**. v.7, n.12, p.171-187, 2006.

_____. **Identidades Sociais de Raça/Etnia na Sala de Aula de Língua Inglesa**. In: _____ (Org.). **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas Pedagógicas em Sala de Aula de Línguas e Formação de Professores/as**. Campinas, SP: Pontes Editora, p. 19 – 50, 2012.

_____. **Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica**. In: _____. (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 127- 159, 2015.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição. FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Power/Knowledge**. Colin Gordon, Pantheon Books, New York, 1980.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GEE, J. P. **Identity as an analytic lens for research in education**. In: Secada, W, G (Ed.), **Review of research in education**, V. 25, p. 99–125. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001.

GHAFFARZADEH, M. **A comparative study of discrimination in education: The learning environment and behaviours of students and teachers in Iran**. The IAFOR

Journal of Education, v.4, n.2, 2016.

GILES, A. Navigating the Contradictions: An ESL Teacher's Professional Self-Development in Collaborative Activity. **TESL Canada Journal**, v.35, n.2, p. 104-127, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1292>. Acesso em 10 de fev. 2020.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers** – an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. Tese de doutoramento. Universidade de Lancaster, 1994.

GIVEN, H., KUH, L., LEEKEENAN, D., MARDELL, B., REDDITT, S.; TWOMBLY, S. Changing school culture: Using documentation to support collaborative inquiry. **Theory into Practice**, v.49, n.1, p. 36-46, 2009.

GOMES, N, L. **Alguns Termos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma Breve Discussão**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.

GOODENOW, C. S., WATSON, R., ADJEI, J., HOMMA, Y., & SAEWYC, E. Sexual orientation trends and disparities in school bullying and violence-related experiences, 1999-2013. **Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity**, v.3, p. 386-396, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29322064>. Acesso em 10 de dez. 2019.

GORSKI, P. C. **The Challenge of Defining Multicultural Education**, v.53, n.1, p.20-32, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487102053001003>. Acesso em 03 de out. 2019.

HAMMERSLEY, M; TRAIANOU, A. **Ethics and Educational Research**, British Educational Research Association on-line resource, 2012. Disponível em <http://www.learnersfirst.net/private/wp-content/uploads/Ethics-and-Educational-Research.pdf>. Acesso em 18 nov, 2019.

HECK, N. C.; POTEAT, V. P.; GOODENOW, C. S. **Advances in research with LGBTQ youth in schools**. Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity, v.3, n.4, p. 381-385, 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1037/sgd0000206>. Acesso em 20 de nov. 2019.

HINDU AMERICAN FOUNDATION. **Classroom subjected: Bullying & bias against Hindu students in American schools** [Report]. Hindu American Foundation, 2016. Disponível em: https://www.hafsite.org/sites/default/files/HAFN_16_008-BullyingReport_final_RGB_r2.pdf. Acesso em 15 de dez. 2019.

INEP. **Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira**, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 20 de nov. 2019.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E ESTATÍSTICA. **Atlas da**

violência no Brasil. Brasília: Ipea, 2019.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: A socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.53–69, 2001. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1984-63982001000100004>. Acesso em 07 de out. 2019.

_____. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 40, n.1, p.235–257, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.2307/40264518>. Acesso em 06 de out. 2019.

_____. GOLOMBEK, P. R. **Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development.** New York, NY: Routledge, 2016.

KHANDELWAL, K. A. Effective teaching behaviors in the college classroom: a critical incident technique from students' perspective. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v.21, n.3, p. 299-309, 2009. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/41a6/dc8aca518e6fe8bfe8d956f989a3220b6a9e.pdf>. Acesso em 10 fev. 2017.

KILGOUR, P.; NORTHCOTE, M.; HERMAN, W. **Pre-service teachers' reflections on critical incidents in their professional teaching experiences.** In THOMAS, T.; LEVIN, E.; DAWSON, P.; FRASER, K.; HADGRAFT, R. (Eds.), *Research and Development in Higher Education: learning for life and work in a complex world.* Melbourne, Australia: HERDSA, 2015. v.38, p. 371-381. 6 -9 July. Disponível em https://research.avondale.edu.au/edu_conferences. Acesso em 03 de fev. 2017.

KORTHAGEN, F.A.J. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v.20, n.1, p. 77-97, 2004. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>. Acesso em 25 de set. 2019.

KOSCIW, J. G., GREYTAK, E. A., GIGA, N. M., VILLENAS, C.; DANISCHEWSKI, D. J. **The National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools.** New York, NY: GLSEN, 2016.

KWONG, J. **Education and identity: The marginalization of migrant youths in Beijing.** *Journal of Youth Studies*, v.14, n.8, p. 871-883, 2011.

LAKI, I; TÓTH; L. Dilemmas in the legal treatment of the status of people living with disabilities. **Practice and theory in systems of education**, v.10, n.1, 2015.

KUBOTA, R.; MILLER, E, R. **Re-Examining and Re-Envisioning Criticality in Language Studies: Theories and Praxis, Critical Inquiry in Language Studies**, v.14:2-3, p. 129-157. 8 Mar. 2017.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod.** New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

- LAN, T; JINGXIA, L. On the gender discrimination in English. **Advances in Language and literacy studies**. V.10, n.3, p. 155-159, 2019.
- LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v.21, n.8, p. 899-916, 2005. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>. Acesso em 07 de out 2019.
- LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: _____. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em 07 fev. 2017.
- LENGELING, M. M.; MORA PABLO, I. **Reflections on critical incidents of EFL teachers during career entry in Central Mexico**. HOW, v. 23, n. 2, p. 75-88, 2016.
- LESKO, N. **Act your age!**: A cultural construction of adolescence. New York, NY: Routledge, 2001.
- LINVILLE, D. Unexpected bodies and pleasures: sexuality and gender in schools. **Critical Questions in Education (Special issue)**. v.8, n.4, 2017.
- LOI, C. X. A.; MCDERMOTT, R. J. Conducting program evaluation with Hispanics in rural settings: Ethical issues and evaluation challenges. **American Journal of Health Education**, v.41, n.4, p. 252-256, 2010.
- LOURO, G. **Pedagogias da Sexualidade**. In:_____. O corpo educado, pedagogias da sexualidade. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, p. 07-26, 2000.
- LU, Y. & ZHOU, H. Academic achievement and loneliness of migrant children in China: School segregation and segmented assimilation. **Comparative Education Review**, v. 57, n.1, p. 85-116, 2013.
- LUKE, C. **Capital and market flows**: Global higher education management. Asia Pacific Journal of Education, p. 159-174, 2005.
- MAURYA, R, K. In their own voices: experiences of Dalit students in Higher Education Institutions. **International Journal of Multicultural Education**, v.20, n.3, 2018.
- MCCORKLE, W; BAILEY, B. UN Human Rights violations here at home? The plight of undocumented and DACA students in South Carolina, USA. **Jornal of International Social Studies**, vol. 6, n. 1, p.161-167, 2016.
- MCGOVERN, A. E. When schools refuse to say gay: The constitutionality of anti-LGBTQ No-Promo-Homo public school policies in the United States. **Cornell Journal of Law and Public Policy**, v. 22, p. 465-490, 2012. Disponível em: <http://scholarship.law.cornell.edu/cjlp/vol22/iss2/5>. Acesso em 13 de nov. 2019.
- MCGUIRE, J. K.; ANDERSON, C. R.; TOOMEY, R. B.; RUSSELL, S. T. School

climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, p. 1175-1188, 2010. Disponível em: doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9540-7>. Acesso em 15 de nov. 2019.

MELO, G, C, V. O Lugar da Raça na Sala de Aula de Inglês. **Revista da ABPN**. v. 7, n. 17, p. 65-81, 2015.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** (The English teacher and the literacies of 21st century: Methods or ethics?). In C. M. Jordão, J. Z. Martinez, and R. C. Halu (Eds.), *Formação “desformatada” práticas com professores de Língua Inglesa (“Unformatted” education: practices with English teachers)*. Campinas: Parábola, p.279-303, 2011.

MEYER, C. (1986). **Teaching students think critically**. London: Jossey-Bass Publishers. Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum*.

MIEKLEY, J. What makes critical thinking critical for adult ESL students? **The CATESOL Journal**, v. 25, n. 1, p. 43-150, 2014. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111901.pdf>. Acesso em 10 fev. 2017.

MILLER, I. K. **Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas (Building partnerships between university and school: Ethical possibilities and critical-reflective questions)**. In T. Gimenez and M. C. G. Monteiro (Eds.), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social (Education of language teachers in Latin America and social transformation)*. Campinas: Pontes, p. 109-129, 2010.

_____. **Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética**. In L. P. Moita Lopes (Ed.), *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola, p.99-121, 2013.

MOHAMMED, R. **Critical incident analysis: reflections of a teacher educator**. *Research in Teacher Education*, v. 6, n.1, p. 25-29, 2016. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-59272016000200005. Acesso em 07 fev. 2017.

MOITA, L. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. _____ *Identidades Fragmentadas: a Construção Discursiva de Raça, Gênero e Sexualidade em Sala de Aula*. Campinas. S.P: Mercado das Letras, 2002.

MOORE, J. Teaching about Human Rights: Female genital mutilation in America. **Journal of Social Studies Education Research**, n.4, p.102-122, 2018.

MOSSMAN, T. They're different from who i am: Making relevant identities in the middle through talk-in-interaction. **TESL Canada Journal**, v.29, n.6, p.103-123, 2012.

MUCHENJE, F. **Cognitive justice and indigenous knowledge systems in the postcolonial classroom.** *In:* E. Shizha., N. Makuvaza (Eds.), *Re-thinking postcolonial education in Sub-Saharan Africa in the 21st century: Post Millennium development goals.* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, p. 69-83, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-6300-962-1.pdf>. Acesso em 12 set. 2019.

MURRY, K. G., HERRERA, S. G., MILLER, S. S., FANNING, C. A., KAVIMANDAN, S. K., HOLMES, M. A. **Effect of Transnational Standards on U.S. Teacher Education.** *FIRE: Forum for International Research in Education*, v.1, n.3, 2015. Disponível em: <http://preserve.lehigh.edu/fire/vol1/iss3/5>. Acesso em 13 set. 2019.

NABEGU, A.B. **An analysis of municipal solid waste in Kano Metropolis,** Nigeria. *Journal of Human Ecology*, v.31, n.2, p.11-119, 2010.

NODDINGS, N. **Caring:** a feminine approach to ethics & moral education. Berkley: University of California Press, 1984.

NORTON, B.; TOOHEY. **Critical pedagogies and language learning:** An introduction. *In* NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.), *Critical pedagogies and language learning.* Cambridge: Cambridge University Press, p.1-19, 2004.

NOVOA, A. (Org.) **Vidas de professores.** 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OAKESHOTT, M. **The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind.** *In* *Rationalism in Politics and Other Essays*, New and Expanded ed.; Fuller, T., Ed.; Liberty Press: Indianapolis, IN, USA, 1991; First published in 1959.

OLSEN, B. Introducing teacher identity and this volume. **Teacher Education Quarterly**, v.35, n.3, p. 3-6, 2008.

ORLOVA, N. Video Recording as a Stimulus for Reflection in Pre-Service EFL Teacher Training. **English Teaching Forum**, v.2, p.30-35, 2009.

PAIVA, V. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa (Reflections about ethics and research). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, n.1, p.43-61, 2005.
PASCOE, C. J. *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school.* Berkeley, CA: University of California, 2007.

PATAHUDDIN, S.; LOWRIE, T. Harnessing critical incidents for learning. **The Australian Mathematics Teacher**, v.71, n.1, p. 3-8, 2015. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093100>. Acesso em 08 fev. 2017.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. **TESOL Quarterly**, v. 33, n.3, p. 329-348, 1999.

_____. (2001) **Critical Applied Linguistics:** a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

PEERCY, M. M., SHARKEY, J. (2018). Missing a S-STEP? How self-study of teacher

education practice can support the language teacher education knowledge base. **Language Teaching Research**, v.1, n.11. Disponível em <https://doi.org/10.1177/1362168818777526>. Acesso em 08 de out. 2019.

PESSOA, R, R. BORELLI, J, D, V, P. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, p. 9-30, 2011.

PINTO, H, P. **O educador frente ao conflito dos saberes do aluno e os saberes escolares**. In: SAUL, A.M. Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares. Ministério da Educação, São Paulo, 2000.

PUI-IAN. **Taken with surprise**: Critical Incidents in the classroom. *Teaching Theology and Religion*, v. 8, n.1, p. 41-42, 2005. Disponível em https://www.aarweb.org/sites/default/files/pdfs/Programs_Services/Teaching_Awards/2009/Critical_Incident_in_Teaching.pdf. Acesso em 10 fev. 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, S. **Learning to teach reading in English as a foreign language: an interpretive study of student teachers' cognitions and actions**. 2005. 268 f. Doctoral thesis (in Social Sciences) – Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.

_____. **Triangulação em pesquisa qualitativa: consistência, divergência, alternatividade e causas**. In: DURÃO, A. B. A.; ANDRADE, O. G. A.; REIS, S. (Org.). Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras. Londrina: Moriá, 2008. p. 85-105.

_____. **Perspectivas cognitivas na pesquisa sobre aprender a ensinar (leitura em inglês como língua estrangeira)**. In: SILVA, K. A. da et al. (Org.) A formação de professores de línguas: novos olhares. Campinas: Pontes, 2012. v. 2, p. 107-162.

_____. **Fundamentos para Iniciação Científica III - Pesquisa-ação e Prática Exploratória**. (Curso de curta duração ministrado/Extensão). Londrina: UEL, 2014.

_____. **Análise Paradigmática e Sintagmática em Pesquisa Qualitativa com Dados de Linguagem Humana**. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-171, ago. 2018.

REIS, S., EGIDO, A. A., SILVA, J. O., CORADIM, J. N., & D'ALMAS, J. **Critical applied linguistics matters**. In International Congress of Critical Applied Linguistics, Brasília, DF, Brasil, p. 1086-1105, 2016.

REIS, S.; EGIDO, A. A. **Ontologia, Epistemologia e Ética como determinantes metodológicos em Estudos da Linguagem** (Ontology, epistemology and ethics as methodological guides in language studies). In S. Reis (Ed.), História, políticas e ética na área profissional da linguagem. Londrina: Eduel, 2017.

RHODES, V., STEVENS, D., HEMMINGS, A. Creating positive culture in a new urban high school. **The High School Journal**, v.94, n.3, p.82-94, 2011.

RICHARDS, K. **Qualitative Inquiry in TESOL**. Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2003.

ROSENDO, A.P. **A Ideia de Educação Liberal no Pensamento de Michael Oakeshott**, 2010. Disponível em www.lusofonia.net. Acesso em 08 set. 2019.

SADEGHI, K., AMANI, J., MAHMUDI, H. A structural model of the impact of organizational culture on job satisfaction among secondary school teachers". **Asia-Pacific Edu Rev.**, v. 22, n.4, p. 687-700, 2013.

SARDABI, N; BIRIA, R; GOLESTAN, A. **Reshaping teacher professional identity through critical pedagogy informed teacher education**. **International Journal of Instruction**. V.11, n.3, p. 617-634, July, 2018.

SAVIANI, D. Teacher education: historical and theoretical aspects of the problem in the Brazilian context. **Brazilian J. Education**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan.2009. Disponível em <http://watchpub.org/jeah/issues/2013/September/pdf/Araujo.pdf>. Acesso em 05 fev. 2017.

SCHWANDT, T. A. **Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, p. 193-217, 2006.

SELVI, A. F., MARTIN-BELTRÁN, M. **Teacher-learners' engagement in the reconceptualization of second language acquisition knowledge through inquiry**. **System**, v. 63, p.28–39, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.08.006>. Acesso em 06 de out. 2019.

SENOFONTE, F, H, R. Atitudes linguísticas em relação ao falante não-nativo nos Estados Unidos. **Revista Entretextos**, v.16, n. 1, 2016.

SHANDOMO, H. M. **The role of critical reflection in teacher education**. *School–University Partnerships*, v.4, n.1, p. 101–113, 2010. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ915885.pdf>. Acesso em 08 de out. 2019.

SHANON-BAKER. A Multicultural Education Praxis: Integrating Past and Present, Living Theories, and Practice. **International Journal of Multicultural Education**. **Vol.20, n.1, 2018**. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1173736.pdf>. Acesso em 18 set. 2019.

SHAPIRA-LISHCHINSKY, O. Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n.3, p. 648-656, apr, 2011. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ915703>. Acesso em 07 fev. 2017.

_____; GILAT, I. Z. "Official policies" and "teachers' tendency to act": Exploring the discrepancies in teachers' perceptions. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 82, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org> Acesso em 08 fev. 2017.

SHAUKA, S.; SIDDIQUAH, A.; PELL, W.A (2014). Gender discrimination in higher education in Pakistan: A survey of university faculty. **Eurasian Journal of Educational Research**, v.56, p.109-126, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.56.2>. Acesso em 15 de nov. 2019.

SCHWANDT, T. A. **Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, p. 193-217, 2006.

SINGH, A. K. **Defying the odds**: The triumphs and tragedies of Dalit and Adivasi students in higher education. In S. Deshpande & U. Zacharias, Beyond inclusion: The practice of equal access in Indian higher education. New Delhi, India: Routledge, p. 205-221, 2013.

SMADAR, G. "Students Development during Intensive Practical Work in Schools for the New "ACADEMIA-CLASS" Training Program." **American Journal of Educational Research**, vol. 5, no. 3, p. 296-302, 2017.

SMITH, K. **Teachers as self-directed learners**: Active positioning through professional learning. Singapore: Springer, 2017.

SNAPP, S. D., HOENIG, J. M., FIELDS, A., & RUSSELL, S. T. (2015). Messy, butch, and queer:LGBTQ youth and the school-to-prison pipeline. **Journal of Adolescent Research**, v.30, p.57-82, 2015. Disponível em doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0743558414557625>. Acesso em 10 de dez. 2019.

SPENCER-OATEY, H. **Critical incidents**. A compilation of quotations for the intercultural field. GlobalPAD Core Concepts. p. 1-21, 2013. Disponível em <http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>. Acesso em 07 fev. 2017.

STOLP, S., SMITH, S.C. **Transforming school culture: Stories, symbols, values & the leader's role**. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, 1995.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. 2 ed. Newbury Park: Sage Publications, 1998.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Languaging as agent and constituent of cognitive change in an older adult: An example. **Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquee**, v.14, n.1, p. 104-117, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: _____. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 15-54.

TRIPP, D. **Critical incidents in teaching (Classic Edition)**: Developing professional judgment. New York: Routledge, 2011.

TUCKER, J. **Study finds majority of Muslims have faced bullying at school**. San Francisco Chronicle, 2015. Disponível em: <http://www.sfchronicle.com/education/article/With-education-andhumor-taking-aim-at-bullying-6601785.php>. Acesso em 12 de nov. 2019.

UNESCO. **Social and Human Sciences**: Racism, 2016. Disponível em www.unesco.org. Acesso em 03 dez, 2019.

UNITED NATIONS. **The International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination**, Article 1, 1966.

UNITED NATIONS ENVIRONMENTAL PROGRAMME (UNEP). **Towards a green economy**. Pathway to Sustainable Development and Poverty Eradication. Nairobi: United Nations, 2011.

URZEDA – FREITAS, M, T. PESSOA, R, R. **Discursos de identidades, ensino crítico e mudança social: análise de uma experiência localizada**. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. (Org.). Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 365-395, 2014.

VERTOVEC, S. 'Super-diversity and its Implications', **Ethnic and Racial Studies**, v.30, n. 6, p.1024-1054, 2007.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WANG, L. **The urban Chinese education system and the marginality of migrant children**. In: FONG; R. MURPHY (Eds.), Chinese citizenship: Views from the margins. London and New York: Routledge, v. 5, p.27-40, 2006.

WONG, D. F. K., CHANG, Y., & HE, X. Correlates of psychological wellbeing of children of migrant workers in Shanghai, China. **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, v.44, n.10, p. 815-824, 2009.

WOODS, P. **Critical events in teaching and learning**. New York: Routledge, 2012.

YAZAN, B. TESL teacher educators' professional self-development, identity, and agency. **TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada**, v.35, n.2, 2018, p.140–155. Disponível em <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i2.12894>. Acesso em 09 de out. 2019.

YOUNG, S. **Advanced Teaching Portfolio**: Critical Incidents, p.1-10, 3 Jul. 2012. Disponível em <http://www.stephenyoung.org.uk/Critical%20Incidents%20Paper%20SY%203.7.12%20with%20comments.pdf>. Acesso em 05 fev 2017. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 21, n. 2, p. 147-171, ago. 2018

APÊNDICES

APÊNDICE A

TCLE – Termo de Consentimento Livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Incidentes Críticos Educacionais: vozes de professores em formação sob as lentes da Linguística Aplicada Crítica**

Prezado (a) Professor(a):

Gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa de doutorado intitulada: ***Incidentes Críticos Educacionais: vozes de professores em formação sob as lentes da Linguística Aplicada Crítica***, a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina. A pesquisa tem como principal objetivo conhecer a reação dos participantes aos incidentes críticos educacionais e conhecer o valor que os participantes atribuem ao exame de incidente crítico em suas formações profissionais, por meio da reflexão dos professores em formação sobre suas próprias práticas, também visando à formação desse profissional para atuação na Educação Básica. Sua participação é muito importante e, caso aceite participar, será durante as aulas que frequenta da disciplina de Leitura Crítica às sextas-feiras, que vão das 14:00 às 15:45 horas. Os dados serão colhidos por meio da gravação das aulas e dos registros orais escritos produzidos durante a disciplina, tendo como foco a criticidade na formação e atuação dos futuros professores. A análise das aulas e das produções orais e escritas produzidas tem os seguintes propósitos: geração de dados (a ser realizada em 2016) e retorno da análise de dados (2017).

Diante da alteração do calendário acadêmico como consequência da greve na Universidade Estadual de Londrina no segundo semestre do ano de 2016, e a impossibilidade de eu (pesquisadora proponente) estar presente no período letivo proposto pelo novo calendário, reitero que a coleta de dados será realizada pela professora orientadora Dr.^a Simone Reis.

Reforço que a coleta, tratamento e análise dos dados, continuam sendo de minha responsabilidade enquanto pesquisadora, mas que por motivos de trabalho e por morar em outro estado não posso estar presente neste período durante as aulas.

Sua participação é totalmente voluntária, e você pode: recusar-se a participar; a responder a qualquer questão (durante as entrevistas) ou mesmo desistir a qualquer

APÊNDICE B
Classificação Leitura de Textos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Leitura em Língua Inglesa
Simone Reis
February 3rd, 2017

Rate your Reading experience of the texts below:

Text	Decoding				
	1 Very difficult	2 Difficult	3 Relatively easy	4 Easy	5 Very easy
ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O incidente crítico na formação e pesquisa					
PUI-IAN, Kwok. Taken with surprise: critical incidentes in the classroom					
BRANDON, La Vada, BASZILE, Denise M. T.; BERRY, Theodora R. Linguistic moments: language, teaching, and teacher education in the US.					

Text	Interpretation				
	1 Very difficult	2 Difficult	3 Relatively easy	4 Easy	5 Very easy
ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O incidente crítico na formação e pesquisa					
PUI-IAN, Kwok. Taken with surprise: critical incidentes in the classroom					
BRANDON, La Vada, BASZILE, Denise M. T.; BERRY, Theodora R. Linguistic moments: language, teaching, and teacher education in the US.					

Text	Critical analysis				
	1 Very difficult	2 Difficult	3 Relatively easy	4 Easy	5 Very easy
ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O					

incidente crítico na formação e pesquisa					
PUI-IAN, Kwok. Taken with surprise: critical incident in the classroom					
BRANDON, La Vada, BASZILE, Denise M. T.; BERRY, Theodora R. Linguistic moments: language, teaching, and teacher education in the US.					

Text	Concepts and definitions
	Comments
ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O incidente crítico na formação e pesquisa	
PUI-IAN, Kwok. Taken with surprise: critical incident in the classroom	
BRANDON, La Vada, BASZILE, Denise M. T.; BERRY, Theodora R. Linguistic moments: language, teaching, and teacher education in the US.	

Text	Examples
	Comments
ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O incidente crítico na formação e pesquisa	
PUI-IAN, Kwok. Taken with surprise: critical incident in the classroom	
BRANDON, La Vada, BASZILE, Denise M. T.; BERRY, Theodora R. Linguistic moments: language, teaching, and teacher education in the US.	

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

APÊNDICE C

Triangulação 1ª Descrição Resultado Intersubjetivação Fase 1

CATEGORIA A – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.			EXCERTOS
EXCERTO A1	Consistência	75%	<i>Acho que só eu que não tenho uma história trágica. [...] Todos são relembrando algo trágico que aconteceu.</i>
	Divergência		
	Alternatividade	25%	
EXERCETO A2	Consistência	25%	<i>...incidentes tristes, do que um que você consiga resolver. Porque você vê que todo mundo tem lá um probleminha, passa e a gente guarda isso... E muitos na infância, não é?</i>
	Divergência		
	Alternatividade	75%	

A INTERSUBJETIVAÇÃO das respostas da CATEGORIA A resultou em: elevada consistência e baixo percentual de alternatividade.

CATEGORIA B – Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.			EXCERTOS
EXCERTO B1	Consistência	89%	<i>Eu não fiz para ele, eu o fiz pensar. E ele olhou para mim e ficou assustado. Eu falei: “Então (inint.) quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar, você tem só preguiça”. E ele fez. Ele veio... Ele é bem grandão e acho que ele está atrasado, ele é quase do meu tamanho, eu levei um susto quando ele levantou e me abraçou.</i>
	Divergência	11% ¹⁵²	
	Alternatividade		
EXERCETO B2	Consistência	33,33%	<i>... professores deles tinham uma conduta diferente assim,</i>

¹⁵² A classificação enquanto divergência é temporária e será mantida ou descartada depois da análise da segunda fase de intersubjetivação que está em andamento.

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

	Divergência		<i>era mais... (inint.) mais conservador, meio que eliminava alguns alunos, eles não queriam [...] entrar no problema, eles deixavam a criança ali como um problema (que alcançou) e não tomava partido para nenhum lado nem outro</i>
	Alternatividade	66,67%	
EXCERTO B3	Consistência	55,5%	<i>Quando eu nasci, minha mãe me deixou no hospital, não me queria. Porque eles queriam menino e naquela época tinha que nascer um menino. Meu tio me tirou, me deu outro nome, o nome de Soraya... Então depois ela se arrependeu e foi me buscar.</i>
	Alternatividade	33,34%	
	Divergência	11,11% ¹⁵³	
EXCERTO B4	Consistência	33,33%	<i>Então eu falava assim: “Nossa, não, acho que você consegue”. Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha dificuldade. Eu falava: “Ah, deixa eu te ajudar então”. Eles estavam, tipo, no quarto ano, eu estava no segundo, e fazia para eles.</i>
	Divergência		
	Alternatividade	66,67%	
EXCERTO B5	Consistência	44,44%	<i>Porque eu morria de dó.</i>
	Divergência		
	Alternatividade	55,56%	
EXCERTO B6	Consistência	66,66%	<i>.mas ano passado eu recebi uma mensagem no Facebook, de uma pessoa que eu não conhecia, e quando eu fui ver era um menino que tinha me dado o presente, da chapinha. E ele pediu desculpas. Acho que percebeu que ele, na época, estava errado. ((Falas simultâneas)) Daí ele me pediu desculpa. Tipo, foi... Acho que foi ano passado, mas</i>
	Divergência		
	Alternatividade	33,34%	

¹⁵³ A classificação enquanto divergência é temporária e será mantida ou descartada depois da análise da segunda fase de intersubjetivação que está em andamento.

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

			<i>já tinha passado, eu nem lembrava mais disso daí. Ele pediu desculpas, até comentei com a minha mãe, e ela... (inint.).</i>
EXCERTO B7	Consistência	88,88% ¹⁵⁴	<i>fui muito bem em Geografia, só que eu vim com quatro e meio na prova. E minha prova estava igual à de algumas pessoas que tinham tirado oito. Daí eu fui questionar ele, e ele falou que [...] pode ter sido o jeito que eu escrevi, alguma coisa errada. E daí eu fiz a recuperação dele e vim com seis. Beleza. Aí minha mãe, inclusive, pegou minha prova, foi conversar... Não teve conversa. Já tinha recuperado, então... De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio. Igual a algumas meninas que não faziam nada na aula dele e vinham com notas super altas, sabe? E aí eu lembro uma vez que eu cheguei para ele e perguntei: “Professor, posso ir ao banheiro?”. Ele: “Claro, meu amor, minha linda”. E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe?</i>
	Divergência		
	Alternatividade	11,12%	
EXCERTO B8	Consistência	88,88%	<i>porque eu sou casada com alguém bem mais velho que eu e antes tinha um vizinho meu, que gostava de mim, bem mais jovem, minha idade. Então eu não... eu falava assim: “Ah, cara galinha, veja quantas mulheres ele levava lá”. E quando eu comecei a namorar o Luiz, acho que ele falou assim: “Como assim? Ele é velho.” Às vezes eu olho para ele... eu falo “gente...” Quando falam assim “quantos anos ele tem?”, as pessoas me perguntam, eu falo assim:</i>
	Divergência		
	Alternatividade	11,12%	

¹⁵⁴ São considerações que não foram apontadas pela pesquisadora, mas por todos os intersubjetivadores.

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

			<i>“Nossa, não é? É verdade”</i>
EXCERTO B9	Consistência	66,66%	<i>Teve uma professora aqui que falou assim: “Ah, eu vi uma foto do seu marido. É (inint.), não é?”. Eu falei: “(inint.), professora... (risos) (inint.) não troco meu velhinho não”.</i>
	Divergência		
	Alternatividade	33,34%	

A análise dos excertos relacionados à CATEGORIA B trazem alto índice de consistência, baixo resultado de alternatividades e alguns casos de divergência que são classificados como provisórios, pois estão sendo reavaliados pelos participantes na fase 2 do processo de intersubjetivação.

Pode-se dizer que houve grande coerência na classificação dos excertos enquanto relatos de identificação de incidentes críticos concretos.

CATEGORIA C – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.			EXCERTOS
EXCERTO C1	Consistência	44,44%	<i>Eu acho assim, você não precisa agredir o outro para você chamar a atenção, não é? Tentar explicar.</i>
	Divergência	11,11%	
	Alternatividade	44,45%	
EXERCETO C2	Consistência	77,77%	<i>Mas eu acho que a gente tinha que ser neutro nesse quesito, porque você não pode comparar um ao outro porque as pessoas são diferentes. Tentar fazer com que a criança respeite aquele outro.</i>
	Divergência		
	Alternatividade	22,23%	
EXCERTO C3	Consistência	44,44%	<i>Mas se você não for também, não se sinta menosprezado. E aquele que for, não apontar e julgar, não é? Eu acho que a gente tem que prestar muita atenção.</i>
	Divergência		
	Alternatividade	55,55%	
EXCERTO C4	Consistência	44,44%	<i>Ainda mais nós que estamos começando agora, numa sala de trinta, quarenta alunos, (inint.). [...]</i>
	Divergência		
	Alternatividade	55,55%	

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

EXCERTO C5	Consistência	33,33%	<i>...e ele se identifica mais com um grupo e não com o outro, e os alunos (que têm disciplina)</i>
	Divergência		
	Alternatividade	66,67%	
EXCERTO C6	Consistência	44,44%	“Ah, você é melhor?” Tá, bom para você que você é melhor.
	Divergência		
	Alternatividade	55,55%	

No que tange a categoria C, pode-se perceber que há alta incidência de alternatividade em relação ao posicionamento do participante como docente, frente aos incidentes críticos. Ao mesmo tempo existe uma linearidade dos excertos classificados pelos intersubjetivadores em relação ao posicionamento da pesquisadora. O que se reforça diante do ausente índice de divergência.

CATEGORIA D – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).			EXCERTOS
EXCERTO D1	Consistência	44,44%	<i>Tudo bem que numa sala de quarenta alunos, o professor sozinho não consegue observar isso</i>
	Divergência	33,33%	
	Alternatividade	22,23%	
EXERCETO D2	Consistência	33,33%	<i>E eu sempre fui muito gordinha. Tipo, agora eu estou uma baleia, não é?</i>
	Divergência	11,11%	
	Alternatividade	55,56%	
EXERCETO D3	Consistência	22,22%	<i>... eu acho que as pessoas guardam mesmo mais memórias, incidentes tristes, do que um que você consiga resolver.</i>
	Divergência		
	Alternatividade	77,78%	
EXERCETO D4	Consistência	22,22%	<i>Porque você vê que todo mundo tem lá um probleminha, passa e a gente guarda isso..</i>
	Divergência		
	Alternatividade	77,78%	
EXERCETO D5	Consistência	22,22%	<i>... as pessoas são diferentes. Seja na aparência física, seja no emocional, seja na função social</i>
	Divergência		

- A – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

	Alternatividade	77,78%	
EXERCETO D6	Consistência	22,22%	<i>Porque não é o cabelo, não é a cor da pele ou se é mais inteligente ou menos inteligente que faz a diferença</i>
	Divergência		
	Alternatividade	77,78%	
EXERCETO D7	Consistência	44,44%	<i>“será que sou eu que estou com uma visão deturpada ou são as pessoas que querem julgar mesmo e pronto, não é?”.</i>
	Divergência		
	Alternatividade	55,56%	
EXERCETO D8	Consistência	44,44%	<i>Mas daí eu olho para ele e eu não enxergo ele desse jeito. Eu não sei se é porque ele é muito legal, ele é... para mim ele é como, vamos dizer, “normal” como todo mundo, é igual, não é?</i>
	Divergência		
	Alternatividade	55,56%	
EXERCETO D9	Consistência	22,22%	<i>... e a gente guarda isso..</i>
	Divergência		
	Alternatividade	77,78%	

A Categoria D, em uma primeira análise, apresenta alto índice de alternatividade e índices consideráveis de consistência, mostrando certa linearidade com a visão da pesquisadora sobre a visão ontológica dos incidentes críticos. Talvez, por ser uma categoria de cunho mais subjetivo, o alto número de alternatividade pode ser explicado.

CATEGORIA E – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.			EXCERTOS
EXCERTO E1	Consistência	22,22%	<i>eu sempre fui excluída</i>
	Divergência		
	Alternatividade	77,78%	
EXERCETO E2	Consistência	22,22%	<i>Eu usei. Tipo, minha infância acho que toda eu usei ele liso¹⁵⁵. Até que eu tive problema, daí eu tive que parar de</i>
	Divergência		

¹⁵⁵ A aluna, que tem cabelos crespos, relatou por escrito, um incidente em que ganhou uma chapinha de presente de um colega, quando cursava o ensino

- A – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

	Alternatividade	77,78%	<i>fazer</i>
EXERCETO E3	Consistência	22,22%	<i>... Então eu acho que eu aprendi... eu sempre fui muito sozinha.</i>
	Divergência		
	Alternatividade	77,78%	<i>Então eu acho que eu aprendi... eu sempre fui muito sozinha. Somos quatro irmãos, mas eu sempre fui eu por mim mesma. Então acho que, como eu tinha dificuldade de acesso ao mundo e em ter as coisas, quando eu via alguém que estava com dificuldade, seja como for, eu sempre tirava (inint.), ou eu ajudava, porque eu falava assim: “Nossa, igual a mim, não é?”. (risos) Mas não que eu percebia, que eu sabia que eu era excluída. Não, não tinha essa noção, essa percepção. Não é? Então eu falava assim: “Nossa, não, acho que você consegue”. Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha dificuldade. Eu falava: “Ah, deixa eu te ajudar então”. Eles estavam, tipo, no quarto ano, eu estava no segundo, e fazia para eles.</i>

A categoria E, por se tratar de outro trecho que poderia ser classificado de forma não mencionada anteriormente, traz nos três excertos que surgiram certa consistência, que acredito deva ser levada em consideração, pelo fato de correspondência com a posição da pesquisadora e com a posição de outro participante, em excertos que não foram categorizados anteriormente.

fundamental.

- A – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

APÊNDICE D – RESULTADO TRIANGULAÇÃO

EXCERTOS		P	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
A	A1	<i>PA1 história trágica... memória...</i>	<i>T1A1 Todos são lembrando algo trágico que aconteceu</i>	<i>T2A1 uma história trágica...</i>	<i>T3A1 uma história trágica...relembrando algo trágico que aconteceu</i>	<i>T4A1 Acho que só eu que não tenho uma história trágica. [...] Todos são lembrando algo trágico que aconteceu.</i>	<i>T5A1 uma história trágica. algo trágico que aconteceu.</i>		
	A2					<i>T4A2 ...incidentes tristes, do que um que você consiga resolver. Porque você vê que todo mundo tem lá um probleminha, passa e a gente guarda isso... E muitos na infância, não é?</i>	<i>T5A2 ...incidentes tristes, do que um que você consiga resolver... Todo mundo tem lá um probleminha, passa e a gente guarda isso... E muitos na infância</i>		

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

B	B1	PB2 <i>Esse que eu contei aqui, do menino, ele era excluído na sala, é uma criança negra, ele fica sempre de bonezinho, (inint.).</i>		T2B1 <i>Esse que eu contei aqui, do menino, ele era excluído na sala, é uma criança negra, ele fica sempre de bonezinho, (inint.).</i>	T3B1 <i>Esse que eu contei aqui, do menino, ele era excluído na sala, é uma criança negra, ele fica sempre de bonezinho, (inint.).</i>	T4B1 <i>Esse que eu contei aqui, do menino, ele era excluído na sala, é uma criança negra, ele fica sempre de bonezinho, (inint.).</i>	T5B1 <i>Esse que eu contei aqui, do menino, ele era excluído na sala, é uma criança negra, ele fica sempre de bonezinho, (inint.).</i>	T6B1 <i>Teve dia que percebe muito, não é? Esse que eu contei aqui, do menino, ele era excluído na sala, é uma criança negra, ele fica sempre de bonezinho, (inint.).</i>	¹⁵⁶ T7B1 <i>Teve dia que percebe muito, não é? Esse que eu contei aqui, do menino, ele era excluído na sala, é uma criança negra, ele fica sempre de bonezinho, (inint.).</i>
	B2	PB2 <i>E ele foi lá, amassou a</i>	T1B2 <i>E ele foi lá, amassou a</i>	T2B2 <i>E ele foi lá, amassou a</i>	T3B2 <i>E ele foi lá, amassou a</i>	T4B2 <i>E ele foi lá, amassou a</i>	T5B2 <i>E ele foi lá, amassou a</i>	T6B2 <i>E ele foi lá, amassou a</i>	T7B2 <i>E ele foi lá, amassou a</i>

¹⁵⁶ Teve dia que percebe muito, não é? Esse que eu contei aqui, do menino, ele era excluído na sala, é uma criança negra, ele fica sempre de bonezinho, (inint.). E a gente percebe assim que ele está sempre acuado. E ele foi lá, amassou a prova, jogou no lixo e eu fiquei assim chocada. Ele falou assim: “Não, eu sou burro”. Eu falei: “Não, vamos fazer, você não pensou”. Aí eu fiz com ele. “Você não leu. Tem aí, a mesma palavra que tinha escrito em cima, você podia copiar embaixo. [...] Vamos pensar. Faz.” Eu não fiz para ele, eu o fiz pensar. E ele olhou para mim e ficou assustado. Eu falei: “Então (inint.) quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar, você tem só preguiça”. E ele fez. Ele veio... Ele é bem grandão e acho que ele está atrasado, ele é quase do meu tamanho, eu levei um susto quando ele levantou e me abraçou. Acho que este trecho em verde também pode ser azul, pois também relata o posicionamento desta aluna como docente.

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

		<i>prova, jogou no lixo e eu fiquei assim chocada.</i>	<i>prova, jogou no lixo e eu fiquei assim chocada</i>	<i>prova, jogou no lixo e eu fiquei assim chocada.</i>	<i>prova, jogou no lixo e eu fiquei assim chocada.</i>	<i>prova, jogou no lixo e eu fiquei assim chocada.</i>	<i>prova, jogou no lixo e eu fiquei assim chocada.</i>	<i>prova, jogou no lixo e eu fiquei assim chocada.</i>	<i>prova, jogou no lixo e eu fiquei assim chocada</i>
	B3	PB3 <i>Ele falou assim: “Não, eu sou burro”. Eu falei: “Não, vamos fazer, você não pensou”. Aí eu fiz com ele. “Você não leu. Tem aí, a mesma palavra que tinha escrito em cima, você podia copiar embaixo. [...] Vamos pensar. Faz.”</i>	T2B3 <i>Ele falou assim: “Não, eu sou burro”. Eu falei: “Não, vamos fazer, você não pensou”. Aí eu fiz com ele. “Você não leu. Tem aí, a mesma palavra que tinha escrito em cima, você podia copiar embaixo. [...] Vamos pensar. Faz.”</i>	T3B3 <i>Ele falou assim: “Não, eu sou burro”. Eu falei: “Não, vamos fazer, você não pensou”. Aí eu fiz com ele. “Você não leu. Tem aí, a mesma palavra que tinha escrito em cima, você podia copiar embaixo. [...] Vamos pensar. Faz.”</i>	T4B3 <i>Ele falou assim: “Não, eu sou burro”. Eu falei: “Não, vamos fazer, você não pensou”. Aí eu fiz com ele. “Você não leu. Tem aí, a mesma palavra que tinha escrito em cima, você podia copiar embaixo. [...] Vamos pensar. Faz.”</i>	T5B3 <i>Ele falou assim: “Não, eu sou burro”. Eu falei: “Não, vamos fazer, você não pensou”. Aí eu fiz com ele. “Você não leu. Tem aí, a mesma palavra que tinha escrito em cima, você podia copiar embaixo. [...] Vamos pensar. Faz.”</i>	T6B3 <i>Ele falou assim: “Não, eu sou burro”. Eu falei: “Não, vamos fazer, você não pensou”. Aí eu fiz com ele. “Você não leu. Tem aí, a mesma palavra que tinha escrito em cima, você podia copiar embaixo. [...] Vamos pensar. Faz.”</i>	T7B3 <i>Ele falou assim: “Não, eu sou burro”. Eu falei: “Não, vamos fazer, você não pensou”. Aí eu fiz com ele. “Você não leu. Tem aí, a mesma palavra que tinha escrito em cima, você podia copiar embaixo. [...] Vamos pensar. Faz.”</i>	

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

	B4	PB4 <i>Eu não fiz para ele, eu o fiz pensar.</i>	T1B4 <i>Eu não fiz para ele, eu o fiz pensar</i>	T2B4 <i>Eu não fiz para ele, eu o fiz pensar.</i>	T3B4 <i>Eu não fiz para ele, eu o fiz pensar</i>	T4B4 <i>Eu não fiz para ele, eu o fiz pensar</i>	T5B4 <i>Eu não fiz para ele, eu o fiz pensar</i>	¹⁵⁷	T7B4 <i>Eu não fiz para ele, eu o fiz pensar</i>
	B5	PB5 <i>E ele olhou para mim e ficou assustado. Eu falei: “Então (inint.) quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar, você tem só preguiça”. E ele fez. Ele veio... Ele é bem grandão e acho que ele está</i>		T2B5 <i>E ele olhou para mim e ficou assustado. Eu falei: “Então (inint.) quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar, você tem só preguiça”. E ele fez. Ele veio... Ele é bem grandão</i>	T3B5 <i>E ele olhou para mim e ficou assustado. Eu falei: “Então (inint.) quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar, você tem só preguiça”. E ele fez. Ele veio... Ele é bem grandão</i>	T4B5 <i>E ele olhou para mim e ficou assustado. Eu falei: “Então (inint.) quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar, você tem só preguiça”. E ele fez. Ele veio... Ele é bem grandão e acho que ele</i>	T5B5 <i>E ele olhou para mim e ficou assustado. Eu falei: “Então (inint.) quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar, você tem só preguiça”. E ele fez. Ele veio... Ele é bem grandão e acho que ele</i>	T6B5 <i>Então (inint.) quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar, você tem só preguiça”. E ele fez. Ele veio...</i>	T7B5 <i>E ele olhou para mim e ficou assustado. Eu falei: “Então (inint.) quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar, você tem só preguiça”. E ele fez. Ele veio... Ele é bem grandão</i>

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

		<i>atrasado, ele é quase do meu tamanho, eu levei um susto quando ele levantou e me abraçou.</i>		<i>e acho que ele está atrasado, ele é quase do meu tamanho, eu levei um susto quando ele levantou e me abraçou.</i>	<i>e acho que ele está atrasado, ele é quase do meu tamanho, eu levei um susto quando ele levantou e me abraçou.</i>	<i>meu tamanho, eu levei um susto quando ele levantou e me abraçou.</i>	<i>está atrasado, ele é quase do meu tamanho, eu levei um susto quando ele levantou e me abraçou.</i>		<i>e acho que ele está atrasado, ele é quase do meu tamanho, eu levei um susto quando ele levantou e me abraçou.</i>
	B6		T1B6 <i>professores deles tinham uma conduta diferente assim, era mais... (inint.) mais conservador, meio que eliminava alguns alunos, eles não queriam [...] entrar no</i>	T2B6 <i>Os professores deles tinham uma conduta diferente assim, era mais... (inint.) mais conservador, meio que eliminava alguns alunos, eles não queriam [...] entrar no</i>		T4B6 <i>Os professores deles tinham uma conduta diferente assim</i>			

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

			<i>problema, eles deixavam a criança ali como um problema (que alcançou) e não tomava partido para nenhum lado nem outro</i>	<i>problema, eles deixavam a criança ali como um problema (que alcançou) e não tomava partido para nenhum lado nem outro</i>					
B7			T1B7 <i>minha mãe me deixou no hospital... Então depois ela se arrependeu e foi me buscar</i>	T2B7 <i>Quando eu nasci, minha mãe me deixou no hospital, não me queria. Porque eles queriam</i>	T3B7 <i>Quando eu nasci, minha mãe me deixou no hospital, não me queria. Porque eles queriam</i>	T4B7 <i>se fosse falar a respeito (inint.) de casa, eu sempre fui excluída, não é? Quando eu nasci, minha mãe me deixou</i>	T5B7 <i>Quando eu nasci, minha mãe me deixou no hospital, não me queria. Porque eles queriam</i>		158

¹⁵⁸ Eu acho que sim, porque na minha casa eu falo assim, [...] se fosse falar a respeito (inint.) de casa, eu sempre fui excluída, não é? Quando eu nasci, minha mãe me deixou no hospital, não me queria. Porque eles queriam menino e naquela época tinha que nascer um menino. Meu tio me tirou, me deu outro nome, o nome de Soraya... Então depois ela se arrependeu e foi me buscar. Então eu acho que eu aprendi... eu sempre fui muito sozinha. Somos quatro irmãos, mas eu sempre fui eu por mim mesma. Então acho que, como eu tinha dificuldade de acesso ao mundo e em ter as coisas,

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

				<p><i>menino e naquela época tinha que nascer um menino. Meu tio me tirou, me deu outro nome, o nome de Soraya... Então depois ela se arrependeu e foi me buscar</i></p>	<p><i>menino e naquela época tinha que nascer um menino. Meu tio me tirou, me deu outro nome, o nome de Soraya... Então depois ela se arrependeu e foi me buscar</i></p>	<p><i>no hospital, não me queria. Porque eles queriam menino e naquela época tinha que nascer um menino. Meu tio me tirou, me deu outro nome, o nome de Soraya... Então depois ela se arrependeu e foi me buscar</i></p>	<p><i>menino e naquela época tinha que nascer um menino. Meu tio me tirou, me deu outro nome, o nome de Soraya... Então depois ela se arrependeu e foi me buscar.</i></p>		
B8						<p>T4B8 <i>Então eu falava assim: “Nossa, não, acho que você consegue”. Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha dificuldade. Eu falava: “Ah,</i></p>	<p>T5B8 <i>Então eu falava assim: “Nossa, não, acho que você consegue”. Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha dificuldade. Eu</i></p>	<p>T7B8... <i>quando eu via alguém que estava com dificuldade, seja como for, eu sempre tirava (inint.), ou eu ajudava,</i></p>	

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

						<p><i>deixa eu te ajudar então". Eles estavam, tipo, no quarto ano, eu estava no segundo, e fazia para eles.</i></p>	<p><i>falava: "Ah, deixa eu te ajudar então". Eles estavam, tipo, no quarto ano, eu estava no segundo, e fazia para eles.</i></p>	<p><i>porque eu falava assim: "Nossa, igual a mim, não é?". (risos) Mas não que eu percebia, que eu sabia que eu era excluída. Não, não tinha essa noção, essa percepção. Não é? Então eu falava assim: "Nossa, não, acho que você consegue". Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha</i></p>
--	--	--	--	--	--	--	---	---

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

									<i>dificuldade. Eu falava: “Ah, deixa eu te ajudar então”. Eles estavam, tipo, no quarto ano, eu estava no segundo, e fazia para eles. Porque eu morria de dó. Eu falava assim: “Ai, como assim? Não tem ninguém prestando atenção que ele não sabe?” Ele não sabia escrever</i>
B9		<i>PB9 ... ano passado eu</i>	<i>T1B9 recebi uma</i>	<i>T2B9 ...ano passado eu</i>		<i>T4B9 Eu usei. Tipo, minha</i>	<i>T5B9 Eu usei. Tipo, minha</i>		<i>T7B9...mas ano passado</i>

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

		<p>recebi uma mensagem no Facebook, de uma pessoa que eu não conhecia, e quando eu fui ver era um menino que tinha me dado o “presente” da chapinha. E ele pediu desculpas. Acho que percebeu que ele, na época, estava errado. ((Falas simultâneas)) Daí, ele me</p>	<p>mensagem no Facebook... Ele pediu desculpas, até comentei com a minha mãe...</p>	<p>recebi uma mensagem no Facebook, de uma pessoa que eu não conhecia, e quando eu fui ver era um menino que tinha me dado o presente, da chapinha. E ele pediu desculpas. Acho que percebeu que ele, na época, estava errado. ((Falas simultâneas))</p>		<p>infância acho que toda eu usei ele liso¹⁵⁹. Até que eu tive problema, daí eu tive que parar de fazer. Mas isso ficou muito na minha memória. [...] Acho que foi quando eu estava no ensino fundamental. Isso eu não escrevi aqui, mas ano passado eu recebi uma mensagem no Facebook, de uma pessoa que eu não conhecia, e quando eu fui ver era um</p>	<p>infância acho que toda eu usei ele liso¹⁶⁰. Até que eu tive problema, daí eu tive que parar de fazer. Mas isso ficou muito na minha memória. [...] Acho que foi quando eu estava no ensino fundamental. Isso eu não escrevi aqui, mas ano passado eu recebi uma</p>		<p>eu recebi uma mensagem no Facebook, de uma pessoa que eu não conhecia, e quando eu fui ver era um menino que tinha me dado o presente, da chapinha. E ele pediu desculpas. Acho que percebeu que ele, na época, estava</p>
--	--	---	---	--	--	---	---	--	---

¹⁵⁹ A aluna, que tem cabelos crespos, relatou por escrito, um incidente em que ganhou uma chapinha de presente de um colega, quando cursava o ensino fundamental.

¹⁶⁰ A aluna, que tem cabelos crespos, relatou por escrito, um incidente em que ganhou uma chapinha de presente de um colega, quando cursava o ensino fundamental.

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

		<p><i>pediu desculpa. Tipo, foi... Acho que foi ano passado, mas já tinha passado, eu nem lembrava mais disso daí. Ele pediu desculpas, até comentei com a minha mãe, e ela... (inint.).</i></p>		<p><i>Daí ele me pediu desculpa. Tipo, foi... Acho que foi ano passado, mas já tinha passado, eu nem lembrava mais disso daí. Ele pediu desculpas, até comentei com a minha mãe...</i></p>		<p><i>menino que tinha me dado o presente, da chapinha. E ele pediu desculpas</i></p>	<p><i>mensagem no Facebook, de uma pessoa que eu não conhecia, e quando eu fui ver era um menino que tinha me dado o presente, da chapinha. E ele pediu desculpas. Acho que percebeu que ele, na época, estava errado. ((Falas simultâneas)) Daí ele me pediu desculpa. Tipo, foi... Acho que foi ano passado, mas já tinha</i></p>	<p><i>errado. ((Falas simultâneas)) Daí ele me pediu desculpa. Tipo, foi... Acho que foi ano passado, mas já tinha passado, eu nem lembrava mais disso daí. Ele pediu desculpas, até comentei com a minha mãe, e ela... (inint.).</i></p>
--	--	--	--	--	--	---	---	---

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

							<i>passado, eu nem lembrava mais disso daí. Ele pediu desculpas, até comentei com a minha mãe, e ela... (inint.).</i>		
B10		PB10 <i>Porque eu morria de dó.</i>	T1B10 <i>... eu morria de dó.</i>			T4B10 <i>Porque eu morria de dó.</i>	T5B10 <i>Porque eu morria de dó.</i>		
B11			PB11 <i>Eu tinha um professor de Geografia, ele tinha quarenta anos nas costas e queria ser um menino, não é? ... Eu pintava de várias cores, assim, com uns</i>	T2B11 <i>Eu me lembro de uma coisa... aconteceu isso num colégio católico. Eu tinha um professor de Geografia, ele tinha quarenta anos nas</i>	T3B11 <i>Eu tinha um professor de Geografia, ele tinha quarenta anos nas costas e queria ser um menino, não é? E ele pegava alunas. E eu</i>	T4B11 <i>E, para melhorar, eu tinha o cabelo todo tingido. ..E ele era bem chanelzinho. E eu não sei por que esse professor... foi o primeiro ano que eu tive com ele e... Eu sempre fui muito</i>	T5B11 <i>Eu me lembro de uma coisa... aconteceu isso num colégio católico. Eu tinha um professor de Geografia, ele tinha quarenta anos nas costas e queria ser um</i>	T6B11 <i>fui muito bem em Geografia, só que eu vim com quatro e meio na prova. E minha prova estava igual à de algumas pessoas que tinham tirado oito. Daí eu fui questionar ele,</i>	T7B1 <i>Eu me lembro de uma coisa... aconteceu isso num colégio católico. Eu tinha um professor de Geografia, ele tinha quarenta anos nas</i>

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

			<p>quatorze... uns quinze, dezesseis anos. E teve uma vez que caguei no B15 - cabelo porque eu descolori e pinte de rosa inteirinho. E ele era bem chanelzinho. ... só que eu vim com quatro e meio na prova ... Daí eu fui questionar ele, e ele falou que [...] pode ter sido o jeito que eu escrevi, alguma coisa errada. E daí eu fiz a</p>	<p>costas e queria ser um menino, não é? E ele pegava algumas. E eu sempre fui muito gordinha. ... E, para melhorar, eu tinha o cabelo todo tingido. Eu pintava de várias cores, assim, com uns quatorze... uns quinze, dezesseis anos. E teve uma vez que caguei no cabelo porque eu descolori e pinte de rosa inteirinho. E ele era bem chanelzinho. E eu não sei por que esse professor...</p>	<p>sempre fui muito gordinha. ...E, para melhorar, eu tinha o cabelo todo tingido. Eu pintava de várias cores, assim, com uns quatorze... uns quinze, dezesseis anos. E teve uma vez que caguei no cabelo porque eu descolori e pinte de rosa inteirinho. E ele era bem chanelzinho. E eu não sei por que esse professor...</p>	<p>bem em Geografia, só que eu vim com quatro e meio na prova. E minha prova estava igual à de algumas pessoas que tinham tirado oito. Daí eu fui questionar ele, e ele falou que [...] pode ter sido o jeito que eu escrevi, alguma coisa errada. E daí eu fiz a recuperação dele e vim com seis. Beleza. Aí minha mãe, inclusive, pegou minha prova, foi conversar... Não teve conversa. Já tinha recuperado, então... De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio. Igual a</p>	<p>meninão, não é? E ele pegava algumas. E eu sempre fui muito gordinha. Tipo, agora eu estou uma baleia, não é? ... E, para melhorar, eu tinha o cabelo todo tingido. Eu pintava de várias cores, assim, com uns quatorze... uns quinze, dezesseis anos. E teve uma vez que caguei no cabelo porque eu descolori e pinte de rosa inteirinho. E ele era bem</p>	<p>e ele falou que [...] pode ter sido o jeito que eu escrevi, alguma coisa errada. E daí eu fiz a recuperação dele e vim com seis. Beleza. Aí minha mãe, inclusive, pegou minha prova, foi conversar... Não teve conversa. Já tinha recuperado, então... De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio. Igual a</p>	<p>costas e queria ser um menino, não é? E ele pegava algumas... De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio. Igual a algumas meninas que não faziam nada na aula dele e vinham com notas super altas, sabe? E aí eu cheguei para ele e perguntei: "Professor,</p>
--	--	--	---	---	---	---	---	--	--

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

			<p>recuperação dele e vim com seis. Beleza. Aí minha mãe, inclusive, pegou minha prova, foi conversar... Não teve conversa. Já tinha recuperado, então, ok. No ano seguinte, [...] por conta do meu peso eu tive um distúrbio alimentar, eu perdi quinze quilos em dois meses porque eu não comia nada. E [...] ... eu comecei a deixar meu</p>	<p>inteirinho. E ele era bem chanelzinho. E eu não sei por que esse professor... foi o primeiro ano que eu tive com ele e... Eu sempre fui muito bem em Geografia, só que eu vim com quatro e meio na prova. E minha prova estava igual à de algumas pessoas que tinham tirado oito. Daí eu fui questionar ele, e ele falou que [...] pode ter sido o jeito que eu escrevi, alguma coisa errada. E daí eu fiz a recuperação</p>	<p>tinha recuperado, então, ok. No ano seguinte, [...] por conta do meu peso eu tive um distúrbio alimentar, eu perdi quinze quilos em dois meses porque eu não comia nada. E [...] eu comecei a deixar meu cabelo crescer. E parei de pintar. Acho que eu tinha pintado de vermelho, e daí estava até mais bonitinha. De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio. Igual a</p>	<p>chanelzinho. E eu não sei por que esse professor... foi o primeiro ano que eu tive com ele e... Eu sempre fui muito bem em Geografia, só que eu vim com quatro e meio na prova. E minha prova estava igual à de algumas pessoas que tinham tirado oito. Daí eu fui questionar ele, e ele falou que [...] pode ter sido o jeito que eu escrevi, alguma coisa errada. E daí</p>	<p>algumas meninas que não faziam nada na aula dele e vinham com notas super altas, sabe? E aí eu lembro uma vez que eu cheguei para ele e perguntei: "Professor, posso ir ao banheiro?". Ele: "Claro, meu amor, minha linda". E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe?</p>	<p>posso ir ao banheiro?". Ele: "Claro, meu amor, minha linda". E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe?</p>
--	--	--	---	---	---	--	--	---

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

			<p>cabelo crescer. E parei de pintar. Acho que eu tinha pintado de vermelho, e daí estava até mais bonitinha. De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio.</p>	<p>que eu escrevi, alguma coisa errada. E daí eu fiz a recuperação dele e vim com seis. Beleza. Aí minha mãe, inclusive, pegou minha prova, foi conversar... Não teve conversa. Já tinha recuperado, então, ok ... eu perdi quinze quilos em dois meses porque eu não comia nada. E [...] eu comecei a</p>	<p>dele e vim com seis. Beleza. Aí minha mãe, inclusive, pegou minha prova, foi conversar... Não teve conversa. Já tinha recuperado, então, ok. No ano seguinte, [...] por conta do meu peso eu tive um distúrbio alimentar, eu perdi quinze quilos em dois meses porque eu não comia nada. E [...] eu comecei a deixar meu</p>	<p>algumas meninas que não faziam nada na aula dele e vinham com notas super altas, sabe? E aí eu lembro uma vez que eu cheguei para ele e perguntei: "Professor, posso ir ao banheiro?". Ele: "Claro, meu amor, minha linda". E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe?</p>	<p>eu fiz a recuperação dele e vim com seis. Beleza. Aí minha mãe, inclusive, pegou minha prova, foi conversar... Não teve conversa. Já tinha recuperado, então, ok. No ano seguinte, [...] por conta do meu peso eu tive um distúrbio alimentar, eu perdi quinze quilos em dois meses porque eu não comia nada. E [...] eu comecei a</p>	
--	--	--	--	--	---	--	---	--

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

				<p><i>deixar meu cabelo crescer. E parei de pintar. Acho que eu tinha pintado de vermelho, e daí estava até mais bonitinha. De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio. Igual a algumas meninas que não faziam nada na aula dele e vinham com notas super altas, sabe? E aí eu lembro uma</i></p>	<p><i>cabelo crescer. E parei de pintar. Acho que eu tinha pintado de vermelho, e daí estava até mais bonitinha. De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio. Igual a algumas meninas que não faziam nada na aula dele e vinham com notas super altas, sabe? E aí eu lembro uma</i></p>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

				vez que eu cheguei para ele e perguntei: “Professor, posso ir ao banheiro?”. Ele: “Claro, meu amor, minha linda”. E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe?	cheguei para ele e perguntei: “Professor, posso ir ao banheiro?”. Ele: “Claro, meu amor, minha linda”. E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe?		cheguei para ele e perguntei: “Professor, posso ir ao banheiro?”. Ele: “Claro, meu amor, minha linda”. E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe?		
B11		PB12 Acho que (inint.) esse negócio de [definir] é bem engraçado, porque eu sou casada com	T1B12 “Ah, cara galinha, veja quantas mulheres ele levava lá”.	T2B12 ...tinha um vizinho meu, que gostava de mim, bem mais jovem, minha idade.	T3B12 eu sou casada com alguém bem mais velho que eu e antes tinha um vizinho meu,	T4B12 “Ah, cara galinha, veja quantas mulheres ele levava lá”. E quando eu comecei a	T5B12 Acho que (inint.) esse negócio de (definir) é bem engraçado, porque eu sou		T7B12 porque eu sou casada com alguém bem mais velho que eu e antes tinha

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

	<p><i>alguém bem mais velho que eu e antes tinha um vizinho meu, que gostava de mim, bem mais jovem, minha idade. Então eu não... eu falava assim: "Ah, cara galinha: veja quantas mulheres ele levava lá". E quando eu comecei a namorar o Luiz, acho que ele falou assim: "Como assim? Ele é velho."</i></p>	<p><i>Então eu não... eu falava assim: "Ah, cara galinha, veja quantas mulheres ele levava lá". E quando eu comecei a namorar o Luiz, acho que ele falou assim: "Como assim? Ele é velho."</i></p>	<p><i>que gostava de mim, bem mais jovem, minha idade. Então eu não... eu falava assim: "Ah, cara galinha, veja quantas mulheres ele levava lá". E quando eu comecei a namorar o Luiz, acho que ele falou assim: "Como assim? Ele é velho." Às vezes eu olho para ele... eu falo "gente..." Quando falam assim "quantos</i></p>	<p><i>namorar o Luiz, acho que ele falou assim: "Como assim? Ele é velho"</i></p>	<p><i>casada com alguém bem mais velho que eu e antes tinha um vizinho meu, que gostava de mim, bem mais jovem, minha idade. Então eu não... eu falava assim: "Ah, cara galinha, veja quantas mulheres ele levava lá". E quando eu comecei a namorar o Luiz, acho que ele falou assim: "Como assim? Ele é velho." Às vezes eu olho para ele... eu</i></p>	<p><i>um vizinho meu, que gostava de mim, bem mais jovem, minha idade. Então eu não... eu falava assim: "Ah, cara galinha, veja quantas mulheres ele levava lá". E quando eu comecei a namorar o Luiz, acho que ele falou assim: "Como assim? Ele é velho." Às vezes eu olho para ele... eu falo "gente..."</i></p>
--	--	--	---	---	---	---

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

		<p><i>assim “quantos anos ele tem?”, as pessoas me perguntam, eu falo assim: “Nossa, não é? É verdade”.</i></p>			<p><i>anos ele tem?”, as pessoas me perguntam, eu falo assim: “Nossa, não é? É verdade”</i></p>		<p><i>falo “gente...” Quando falam assim “quantos anos ele tem?”, as pessoas me perguntam, eu falo assim: “Nossa, não é? É verdade”. Eu não sei se é porque ele é muito legal, ele é... para mim ele é como, vamos dizer, “normal” como todo mundo, é igual, não é? A cabeça da... a mesma coisa. E, às vezes, as outras pessoas que não conhecem, comentam.</i></p>		<p><i>Quando falam assim “quantos anos ele tem?”, as pessoas me perguntam, eu falo assim: “Nossa, não é? É verdade”</i></p>
--	--	---	--	--	---	--	--	--	---

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

							<i>Falam mesmo.</i>		
B13		PB13 Teve uma professora aqui que falou assim: “Ah, eu vi uma foto do seu marido. É (inint.), não é?”. Eu falei: “(inint.), professora... (risos) (inint.) não troco meu velhinho não”		T2B13 Teve uma professora aqui que falou assim: “Ah, eu vi uma foto do seu marido. É (inint.), não é?”.	T3B13 Teve uma professora aqui que falou assim: “Ah, eu vi uma foto do seu marido. É (inint.), não é?”. Eu falei: “(inint.), professora... (risos) (inint.) não troco meu velhinho não”.	T4B13 Teve uma professora aqui que falou assim: “Ah, eu vi uma foto do seu marido. É (inint.), não é?”.	T5B13 Teve uma professora aqui que falou assim: “Ah, eu vi uma foto do seu marido. É (inint.), não é?”. Eu falei: “(inint.), professora... (risos) (inint.) não troco meu velhinho não”.		T7B13 E, às vezes, as outras pessoas que não conhecem, comentam. Falam mesmo. Teve uma professora aqui que falou assim: “Ah, eu vi uma foto do seu marido. É (inint.), não é?”. Eu falei: “(inint.), professora... (risos) (inint.) não troco meu velhinho não”.

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

C ¹⁶¹	C1		T1C1 <i>Eu acho assim, você não precisa agredir o outro para você chamar a atenção, não é?</i>	T2C1 <i>Eu acho assim, você não precisa agredir o outro para você chamar a atenção, não é?</i>		T4C1 <i>Eu acho assim, você não precisa agredir o outro para você chamar a atenção, não é? Tentar explicar.</i>			T7C1 <i>Eu acho assim, você não precisa agredir o outro para você chamar a atenção, não é?</i>
	C2	PC2 <i>a gente tinha que ser neutro nesse quesito... Tentar fazer com que a criança respeite aquele outro.</i>	T1C2 <i>Mas eu acho que a gente tinha que ser neutro nesse quesito, porque você não pode comparar um ao outro porque as pessoas são diferentes.</i>	T2C2 <i>Mas eu acho que a gente tinha que ser neutro nesse quesito, porque você não pode comparar um ao outro Tentar fazer com que a criança respeite aquele outro</i>	T3C2 <i>Mas eu acho que a gente tinha que ser neutro nesse quesito, porque você não pode comparar um ao outro porque as pessoas são diferentes.</i>	T4C2 <i>Mas eu acho que a gente tinha que ser neutro nesse quesito, porque você não pode comparar um ao outro porque as pessoas são diferentes. Tentar fazer com que a criança respeite aquele outro.</i>	T5C2 <i>Mas eu acho que a gente tinha que ser neutro nesse quesito, porque você não pode comparar um ao outro porque as pessoas são diferentes. Tentar fazer com que a</i>		T7C2 <i>Mas eu acho que a gente tinha que ser neutro nesse quesito, porque você não pode comparar um ao outro porque as pessoas são diferentes. Tentar fazer</i>

161 **Tudo bem que numa sala de quarenta alunos, o professor sozinho não consegue observar isso.**

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

							<i>criança respeite aquele outro.</i>		<i>com que a criança respeite aquele outro.</i>
	C3	PC3 <i>Mas se você não for também, não se sinta menosprezado. E aquele que for, não apontar e julgar, não é? Eu acho que a gente tem que prestar muita atenção.</i>		T2C3 <i>Mas se você não for também, não se sinta menosprezado. E aquele que for, não apontar e julgar, não é? Eu acho que a gente tem que prestar muita atenção.</i>			T5C3 <i>Mas se você não for também, não se sinta menosprezado. E aquele que for, não apontar e julgar, não é? Eu acho que a gente tem que prestar muita atenção.</i>		T7C3 <i>Mas se você não for também, não se sinta menosprezado. E aquele que for, não apontar e julgar, não é? Eu acho que a gente tem que prestar muita atenção.</i>
	C4	T1C4 <i>Ainda mais nós que estamos começando agora, numa sala de trinta, quarenta alunos</i>		T2C4 <i>Ainda mais nós que estamos começando agora, numa sala de trinta, quarenta alunos,</i>		T4C4 <i>Ainda mais nós que estamos começando agora, numa sala de trinta, quarenta alunos, (inint.). [...]</i>			T7C4 <i>Ainda mais nós que estamos começando agora, numa sala de trinta, quarenta alunos,</i>

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

				<i>(inint.). [...]</i>					<i>(inint.). [...]</i>
	C5		T1C5 ... e ele se identifica mais com um grupo e não com o outro, e os alunos (que têm disciplina)		T3C5 ... e ele se identifica mais com um grupo e não com o outro, e os alunos (que têm disciplina).				T7C5 ...e ele se identifica mais com um grupo e não com o outro, e os alunos (que têm disciplina)
	C6			T2C6 “Ah, você é melhor?” Tá, bom para você que você é melhor.	T3C6 “Ah, você é melhor?” Tá, bom para você que você é melhor.		T5C6 “Ah, você é melhor?” Tá, bom para você que você é melhor.		T7C6 “Ah, você é melhor?” Tá, bom para você que você é melhor.
D ¹⁶²	D1	PD1 Tudo bem		T2D1 Tudo			T5D1 Eu falei:	T6D1 Tudo	

¹⁶² Eu acho assim, você não precisa agredir o outro para você chamar a atenção, não é? Tentar explicar. Porque o mundo era diferente, não tem como você... as pessoas são diferentes. Seja na aparência física, seja no emocional, seja na função social. Então é diverso. Então acho que tem professor [...] que ele está na mesma situação do outro, talvez (inint.) social ou mesma... e ele se identifica mais com um grupo e não com o outro, e os alunos (que têm disciplina)... Porque não é o cabelo, não é a cor da pele ou se é mais inteligente ou menos inteligente que faz a diferença. (Até agora, a maioria classificou como AZUL....

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

		<i>que numa sala de quarenta alunos, o professor sozinho não consegue observar isso.</i>		<i>bem que numa sala de quarenta alunos, o professor sozinho não consegue observar isso</i>			<i>“Gente, judiação”. ¹⁶³Tudo bem que numa sala de quarenta alunos, o professor sozinho não consegue observar isso</i>	<i>bem que numa sala de quarenta alunos, o professor sozinho não consegue observar isso.</i>	
	D2	PD2 <i>Tipo, agora eu estou uma baleia, não é?</i>	T1D2 <i>agora eu estou uma baleia</i>			¹⁶⁴			T7D2 <i>E eu sempre fui muito gordinha. Tipo, agora eu estou uma baleia, não é?</i>
	D3			T2D3 <i>as pessoas guardam</i>	T3D3 <i>eu acho que as pessoas</i>				

¹⁶³ Mariana, este excerto eu classifico tanto como AZUL, uma vez que a reação da docente é sentir pena pelo aluno; quanto como ROSA, visto que ‘judiação’ se refere ao ponto de vista dela sobre determinada situação.

¹⁶⁴ **Tipo, agora eu estou uma baleia, não é?**

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

				<i>mesmo mais memórias, incidentes tristes, do que um que você consiga resolver.</i>	<i>guardam mesmo mais memórias, incidentes tristes, do que um que você consiga resolver.</i>				
	D4			T2D4 <i>todo mundo tem lá um probleminha</i>	T3D4 <i>Porque você vê que todo mundo tem lá um probleminha, passa e a gente guarda isso..</i>				
	D5			T2D5 <i>as pessoas são diferentes. Seja na aparência física, seja no emocional, seja na função social.</i>	T3D5 <i>as pessoas são diferentes. Seja na aparência física, seja no emocional, seja na função social</i>				

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

	D6				<i>T3D6 não é o cabelo, não é a cor da pele ou se é mais inteligente ou menos inteligente que faz a diferença.</i>	<i>T4D6 Porque não é o cabelo, não é a cor da pele ou se é mais inteligente ou menos inteligente que faz a diferença.</i>			
	D7		<i>T1D7 - “será que sou eu que estou com uma visão deturpada ou são as pessoas que querem julgar mesmo e pronto, não é?”.</i>	<i>T2D7 será que sou eu que estou com uma visão deturpada ou são as pessoas que querem julgar mesmo e pronto</i>		<i>T4D7 “será que sou eu que estou com uma visão deturpada ou são as pessoas que querem julgar mesmo e pronto, não é?”.</i>	<i>T5D7 Eu não enxergo, (inint.) “será que sou eu que estou com uma visão deturpada ou são as pessoas que querem julgar mesmo e pronto, não é?”.</i>		
	D8		<i>T1D8 Mas daí</i>	<i>T2D8 Mas daí</i>		<i>T4D8 Mas daí eu</i>	<i>T5D8 Mas daí</i>		165

165 **daí eu olho para ele e eu não enxergo ele desse jeito. Eu não sei se é porque ele é muito legal, ele é... para mim ele é como, vamos dizer,**

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

			<i>eu olho para ele e eu não enxergo ele desse jeito</i>	<i>eu olho para ele e eu não enxergo ele desse jeito para mim ele é como, vamos dizer, “normal” como todo mundo</i>		<i>olho para ele e eu não enxergo ele desse jeito. Eu não sei se é porque ele é muito legal, ele é... para mim ele é como, vamos dizer, “normal” como todo mundo, é igual, não é?</i>	<i>eu olho para ele e eu não enxergo ele desse jeito. E aí eu não enxergo ele desse jeito.</i>		
	D9		T1D9 ... gente guarda isso.		T3D9 ... e a gente guarda isso..				
E	E1	PE1 ... eu sempre fui excluída			T3E1 eu sempre fui excluída				
	E2	PE2 Eu usei [meu cabelo]. Tipo, minha infância acho			T3E2 Eu usei. Tipo, minha infância acho que toda eu				

“normal” como todo mundo, é igual, não é? A cabeça da... a mesma coisa. E aí eu não enxergo ele desse jeito

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

		<i>que toda eu usei ele liso. Até que eu tive problema, daí eu tive que parar de fazer</i>			<i>usei ele liso¹⁶⁶. Até que eu tive problema, daí eu tive que parar de fazer</i>				
	E3	PE1 <i>Então eu acho que eu aprendi... eu sempre fui muito sozinha. Então eu acho que eu aprendi... eu sempre fui muito sozinha. Somos quatro irmãos, mas eu sempre fui eu por mim mesma. Então</i>			T3E1... <i>Então eu acho que eu aprendi... eu sempre fui muito sozinha. Então eu acho que eu aprendi... eu sempre fui muito sozinha. Somos quatro irmãos, mas eu sempre fui</i>				

¹⁶⁶ A aluna, que tem cabelos crespos, relatou por escrito, um incidente em que ganhou uma chapinha de presente de um colega, quando cursava o ensino fundamental.

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

		<p><i>acho que, como eu tinha dificuldade de acesso ao mundo e em ter as coisas, quando eu via alguém que estava com dificuldade, seja como for, eu sempre tirava (inint.), ou eu ajudava, porque eu falava assim: "Nossa, igual a mim, não é?". (risos) Mas não que eu percebia, que eu sabia que eu era excluída. Não, não tinha essa noção, essa</i></p>			<p><i>eu por mim mesma. Então acho que, como eu tinha dificuldade de acesso ao mundo e em ter as coisas, quando eu via alguém que estava com dificuldade, seja como for, eu sempre tirava (inint.), ou eu ajudava, porque eu falava assim: "Nossa, igual a mim, não é?". (risos) Mas não que eu percebia, que eu sabia</i></p>				
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

		<p><i>percepção. Não é? Então eu falava assim: “Nossa, não, acho que você consegue”. Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha dificuldade. Eu falava: “Ah, deixa eu te ajudar então”. Eles estavam, tipo, no quarto ano, eu estava no segundo, e fazia para eles¹⁶⁷</i></p>			<p><i>que eu era excluída. Não, não tinha essa noção, essa percepção. Não é? Então eu falava assim: “Nossa, não, acho que você consegue”. Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha dificuldade. Eu falava: “Ah, deixa eu te ajudar então”. Eles estavam, tipo, no quarto</i></p>				
--	--	---	--	--	---	--	--	--	--

¹⁶⁷ História da própria vida

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

					<i>ano, eu estava no segundo, e fazia para eles.</i>				
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

- A** – Características de incidente crítico. Tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
- B** - Incidente crítico relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
- C** – Posicionamento do participante como docente, profissional, frente a incidentes críticos em determinado episódio.
- D** – Algo que se refira ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
- E** – Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação não mencionada.

E4	<i>PE4 “será que sou eu que estou com uma visão deturpada ou são as pessoas que querem julgar mesmo e pronto, não é?”.¹⁶⁸</i>			<i>T3E4 “será que sou eu que estou com uma visão deturpada ou são as pessoas que querem julgar mesmo e pronto, não é?”.</i>				
----	--	--	--	---	--	--	--	--

¹⁶⁸ Rosa ou azul? Expressão de dúvida.

APÊNDICE E

Estudos sobre Incidentes Críticos Educacionais de 2000 a 2018 - via ERIC (Education Resources Information Center), GOOGLE ACADÊMICO, MLA.

AUTOR/ANO	CÓDIGO	OBJETIVOS/ ENFOQUE	DEFINIÇÃO DE INCIDENTE CRÍTICO	CONCEITOS RELACIONADOS	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS
1. Serna-Gutiérrez; Mora-Pablo. 2018	CA-RE1	Destacar os incidentes críticos do passado, presente e prática de ensino de professores em contexto de formação continuada.	Incidentes críticos são eventos ou situações que marcam um ponto de virada ou mudança na vida de uma pessoa.	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade (Clarke, Hyde, 2013) • Transnacionalidade (Moctezuma, 2008) 	Pesquisa qualitativa. 6 professores de língua inglesa em formação inicial, forneceram relatos de incidentes críticos vividos na graduação, que foram registrados por meio de entrevistas e autobiografias.	Indicações de como os participantes poderiam explorar seu processo de formação de identidade através dos incidentes críticos.
2. Farrell; Baeche	CA-RE2	Tratar de 40 dilemas relacionados ao ensino de língua inglesa como língua	Um incidente crítico é qualquer evento não planejado que ocorre durante a carreira de um	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores; (Farrell, 2012) • Prática reflexiva (Farrell, 2009) 	Estudos de caso, sobre incidentes. relatados e divididos segundo as habilidades de aprendizagem da	Estudos de caso, sobre incidentes. relatados e divididos segundo as habilidades de aprendizagem da língua inglesa.

		<p>estrangeira.</p>	<p>professor, mas é vivamente lembrado. Os incidentes apenas realmente tornam-se críticos quando eles estão sujeitos à reflexão consciente. Quando os professores de línguas analisam formalmente estes incidentes críticos, eles podem despertar novos entendimentos de sua prática. * a mesma definição do texto anterior de Farrell.</p>		<p>língua inglesa. No fim da apresentação de cada episódio crítico são feitas perguntas ao leitor, para que reflita em relação ao ocorrido diante das próprias perspectivas.</p>	<p>No fim da apresentação de cada episódio crítico são feitas perguntas ao leitor, para que reflita em relação ao ocorrido diante das próprias perspectivas.</p>
--	--	---------------------	---	--	--	--

3. Lengelin; Pablo 2016	CA-RE3	Explorar as reflexões de incidentes críticos de 8 iniciantes como professores de língua estrangeira e um de seus treinadores no México.	Eventos chave na vida do indivíduo e em torno dos quais as decisões centrais giram. Estes eventos provocam o indivíduo a selecionar tipos específicos de ações, eles, por sua vez, os conduzem em direções específicas, e eles acabam tendo implicações para a identidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial de professores (Lengelin, 2010; Randall; Thornton, 2001) 	Narrativa de experiências sobre incidentes vivenciados por professores em formação.	Cada indivíduo reflete sobre os incidentes críticos de uma maneira diferente. Alguns deles mostraram como diferentes experiências e incidentes críticos tiveram impacto e os ajudaram a moldar suas percepções e atitudes em um dado momento de suas vidas.
4. Mohammed 2016	CA-RE4	Melhorar a prática de ensino de professores em formação inicial por meio de análises de incidentes críticos educacionais.	Um incidente não precisa ser um evento dramático no contexto de ensino. Precisa somente fazer você parar e pensar ou fazer alguém te questionar.	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento reflexivo (Dewey, 1933) • Formação de professores (Hatton; Smith, 1995) 	Estudo de caso. É apresentado um incidente crítico e são pensadas possibilidades de abordagens para lidar com incidentes deste tipo.	Embora a análise de incidentes críticos seja uma ferramenta útil na construção da prática de professores, muitas vezes os desafios precisam ser abordados em níveis muito mais amplos do que o próprio contexto de ino.

5. Andreou; McIntosh; Ross; Kahn 2015	CA-RE5	Identificar, categorizar e descrever as perspectivas de estagiários em relação a fatores que ajudam e dificultam a aplicação do SWPBIS	Não há. Técnica de incidentes críticos é um método fenomenológico de pesquisa qualitativa, emergente da psicologia industrial e organizacional, que enfoca as experiências vivenciadas pelos participantes para traçar ideias pragmáticas sobre problemas reais. Baseia-se na identificação e análise de incidentes críticos, definidos como qualquer ocorrência relatada que pode ser traduzida em termos específicos, observáveis e comportamentais.	• Estímulo ao comportamento positivo na escola (Bambara; Nonnemacher, 2009)	Estudo exploratório. 227 incidentes críticos foram registrados e classificados em unidades emergentes baseados em análises de conteúdo. Foi estudada uma diretoria de ensino de uma área rural britânica que adota o SWPBIS há mais de 15 anos. O distrito inclui 32 escolas com 14.000 alunos matriculados. Para o estudo foram analisados 3 escolas de ensino básico. Os participantes foram: 4 gestores, 4 supervisores, 3 professores de educação especial, 6 professores de educação formal que aplicam as	Os eventos documentados neste estudo ilustram que manter interesse e motivação para uma prática em meio a um mar de iniciativas concorrentes requer visão e criatividade. As bases locais podem incluir procedimentos que apóiem a sustentabilidade, como a apresentação de resultados a outras partes interessadas. Os administradores escolares podem assumir um papel mais ativo no apoio a estruturas organizacionais formais, combinando iniciativas, recrutamento, monitorando o comprometimento contínuo da equipe, facilitando o trabalho em rede e criando um espírito de eficácia coletiva.
---------------------------------------	--------	--	--	---	---	---

					atividades de SWPBIS.	
6. Kilgor; Northcote; Herman 2015	CA-RE6	Registrar as reflexões de professores em formação no último ano de estágio, sobre incidentes críticos em suas experiências profissionais, baseando-se, principalmente em suas piores experiências em sala de aula. O objetivo era analisar a passagem do último ano da graduação e a primeira experiência em sala de aula.	IC são vistos como pontos de mudança pelos quais os indivíduos podem avaliar a eficácia ou o sucesso	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial de professores (Hanuscin, 2013) • Prática reflexiva (Hrevnack, 2011) 	<p>Natureza qualitativa. Participaram dois grupos de alunos do último ano da graduação. Eles preencheram sessões de entrevistas escritas e, durante o processo, foram guiados a refletir sobre suas experiências profissionais. Em 2013 foram consideradas 24 respostas de 45 alunos. E em 2014, foram coletadas 34 respostas de 38 alunos. No total, 58 alunos participaram da pesquisa. Os dados coletados foram direcionados da seguinte pergunta:</p> <p>“Descreva a pior aula que você já deu. Por que foi a</p>	<p>As recordações de suas piores experiências de aula podem ser vistas como momentos representativos em memórias reflexivas nas quais eles navegam pela incerteza e complexidade. Suas idéias sobre o que aprenderam com essas experiências eram mais diversificadas do que o próprio momento crítico. O processo de refletir sobre seus dilemas de ensino anteriores instiga expressões de intenção em relação a como planejarão melhorar sua prática futura.</p>

					<p>pior?” Foi utilizado o método de comparação constante por meio do programa NVivo, um software de análise qualitativa de dados.</p>	
<p>7. Patahuddin,; Lowrie. 2015</p>	<p>CA-RE7</p>	<p>Discutir como os incidentes críticos podem ser aproveitados para o desenvolvimento de alunos e professores. Apresenta 4 exemplos de incidentes críticos ocorridos em aulas de fração para alunos de 7 anos na Indonésia. O objetivo é mostrar como eles</p>	<p>Um incidente crítico é uma situação ou evento que possui significado para o aprendizado, tanto para os alunos quanto para os professores. Não é planejado, mas imprevisto e descontrolado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologia no ensino de matemática (Mishra; Koehler, 2006) 	<p>Apresentação dos incidentes críticos.</p>	<p>Eficácia de um aplicativo baseado na Web para exibir representações pictóricas de maneira interativa. No entanto, devido à inexperiência do professor em usar o aplicativo, o professor teve que enfrentar incidentes imprevistos. Os autores argumentam que esses incidentes críticos precisam ser considerados positivamente. Eles devem ser considerados como um desafio pelos próprios professores em repensar a extensão em que a matemática pode ser reconhecida e tirar proveito da tecnologia crítica selecionada.</p>

		adaptaram as situações de aula, como lidaram com os conflitos e criaram oportunidades de aprendizagem.				
8. Shapira-Lishchinsky; Gilat 2015	CA-RE8	Investigar se existem discrepâncias entre as percepções dos professores sobre política oficial e tendência para agir, de acordo com a tomada de decisão ética.	Incidente Crítico Ético é uma situação indesejável vivenciada por um professor, que inclui dilemas éticos. Não precisam ser eventos excepcionais, mas dependem dos significados que os professores atribuem a eles.	<ul style="list-style-type: none"> • Incidentes críticos éticos • (O'Neill & Bourke, 2010). 	Pesquisa qualitativa. Análise de 20 incidentes críticos éticos, selecionados de 60 professores israelenses e judeus da educação básica. Dos 20 incidentes selecionados, foi elaborado um questionário que foi aplicado a todos os professores, que tinham que relatar como eles percebiam a política e como eles atuariam.	As discrepâncias observadas entre as políticas oficiais e a tendência de agir podem estimular a formulação de políticas educacionais de formação e desenvolvimento profissional, incluindo incidentes éticos fundamentais, por meio do desenvolvimento de diretrizes éticas com base em processos de tomada de decisão ética.

9. Farrell 2013	CA-RE9	<p>Enfatizar a importância dos incidentes críticos na formação dos professores.</p> <p>Quando os professores de línguas analisam formalmente estes incidentes críticos, eles podem despertar novos entendimentos de sua prática.</p>	<p>Um incidente crítico é qualquer evento não planejado que ocorre durante a carreira de um professor, mas é vivamente lembrado. Os incidentes apenas realmente tornam-se críticos quando eles estão sujeitos à reflexão consciente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores (Kumaravadivelu, 2012) 	<p>Pesquisa qualitativa. Narrativa de estudo de caso. Análise de um incidente crítico narrado por um aluno da graduação de um curso de inglês.</p> <p>O autor descreve duas fases de análise dos incidentes críticos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descrição da fase; 2. Explicação da fase. <p>Na fase de descrição algumas questões são observadas e documentadas, para depois serem explicadas pelo professor, em termos de seu significado, valor e papel para esse professor.</p> <p>Para capturar essas duas fases dos incidentes críticos relatados, o autor</p>	<p>Como o professor gerou incidentes críticos pode oferecer uma rica fonte de informações sobre como os professores de língua inglesa como segunda língua realmente conduzem suas práticas. Ao detalhar, analisar e interpretar incidentes críticos importantes, os professores recebem mais oportunidades para refletir e consolidar sua compreensão filosófica e teórica de suas práticas.</p>
-----------------	--------	--	--	--	--	--

					<p>analisa da seguinte forma os incidentes:</p> <p>1. ORIENTAÇÃO: essa parte responde às seguintes perguntas: quem? Quando? O que? Onde?</p> <p>2. COMPLICAÇÃO: evidencia o que aconteceu de acordo com o ponto de vista da história.</p> <p>3. AVALIAÇÃO: responde à pergunta: e aí? O significado do que aconteceu para os participantes.</p> <p>4. RESULTADO: a resolução do problema.</p>	
10. Young, 2012	CA-RE10	Refletir sobre incidentes críticos ajuda na formação emocional e profissional de	O autor utiliza uma citação de David Tripp para definir incidentes críticos: '(...) as pessoas frequentemente perguntam o que é um incidente		Estudos de caso de dois incidentes críticos ocorridos durante aulas da graduação. Um no curso de economia e outro no curso de redação. As	Ausentes. Registram-se apenas reflexões sobre cada incidente, apresentadas separadamente entre as reflexões do autor e as de seus colegas professores.

		professores.	crítico e como reconhecer um. A resposta, é claro, é que incidentes críticos não são coisas que existem independentemente de um observador ..., mas, como todos os dados, incidentes críticos são criados. Os incidentes acontecem, mas incidentes críticos são produzidos pela forma como olhamos para uma situação: um incidente crítico é uma interpretação do significado de um evento.'		reflexões do autor comparadas com reflexões de seus colegas. Ele faz conexões entre suas interpretações e as de seus colegas de trabalho.	
					<p>MÉTODO DE ANÁLISE DE INCIDENTES CRÍTICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escolher um episódio crítico; 2. Descrever os incidentes: onde aconteceu, o que realmente aconteceu, o que você acha e sente. 3. Refletir sobre o acontecido. 4. Encontrar um colega para dividir o episódio. 5. Comparar a sua análise com a de um colega. 6. escrever seu relatório. 	

11. Shapira- Lishchinsky. 2010	CA-RE11	<p>Descrever pontos de reflexão significativos em relatos que os professores definiram como incidentes críticos e identificar os dilemas éticos e as respostas derivadas que esses incidentes apresentam.</p>	<p>No sistema educacional, os incidentes críticos não são necessariamente eventos sensacionais que envolvem muitas tensões. Pelo contrário, eles podem ser pequenos incidentes que acontecem em todas as escolas. Sua classificação como incidentes críticos é baseada no significado e significado que os professores atribuem a eles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dilemas éticos (Campbell, 2006; Shapira-Lishchinsky, 2009) • Autonomia profissional (Buzzelli, Johnston, 2001) 	<p>Pesquisa qualitativa. Teoria fundamentada.</p> <p>Participantes professores de diversas disciplinas, sendo 50 do ensino fundamental e médio de 50 escolas de Israel.</p>	<p>Indicação de necessidade de mais esclarecimentos e discussões sobre o conhecimento ético dos professores e os valores e crenças que sustentam que o conhecimento poderia fornecer aos professores um sentido mais abrangente de profissionalismo e base para culturas escolares renovadas nas quais as dimensões morais de todos os aspectos do trabalho do professor é discutido.</p>
12. Almeida 2009	CA-RE12	<p>Apresentar a técnica dos incidentes críticos como alternativa para a investigação de sentimentos, emoções,</p>	<p>Modalidade 1 (incidente crítico como descrição de situações): Uma descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de modo que as</p>	<p>incidentes críticos na educação (Tripp,</p>	<p>Estudos (teses e dissertações) baseados em obras que analisaram os incidentes críticos na educação. Foram analisadas 6 obras que tiveram a orientação da autora. A autora</p>	<p>A técnica dos incidentes críticos tem se mostrado um bom instrumento para a formação e a pesquisa em educação.</p> <p>Na primeira modalidade nota-se que os alunos professores participantes da pesquisa</p>

		<p>concepções, apontando seu potencial para a pesquisa e formação em educação.</p>	<p>informações contidas na descrição ofereçam base para que o leitor/ouvinte chegue ao enunciado de uma opinião, uma apreciação, um julgamento, uma tomada de decisão ou às alternativas para a solução de um problema. Nessa linha, o sujeito da pesquisa é convidado a refletir sobre o que aconteceu com o outro, a colocar-se no lugar do outro.</p> <p>Modalidade 2 (incidente críticos como momentos de crise): ela define incidentes críticos como acontecimentos-chave que determinam</p>		<p>narra os incidentes apoiando-se nas primeiras referências acadêmicas sobre incidentes críticos.</p> <p>Foram destacadas duas modalidades de incidentes críticos: 1. Descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem; 2. Acontecimento marcante, nas considerações do próprio sujeito.</p>	<p>manifestaram seus sentimentos sobre as situações vividas, opinaram sobre as situações vividas por outros colegas, sobre atuação dos professores, sobre ensino e escola.</p> <p>Os incidentes se mostram como recurso para autoformação dos professores que chegam a uma maior compreensão das decisões tomadas e se preparam para decisões futuras.</p>
--	--	--	---	--	--	--

			<p>decisões e rumos nas trajetórias profissionais e pessoais. São momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados. Assim, os acontecimentos são considerados relevantes, ou incidentes críticos quando os sujeitos os apontam como tal.</p>			
<p>13. Brandon; Baszile; Berry 2009</p>	<p>CA-RE13</p>	<p>Responder às seguintes perguntas: 1. De que maneira uma conscientização da linguagem como um processo dialógico dinâmico em evolução</p>	<p>Não há. As autoras narram situações onde ensinavam inglês e se depararam com algumas situações que elas definem como momentos críticos linguísticos, onde tiveram que lidar com episódios de discriminação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralismo cultural e linguístico (Cummins, 1996) • Formação de professores (Drasen, 1982) 	<p>Estudos de caso</p> <p>Dados: histórias narradas pelas autoras sobre experiências que tiveram durante aulas de língua inglesa.</p> <p>Cada pergunta dos objetivos do texto foi ilustrada e</p>	<p>Perceber a linguagem como um processo dialógico dinâmico em evolução, e especificamente compreender a diversidade linguística, oferece possibilidades tanto para os alunos quanto para os seus alunos.</p>

		<p>ajuda a facilitar a compreensão da diversidade linguística como uma oportunidade para criar novas comunidades linguísticas?</p> <p>2. Como esse entendimento ajuda os educadores a recriar as barreiras linguísticas como experiências educativas para eles mesmos e para seus alunos bilíngues e bidialéticos?</p> <p>3. Qual é o papel do professor educador</p>	<p>racial, cultural e linguística.</p>		<p>respondida com a narração de um episódio.</p>	
--	--	---	--	--	--	--

		para tratar de questões bilíngues / bidialéticas? 4. Qual é o papel dos programas de formação de professores na formação de novas percepções sobre as possibilidades educativas para as línguas dominantes e marginais em uma sociedade democrática multicultural?				
14. Khandelwal. 2009	CA-RE14	Identificar comportamentos de ensino que diferenciam o excelente e o péssimo desempenhos	Ausente. Há a definição da Técnica de Incidente Crítico, como um processo epistemológico no qual dados descritivos qualitativos são	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de poder entre professores e alunos. (Gavlik, 1996; Feldman, 1976; Kakar, 1978) 	Pesquisa qualitativa. 237 incidentes críticos gerados por 60 estudantes mulheres de três cursos diferentes de graduação da área de ciências humanas. Cada	As dimensões comportamentais identificadas neste estudo podem auxiliar no desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de seleção válidos, como o teste situacional ou uma

		professores de graduação de uma faculdade na Índia usando a técnica dos incidentes críticos.	fornecidos sobre fatos da vida real. Envolve a coleta de histórias factuais ou episódios sobre comportamento no trabalho que são cruciais para realizar um trabalho de forma eficaz.		aluno relatou dois incidentes que presenciou em aula durante o desempenho de seus professores. Análise qualitativa enfatizando as narrativas geradas pelos alunos. 6 Classificações estabelecidas no estudo: relação com os alunos; preparação do curso e execução das aulas; motivação; justiça; tempo com os alunos fora da sala de aula; controle da classe.	entrevista situacional para avaliar a aptidão ou o potencial dos candidatos. Os instrutores podem projetar programas de desenvolvimento em torno dos comportamentos que separam o desempenho excelente do desempenho medíocre.
15. Apelaide; Schill, 2008	CARE-15	O texto é um guia que tem como objetivo desenvolver nos alunos competências interculturais e oportunizar momentos de reflexão	Os incidentes críticos são ferramentas de desenvolvimentos da consciência e entendimento das atitudes humanas, assim como as expectativas, comportamento e	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação Intercultural (Apelaide. Schill, 2008) 	Foram registrados 21 incidentes críticos, em uma entrevista semiestruturada, de alunos e professores de um programa de ensino de LI como segunda língua em Edmonton	As 50 citações representam as reflexões dos alunos e professores sobre situações relacionadas às diferenças culturais que ocorrem durante um curso de LI como língua estrangeira. A reflexão sobre as diferenças faz

		<p>intencional sobre as questões relacionadas às suas identidades durante a aprendizagem de uma nova língua e como lidar com uma nova cultura.</p>	<p>interações.</p> <p>Os incidentes críticos são levados em consideração durante a análise de atitudes e comportamentos que possam ter um significado crítico durante suas performances e se preparar para as mesmas.</p>		<p>no Canadá.</p> <p>Os incidentes são representados em 'cards' que são apresentados e discutidos em atividades propostas como guias. São apresentadas atividades desenvolvidas dos 21 'cards' que são classificados de acordo com as temáticas que os caracterizam como: família, comunidade, trabalho, costumes, espaço e tempo. São selecionadas 50 citações retiradas durante as discussões sobre os incidentes dos 'cards'.</p>	<p>com que os participantes desenvolvam competências culturais de forma a compreender as relações interculturais.</p>
--	--	--	---	--	--	---

16. Farrell. 2008	CARE-16	Analisar como 18 professores estagiários de um centro de ensino de língua inglesa em Singapura refletiram diante de incidentes que aconteceram durante suas aulas.	Incidente crítico no ensino significa eventos imprevistos, claramente lembrados. Obs: em um primeiro momento, um incidente pode parecer típico, porém se torna crítico depois de uma reflexão através de análise.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial de professores (Farrell, 2007) • Ensino de Língua Inglesa (Brinton; Holten, 1989) 	Estudo de caso Dados: incidentes críticos relatados pelos professores estagiários. Os professores estagiários relataram dois incidentes críticos cada um em diários, totalizando 36 incidentes analisados.	Como resultado da reflexão sobre os vários incidentes críticos que ocorreram em suas sessões de ensino em equipe, os professores estagiários que participaram deste estudo de caso foram mais bem posicionados para enfrentar as realidades do ensino, pois perceberam que não há uma única solução para os vários dilemas que eles podem encontrar em uma sala de aula de línguas.
----------------------	---------	--	--	---	---	---

APÊNDICE F

Transcrição slides Minicurso

SLIDE 1

CRITICAL MOMENT IN THE TESOL PRAXICUM

The noisy male
 Consensual dialogues
 'Close the tap'

SLIDE 2

THREE MEANINGS OF THE CRITICAL

- Critical as engaging with dominion, disparity, desire and difference-the critical as social critique
- Critical as thinking otherwise
- The critical moment, a point of significance, an instant when things change.

As Farrell (2008, p.3) comments, “when a critical incident occurs, it interrupts (or highlights) the taken for granted ways of thinking about teaching.”

Expecting the unexpected and unexpecting the expected (Pennycook, 2012): taking advantage of unexpected moments, comments and events to turn things in unexpected moments, comments and events to turn things in unexpected ways; and questioning our expectations.

SLIDE 3

PULLING CRITICAL MOMENTS TOGETHER

- What do we need to know to be able to deal with critical moments?
- What does this tell us about critical applied linguistics?
- Can we move towards an understanding of being critical in the moment that can prepare us for such moments without being over-prepared with pre-packaged materials or responses?

SLIDE 4

CRITICAL MOMENTS AND THE UNEXPECTED

As Marianne Grey (2009) points out, if in our critical pedagogy we want a serious engagement with difference, and if such an engagement necessarily entails our students exploring the boundaries of how they themselves understand difference, becoming, as she puts it ethnographers of difference, then such critical enterprises have to work through such critical moments, unexpected, for if we have laid out our critical agenda beforehand, we may miss precisely those critical moments that matter. As Grey (2009, p.124) reminds us, “As critical moments are unpredictable, it is impossible to say when they will occur and what form they might take. Critical moments are always interconnected with past events. “Critical moments are always unexpected, and this is part of the terrain on which critical pedagogy has to operate.

Grey, M (2009) Ethnographers of difference in a Critical EAP community-becoming. Journal of English Academic Purposes (121-138)

SLIDE 5

Think of a critical moment in you educational practice:

- What made it critical?
- How did you deal with it?
- What were the outcomes?
- Discuss the incident with 2-3 others and be prepared to report back on?
- The incident and what makes it critical
- The lessons we can learn from this

O slide consiste de instrução para os participantes primeiramente fazerem uso de sua cognição (pensar em um momento crítico em sua prática educacional, suas causas e modos de lidar com ele) e interações verbais com outros participantes e preparação para compartilhamento com os demais (discussão e reflexão de como podemos aprender com isso).

APÊNDICE G

Transcrição Áudio Minicurso

- 1 **Pennycook:** (xxx) but I am going to open here for different groups to get some ideas of those
 2 critical moments and what we are going to try to do is hear what happened and help people
 3 (xxx) and ‘What do we learn from that?’ and welcome ideas come out as we... we don’t want
 4 to categorize (xxx) or whatever I think ... you know... (xxx) various lessons from the incidents
 5 that come out. So ... Who would like to?
- 6 **Professor 1:** I am gonna tell about an experience that I had as an English teacher under the
 7 supervision of [nome suprimidos] ... that [was] like three years ago and had this
 8 group. We were talking about transgender people and how they are seen in society. Here is the
 9 thing. I started the class writing the word transgender on the board and I asked my students to
 10 be in groups and discuss for a minute how these people are treated in society and what their
 11 place is in society and they discussed in groups, and after all I opened the discussion and heard
 12 from them... I lot of things came up like a group said that there is a lot of prejudice... related
 13 to the social group... another group said that they usually aren’t’ seen in society because they
 14 usually don’t get jobs, so, they have to get other types of jobs, you know...in prostitution, and
 15 stuff...and I then this group, I got this group, and I was writing on the board everything they
 16 were telling me, and there was this guy in the group that, he turned to me and said: “Well, I
 17 personally think that they are just a bunch of abominations, and we should put them all in one
 18 place and kill them all ... cause we kill them all at once and they all they die and the (xxx) they
 19 will not ex[ist], the mun [world] won’t have this problem anymore. And then for a while I just
 20 thought: ‘Ok...What will I do? What will I do, what will I do?’ ((risadas))
 21 I think what I am gonna do as I am writing...because I was writing every type ... the way they
 22 are seen in society and that’s, you know... a lot of people think that way ... and then I turned
 23 to the rest of the class and (xxx) ‘what do you guys think (xxx)’ ‘Do you guys agree?’ And then
 24 like... OK, I was really lucky because a lot, nobody in the class agreed with him. So I was like,
 25 ‘OK, good, you don’t want...’ But then ... I started telling the guy that he shouldn’t think that
 26 people should die because that’s actually a very violent way of thinking of somebody who is
 27 also a human being. But I don’t know... I was actually... talking to my friend here, I don’t know
 28 if I did the right thing because maybe I should [have] confront[ed] him or exposed other
 29 opinions. I just
 30 didn’t know what to do. For a moment I just didn’t know what to say, what to do... I just wrote
 31 on the board.
- 32 **Professor 2:** He has a similar story here!
- 33 **Professor 3:** It’s similar because of [the] transgender [topic]. I was not a teacher, but a student
 34 in that class. I was in the US with many friends from different countries and a text that the
 35 teacher brought to the class was about transgender, a [piece of] new[s], and she asked: ‘What
 36 was your impression about this subject, because you read the new[s]?’ and a girl from
 37 Switzerland said: ‘It’s weird!, I think we shouldn’t discuss this! We are here to learn language!’
 38 and the teacher said: ‘Well, thought you are supposed to learn about culture, too, because you
 39 are here! And what do you, [the] others, think about it? Do you agree with her?’ And some
 40 students said: ‘yes, I think it is too hard for us to...you know... discuss, understand.’ And the
 41 teacher said: ‘Should I change the subject, you know, do a break, and after the break we start
 42 something different?’ And some guys said: ‘Yes, I think you should do the break’. But, so, she
 43 was almost doing this and [an]other guy said: ‘No, we can continue. Because we are here to
 44 learn culture, too, and it also happens in our country, so we don’t need to stop!’ and this teacher
 45 has been working with a critical perspective, so she said: ‘Well, we started it, so we finish it!
 46 We won’t stop! But she was going to. So I think if the others [hadn’t] said ‘No, you don’t need

47 to change', she was going to.

48 **Professor 4:** as if this is not language... ((risadas))

49 **Pennycook:** So (xxx) a whole bunch of issues you already had. [...] the end value of the story
 50 is [...] democracy in the classroom and the problems with that, right? [...] if, you know, kind of
 51 ... democracy in the classroom is a good thing but ... if kind of 'how can the majority [...] move
 52 on? Should we? [...] you're entitled as a teacher to actually... at least I think we should continue.
 53 Do we need majority? You know, if you are committed to an idea of democracy in the
 54 classroom, if the majority said to you 'No, we don't do this topic', is it your right to continue
 55 with that kind of, say, (xxx) critical agenda and I want to override your or the majority of the
 56 class or maybe there are other strategies to work towards changing the views on why (xxx) So
 57 the other question of course we got is this question (xxx) 'Is this culture?' or 'what are we doing
 58 in a language class? (xxx) transgender in a language class? [...] 'What is doing in a language
 59 class? What is it doing there as a topic? Is it culture?' Or you know 'What is this kind of
 60 intersectionality between language and these issues' if you wanna ... I am trying to avoid the
 61 word issue. Yes, I mean, this topic. [...] that's why transgender isn't in the classroom but it
 62 raises the questions of what we are doing and how we... of course and we are dealing with
 63 those classes, and in your context, and in being in the US, is where you got all these people
 64 together, also some of Switzerland, but you know, Switzerland is a very different context in
 65 terms of you haven't got that wide range of people with really different cultural backgrounds
 66 of... coming together (xxx) and they say 'we are not comfortable, we are not comfortable with
 67 this' [...] So there is a lot of current complexity in that [...] but going back to that first first one,
 68 and I kind of, I like that kind of that [...] 'Do I keep going?' This is an offensive citizen who
 69 put it out [...] maybe a good strategy is [...] but there is that question of how do we deal with
 70 that. Do we want to... [suprimido]gave that example we talked yesterday, right, where she was
 71 saying one of her very first classes and she was in South Africa and she just started as a teacher
 72 and someone kind of made a remark she saw as racist and she said 'No, no, I will not tolerate
 73 any racist comments in this class' and then the principal spoke to her and said 'You know,
 74 [student's name deleted] complained 'because I think you're a communist' ((risadas)) and she
 75 lost the job! She said: "In retrospect, probably I should've dealt a way of doing with it
 76 differently, less confrontational" and in a sense cause if you say 'no, I don't wanna hear that',
 77 maybe that shuts it up and the other difficulty is you know in part way you putting these things
 78 up in an equal space. 'In your case, you think it's fine, you think (xxx) should be shot, right,
 79 OK, so it's two sides to the argument'. This kind of climate change (xxx) No, it's not two sides.
 80 I think there is a danger taking kind of the opposite liberal approach to say 'well, let's put all
 81 this here (xxx) as almost equal opinions' [...] But how do we also ... how do we deal fairly
 82 with that person... you know... do we say, yes, I judge, I simply want to deny that person the
 83 right to speak. It's ... and there is a time when we may be doomed to make that judgments, and
 84 say, 'No, you know, it's simply offensive at that level of which I don't think you do have the
 85 right to speak'... But, yeah, if I you really silence that, maybe our bigger role is that it's good
 86 ... cause it's also a good lesson I think for others to hear, maybe, that opinion.

87 **Professor 5:** If you don't mind I'd like to...Could you tell us why did you introduce the topic
 88 to the class? ((para Teacher 1))

89 **Pennycook:** We're already talking about...hmmm...The thing is: I had this group and it was a
 90 conversation class. So we had no a..... We had a syllabus, but in the syllabus we could choose
 91 from a wide range of topics...and...

92 **Professor 5:** But you didn't have any special reason because you noticed for example in the
 93 group, or within a group, you had people who are interested in it or maybe somebody was/is a
 94 transgender person it was just...you were looking for a controversial topic to make your students
 95 speak?

96 **Pennycook:** Hmm.... yeah! Pretty much.

- 97 **Professor 5:** And did you think about the consequences of this?
- 98 **Pennycook:** Actually, at first I chose...
- 99 **Professor 5:** [...] we are talking about the unexpected but if you enter the class and put on the
100 blackboard transgender people, I don't think you...
- 101 **Professor 6:** And it is expected
- 102 **Professor 5:** It is expected. You some how are provoking them to those opinions and maybe
103 you didn't expected anybody to say let's kill them.
- 104 **Pennycook:** Yeah... you (xxx) the point.
- 105 **Professor 5:** But some how do you should have been prepared to.
- 106 **Pennycook** [simultaneously]: prepared for that
- 107 **Professor 5:** prepared to very strong opinion.
- 108 **Pennycook:** I just think that you know (xxx) the point...
- 109 **Professor 5:** You know, of course in a critical teaching agenda you are going to put, or
110 include many taboo topics, but I don't think you are not going to make lively, you know, (xxx)
- 111 **Pennycook:** Yeah... Actually, I brought this range of topics they chose for me, so it was a topic
112 that they ... I could've brought all these topics, they could choose the topics and then this was
113 one of the topics they chose to talk about... [fala simultânea: ok... all right!].
- 114 **Pennycook:** so to a certain extent ... (xxx) I mean, there's always one of them who will not
115 want to talk about these topics but I brought all these... I bring the topics to organize the
116 syllabus, so we can do it together and...yeah... and then that's what happened. ((risos))
- 117 **Professor 8:** This is very serious as social issue. You really need to talk about it but... What
118 about the right moment...right place, if there is this?
- 119 **Professor 9:** Just something... I think that you should question the others who said good
120 things about transgender people, because then it would prove their point to the ones who said
121 bad things. So you should ask: 'why do you think that?' So that they would, you know, reinforce
122 the good things. Because it seems that you reinforce the bad things, and then tried to change
123 their opinions in some way. If you emphasize the good things and question the good things as
124 well, I think you should...hmmm. You could change their opinions in a better way.
- 125 **Pennycook:** Yeah...if you've got household (xxx) it could be a very dangerous moment there.
126 How would you...yes!
- 127 **Professor 10:** And I also wonder, well I cannot blame them, but since the conversation you
128 could've said and they probably formulated the language by wondering, ok, if you're going to
129 do and discuss social issues with, the right issues with our teenagers in regular groups, I don't
130 know..., not in a conversation group then, ahm... so how do we tackle the problem of language
131 itself [as not ... that they are the... From your experience...] How do empower people to talk
132 about gender issues in English? Because we are talking here about English and formal
133 English... How do empower them and how do we deal with the problem itself within language,
134 because I think that sometimes, and I'm talking about my own experience, sometimes you
135 suggest a topic and then the students just lose themselves in conversations in Portuguese, talking
136 about the social problem and then we are lacking the teaching of the language, and then I
137 think... I don't know... the issue of tackling this problem and then ... How can we do that in
138 English as we do not speak English all the time?
- 139 **Professor 11:** I had an experience with third grade students from public schools. I worked with
140 two (xxx) who were working with these students at the public schools. They were very basic
141 level students. They didn't know much of English and these students of mine, they worked on
142 the topic of homosexuality and it was a very polemical topic, and the class-was very noisy and
143 everyone wanted to talk, but something that we did, the teacher responsible for the class
144 demanded that the students would work with comparatives, so we started from there, and from
145 the comparatives, but not like the way it was in the book, like 'fulano is bigger or Joãozinho is
146 older than Maria'. Not those, those sentences but then the students came up with the sentences

147 like ‘fulano is gay, fulano is not gay... How can you compare?’ Because the students came up
 148 with this. And then what we did was, we provide students with the vocabulary to talk about
 149 this, because they don’t have it, and the teachers that were working with it, they have this ahm...
 150 this preoccupation with preparation of materials and everything, because they knew that they
 151 had to provide students with the vocabulary and the structure, and they needed to talk about it.
 152 Well, not a very profound discussion because they didn’t have a lot of vocabulary and
 153 articulation with the language, but they could talk about the topic in English, in pairs, in and
 154 then in bigger groups. We did some, some activities. They were more control but then in the end
 155 they did some open to discussion and everything, and then the students couldn’t talk in English,
 156 we allowed them to talk in Portuguese because if you cut them, the discussion will just won’t
 157 flow and something that we did was everything that was everything that was written, we
 158 provided it in English and everything that was conversation, we allowed them to say it in
 159 Portuguese and then we would provide the vocabulary in English-if necessary, because ah...
 160 they don't. As they are students from public schools, the time of the class, the length of the class
 161 was very short. It was like forty minutes, so we worked on these topics for many classes, I think
 162 four classes... I don’t remember... there were a lot. But it worked very well in the end, because
 163 the students had a lot to say because it's a very polemic topic ...uhm...so they had a lot to say
 164 and the teachers as well. So they learned how to prepare for this unexpected vocabulary and
 165 that they.... some of the things that they just didn't know how to say in English because...
 166 especially the offensive words that the students wanted to know. So, we said: ‘We are not gonna
 167 teach you how to offend other people...we are not gonna’...so...

168 **Pennycook:** Right... So, that, that unexpected new vocabulary coming out would help those
 169 kids classes... Ok, so... from those topics maybe we went to another critical incident, and I
 170 think that (xxx) it's going to raise the whole range of current, difficult issues and to reflect
 171 how... how we would deal with that. And those moments, they do have these students who are
 172 very...uhm... since, you know, articulated with positions (xxx) expected but I think maybe
 173 should uhm...maybe another critical incident now.

174 **Professor 12:** I’m sorry. We are talking here about our critical moments, and it’s very different
 175 from this, because we were talking about our position as teachers that we need to be a bit more
 176 humble sometimes that she was telling us that the student asked her to advice them on a research
 177 that she didn't know anything about, and she said: ‘no, I can’t’, and the student-said: ‘I do know
 178 about this!’ ‘I just need you to be my guide!’ and then she said: ‘Ok’’, then we will learn
 179 together’. And something that happened to me was that I was teaching a Social Science course.
 180 I was teaching Portuguese for these Social Science students and we were talking about language
 181 and communication, conceptions of languages and the students said: ‘This is all incorrect.
 182 According to someone’s theory... I don’t remember the name of the sociologist... this is
 183 incorrect because of this, this, this and that’.

184 And I said: ‘What is the name of the guy, please?’ ((risos)) I didn’t know anything about that
 185 theory that he was talking about and I said: ‘Ok, now you tell us about that theory and then we
 186 discuss because I don’t know about this either. So, I’m here to learn with you.’ And this was a
 187 very critical moment for me because it was a very difficult group because they knew a lot of
 188 social theories, social studies and everything and I don’t.

189 **Pennycook:** But was that the teacher or another student?

190 **Professor 12:** I was a teacher. A student said: ‘This is incorrect. What you are saying
 191 ...what you’re teaching us is incorrect.’

192 **Pennycook:** so, you were the teacher and (xxx) was the student.

193 **Professor 12:** I was the teacher ... yes! ...what you’re saying is incorrect, according to
 194 someone...

195 **Professor 13:** Were you teaching language?

196 **Professor 12:** Yes, I was teaching language and he was saying: ‘According to the social theory

197 of someone, this is incorrect' and I didn't know the theory, I was like (xxx) now you tell me the
198 theory that I don't know [about] ((risos))

199 **Professor 13:** But it doesn't mean you were incorrect, It just means that it's another perspective.

200 **Professor 12:** Yes, I know! That was I said there! So, you or you have this theory that I don't
201 know about that, tell us about this and then we discuss (xxx) I was very appalled ((risos)).

202 **Pennycook:** Yeah, it's a difficult ... it's a challenge (xxx) I mean it's a problem when we work
203 in language education ... we hope that we have a rule of (xxx) proper language ... working with
204 people who may know about areas (xxx) It's challenging...and...so... more?

205 **Professor 14:** I was talking about my experience as an English teacher in Brazil for a while and
206 I was a Portuguese foreign language teacher in the United States. And I was telling them about
207 the presence of my body as teacher of these languages ((risos)) (xxx) That was in São Paulo, in
208 which we have a lot of Japanese people (xxx) and some of students, they would just think that
209 this would be a little (xxx) I think that the representation of this body who speaks English, and
210 in the States, also, I couldn't be a Brazilian teaching Portuguese. This triggered my research on
211 the body and the English [language] in discourse, from discourse ... and thinking about this
212 body and the classroom, the vision of this body, and the contact of ... the interaction of people
213 with this body is sometimes over determining. Let's say even before you say something (xxx)
214 they are always playing very important parts ... part of my research is that ... And what about
215 the bodies in the material? What about the bodies in the classroom? How do we deal with these
216 visibilities that are so demanding and are always putting us to other levels of production (xxx)?

217 **Pennycook:** Yes, It goes to that ... this probably has the assumptions that I think I mentioned
218 briefly on Monday of critical (xxx) and we thought about these discussions being opened up,
219 these assumptions of native speakers in English and what?...I mean we're seeing examples of
220 that (xxx), but I don't live there ... I have examples when I was looking at (xxx) I had a group
221 of teachers, who were talking about students, this was in Europe 'This student probably knows
222 ... she knows much better because she is a native speaker of English', but I said she is kind of
223 Swedish ((risos))...You know? I mean, she's Swedish, she is blond (xxx), she is not Chinese
224 ..., you know? People? ... think that because of that fact it's colder ... I mean how can we
225 categorize people ... Your example, ... the question of being legitimized as a Portuguese foreign
226 teacher and as an English teacher in Brazil, this is why I think the racial body is something I
227 need to put a lot of more work on ... this part of our ... one of the problems thinking about
228 communication, we can operate in a community of language teaching and all these things, this
229 disembodied sense of communication, this kind of language going back and forth ... and people
230 of a whole range of ...gender, race and class...and... so more...I mean how to deal with people
231 not viewing you as legitimate.

232 **Professor 15:** I've been doing research on that and I think my classes started to change as ...
233 with the material I've prepared. So, I started by discussing visibilities first in the context of our
234 interactions before and then I go further and discuss language levels and I think it changed my
235 practice too, because once we have examples of ... sometimes when people (xxx), we see these
236 bodies and the illustrations of the grammar topic instead of dealing with the grammar first,
237 discussion is simultaneous and we see the body picture as a whole. The lesson about
238 family...family is always represented by father, mother, a child.

239 **Pennycook:** Blond girl...

240 **Professor 15:** Yes, blond girl. And the discussion goes from there from what we can enunciate
241 and just tried to change (xxx).

242 **Professor 2:** Yes, I had a different experience when I was teaching children from 3 to 6-7 years
243 like four years ago, and when they were drawing or painting something and they always asked
244 me or their friends for the skin color pencil, and it's like a pink pencil. And I always told them:
245 'What do you mean by skin color?' Because my color is different [from] your color, which is
246 different from his color and then I tried make [them] look at their friends and say: 'We're all

247 different, yeah teacher, I mean, like pink'. This is my experience and I think If would think
 248 about what I'd have done differently in this situation, maybe I could open to the whole class
 249 this discussion, because I did this only with students who asked me or for the pencil. I think I
 250 should [have] talk[ed] to everybody. They are really young to understand but maybe they could
 251 start changing the name of the pencil, you know? And see other colors as skin colors too like
 252 brown or different colors.

253 **Pennycook:** I think it raises a number of questions and assumptions on how, what we think
 254 again, go back to bodies (xxx) but I think it raises other questions, too (xxx) again those critical
 255 moments where we ... do we... do we try to deal with it locally or

256 **Professor 2:** Yes, yes... This was my concern after [that]!

257 **Pennycook:** ? ...are we... you know, you can by training, The first one, do we say "ok, this
 258 person has a problem" ... or maybe isolatedly you just kind of feel with it or do we act like,
 259 'Ok this is something truly generative and risky', ok, so let's take it to the whole class. So, why
 260 do we make choices to cover that? It's a kind of nice example, that kind of trivial, just color
 261 pencil, but they're not; they're actually telling us a whole about ...

262 **Professor 2:** Yes, like everybody has the same color. ((risos))

263 **Pennycook:** about race and so on.

264 **Professor 16:** I'd like to comment on her experience...She was able to notice this critical
 265 moment and works on that with the kids. But, sometimes teachers cannot do that, they are not
 266 ... or because they are full of things to do. They have to cover the book. Or because they have
 267 no experience, or because they have a lot of experience and they just turn on the automatic pilot
 268 and do that, you know? They just cover the contents and the grammar things. Do you think this
 269 noticing the critical moments...working with those some researchers here in Brazil call
 270 'brechas' ... pick up the 'brechas' instead of...because here we have the tradition of thinking
 271 (xxx) working with big projects. Everybody studies about sustainability and environmental
 272 problems, you know? And then now I think if people are looking for these gaps, these critical
 273 moments that can be discussed in class, but sometimes teachers can't notice this those moments
 274 and should it be taught in graduation in teacher's education, you know, like something we could
 275 teach people to reflect and having the habit of seeing those moments or learning moments...

276 **Pennycook:** that's... that's my question! I mean, because ((vozes simultâneas)) there are
 277 several things here because yeah... I mean, what is that question, we go back to the first
 278 example, we cut that critical gender by by by writing transgeneral, say ok with dealing with
 279 something is that you know raise of the social issues and that's I kind of... I don't know ... pre-
 280 packing, for it's a prior decision even if you want that your choice by the students' ... it's over
 281 the critical agenda to have to kind of deal with that... but then within it you also try to work,
 282 mind just these critical moments within that and then, you get back critical moments and there
 283 is a question: 'Should we have expected it?' Or ...or how do we get better in being prepared
 284 for those and this bigger picture then: yeah, teachers uh, what are teachers? Teachers are busy,
 285 teachers forms a lot of stuff ... it's hard work teaching, right? Uh...but the how can we prepare,
 286 because on the one hand (xxx) you know, preparing a kind of, you know, a syllabus for...for
 287 the semester, for the week, for whatever, uh how do we get better at potentially preparing people
 288 for knowing the unexpected, and that's actually the question I wanna keep open for ...you to
 289 think about, because in this sense it's a very difficult one to answer. Uh that, you know, the
 290 question 'why did you that moment say "This issue with the pencils, I wanna deal with it",
 291 because you thought about questions about skin color and... and how prevent it and how, you
 292 know, maybe children are already inscribed into a way of thinking about what's normal, what
 293 pink means, you know, that's a (xxx) agenda, too, (xxx) the student... that thinking ... you
 294 know ... it's also about helping teachers in teacher education to say there's a whole lot of things
 295 happening ... "classes are very complex and your role is not to deliver... and then... you know,
 296 I think it's curriculum, you have responsibilities to teach those students, right? But ... because

297 the other thing is, I mean, you need to fill this in teacher education... you know, get those
 298 moments that's why you know the problem, if we are doing teacher education, is of... teachers
 299 have done the teaching, that's why. This is a great audience (os participantes do minicurso),
 300 cause (xxx) and said "Yeah, I've done this, this happened to me", and we can share those, how
 301 would we take that back to teacher education and say "these are the kind of moments because
 302 the point about them, too, right, is that although they may kind of, they may be problematic,
 303 "the stuff this guy is saying about transgender I kind of wish it hadn't happened". Maybe there
 304 were ways in which with, another time, one could turn it around, and say, actually, this, it's
 305 difficult that I can make it productive. Because the point about this is that it can be brutally rich,
 306 if you can do the (xxx) things right, and say actually, let's stop everything, let's talk about our
 307 choice of coloured pencils for when we are doing drawings, that'll make it a really informative
 308 moment for those young children. So if we can get it right, they're critical in these multiple
 309 ways, right, because they're critical as this moment, they're critical as they made the decisions,
 310 and they're critical when they say, ok, these are easy questions about race and about how
 311 children who, maybe quite young, are already making decisions about how they're colouring a
 312 body, suppose the body is the question here, so, yeah, my question is over an open one, exactly
 313 how can we start to fill in these things, in a way that it remains flexible cause so long as we
 314 design as teachers/educators, all kind of, kind of syllabus for how to do the critical moments so
 315 we need to get ahead some of these stories, some of these, er, in a way of kinda, taking them
 316 to, to talk about, to talk them through, and also, a lot of the things that came up yesterday, when
 317 we talked about this, was that of safe places, the classroom as a safe place. And we had a bit of
 318 a discussion about what that meant, because on one hand, like safe, safe place like the way
 319 you're just yourself and this is to the ground, cause that's safe. The other side of it is where,
 320 you actually get safe places, where students are prepared to raise those things and possibly that
 321 class on transgender was an interesting safe place where that student was also comfortable to
 322 raise quite radical, well, it might have seemed quite radical, it might have seemed quite
 323 normative, you know, quite strong views, it was that this was also a safe place to do that, so
 324 and is it safe to teach, you know, for whom is it safe to do this, you know, to make comments
 325 to, you know, who, how do we create a place where we can have these discussions, because if
 326 we do, (xxx) Bonny was saying it (xxx) "No race is too much in this classroom" (citando [nome
 327 suprimido]), it's kind of ...

328 **Professor 17:** I think this is the hardest decision because use we stand a subject, we carry our
 329 conventions, and we sometimes have all the goals according to the institution that note 100%
 330 ...so this is a matter of choice and these days I was talking with another friend who was saying
 331 about how dilemma and I think it's our ... all of us... dilemma, that nowadays, in postmodern
 332 times and whichever label we put on this, everything is allowed, so... where do we establish
 333 limits because I don't necessarily, I mean, I'm very open minded, although it properly didn't
 334 say... look so when I questioned you putting transgender ... but I don't think we...we should
 335 admit everything as...as possible, yes, I wouldn't put value killing people with, I don't know,
 336 using colorful clothes as...as the same proposals for (xxx)...I think this is the hardest time
 337 because I don't know if it's your impression but my impression from teaching applied
 338 linguistics to future teachers is that people are waiting for lists, everybody wants a list of moves
 339 and those moves will work universally in all the occasions, in all the classes.

340 **Pennycook:** Yes...yes, yes ...sort of this.

341 **Professor 18:** I want mention my story because I think it's a little different from everybody's,
 342 I didn't have like a critical topic or anything... I work with students in the university where
 343 there are students from the graduation, teachers of the graduation and technicians of the
 344 university, all in the same class and they participate. It's a class of many ah class of the name
 345 of reading strategies but our...we had to make a project work. So, I thought about making a
 346 journal because my knowledge in the US, we had to write journals and make it in school (xxx)

347 and I think we can develop a lot when write journals. So, a couple of weeks ago as a teacher
 348 here in Brazil, I said “Nothing better than to talk about teachers”. So I (xxx) a class and I put
 349 the topic on the slides and I said : ‘Let’s write about an experience you had as with a teacher,
 350 that was special to you, that you remember until today. And was nothing like critical like
 351 transgender, or the color pencils or race, sex, things like that So... and I said at the end: ‘Let’s
 352 honor our teachers!’ because I think we are not... people don’t honor us enough, because like
 353 people we just say “we teach your professions”, we are the teachers of all the professions, right,
 354 so, language or not. Once I read it, there was a student, he is a technician at university and did
 355 ‘ufa!’ ((desaprovação)) ((rumores)) I was so offended by that! And it was so automatic for me,
 356 I was just like: ‘ok’. If you don’t want to write about a teacher, if you don’t have any experience
 357 as a teacher, if you don’t have a special moment, you can write about your mother, your
 358 grandmother, your wife, because all of those people are teachers, they are not professionals, or
 359 they are, I don’t know, but they teach us something. And it I was so automatic for me, I was
 360 kind of angry when I said, I don’t know that I was sorry, but for me it was very critical because
 361 ah... I had to make a decision fast. I don’t think I had much time to think. ((risos)) And he came
 362 out ... Yes, and he came out and then I haven’t read his paper yet but I’ll do once I get back and
 363 I think if I had done differently, maybe I had to prepare more the topic, had already included
 364 that in there, in the idea, you know like all there included: If you don’t have a special moment
 365 with a teacher, so, I didn’t hear that ‘ufa!’ I because the classes were at 5 o’clock in afternoon
 366 after he leaves work, you know I was so tired about, you know ((vozes simultâneas))

367 **Professor 6:** Probably the issue is deeper! It’s a believable problem. We have these classes,
 368 categories, university professor and university technician issues. There is a cat fight with these
 369 two categories here in Brazil right now. It’s a political and economic issue. So maybe this ‘aff!’
 370 was not because he did not have a special teacher but because he is angry at teachers.

371 **Pennycook:** I think what’s interesting about this, as Deborah was saying, there’s always some
 372 stuff coming to bear on this moment, so you’ve got a nice idea, you talk about teachers, and
 373 then, because of your class, because it’s, you know, in the afternoon, and, you’ve got an
 374 investment in this, and you get a bit angry, and you know, this happens. You can’t avoid it.
 375 Don’t react, but, you know, actually, it’s like inter react, right, but do we get it right? Yeah,
 376 that’s the question, didn’t want to write, the relationship between university professors and
 377 others, and there’s all this stuff (xxx), how we deal with it, did it work, to say, “ok, look, choose
 378 anyone else” cause you have given up on that point, whether it is your mother or teacher, what’s
 379 the point of actually talking about teachers as professional teachers, it’s a difficult moments,
 380 and that’s it. That’s another side of this, I think, that brings out that any of these moments,
 381 there’s always so many things intersecting, right, there’s the time of day, the background of the
 382 students which include gender and class, and sexuality and race, and professional, professional
 383 linked to class, and you know, they are tired, they’ve been working, teaching an evening class,
 384 you know, you’ve got to get them partly entertained because they have been working for ten
 385 hours, you may be doing that too, and you know, there’s all of that comes to bear, those
 386 moments, and maybe the writing which I’m not into, the writing I think I’m going to avoid,
 387 doesn’t like you to kind of promote teachers (xxx) it’s the problem because then, when you see
 388 that intersectionality, of all those moments, all these things come to bear on this moment, how
 389 do we deal with this right, and you’ve gotta be kinda juggling that stuff. Is this just a guy,
 390 technically it shouldn’t be a pain ((risadas)) and maybe you wanna go, right, because it’s late
 391 and you’re tired, and maybe I don’t want to judge cause I’m making a prejudicial view of the
 392 day of this guy, he’s kind of pissed off and pissed, but what else is going on here, is it about
 393 that relationship, and could you open up a bit for me and maybe he will write something nice
 394 about, you know, the teacher and his life (xxx), you know, maybe that works and he’ll write
 395 something good, but yeah, I think that points to that kind of sensible way to things that come to
 396 bear. In all those moments in our class, we sometimes, you know, assumed, ah, you know, kinda

397 of, no, I don't think anyone assumes in a homogenous group of students, we don't go, it's kinda
398 hard for us to know all that's going on, you know, when you look at all the people in the
399 classroom, what they've done yesterday and what they've done for 10 years, how they are
400 working with all the issues, and these come out in the wrong moments, it's very hard and we
401 can't, you know, actually we can't. We can't deal with it all.

402 **Professor 18** – Because I'm a teacher and it is our day ((risadas)), you were so happy
403 ((conversas simultaneas)).

404 **Professor 6:** I think we should mention that sometimes students want to shock us. They look
405 at you and say: "Oh, you are going so deep and now I wanna go deep in you. I wanna make
406 you think about it!" Like the guy that was talking about killing gender, I don't think he wanna
407 do it! But it was just to see 'What are you going to say now, teacher?'

408 ((vozes simultâneas))

APÊNDICE H

Incidentes Críticos Postados no Grupo ‘Learning to Read for Teaching Reading’

INCIDENTE CRÍTICO 1 – ZINIA

(CC-RE1)

1 “Eu estava cursando o ensino médio em uma escola central de Londrina, meu professor
2 de geografia era considerado pela nossa turma, o melhor de todos, pois suas aulas eram
3 sempre engraçadas e proveitosas mas um dia ele estava cansado de ver a sala inteira
4 conversando e simplesmente deu um berro dentro da sala de aula e fez um desabafo ali,
5 eu nunca vou esquecer as palavras dele, pois elas foram muito marcantes. Os alunos da
6 minha sala naquele momento ficaram paralisados e em silêncio e até assustados mas em
7 poucos minutos depois tudo voltou ao “normal”. Eu nunca tinha visto um olhar como
8 aquele nele, chego até a cogitar que naquele instante ele se arrependeu profundamente de
9 ter escolhido aquela profissão.”

INCIDENTE CRÍTICO 2 – HORTÊNSIA

(CC-RE2)

1 “Eu estava na quarta série do ensino fundamental em um colégio particular. O ano já
2 estava acabando e ainda tínhamos um trabalho em grupo para apresentar na aula de língua
3 portuguesa. Estávamos em um grupo de quatro ou cinco meninas, todas nervosas e
4 ansiosas com a apresentação, mas uma das meninas estava mais do que todas nós. Fomos
5 para frente, mas a menina dizia que não queria apresentar, a professora insistiu e mandou
6 todas apresentarem. Lembro da menina tremendo muito, quando chegou na parte dela ela
7 disse novamente, quase chorando, que não iria falar e voltou para seu
8 lugar. A professora novamente insistiu e a obrigou a voltar para a frente da sala. Lembro
9 que ela chorava de soluçar, e de tanto nervoso ela vomitou na sala, o que a fez ela se sentir
10 mais envergonhada ainda. Essa professora deixou de lecionar e se tornou coordenadora
11 do ensino médio no ano seguinte. Já a menina não voltou mais para aquele colégio.

INCIDENTE CRÍTICO 3 – MAGNÓLIA

(CC-RE3)

1 “Em uma aula de biologia, como de costume, a professora não parava de dar em cima dos
2 alunos, era algo que acontecia com frequência, enquanto que com as alunas ela mantinha
3 certo desprezo e sempre as tratava com estupidez. Até que certa aluna, cansada do
4 comportamento da professora resolveu falar o que sentia e o quanto estava aborrecida
5 com a situação. E pela aluna ter se manifestado a professora a expulsou da sala e lhe deu
6 uma suspensão de três dias.”

INCIDENTE CRÍTICO 4 – AMARILIS

(CC-RE4)

1 “When I was in high school, we had a lot of teachers, for different subjects and even for
2 the same subject. The teachers were being changed all the time and it was bothering me,
3 because everytime they change, there would appear a worse teacher than the last one.
4 Once, a guy who were actually an Air Conditioner Repair was established as our English
5 teacher. I was pissed off. The critical incident happened when a sociology teacher (which

6 was also a Gospel singer) was in the classroom, and his class was insane. The guy had to
 7 take classes with the principal on how to write on the black board, he had a lot of difficult
 8 with everything around him, specially inside the classroom. That day, his class was going
 9 nuts, everybody was talking loud and making fun of him; throwing paper balls; listening
 10 to music in their cell phones, etc, nobody was listening to him at all, especially because
 11 he didn't have authority inside the classroom. The teacher was so mad about it that he
 12 shouted out loud everybody to shut up, when the students stopped all the mess he said:
 13 "The person that does not want to watch my class, only need to raise the hand, say the
 14 name and the call number and get out of here!" The teacher was shocked when a student
 15 right in front of him raised her hand, said her name and her call number and got out of the
 16 classroom. He was shocked because he was not talking serious, it was just a way to
 17 intimidate the students to shut them up. Of course that many students did the same after
 18 the girl. That girl was me."

INCIDENTE CRÍTICO 5 – ROSA (CC-RE5)

1 "Por muitos anos, estudei em um colégio particular bem-conceituado em minha cidade,
 2 o colégio é católico e administrado por freiras. Desde os 13/14 anos, não sigo nenhuma
 3 religião, porém sempre respeitei as outras por conta do ambiente em que estudava. A
 4 presença nas missas era obrigatória. Dentro do colégio existiam algumas garotas
 5 bolsistas, que após o término do colegial elas iriam para o convento. Em uma das
 6 primeiras aulas de biologia no ensino médio, tivemos um professor de origem árabe, que
 7 tinha uma religião diferente, porém não era praticante, e como obrigação ele passou a
 8 teoria criacionista e evolucionista, na minha sala, tinha duas garotas que iriam se
 9 converter a freiras após o terceiro ano, e logo elas levantaram a mão e contestaram. "O
 10 homem não veio do macaco, isso é um absurdo" "é uma blasfêmia dizer algo assim", o
 11 professor foi atacado com diversas frases do tipo, disse que haviam provas, muitos
 12 estudos e registros de que a TEORIA era a mais próxima, até que elas (ninguém entendeu
 13 o porquê) alegaram que Deus criou o homem e a mulher com as próprias mãos, que essa
 14 teoria era absurda, assim como a homossexualidade era uma doença. Após a discussão
 15 encerrada, o professor voltou a aula normal (ele ainda continua no colégio, é um excelente
 16 professor) e elas não interferiram novamente. Porém me lembro que essas garotas se
 17 sentiam superiores por conta da religião, lançando olhares "desdenhosos" para muitos
 18 colegas diversas vezes."

INCIDENTE CRÍTICO 6 – JASMIN (CC-RE6)

1 "Quando estava na sexta série (colégio estadual público), minha professora de história
 2 era uma pessoa muito religiosa, seguidora fiel do cristianismo. Sendo assim, ela havia
 3 tornado tradição que sempre antes de suas aulas começarem, os alunos deveriam fazer
 4 uma oração. Era uma oração cristã, mas com muitos traços do catolicismo.
 5 Na mesma turma tinha uma aluna que se auto declarava atea desde que entrou no colégio
 6 e se recusava a fazer as orações impostas pela professora. A situação gerava desconforto
 7 na turma que era adepta das crenças da professora. Isso fazia com que os alunos criassem
 8 um clima desconfortável para a aluna a ponto de fazê-la se retirar da sala sempre que as
 9 orações aconteciam."

1

**INCIDENTES CRÍTICOS 7- PRÍMULA
(CC-RE7)**

1 “Uma professora explicava como fazer um determinado trabalho aos alunos, dizendo que
2 os mesmos deveriam entender o contexto, desenvolver a atividade pensando no contexto
3 social, num todo. Explicou as etapas que deveriam ser desenvolvidas. E ao final da
4 explicação disse que teria que corrigir cada etapa antes de ir para a próxima, pois o
5 trabalho deveria ficar como ela achava que era o certo.”

**INCIDENTES CRÍTICOS 8- PRÍMULA
(CC-RE8)**

1 “Tom era um menino especial, tinha dificuldades e não conseguia acompanhar a turma.
2 Era maior, pois era repetente. A maioria das crianças faziam brincadeiras com ele e
3 ninguém fazia nada para ajudá-lo. Tom foi ficando cada vez mais triste e isolado, e isso
4 atrapalhava ainda mais seu desenvolvimento na escola. Eventualmente, ele não quis ir
5 mais à escola, desistiu de estudar. Soube-se que Tom nunca mais quis estudar e nunca
6 mais foi a uma escola.”

**INCIDENTE CRÍTICO 9 – ALFAZEMA
(CC-RE9)**

1 “Uma vez em uma aula de matemática do ensino médio o professor passou um exercício
2 muito difícil na lousa e pediu para alguém tentar resolver, alguns alunos começaram a
3 chamar pelo nome de um aluno que era julgado ser inteligente pela sua aparência, e logo
4 em seguida a sala toda começou a gritar o nome deste aluno, que em um ato de desespero
5 se levantou para que o resto parecem de gritar seu nome e disse para o professor que não
6 sabia como resolver a questão mas mesmo assim o professor entregou o giz na mão deste
7 aluno e pediu para que ele fosse até a lousa, o aluno foi até a lousa e novamente disse que
8 não sabia resolver a questão e a sala toda começou a vaiar e este aluno constrangido saiu
9 da sala chorando.”

**INCIDENTE CRÍTICO 10 – IRIS
(CC-RE10)**

1 “I was in my third year of High School and my class was having a math test when suddenly
2 one of the students, a girl, got up from her chair and handed in the test without answers to the
3 teacher. That math teacher was one of the favorite teachers of my class. He (the teacher) insisted
4 that she needed to do all the exercises or at least try one more time. She got anxious and started
5 yelling that she didn’t know anything and she would not be able to answer the questions. The
6 teacher got really angry and said she was going to take her to the principal and she started
7 crying. He felt bad for her and started to look around the class with a desperate look in his face.
8 So he looked at me and saw that I had already finished my test and asked me if I could help her
9 do her test and after a long time trying to convince her to give one last try, she agreed and I
10 helped her with her test during our lunch break.

**INCIDENTE CRÍTICO 11 - BEGÔNIA
(CC-RE11)**

1 Toda a minha infância acho que toda eu usei ele liso. Até que eu tive problema, e tive que parar
2 de fazer chapinha. Isso ficou na minha memória. Acho que foi quando eu estava no ensino
3 fundamental.

**INCIDENTE CRÍTICO 12 – DÁLIA
(CC-RE12)**

1 via um menino que era excluído na sala, é uma criança negra. Sempre acuado. Durante uma
2 prova ele amassou a prova, jogou no lixo. Ele disse que era burro e que não iria fazer. Falei
3 para ele ler e fazer. Ele fez, olhou para mim e ficou assustado. Eu falei que ele sabia, era só ler
4 que ele só tinha preguiça. E ele fez. Ele veio. Ele é bem grandão, ele levantou e me abr

APÊNDICE I – Transcrição aulas sobre IC

Aula disciplina Leitura Crítica- 2º ano Curso de Letras – Universidade Estadual de Londrina 2016.

5

1 Aula 03 de fevereiro de 2016 (14h35min às 15h45min) – duração gravação 36min

2 PROFESSORA: Aula de três de fevereiro (03/02/2017) da Leitura em Língua Inglesa. Estamos
3 aqui com mais uma sessão, tendo por base textos sobre incidentes críticos na formação de
4 professores. Eu inicio a aula trazendo para as alunas presentes, que hoje são três – a Prímula, a
5 Zinia e a Magnólia – que leram os textos, trazendo para elas um pequeno handout que contém
6 quatro tabelinhas. Nessas tabelas, eu listei três textos – [...] dois sobre incidentes críticos e um
7 sobre momentos linguísticos – pedindo para elas classificarem o texto de acordo com o seu
8 processamento de leitura. No primeiro tipo de processamento, a decodificação do texto, ou seja,
9 como que elas tiveram acesso às ideias do texto. Peço para avaliar, de cada texto, quão fácil ou
10 quão difícil foi [...], no sentido de { não criticar ou analisar o texto }, mas, assim, { de dizer como
11 se teve } acesso às ideias do texto, não é? Quão fácil ou quão difícil. Então: 1) muito difícil; 2)
12 difícil; 3) relativamente fácil; 4) fácil e 5) muito fácil. São três textos, o primeiro é da Laurinda
13 Almeida, que está escrito em português, que era da leitura da semana passada; o segundo de
14 Pui-Ian, que é o “Taken With Surprise”, também da semana passada; e o desta semana de
15 Brandon e colegas sobre momentos linguísticos. A gente também tinha para hoje um texto de
16 Pennycook para leitura. Mas eu coloquei só esses três por um motivo particular. [...] Na segunda
17 tabelinha, { peço } também para as alunas [...] classificarem a sua leitura, com respeito aos
18 mesmos textos, no que concerne à sua interpretação do texto. Se elas conseguiram fazer, se elas
19 tiveram dificuldade ou facilidade em graus variados. Os mesmos textos aparecem na terceira
20 tabela com respeito a uma análise crítica. Daí, me referindo a um comentário feito pela Prímula,
21 antes de iniciar a gravação, ao invés de fazer, por exemplo, uma apreciação, por um modo de
22 leitura crítica do texto e postar por escrito no Facebook, ela preferiu fazer algumas anotações
23 na margem dos textos para compartilhar aqui oralmente. Então, conversávamos também sobre
24 modos de trabalhar em sala de aula com professores e alunos, para maior apreensão e
25 participação de todos no trabalho, com essas ideias de outros autores, visando [...] a um sentido
26 mais aprofundado em sala de aula e para aprendizagem mesmo. Aí na segunda página do [...]
27 handout, eu tenho aqui os mesmos textos colocados em duas tabelinhas, onde deixo espaço para

28 comentários das alunas a respeito das concepções e definições trazidas pelos autores em cada
29 texto. Aqui não tem um formato preestabelecido, são comentários livres, apreciativos, que cada
30 uma, então, fará conforme desejar e quando tiver tempo. Tudo bem? Então, {gostaria de} pedir
31 para vocês fazerem essa autoclassificação do seu processo de leitura com respeito à
32 decodificação, interpretação, análise e depois cada uma é convidada a compartilhar a sua
33 própria classificação feita agora e aí eu [...] voltaria aos textos da aula passada para a gente
34 tentar fazer uma apreciação crítica juntas. Pode ser?

35 PRÍMULA: Pode [...]

36 *Aula 10 de fevereiro de 2016 (14h35min às 15h45min) – duração gravação 58 min 33 seg*

37 PROFESSORA: Aula de dez de fevereiro de dois mil e dezessete (10/02/2017). Iniciamos
38 decidindo por compartilhar as perguntas para os textos conforme pedido na aula passada em
39 uma próxima oportunidade, quando [...] a maioria dos alunos tiver com essas perguntas
40 disponíveis aqui em sala. Na sequência, passamos [...] ao resgate e à escrita de incidentes
41 críticos, que depois vamos compartilhar. É o que faremos na aula de hoje. Após a escrita de
42 incidentes críticos educacionais, [...] nós passamos à leitura desses incidentes e agora a gente
43 vai escolher alguns, comentar, fazer perguntas, questionamentos voluntariamente. Tudo bem?
44 Então voluntariamente eu vou pedir para alguém puxar pela memória algum...

45 DÁLIA: Posso fazer um comentário? [...] Eu li quase todos, aí eu percebi... Acho que só eu que
46 não tenho uma história trágica. [...] Todos são relembrando algo trágico que aconteceu. Então
47 eu fiquei assim... eu acho que as pessoas guardam mesmo mais memórias, incidentes tristes, do
48 que um que você consiga resolver. Então eu fiquei meio chocada, não é? Porque você vê que
49 todo mundo tem lá um probleminha, passa e a gente guarda isso... E muitos na infância, não é?

50 PROFESSORA: Boa observação, Dália. Acho que predominam relatos de incidentes com um
51 tom negativo.

52 DÁLIA: Exato.

53 PROFESSORA: Não é?

54 DÁLIA: É verdade.

55 PROFESSORA: A maioria, resgatados de histórias anteriores a (inint.).

56 DÁLIA: É, passaram... Eu também tive vários, mas [...] num primeiro momento, quando você
57 falou assim “é um incidente crítico”, [...] nem pensei, aí depois que eu comecei a ler os relatos
58 de todos, eu falei “nossa, aconteceu tanta coisa, ainda bem que eu não deixei (inint.)”. Marca
59 mais, não é?

60 PROFESSORA: Marca, marca mais. Mas se a gente também fizer um esforço de lembrar-se de
61 um incidente crítico que tenha um ponto positivo, eu acho que a gente também consegue, não
62 é?

63 DÁLIA: É, então, eu acho que foi por isso que eu escolhi esse daqui.

64 PROFESSORA: Quem quer escolher algum? Ou comentar o seu próprio, ler o seu próprio, daí
65 a gente faz comentários e perguntas? Por favor. Não todos de uma vez só. (risos)

66 DÁLIA: É, [...] eu achei o da (inint.). É porque eu li agora o da chapinha, (inint.). Eu acho que
67 há um tempo não era tão ruim (inint.) pais, não é? Apesar da idade deles. Os professores deles
68 tinham uma conduta diferente assim, era mais... (inint.) mais conservador, meio que eliminava
69 alguns alunos, eles não queriam [...] entrar no problema, eles deixavam a criança ali como um
70 problema (que alcançou) e não tomava partido para nenhum lado nem outro. Eu acho assim,
71 você não precisa agredir o outro para você chamar a atenção, não é? Tentar explicar. Porque o
72 mundo era diferente, não tem como você... as pessoas são diferentes. Seja na aparência física,
73 seja no emocional, seja na função social. Então é diverso. Então acho que tem professor [...] que
74 ele está na mesma situação do outro, talvez (inint.) social ou mesma... e ele se identifica
75 mais com um grupo e não com o outro, e os alunos (que têm disciplina). Mas eu acho que a
76 gente tinha que ser neutro nesse quesito, porque você não pode comparar um ao outro porque
77 as pessoas são diferentes. Tentar fazer com que a criança respeite aquele outro. Porque não é o
78 cabelo, não é a cor da pele ou se é mais inteligente ou menos inteligente que faz a diferença. A
79 gente tem que... “Ah, você é melhor?” Tá, bom para você que você é melhor. Mas se você não
80 for também, não se sinta menosprezado. E aquele que for, não apontar e julgar, não é? Eu acho
81 que a gente tem que prestar muita atenção. Ainda mais nós que estamos começando agora,
82 numa sala de trinta, quarenta alunos, (inint.). [...] Teve dia que percebe muito, não é? Esse que
83 eu contei aqui, do menino, ele era excluído na sala, é uma criança negra, ele fica sempre de
84 bonezinho, (inint.). E a gente percebe assim que ele está sempre acuado. E ele foi lá, amassou
85 a prova, jogou no lixo e eu fiquei assim chocada. Ele falou assim: “Não, eu sou burro”. Eu falei:
86 “Não, vamos fazer, você não pensou”. Aí eu fiz com ele. “Você não leu. Tem aí, a mesma
87 palavra que tinha escrito em cima, você podia copiar embaixo. [...] Vamos pensar. Faz.” Eu não
88 fiz para ele, eu o fiz pensar. E ele olhou para mim e ficou assustado. Eu falei: “Então (inint.)
89 quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar,
90 você tem só preguiça”. E ele fez. Ele veio... Ele é bem grandão e acho que ele está atrasado, ele
91 é quase do meu tamanho, eu levei um susto quando ele levantou e me abraçou. Eu falei: “Gente,
92 judiação”. Tudo bem que numa sala de quarenta alunos, o professor sozinho não consegue
93 observar isso. Mas quando você tem mais assistência... No caso do Pibid (Programa Instituição

94 de Bolsas de Iniciação à Docência), nós estávamos em duas, a Isabela também estava comigo.
95 E aí a gente consegue observar a dificuldade mais individual.

96 PROFESSORA: Você acha, Dália – no caso da Dália, do que ela relatou – se você fosse uma
97 estudante se preparando para ser professora, digamos aí com vinte e dois, vinte e três anos, você
98 teria a mesma capacidade de reação, [...] teria tido a mesma ação com respeito àquele aluno?

99 DÁLIA: Eu acho que sim, porque na minha casa eu falo assim, [...] se fosse falar a respeito
100 (inint.) de casa, eu sempre fui excluída, não é? Quando eu nasci, minha mãe me deixou no
101 hospital, não me queria. Porque eles queriam menino e naquela época tinha que nascer um
102 menino. Meu tio me tirou, me deu outro nome, o nome de Soraya... Então depois ela se
103 arrependeu e foi me buscar. Então eu acho que eu aprendi... eu sempre fui muito sozinha. Somos
104 quatro irmãos, mas eu sempre fui eu por mim mesma. Então acho que, como eu tinha
105 dificuldade de acesso ao mundo e em ter as coisas, quando eu via alguém que estava com
106 dificuldade, seja como for, eu sempre tirava (inint.), ou eu ajudava, porque eu falava assim:
107 “Nossa, igual a mim, não é?”. (risos) Mas não que eu percebia, que eu sabia que eu era excluída.
108 Não, não tinha essa noção, essa percepção. Não é? Então eu falava assim: “Nossa, não, acho
109 que você consegue”. Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha dificuldade. Eu
110 falava: “Ah, deixa eu te ajudar então”. Eles estavam, tipo, no quarto ano, eu estava no segundo,
111 e fazia para eles. Porque eu morria de dó. Eu falava assim: “Ai, como assim? Não tem ninguém
112 prestando atenção que ele não sabe?” Ele não sabia escrever. Então acho que...

113 PROFESSORA: Então, olha, eu peço atenção para vocês, e vocês vão responder. Eu vou fazer
114 uma pergunta dedutiva para vocês. O repertório em que se apoiou a Dália para agir com o
115 menino, [...] que tinha (inint.) a prova, não é? Amassou e ela o convidou para fazer novamente,
116 com calma... O repertório que ela utilizou e agora como ela resgata a própria biografia dela [...] para dar um pouco de pano de fundo para a gente entender por que ela age dessa maneira, se ela teria agido dessa maneira, por exemplo, se ela tivesse outra idade, não é? Está baseado em quê esse repertório? Se a gente pensar assim, olha: o que eu uso, o que eu lanço mão, é algo que a gente acha onde? Onde é que está a fonte disso?

121 DÁLIA: Está no emocional da gente?

122 PROFESSORA: Olha, a própria [...] Dália tentando responder com uma pergunta, não é?
123 Arriscando uma resposta? Não está no emocional da gente? Está em quê isso? Não é? É um atributo de que tipo? Objetivo, subjetivo? Por que eu estou falando que é uma pergunta de caráter dedutivo? Porque eu estou já dando certas respostas, não é? Objetivo, subjetivo; pessoal, muito pessoal, ou isso todo mundo tem?

127 ZÍNIA: Subjetivo e pessoal, porque eu não vou ter a mesma experiência que ela teve, mas eu
128 também vou ter coisas que ela também não passou e que eu poderia agir de forma diferente do
129 que ela agia. Então acho que é bem é bem pessoal.

130 PROFESSORA: Bem pessoal... Então, [...] para agir, ela está sendo movida por alguns fatores,
131 não é, que podem ser a própria biografia, alguns sentimentos, por exemplo, solidariedade. [...]
132 Essa forma de dar apoio. Então, no caso da Dália, como ela acolhe a situação, não é? Como ela
133 acolhe? Ela abraça a situação? Primeiro que ela não ignorou, não é? No relato dela, ela agiu?
134 Ela não ficou só contemplando o que aconteceu, ela agiu. E aí ela age com base em quê? O
135 objetivo é educacional? O objetivo é pedagógico? O objetivo é de aprendizagem, não é? Mas o
136 que move a pessoa, se a gente pensar qual é a fonte e qual é a natureza desse elemento [...] que
137 vai para as mãos desse “fazer”, ele é totalmente pessoal? Não é uma coisa objetiva,
138 simplesmente de conhecimentos que você pode ter, não é? Conhecimentos científicos, não é?
139 Vocês querem perguntar alguma coisa para a Renata sobre esse incidente? Ela já deu o fim, não
140 é? [...]

141 PARTICIPANTES: (risos)

142 PROFESSORA: É o happy ending, não é?

143 DÁLIA: Eu queria perguntar para a Begônia. O que você fez, assim, [...] você ficou com isso
144 na sua cabeça por um tempo, você sofreu, você quis alisar o cabelo? [...]

145 BEGÔNIA: Então, eu fiquei muito com isso na cabeça, porque não aconteceu só essa vez.
146 Tiveram outras situações. E foi por causa disso que eu usei o meu cabelo liso por muito tempo.

147 DÁLIA: Ah, você usou.

148 BEGÔNIA: Eu usei. Tipo, minha infância acho que toda eu usei ele liso. Até que eu tive
149 problema, daí eu tive que parar de fazer. Mas isso ficou muito na minha memória. [...] Acho
150 que foi quando eu estava no ensino fundamental. Isso eu não escrevi aqui, mas ano passado eu
151 recebi uma mensagem no Facebook, de uma pessoa que eu não conhecia, e quando eu fui ver
152 era um menino que tinha me dado o presente, da chapinha. E ele pediu desculpas. Acho que
153 percebeu que ele, na época, estava errado. ((Falas simultâneas)) Daí ele me pediu desculpa.
154 Tipo, foi... Acho que foi ano passado, mas já tinha passado, eu nem lembrava mais disso daí.
155 Ele pediu desculpas, até comentei com a minha mãe, e ela... (inint.).

156 DÁLIA: E hoje é a maior moda os cabelos cacheados, afros, não é?

157 PROFESSORA: Então, é porque ele percebeu só no ano passado que ele tinha feito algo errado,
158 não é? Mas aí ele me pediu desculpas. Espero que não seja só moda, não é?

159 BEGÔNIA: É.

- 160 DÁLIA: Não, mas é lindo, não é? [...] A diversidade está aí para isso, para ser diferente mesmo.
161 Se fosse todo mundo igual, seria estranho.
- 162 PROFESSORA: E esse acréscimo que você faz agora com essa informação da pessoa retornar
163 e pedir desculpas, isso é muito importante.
- 164 DÁLIA: Fez diferença ele pedir desculpas para você, ou não mais?
- 165 BEGÔNIA: Fez. Não, fez. Fez. Porque eu o conhecia... Eu convivia com ele todo dia, não é?
- 166 DÁLIA: Foi uma bobeira, não é?
- 167 BEGÔNIA: É. Mas eu o desculpei.
- 168 PROFESSORA: Algum outro?
- 169 ROSA: Ah, tem o da Magnólia e da professora de Biologia... Eu me lembro de uma coisa...
170 aconteceu isso num colégio católico. Eu tinha um professor de Geografia, ele tinha quarenta
171 anos nas costas e queria ser um menino, não é? E ele pegava alunas. E eu sempre fui muito
172 gordinha. Tipo, agora eu estou uma baleia, não é?
- 173 PARTICIPANTES: (risos)
- 174 ROSA: E, para melhorar, eu tinha o cabelo todo tingido. Eu pintava de várias cores, assim, com
175 uns quatorze... uns quinze, dezesseis anos. E teve uma vez que caguei no cabelo porque eu
176 descolori e pinteí de rosa inteirinho. E ele era bem chanelzinho. E eu não sei por que esse
177 professor... foi o primeiro ano que eu tive com ele e... Eu sempre fui muito bem em Geografia,
178 só que eu vim com quatro e meio na prova. E minha prova estava igual à de algumas pessoas
179 que tinham tirado oito. Daí eu fui questionar ele, e ele falou que [...] pode ter sido o jeito que
180 eu escrevi, alguma coisa errada. E daí eu fiz a recuperação dele e vim com seis. Beleza. Aí
181 minha mãe, inclusive, pegou minha prova, foi conversar... Não teve conversa. Já tinha
182 recuperado, então, ok. No ano seguinte, [...] por conta do meu peso eu tive um distúrbio
183 alimentar, eu perdi quinze quilos em dois meses porque eu não comia nada. E [...] eu comecei
184 a deixar meu cabelo crescer. E parei de pintar. Acho que eu tinha pintado de vermelho, e daí
185 estava até mais bonitinha. De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio.
186 Igual a algumas meninas que não faziam nada na aula dele e vinham com notas super altas,
187 sabe? E aí eu lembro uma vez que eu cheguei para ele e perguntei: “Professor, posso ir ao
188 banheiro?”. Ele: “Claro, meu amor, minha linda”. E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo,
189 e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe?
- 190 IRIS: Um pouco? Muito, não é? (risos)
- 191 ROSA: Muito. (risos) Assim, “um pouco” para ser mais...
- 192 HORTÊNCIA: ...Suave.

- 193 ROSA: Suave, sabe? Aí eu não me esqueço, tipo, que eu nunca quis ter muito contato com ele,
194 nem como professor, nem para tirar dúvida, nada, porque...
- 195 DÁLIA: Você tinha medo dele.
- 196 ROSA: Eu tinha muito medo dele. E eu tinha amigas que pagavam muito pau para ele. Porque
197 ele tinha carrão, porque ele tem olho claro, não sei o quê. Mas é aquele cara de quarenta anos
198 nas costas que quer ser o boy. (risos)
- 199 ZINIA: É o caso dessa professora.
- 200 ROSA: Sim.
- 201 ZINIA: Ela também, com seus quarenta anos, chegava lá, se achava a diva e queria se mostrar
202 para os alunos.
- 203 DÁLIA: Uma amiga minha, a filha com quinze anos ficou grávida do professor. E são [...] uma
204 família [...] que (inint.) e fala assim: “Nossa!” Mas daí... diz que ia casar com ela.
- 205 MAGNÓLIA: No meu colégio, o professor casou com a aluna (inint.). ((Falas simultâneas))
- 206 HORTÊNCIA- Olha, eu e meu irmão, a gente tem um professor em comum, e... Eu estudava
207 no Universitário, eu fazia cursinho, e esse professor era bem legal assim. [...] Ele era professor
208 de Física, ele era muito legal. E aí um dia eu conversando com meu irmão e a gente estava
209 compartilhando [...] os professores em comum que a gente tinha, que eu tive no cursinho e ele
210 teve na escola normal, porque ele estudou em colégio particular. Porque ele é meu meio-irmão,
211 então o pai dele... podia pagar um colégio particular para ele. E aí eu falei o nome do professor
212 de Física, daí ele: “Ah, é aquele professor que casou com uma aluna?”. Falei: “Casou com uma
213 aluna?”. Ele “É, é”. Quando ele era meu professor, ele era casado e ele largou a mulher dele
214 para ficar com uma aluna de dezessete anos. Eu falei: “Nossa...”.
- 215 PROFESSORA: Só voltando um pouquinho [...] no relato da [...] Rosa. A Rosa, quando ela
216 falou agora para a gente uma história, que não é a história que ela escreveu, não é? Ela
217 compartilhou... Ela fez referências a atributos físicos dela própria e houve um riso. Não é?
218 Quando ela falou assim: “Agora eu estou uma...”?
- 219 ROSA- Baleia.
- 220 PROFESSORA: Uma baleia, não é?
- 221 DÁLIA: Porque ela não está uma baleia, por isso que a gente riu.
- 222 PROFESSORA: Eu teria perguntas, mas antes de fazer as perguntas ela foi avançando no relato
223 e ela fala, depois [...] compartilhando que teve problemas de perder peso rapidamente em curto
224 espaço de tempo, as consequências desse “perder peso” que ela percebeu, não é? Que ela
225 percebeu no ambiente da escola. Pergunto para vocês: Quando ela relatou para vocês, vocês a
226 perceberam [...] fazer algum julgamento do professor?

- 227 DÁLIA: Não, ela só... só disse que tinha medo um pouco, mas (inint.) “ele era isso ou aquilo”.
- 228 PROFESSORA: Porque, olha, quando ela fala “ah, ele pegava essas alunas”, ele pegava as
- 229 alunas, isso aí pode ser amplamente conhecido na escola, entre todas as alunas.
- 230 ZINIA: Com certeza.
- 231 PROFESSORA: Não é um julgamento, não é? Eu estou falando de um fato. Tipo, se eu estou
- 232 relatando, eu estou relatando um fato, então não tem um julgamento. Ela não o julgou em
- 233 nenhum momento. Julgou? Olha eu fazendo pergunta retórica aqui. Ai, que horror. Pelo menos
- 234 assim me pareceu, não é? Quando ela relatou. Mas no relato dela, ela faz esses autos atributos
- 235 de uma maneira que eles estão, me parece, de algum modo ali sempre circulando na sociedade,
- 236 por várias fontes. Que daí, assim, tem a ver com como a Rosa está se vendo hoje, tem a ver, por
- 237 exemplo, com como cada um pode se ver hoje. Não é? Seja com respeito à cor, a etnia, o cabelo,
- 238 enfim, tudo, não é? Poderia ser tudo. Aparência, classe, ocupação, tudo. E ela faz um uso, que
- 239 daí eu gostaria de questionar. Esse uso assim, quando que ele faz bem para quem? Esse uso que
- 240 a Rosa está fazendo, ela própria está fazendo. O que representa esse uso de linguagem, o que
- 241 ela faz para si, para os outros? Qual esse uso de linguagem? Não precisa responder aqui, podem
- 242 pensar em casa: Por que quando se coloca atributo físico, estamos falando lá “baleia”, como se
- 243 você falasse assim “ah, eu já era gordinha”? [...] O que significa “gordinha”? Do mesmo jeito
- 244 que tem [...] em alguns textos aí, “o que significa ser normal?”. [...] “A aula voltou ao normal”.
- 245 Ou “vai ter pessoas normais?”. Não é? “Lá vai ter gente normal?”. Quem define o que é normal?
- 246 Quem define determinado parâmetro de beleza, de adequação, de aceitação, [...] de desejo, [...]
- 247 de ideal? Quem define? E quanto que nós somos definidos por esses parâmetros? Não é? O que
- 248 isso faz com a gente? Quão bem isso faz para a gente?
- 249 DÁLIA: Acho que (inint.) esse negócio de (definir) é bem engraçado, porque eu sou casada
- 250 com alguém bem mais velho que eu e antes tinha um vizinho meu, que gostava de mim, bem
- 251 mais jovem, minha idade. Então eu não... eu falava assim: “Ah, cara galinha, veja quantas
- 252 mulheres ele levava lá”. E quando eu comecei a namorar o Luiz, acho que ele falou assim:
- 253 “Como assim? Ele é velho.” Às vezes eu olho para ele... eu falo “gente...” Quando falam assim
- 254 “quantos anos ele tem?”, as pessoas me perguntam, eu falo assim: “Nossa, não é? É verdade”.
- 255 Mas daí eu olho para ele e eu não enxergo ele desse jeito. Eu não sei se é porque ele é muito
- 256 legal, ele é... para mim ele é como, vamos dizer, “normal” como todo mundo, é igual, não é? A
- 257 cabeça da... a mesma coisa. E aí eu não enxergo ele desse jeito. E, às vezes, as outras pessoas
- 258 que não conhecem, comentam. Falam mesmo. Teve uma professora aqui que falou assim: “Ah,
- 259 eu vi uma foto do seu marido. É (inint.), não é?”. Eu falei: “(inint.), professora... (risos) (inint.)
- 260 não troco meu velhinho não”. Então, porque tem essa... não é? Esse... Eu não enxergo, (inint.)

261 “será que sou eu que estou com uma visão deturpada ou são as pessoas que querem julgar
262 mesmo e pronto, não é?”.

263 PROFESSORA: Quem dá parâmetro, não é? Quem tem dado parâmetro? O quanto a gente é
264 regido por parâmetro, não é? Esses parâmetros são justos ou não? São questionáveis ou não?
265 Como a gente pode lidar com eles, não é? Fazem bem ou não fazem bem para as pessoas, para
266 a sociedade? [...] O que elas alimentam? Seria algo para se pensar. E também há, no relato da
267 Rosa, ela fala de algo que eu acho que perpassa [...] a maioria dos textos com respeito ao uso
268 do poder por meio da linguagem. Não é? Porque às vezes o poder ele não é exercido só
269 verbalmente.

270 DÁLIA: (Intimamente) é pior.

271 PROFESSORA: Não é? Só verbalmente não. Mas pode ser [...] também verbalmente, não é?
272 No caso da Rosa, como é que o poder foi exercido sobre a Rosa?

273 DÁLIA: Quando ela ficou (bonitinha), como ela disse? (risos)

274 PROFESSORA: Como? Pelas notas?

275 DÁLIA: Que aí usou... ele começou a dar nota para chamar a atenção dela. Você também não
276 olhava para ele [...] como as outras meninas, não é? Ele queria chamar a sua atenção e começou
277 a mudar sua nota.

278 PROFESSORA: O poder dele [...] foi exercido por uma posição [...] institucional, não é?
279 Aquele poder é conferido a ele. Ele que tem prerrogativa de dar nota e tirar nota. Não é? E a
280 nota alta ou baixa é também historicamente sabida que [...] ou ela rebaixa, classifica, ou ela
281 eleva e também classifica, e nem sempre condiz com aprendizagem, não é? Nem sempre condiz
282 com pedagogia. Não é? Vamos para outro comentário? [...] Então, outro incidente, quem quer
283 relatar?

284 ALFAZEMA: Eu acho que o da Prímula, o do Bob, que ela fala que [...] por tirarem sarro dele,
285 ele nunca mais quis aprender.

286 PRÍMULA: Quer que eu leia?

287 PROFESSORA: Sim, por favor, Prímula.

288 PRÍMULA: “O Bob era uma criança especial, um menino muito humilde e não conseguia
289 acompanhar os colegas nas atividades. Alguns alunos ficavam o tempo todo rindo dele e
290 ninguém fazia nada. Ele estava cada dia mais triste e isolado. Até a ponto de não querer mais
291 voltar à escola. Depois de alguns anos, soube-se que ele nunca mais quis estudar”. Não estudou,
292 não se alfabetizou devido a esse incidente crítico.

293 ZÍNIA: Eu acho que isso tem muito a ver com o nosso papel, não é? De professores. E também,
294 acho que, (inint.) isso no nosso papel de formação [...] de professores. Porque [...]

295 provavelmente essa professora que estava com ele, que acompanhava ele, não sabia que ele era
296 especial? Não teve esse tipo de informação? Não é? Então, como isso influencia na vida dos
297 alunos. Não só no processo de aprendizagem, mas na vida, em tudo. Porque provavelmente a
298 vida dele pessoal, profissional, toda foi alterada, não é? Então eu acho que isso mostra muito a
299 importância desses estudos [...] que a gente faz e que a universidade proporciona para a gente.
300 É interessante.

301 PROFESSORA: Eu vou fazer uma pergunta para vocês: Como vocês acham que escolaridade
302 tem sido olhada historicamente ou, pelo menos, na vida de vocês e de seus colegas? Como
303 prescrição, algo que você precisa ter, um atributo que você precisa carregar ou como direito?

304 PARTICIPANTES: Prescrição.

305 PROFESSORA: Prescrição?

306 AMARILIS: Tem uma coisa que eu até ouvi quando eu, no ensino médio, pensei em desistir,
307 em parar. Ainda me falaram assim: “Mas se você não vai ter o diploma de ensino médio, você
308 vai ser o quê na vida? Vai trabalhar em supermercado, empacotadora?”.

309 IRIS: Menosprezando as...

310 AMARILIS: É.

311 IRIS: ...(inint.). (risos)

312 AMARILIS: Então realmente é bem isso, é prescrição, que você precisa ter um diploma para
313 ter um status.

314 DÁLIA: E quando você vai procurar um trabalho, já está lá classificado o nível que eles querem.

315 PRÍMULA: Assim, eu fico pensando que é muito triste (inint.). Às vezes, eu acredito, porque
316 [...] ele queria isso. Ele tentou, ele queria aprender. Ele queria. E foi tirado o direito dele, porque
317 [...] ele tinha esse direito, mas...

318 IRIS: Ao mesmo tempo foi negado, não é?

319 PRÍMULA: Ele queria. Ele queria estar ali, ele queria [...] estar na escola. Não... eu acredito
320 que... naquela época a gente nem pensava “ah, eu vou estudar para ter um bom emprego”, não
321 é? “Para ser alguém na vida”. Não, é um direito da criança. Não é? De estar ali na escola,
322 socializando com as outras criancinhas. E [...] foi negado esse direito a ele. E era uma professora
323 maravilhosa. Eu tenho que dizer. Mas ela não soube lidar.

324 DÁLIA: Mas acho que ela... também uma sala com quarenta alunos, não é?

325 PRÍMULA: É.

326 DÁLIA: O professor não nota essas pequenas coisas assim, não é? Olha mais no geral, não no
327 individual. Muita criança para uma pessoa só. Já pensou se fosse uma sala para educação

- 328 fundamental como é a nossa de vinte alunos, que maravilha que seria você educar essa criança?
329 Muito mais fácil.
- 330 PROFESSORA: Todos aqui já participaram de alguma visita à escola estando na graduação?
- 331 PARTICIPANTES: Sim.
- 332 PROFESSORA: Na escola do ensino básico?
- 333 IRIS: Ah, do básico não.
- 334 PROFESSORA: Não? Eu pergunto isso assim para saber se vocês [...] já conhecem [...] o que
335 está na estrutura da escola, como apoio para o professor, para questões que fujam do
336 pedagógico. Mas que interfiram no pedagógico.
- 337 DÁLIA: [...] Nós fizemos... a Magnólia e eu (inint) no ensino fundamental, quando tem um
338 problema que foge, [...] nesse caso, aí vai para a pedagoga, [...] fazem aulas lá com ela. [...]
339 Tanto para a parte pedagógica ou quando for também de comportamento. Eles separam e levam
340 por um período assim. Lá eu não cheguei a observar como era assim.
- 341 PROFESSORA: É, eu vou fazer essa pergunta, deixo assim como algo para vocês pensarem,
342 uma imagem para vocês pensarem quando houver um incidente crítico, [...] de que vocês tomem
343 conhecimento ou que vocês próprios testemunhem, ou com o qual vocês tenham de lidar. É
344 pensar em você enquanto indivíduo, o aluno também, onde vocês estão, e nas esferas onde a
345 questão vai ser lidada e, possivelmente, literalmente, resolvida. Resolvida não no sentido de
346 que tem que ter uma solução, mas dependendo da situação, se é uma situação que oprime, que
347 causa sofrimento, aonde isso vai ser atenuado e dissipado, aliviado. E aí a gente pensa que, do
348 indivíduo, pensando mais em termos de sociedade, a gente tem lugares, instituições, atores
349 sociais com posições diferentes, mais próximas e familiares, às mais distantes e socialmente
350 reconhecíveis, onde as questões vão ser lidadas e onde elas podem encontrar melhor
351 acolhimento, até possivelmente uma resolução, um dissipamento, não é? Ou uma atenuação.
352 Pensem nisso. Por que eu estou colocando isso? Porque, às vezes, o professor vai ter diante de
353 si – não só como professor, educador, pessoa – [...] uma questão crítica de foro que não é de
354 sua alçada, com qual você não tem costume de lidar, você não tem conhecimento nem objetivo,
355 nem subjetivo, para lidar. Para onde você encaminha? Ou você vai dizer “Ah, tá. Tudo bem.
356 Então, tchau”, como se nada tivesse acontecido, não é? Porque essas questões podem ocorrer
357 na vida da gente de maneiras mais rápidas, momentâneas, e sem grandes reflexos, mas também
358 podem, mesmo sendo momentâneas, ter reflexos danosos nas pessoas com as quais a gente
359 interage, ou do grupo, ou do contexto onde a gente se insere. Não é? Então, pensar, porque não
360 estou trazendo solução nenhuma, mas trazendo esferas para vocês pensarem, porque às vezes o
361 nosso poder de atuação não está lá em tomar a ação e resolver, mas às vezes é levar uma palavra,

362 não é? Ou levar uma informação. Ou trazer a informação para quem pode ajudar, não é? Que é
363 de uma forma possivelmente solidária, não é? Solidária. Sem ser invasivo, mas sendo solidário.
364 Então, pensar, porque é bem mais fácil a gente não fazer nada. Não é? Ou pensar só que a
365 educação, ou o nosso trabalho, são só questões objetivas. O que a gente sabe que não é o caso,
366 não é? [...]

367 PROFESSORA: Nós estamos iniciando com os comentários dos alunos sobre as suas leituras.
368 Quem gostaria de começar a compartilhar a sua classificação sobre seus processos de leitura?
369 Prímula? Sim?

370 PRÍMULA: Então, eu preciso falar (inint.) texto ou (inint.), é mais fácil, não é?

371 PROFESSORA: Pode ser. Isso. Isso.

372 DÁLIA: Vou colocar um, dois e três, então. A minha classificação é “Decody”, para
373 decodificar. Foi o texto um. Eu fiquei em dúvida aqui, mas eu coloquei “relativamente fácil”;
374 no texto dois também; e no texto três “very difficult”.

375 PROFESSORA: Uhum.

376 PRÍMULA: “Interpretation”, eu coloquei [...] o texto um da Almeida, foi “difficult”; no dois,
377 “relativamente fácil”; e no texto três, “difficult”.

378 PROFESSORA: Certo.

379 PRÍMULA: E, a “Análise Crítica”, eu... bom, como eu penso, acho que tudo o que eu leio assim,
380 eu... acho que [...] eu já começo a ler já pensando já... Então eu coloquei “relativamente easy”
381 nos três.

382 PROFESSORA: Ok. Você quer fazer algum comentário sobre os conceitos e exemplos dos
383 textos agora?

384 PRÍMULA: Eu coloquei mais, assim, mais o que eu entendi dos textos mesmo, o conceito, não
385 é? Que o texto um, achei que o texto aborda o conceito de incidente crítico, ele explica o
386 conceito, não é? Aí a importância dele no processo de [...] ensino. Aí relata [...], ele descreve...
387 Eu achei esse texto mais descritivo. Ele não é tão crítico, faz a gente pen... Ele é mais [...] uma
388 descrição mesmo dos acontecimentos.

389 PROFESSORA: Uhum.

390 PRÍMULA: Aí texto dois, [...] ele narra os incidentes críticos [...] que alguns professores
391 enfrentaram. E esse eu acho que ele faz a gente refletir mais, porque ele é mais íntimo. Acho
392 que os professores conseguem fazer a gente trazer um pouco mais para a vida da gente. Não é
393 mais aquela coisa genérica, é uma coisa mais crítica mesmo. E o terceiro, [...] narra a
394 experiência vivida em três momentos, momentos críticos [...], no processo de aprendizagem de
395 línguas nos Estados Unidos, não é?

396 PROFESSORA: Uhum.

397 PRÍMULA: Isso é o que eu achei desse texto. Aí os exemplos que eu dei, o primeiro texto
398 aborda de maneira geral [...] o incidente crítico, são descrições e não apreciação crítica.

399 PROFESSORA: Uhum.

400 PRÍMULA: O segundo texto é mais crítico, os relatos são mais detalhados e nos fazem pensar.
401 E o segundo é um texto que nos faz pensar em situações cotidianas, que eu não conseguia deixar
402 de pensar em situações que a gente vive no dia-a-dia na sala de aula.

403 PROFESSORA: Uhum. Obrigada, Prímula. Zínia?

404 ZÍNIA: Eu coloquei no “Decodificação”... Eu só li os dois primeiros, não é?

405 PROFESSORA: Uhum.

406 ZÍNIA: Então “Decodificação” eu coloquei como “relativamente fácil” no texto um; e
407 “difficult” no texto dois.

408 PROFESSORA: Tá.

409 ZÍNIA: Na “Interpretação”, eu não sei se foi porque eu... não sei. Eu coloquei diferente da
410 Prímula, porque eu não sei se eu me baseei mais nos exemplos e para mim ficou claro... não
411 sei.

412 PROFESSORA: Uhum.

413 ZÍNIA: Talvez eu entendi de maneira errada. Mas eu coloquei “fácil” na “Interpretação”; e para
414 o texto dois eu coloquei “relativamente fácil”.

415 PROFESSORA: Tá.

416 ZÍNIA: E na “Critical Analyses” eu coloquei “difficult” para os dois.

417 PROFESSORA: Tá.

418 ZÍNIA: Então, como a minha visão é pouquinho diferente da Prímula, não sei se eu entendi
419 certo ou errado, mas nos conceitos e definições do texto um, eu acho que eu... não sei. Estou...
420 não sei. Estou confusa agora. Mas eu coloquei, [...] como tem muitos exemplos, então eu
421 entendi que a definição estava mais clara, não é? É lógico que ele não faz a gente pensar, não
422 é? Não tem... Porque estava ali, você lia e acabou. Então eu achei que a definição estava mais
423 clara. E, entre esses dois, como tinha [...] uma maior parte de teoria, talvez por ter poucos
424 exemplos – tinha, mas numa proporção menor – eu coloquei que tinha maior definição, não é?
425 E nos exemplos, como [...] eram claros e tudo, e a descrição no texto um, achei que ficou melhor
426 para ser compreendido. Só que no texto dois também dava para ser compreendido, porque é a
427 parte da teoria, só que não dava... na minha visão, não sei se eu enxerguei certo, não dava para
428 enxergar, só compreender, porque eu enxerguei melhor no texto um por causa dos exemplos
429 propriamente ditos.

- 430 PROFESSORA: Magnólia? Obrigada, Zínia.
- 431 MAGNÓLIA: Bom, eu também, como no caso da Zínia, só li o primeiro e o segundo texto.
- 432 PROFESSORA: Uhum.
- 433 MAGNÓLIA: Eu considerei o primeiro texto como “relativamente fácil”
- 434 PROFESSORA: Uhum.
- 435 MAGNÓLIA: Por estar em português. E o segundo como “difficult”. Na “Interpretação”,
- 436 “relativamente fácil”, não é? Porque eu me baseei nos exemplos também.
- 437 PROFESSORA: Tá.
- 438 MAGNÓLIA: E, para fazer uma análise crítica, eu já considerei “difícil”, porque eu tenho
- 439 bastante dificuldade.
- 440 PROFESSORA: “Difícil” para os dois textos?
- 441 MAGNOLIA: Sim.
- 442 PROFESSORA: Tá. Uhum.
- 443 MAGNÓLIA: E na parte de conceitos e definições, eu não me baseei mais nos exemplos. Então
- 444 eu coloquei assim que os professores [...] não estão
- 445 tão bem preparados [...] para lidar com algumas situações. Vejo que o que é feito na sala de
- 446 aula pode refletir muito na vida do aluno, então acho que teria que trabalhar mais esse lado. E
- 447 também que a gente precisa ter um senso crítico [...], como futuros professores e, acima de tudo,
- 448 se colocar no lugar do outro, e não apenas fazer um julgamento.
- 449 PROFESSORA: Uhum.
- 450 MAGNÓLIA: Mais esse geral que eu peguei dos dois textos.
- 451 PROFESSORA: [...] Se a gente fosse analisar esse – não é o caso, [...] não é a tarefa – mas se
- 452 a gente fosse analisar os incidentes críticos relatados pelos autores, tanto de um texto, quanto
- 453 de outro enquanto gêneros [...] do discurso, gêneros textuais, o que eles têm em comum
- 454 enquanto características? Vamos tentar fazer isso juntos?
- 455 PRÍMULA: Esse da Laurinda?
- 456 PROFESSORA: Por que eu estou falando isso? É, o da Laurinda. Por que eu estou falando isso?
- 457 Porque talvez juntos nós consigamos chegar num ponto que diz respeito à própria concepção
- 458 de incidente crítico [...] trazida logo no início da abertura do capítulo teórico do artigo. Então,
- 459 se a gente for olhar, o quê que todos os incidentes relatados têm enquanto gênero? O que os
- 460 torna incidentes críticos?
- 461 PRÍMULA: Então, até na minha releitura dos casos, teve uns assim que foi... porque eu não
- 462 achei que fosse um incidente crítico, eu achei que foi mais algo assim pontual daquele
- 463 momento. Uma falta de comportamento... Porque, assim... claro, o aluno, se ele se comporta

464 mal em sala, tem que haver um... não é? E outras [...] você já vê que é um caso que já vem...
465 você já vê que é algo [...] no relacionamento. [...] Uma falta de diálogo, uma falta de
466 compreensão entre o professor e o aluno. Então você já vê que é algo que... Tem uns assim
467 que... a menina já está no (inint.), o seu método não dá certo, ela já está cansada daquilo, não
468 é? Que ela pede para o professor ali acho que fazer mais exercícios de Matemática – se eu não
469 estou enganada, acho que é de Matemática – e ele fala que não, que ele já tinha feito o suficiente.
470 E aí ela estoura. Então você vê que aquilo já vem... não é uma coisa pontual, que aconteceu
471 naquele momento. Por isso que, então, tem uns assim que eu vejo que é só um... que foi uma
472 falta de... ali, uma coisa de momento, uma falta de bom comportamento. Ou, às vezes, até
473 porque os professores são seres humanos também. Às vezes o professor não está num bom dia,
474 chega, o aluno [...] ou está no celular ou está fazendo... Aí acontece o quê? Eu acho que isso
475 não é um... Eu, na minha concepção – posso estar enganada – não é um incidente crítico, é algo
476 pontual. O incidente crítico eu acredito que ele tem uma história. É um acontecimento que...
477 [...] ele vai... [...] uma bola de neve. Que ele vai acontecendo até a hora que você tem que [...]
478 conversar, sentar e dialogar sobre isso.

479 PROFESSORA: Então, pensando, vocês concordam com o que a Prímula está colocando?

480 ZÍNIA: Sim.

481 PROFESSORA: Pensando, os incidentes críticos trazidos pela Almeida e os incidentes críticos
482 trazidos pelo [...] Pui-Ian, qual a diferença de peso, densidade, de extensão dos incidentes?
483 Quais você considera mais incidente e não, por exemplo, só um evento?

484 PRÍMULA: Um evento, não é? [...]

485 PROFESSORA: Nesse sentido que você falou, que tem uma história.

486 PRÍMULA: Isso, então. É isso que... A professora, ela tem origem asiática, não é? Então, eu
487 achei esse, mas porque ela [...] se colocou no lugar do aluno. Ela viveu aquele momento, ela
488 refletiu sobre tudo que ela também passou, não é? Então, eu, para mim, por isso que eu achei
489 esse texto, depois da releitura. Porque na primeira vez, eu acho que a gente lê nessas
490 (historinhas), em português, acaba ficando tudo mais fácil mesmo. Aí se você for ler esse texto,
491 mesmo estando em inglês, se você for pensar criticamente, você vê que ele é mais profundo.
492 Você vê aquele incidente crítico assim, aquela... não é? Bom, na minha opinião, não é, gente?
493 (risos)

494 ZÍNIA: Sim, eu concordo com a Prímula, no que ela disse. Tudo... Porque Pui-Ian já traz todo
495 um lado mais racial, mais... do caso dos alunos, não é? Não considerava o negro... Então eu
496 acredito que seja... esse sim seja um incidente crítico.

497 PROFESSORA: Ele é mais desenvolvido, não é?

498 ZINIA: Sim.

499 PROFESSORA: Você consegue ver quase um arranjo ali se orquestrando, não é? Os
500 posicionamentos têm consequências? As consequências são vividas? Pensa-se e compartilha-
501 se o que se pensa com o leitor. Não é? Então, enquanto potencial educacional, vocês pesem
502 qual formato [...] traz mais possibilidades de crescimento e desenvolvimento profissional. Por
503 que eu digo isso? Porque lembra que a Laurinda parte de um conceito que ela diz behaviorista,
504 não é? Colocado há muito tempo e, dentro dessa visão, a educação de professores tem as
505 alternativas certas e erradas, existem os modos certos e errados de se lidar com uma situação,
506 não é? Como se, então, qualquer situação análoga pudesse ser resolvida com eficiência, com
507 tranquilidade [...], com facilidade. Se a gente olhar outros textos, a gente pode não ter a solução,
508 não é? A solução para [...] determinados acontecimentos, eventos e incidentes na nossa vida
509 profissional. E aí, dizendo isso, eu só gostaria de voltar um pouco no que você, Amanda,
510 colocou, no que vocês colocaram lá no Facebook como reação ao texto, contribuição na sua
511 leitura e de dar um feedback que [...] alguns colocam, da questão da necessidade de preparo –
512 não é, Tainara? – para lidar com as situações, a dificuldade, a necessidade de preparo, não é? E
513 a necessidade de não fazer julgamentos. [...] Então, quando vocês colocam isso, eu preciso dizer
514 que eu aprecio bastante [...], porque vocês não terminam com certeza, não é? Vocês terminam
515 justamente se vendo; já se vendo com lacunas de [...] conhecimento, repertório, para lidar com
516 as situações. Todavia, se a gente pensar nas maneiras de encarar textos ou eventos como leituras
517 do mundo, que a gente faz, a gente pode colocar de uma maneira objetivista, no sentido de “ah,
518 entendi a situação, ok”, não é? “Processei e tchau, vou para a próxima”, não é? Tipo, na minha
519 sala de aula, conforme a gente comentou na aula passada. Tipo “ah, você não gosta de tratar
520 desse assunto, você tem dificuldade”. “Ok, entendo, respeito, mas vou continuar tratando”. Não
521 é? Se eu vou fazer uma interpretação ou se eu vou colocar e convidar, e vou acolher, e vou
522 incentivar, a diferença de posicionamento, opinião, na minha sala de aula. Se eu vou acolher as
523 dificuldades dos meus alunos, só para elas serem ditas, apreciadas, conhecidas, expostas, ou se
524 eu vou trazer momentos, ou abrir momentos, ou praticar uma aula em que a gente possa pensar
525 em alternativas de superação, de transformação [...] para as pessoas se sentirem mais fortes, [...] se desenvolverem como pessoas [...], como leitoras do mundo mesmo, e como agentes no
526 mundo. Então, se a gente pensar “olha, tem um texto que é difícil...” Tá, ele era difícil, então
527 eu li, parei, também deixei de lado, não é? Eu tenho uma situação... “olha, eu cheguei à
528 conclusão [...] que eu tenho consciência de que eu não tenho o repertório de conhecimento para
529 lidar com certas situações”. [...] Então constatei isso, ok, mea culpa, continuo a minha vida
531 profissional. Ou eu também vou ter, ou arrumar, alguma oportunidade? Vou aproveitar para

532 também suprir, para também ganhar, construir conhecimento para lidar um pouco melhor com
533 situações que podem ocorrer na nossa vida profissional? Eu, professor – ou professora – tenho
534 a obrigação de saber tudo? Não é? Algo que é para cada um pensar. Eu tenho a obrigação de
535 saber resolver tudo ou lidar com tudo, não é? Quem eu posso ajudar e quem pode me ajudar?
536 Eu quero ajudar ou eu não quero ajudar? Também são questões para serem levadas em conta,
537 não é? Então, eu coloquei no quadro, enquanto vocês estavam fazendo a sua classificação do
538 tipo de leitura, algumas perguntas, como um exercício, para talvez passarem pelos textos que
539 vocês venham a escolher, de um modo menos difícil, ou de um modo que faça mais sentido. Há
540 textos com densidades de construção diferentes, não é? A tessitura e a textura dos textos são
541 feitas diferentemente? Então vocês podem escolher um ou outro parágrafo [...] para quaisquer
542 dos três textos e aí eu gostaria que vocês fizessem a leitura e preparassem a pergunta, por
543 exemplo, para um colega ausente. [...] Elabore para o mesmo parágrafo uma pergunta que
544 requeira e que você vá verificar se ele decodificou o texto, aquele parágrafo, se ele teve
545 compreensão do texto. A compreensão no sentido de “ok, entendi essas ideias”, “entendi, sei o
546 que o autor escreveu”, não é? Uma pergunta para o mesmo parágrafo que solicite a opinião da
547 pessoa sobre o que está escrito. Então [...] a segunda pergunta não virá com uma resposta que
548 reproduz o texto, mas necessita que a pessoa se posicione frente ao texto. Não com [...] esses
549 posicionamentos do tipo “vale tudo para qualquer texto”, [...], tipos genéricos, mas opiniões
550 que sejam calcadas em justificativas. Então a própria forma de formular a pergunta tem que [...]
551 pedir evidência do por que a pessoa se posiciona de tal maneira. Aí [...] um terceiro tipo de
552 pergunta é, por exemplo, que solicita fazer com que o leitor faça possíveis analogias com outras
553 situações de que ele tem conhecimento ou que ele já vivenciou. [...] Por que isso? Porque
554 também a gente experiencia durante o texto justamente a identificação com as situações, não é?
555 Ou então a fuga para outra... [...] É quase uma fuga do texto, não é? Para pensar situações
556 análogas, não é? Então, para trazer isso. É um modo de trazer a experiência [...] de vida do leitor
557 a propósito da leitura do texto. E outro tipo de pergunta seria uma pergunta para criticar, para
558 fazer uma leitura crítica do parágrafo, e tem vários tipos de posicionamentos críticos, ou leituras
559 críticas de um mesmo parágrafo. Um que você pode olhar como é que o autor lida com ideias
560 [...] ou conceitos, como é que o autor lida com outras pessoas – que eu coloquei “humanos” –
561 como que ele se situa, ele próprio, por isso eu coloquei “autor/autor”, porque alguns somem
562 [...] no texto, e como é que o autor se coloca frente à sociedade, [com respeito a tudo] aquilo
563 que ele [...] falou. Será que ele se posiciona? É para [...] as pessoas que leem continuarem onde
564 estão ou é para elas serem movidas por alguma ação? Que tipo de texto é esse? Se a gente for
565 pensar no sentido de crítico, tem o crítico do texto, tem o crítico da realidade e tem o crítico

566 que é movido à ação, de proposta de ação. Então nem todos os parágrafos e nem todos os textos
567 se prestam a isso. Mas você como leitor, pode proporcionar isso. Pode instigar outro leitor a
568 pensar para além do que foi a proposta original do autor. Então isso seria um pedido, para quem
569 puder fazer [essas] questões. Poderia ser uma questão de cada tipo para um parágrafo ou para
570 um texto, tá? Então, quando a gente está diante dos textos, eu escrevi ali, da gente olhar também
571 possibilidades. Porque se a gente se confinar no entendimento, na decodificação do texto numa
572 autorreflexão, em quê isso vai provocar alguma mudança, alguma ação? Então eu coloquei
573 possibilidades de olhar e de trazer, vocês também trazerem, e escreverem sobre uma situação,
574 um episódio ou um incidente crítico. Então, [...] pelos três textos já trazidos para leitura, vocês
575 têm as diferenças dos momentos, dos incidentes críticos e da profundidade com que eles
576 chegam para a gente. A gente tem incidentes de dois tipos – um somente descritivo, o outro
577 mais analítico-reflexivo – e a gente tem os chamados momentos linguísticos que, no meu
578 entendimento... Eu tenho um entendimento que eu não vou colocar agora, sobre os momentos
579 linguísticos que são colocados [...] pelas autoras. E aí, diante desses incidentes, a sua reflexão
580 e a sua proposição de formas de transformar [...] no sentido de superar, de modificar e de educar.
581 [...] Então pensar [em] que lições [...] educacionais [...] podemos tirar de tais episódios,
582 incidentes ou momentos, e o que podemos fazer. [...] Porque alguns textos nos trazem [...] vários
583 casos em que... Aí eu volto lá no começo, quando eu estou perguntando do gênero, se a gente
584 analisasse o gênero. A Laurinda Almeida [...] não analisa. Ela só reproduz os exemplos que ela
585 encontrou. Então a gente poderia dizer que parte do gênero... Se fôssemos analisar só o da
586 Laurinda, tem uma resolução do conflito, do incidente crítico? A maioria não, não é? Mas a
587 gente também tem o relato, lembra? E está na definição. Que incidente crítico não é só algo
588 negativo.

589 PRÍMULA: Claro.

590 PROFESSORA: Não é?

591 PRÍMULA: É, eu acho que o incidente crítico é para isso, não é, professora? Ele é para trazer
592 [...] esse diálogo, essa tentativa de (inint.). Como a senhora falou, não vai conseguir solucionar
593 cem por cento, mas ele já... alguma coisa... Espera aí, tem alguma... tem até uma passagem que
594 eu vi, eu não lembro qual texto. É que são tantos textos. Ele falou “são surpresas que os
595 professores...”... Em que texto que está? “Surpresas que os professores podem vir a enfrentar”.
596 Não é? São surpresas.

597 PROFESSORA: É no primeiro. No primeiro.

598 PRÍMULA: Isto.

599 PROFESSORA: [...] E também [...] incidentes que eles podem vir a celebrar.

600 PRÍMULA: Isso. Porque isso pode... esse incidente crítico, como um diálogo, [...] a pessoa
601 pode encontrar o que está acontecendo de errado, o que está provocando aquele (inint.) e mudar
602 aquilo. E talvez até a pessoa se encontrar, encontrar o porquê ela está ali, por que aquilo ali está
603 acontecendo, não é?

604 PROFESSORA: Pergunta: [...] Como a Laurinda traz casos, a maioria com desfecho aberto –
605 assim, o final dele não tem um encaminhamento de solução – vocês acham que os incidentes
606 descritos por si chamam um posicionamento moral ou [...] uma tendência de ação para as
607 pessoas, que as pessoas saberiam o que fazer numa determinada situação? Por exemplo, um dos
608 incidentes lidos, do professor que diz “você não tem a menor vocação para esse curso, procura
609 outro curso”, e a pessoa chora, fica todo mundo olhando e a pessoa continua chorando, não é?
610 [...] Desperta em vocês alguma ideia de como agir? Ou qual seria o modo de agir? Ou, desperta
611 em vocês um senso de aprovação ou de reprovação da atitude do professor?

612 ZINIA: Agir [...] a favor dele ou dela, do aluno ou do professor?

613 PROFESSORA: Uhum. Desperta em vocês quando leem?

614 ZINIA: Não, eu fiz uma pergunta. Agir [...] a favor dele, do professor, ou a favor dela?

615 PRÍMULA: Qualquer um. ((Falas simultâneas))

616 PROFESSORA: Qualquer sentido. Quando você, leitora e professora em formação, lê isso,
617 você sente?

618 ZINIA: Ah, entendi.

619 PROFESSORA: Você sente um cutucão de “o que é que eu faria nessa situação?”.

620 ZINIA: Sim. Sim. Sim.

621 PROFESSORA: Então [...] os incidentes críticos têm esse potencial de despertar uma tendência
622 de ação ou de juízo?

623 ZINIA: O nome já diz, não é?

624 PROFESSORA: Incidente crítico, não é?

625 ZINIA: Aham.

626 PRÍMULA: No mínimo de reflexão. Não é? Se a professora não vai agir, mas pelo menos
627 refletir... Eu acredito... Eu, eu não sei como... eu fico me colocando naquele... ali, se eu estivesse
628 ali perto, eu jamais conseguiria deixar aquilo passar. Pelo menos pensar naquilo, não tem como
629 refletir sobre aquela situação. Mas em todos os incidentes críticos, depois no final ela faz a
630 pergunta. “O que você acha? Qual é a análise que você tem?” não é? Então não tem como a
631 gente não pensar, não é? [...] Como agir... Não tem como a gente não ter até um juízo,
632 não é? [...] Aí tem aquele outro lado, do contexto, que daí tem que ver todo o contexto. Será

- 633 que só isso daqui (inint.), não é? Então tem que ver todo o contexto. Por que chegou até aquele
634 ponto ali? Não é?
- 635 PROFESSORA: E aí lembra que tem aquele episódio da estrela, da menina que não conseguia
636 fazer estrela.
- 637 PRÍMULA: Isso. É.
- 638 PROFESSORA: Não é? Aquele é um incidente crítico?
- 639 PRÍMULA: Deixa-me ver o quê que eu coloquei aqui, professora. (risos)
- 640 PROFESSORA: Uhum.
- 641 PRÍMULA: Deixa só eu ver aqui.
- 642 BEGÔNIA: Mas quando se fala em incidente crítico...
- 643 PRÍMULA: [...] Eu coloquei “não”. Eu coloquei que é um caso pontual.
- 644 PROFESSORA: É um caso exitoso, não é? Não é um caso de superação?
- 645 PRÍMULA- É de superação, mas...
- 646 PROFESSORA: É um caso de aprendizagem, não é? Há algo que é crítico ali? Não, não é?
647 Porque ele foi além, ele tem uma resolução.
- 648 PRÍMULA: Sim.
- 649 PROFESSORA: E essa resolução, quando é colocada [...] apresentando como incidente crítico,
650 [...] ela tem potencial de sugerir que há modos de se lidar com determinadas situações que são
651 mais benéficos ou mais bem sucedidos que outros para o professor no sentido de “o que fazer”?
652 Ali não é uma questão existencial, não é?
- 653 BEGÔNIA: É.
- 654 PROFESSORA: É também de uma aula [...], de determinada natureza e é da questão de
655 desempenho, não é? Conseguir desempenhar [...] na aula, não é? Vocês comentaram esse
656 episódio na outra aula e aí ele chegou pronto, não chegou?
- 657 PRÍMULA: Sim.
- 658 PROFESSORA: Porque com a apreciação da aluna, ele chegou pronto. E eu tinha pedido a
659 vocês para prestarem atenção nos relatos, [...] nas descrições, para ver se as descrições eram
660 objetivas ou se elas eram subjetivas. Vocês encontraram subjetivas? A subjetiva é daquela que
661 quem está escrevendo o episódio, o incidente, é capaz de julgar o que o outro está sentindo, o
662 que o outro pensou.
- 663 PRÍMULA: São descrições mesmo. Eu não consegui identificar.
- 664 PROFESSORA: Ah, eu consegui. (risos)

665 BEGÔNIA: Ah, mas eu penso que talvez sim, {porque} você consegue despertar talvez esse
666 senso na gente de querer tomar partido de alguma posição, talvez porque o próprio também,
667 não é? Eu acho. Talvez.

668 PROFESSORA: É, e aí eu mesma pergunto “será que a gente consegue?”, não é? E será que é
669 possível a gente ser crítico?

670 BEGÔNIA: Imparcial.

671 PROFESSORA: Crítico, sendo que a gente não julgou? Será que o julgamento, tomar partido,
672 não é um requisito para a gente enquadrar uma situação como crítica? Por quê? Porque se eu
673 estiver olhando só o comportamento, eu posso não saber por que as pessoas estão se
674 comportando daquela maneira. Não é? Por exemplo, “as pessoas não vêm à aula”, ou “poucos
675 alunos vêm à aula”. Aí eu posso [...] julgar. Uma coisa é te dizer “a aula tal vieram tantos alunos,
676 a aula tal vieram tantos alunos”, mas julgar [...] seria “os alunos não vieram à aula porque
677 choveu”, “os alunos não vieram à aula porque não leram o texto”, “os alunos não vieram à aula
678 porque não fizeram a tarefa”, “os alunos não vieram à aula porque não gostam da professora”.
679 E assim por diante. Então se eu presumo a razão, sem conhecê-la, eu estou julgando.

680 PRÍMULA: Mas, assim, nesse caso aqui, professora, ela está descrevendo o que foi escrito
681 exatamente. Por exemplo, se eu chego aqui e vou descrever a sala: tem quatorze alunos e... Se
682 eu for justa e outra pessoa for ler, ela não vai poder achar que eu estou julgando os outros. [...]
683 Foi nessa linha de raciocínio que eu [...] tentei ler.

684 PROFESSORA: Uhum.

685 PRÍMULA: É que eu achei que foi uma descrição tão fiel, que eu acho que não deu espaço para
686 o autor... Tanto é que por isso que eu consegui identificar o que era um incidente crítico e o que
687 – em minha opinião, é claro, [...] outras pessoas podem achar totalmente diferente – e o que era
688 um fato simplesmente pontual ali que... de falta de comportamento, (inint.), naquele momento.

689 PROFESSORA: Tá. Olha, tudo bem, foi na leitura de vocês, talvez com outras leituras vocês
690 mudem de ideia ou tenham outra leitura. No texto, esse mais longo, sobre momentos
691 linguísticos, tem uma passagem que fala de uma professora que foi observada por outra e ela
692 está ralhando com um aluno [...] e o aluno fica de olhos para baixo, [...] e isso foi tomado pela
693 professora como extremamente inadequado, não é? Isso irritou demais a professora, sendo que
694 [...] biograficamente, culturalmente, o aluno tem uma formação que justifica [...] o não falar,
695 uma posição aparentemente submissa, o que pode ter {sido} interpretado por outra pessoa
696 como...

697 PRÍMULA: Descaso, não é?

698 PROFESSORA: Descaso, indiferença, não é? Então, culturalmente falando. Daí, o que
699 acontece? Se uma pessoa fosse fazer uma descrição [...] pretensamente objetiva, [...] poderia
700 até descrever um comportamento de cada um, não é? O volume de voz de cada um, enfim,
701 direcionamento de olhar de cada um, mas será que conseguiria avaliar o porquê da situação, e
702 o porquê do conflito, e o porquê das lamentáveis atitudes ou ações dentro da escola, por
703 exemplo? Não é? Então, quanto que a gente acaba por sair, ou necessita sair, [...] dessa pretensa
704 observação participante, externa, isenta, para que algo seja crítico, não é? Para que a gente [...]
705 veja, por exemplo, que pode haver julgamentos equivocados a partir, simplesmente, [...] de uma
706 observação externa da realidade. E aí, quando eu falo isso, se a gente fosse voltar, a gente pode
707 voltar em alguns exemplos juntos, do português e do inglês, e podemos ver quão objetivo é
708 (inint.). [...] A gente pode passar, e aí eu tenho umas perguntas também. [...] Quando eu for
709 lendo, [...] vou compartilhar com vocês: quem está falando? De que ponto de vista está falando?
710 De que lugar está falando? [se] não está cometendo incoerências com o que está querendo dizer?
711 {se} não está fazendo coisas com a linguagem para si, para os outros?... Então, vou lendo assim.

712 PRÍMULA: É o da Laurinda, professora?

713 PROFESSORA: Vamos pegar esse da Laurinda.

714 PRÍMULA: Aqui mesmo diz no texto, não é, professora? Sobre isso que a senhora está falando.
715 Tem um parágrafo que diz muito.

716 PROFESSORA: Aqui, olha. Já vou falar aqui para vocês. Incidente crítico número dois, na
717 página cento e noventa. Caso da aula de Matemática. “Marcos, aluno da sétima série, estava
718 fazendo exercícios passados pela professora na aula de Matemática. Em certo momento, não
719 entendeu uma questão e perguntou sua dúvida para o colega ao lado”. Primeira coisa, como que
720 ele sabe que o Marcos não entendeu a questão e que ele estava tirando uma dúvida? Não é? A
721 menos que ele tenha estado grudado nesses dois para escutar ou tivesse um gravador. Não está
722 escrito, não é? “A professora achou que Marcos estava conversando e lhe deu uma baita
723 bronca”. [...] Pois é... não é? “Ela achou”. Mas como que ele sabe que ela achou?

724 PRÍMULA: É, eu não fiquei... [...] Eu não percebi. Para mim, eu analisei como se fosse fiel.

725 PROFESSORA: Sim. Você tomou e aceitou como verdade.

726 PRÍMULA: Isso. Como... Exatamente.

727 PROFESSORA: Um relato descritivo fiel.

728 PRÍMULA: É.

729 PROFESSORA: E aqui eu já estou vendo assim: Mas como que ele sabe o que ele achou? [...]
730 Olha: “Que estava conversando e lhe deu uma baita bronca”. Então, quem está escrevendo, está
731 na posição como se ele soubesse... Olha, ele consegue estar fora e estar dentro das pessoas, do

732 aluno, para dizer “olha, ele não entendeu”. Não é? “Olha, a professora achou”. Julgou errado.
733 [...] Onde é que ele está para saber tudo isso? E a que ele tem acesso para poder fazer essas
734 afirmações? “Marcos ficou com muita raiva da professora”. Muita raiva? Raiva? Ele está de
735 novo dentro da pessoa e ele consegue até mensurar, não é? “Ficou muito vermelho e tremendo”.
736 Olha, “muito vermelho”... Eu poderia ficar vermelho, (sempre muito), não é? (risos) Tipo,
737 amora, não é? Morango... (risos) “E tremendo”. O “tremendo” e “ficar vermelho”, a gente
738 consegue [...] ver. A gente consegue ver, são externos. “Os colegas perceberam e alguns riram.
739 Então cruzou os braços e não resolveu mais nenhuma questão até terminar a aula”. Como que
740 os colegas perceberam? O que eles perceberam e por que eles riram? Não é? Riram do quê?
741 Perceberam o quê? [...] Perceberam algo do aluno, ou algo da professora? Algo da situação? E
742 aí ele, “então, cruzou os braços”... Olha, “cruzou os braços” é algo que você consegue ver. Mas
743 você não sabe dizer por que ele fez isso, não é?

744 PRÍMULA: Mas esse aqui, professora... A professora estava na sala de aula analisando esse
745 grupo ou foram os próprios alunos que...

746 PROFESSORA: Não está dito. Também não está dito.

747 PRÍMULA: Então, mas eu entendi que foi. Que os alunos foram convidados a relatar algum
748 incidente que aconteceu sobre (hard). E eles mesmos que relataram para a professora. Foi isso
749 que eu entendi. Por isso que eu acho que eu...

750 PROFESSORA: Olha, o ponto de vista da pesquisa – daí isso é algo para a Mariana olhar – tem
751 que ter esses cuidados.

752 PRÍMULA: É, então.

753 PROFESSORA: Por quê? Porque quem está escrevendo e está exercendo quais poderes na
754 escrita? Mesmo que fosse o aluno, o professor? Tem casos aqui que ela retirou de dissertação
755 de mestrado.

756 PRÍMULA: Então, por que como que ela sabe que o aluno foi lá e quebrou as coisas dentro da
757 (inint.)? Porque ele (inint.), ficou com raiva e...

758 PROFESSORA: Alguém escreveu isso? Selecionou? Com base em quê? E aí eu estava
759 perguntando: Eles são exemplos fiéis, coerentes com a teoria [...] que é colocada logo no início?
760 Por que os incidentes críticos são aquilo que pode ser descrito objetivamente? Isso aí, se eu
761 disser que a aula foi finalizada a tal horas e a porta foi aberta, isso pode ser objetivo? Pode ser.
762 Não é? Uma informação objetiva. Agora, será que o que está colocado aqui são {somente}
763 informações objetivas ou isso é uma interpretação equivocada? Ou a própria definição está
764 equivocada? Por que, também, como é que algo vai ser crítico se nada transparecer de crítico?
765 Então, se não pode transparecer nada de crítico, como é que eu faço ou o que é que faz alguém

766 se despertar para sentir algo {a} respeito? Por que, pelo menos, tem que causar na gente ou
 767 alguma surpresa, ou alguma solidariedade, ou algum ímpeto de posicionamento, ou uma
 768 vontade de falar ou de criticar algo, não é? Porque se for “olha, as aulas começam tal horas e
 769 terminam tal horas”, o que {isso dá vontade de fazer}? Nada, não é? Não vai ter nada de crítico.
 770 Então seria para vocês olharem para isso, não é? Agora, com respeito, por exemplo, ao texto
 771 que está em inglês, do Pui-Ian, eu marquei algumas passagens que eu acho assim que já é mais
 772 de ler, decodificar, interpretar e também criticar [...] modo como a pessoa escreve. Por exemplo,
 773 na página quatro, no primeiro parágrafo que inicia, onde a pessoa diz assim: “I have also found
 774 that the emphasis on anti-racism in our teaching may inadvertently put both minority faculty
 775 and students under microscopic scrutiny and constant stress. Many white people, even with a
 776 good intentions, think that racism is not their problem, but a problem faced by the minorities”.
 777 E chama atenção quando quem escreve usa “many white people, even with a good intentions”...
 778 Ela está [...] fazendo uma concessão. Olha como isso soa no português: “Muitas pessoas
 779 brancas, mesmo com [...] boas intenções, pensam que o racismo”... Então, o que é que está
 780 sendo dito junto nessa frase? O que está sendo presumido? Qual é a ideia, sobre pessoas brancas,
 781 de quem escreve?

782 PRÍMULA: É a ideia que ela tem sobre aquilo.

783 PROFESSORA: Não é? Não é um tremendo escorregão? Ela está fazendo algo com a
 784 linguagem. [...] Aqui ela está fazendo algo com a linguagem para as pessoas brancas. Não é?
 785 Ela está colocando aonde essas pessoas brancas? No mesmo nível, acima ou abaixo, com essa
 786 frase? O que vocês acham?

787 PRÍMULA: Abaixo.

788 PROFESSORA: Abaixo. Ela está se colocando discursivamente acima das pessoas de quem ela
 789 fala. “Mesmo com boa intenção”. Não é? E isso, [...] vocês vêem? [...] Acontece [...] lado a
 790 lado. Não é? Não poderia ser o branco falando de outra etnia, [...] fazendo esse tipo de
 791 concessão? Não é? Depois, no mesmo parágrafo, [...] quatro linhas abaixo, ela começa outra
 792 frase: “People of color are often called upon to provide knowledge about their race and to offer
 793 “the minority perspective”, whatever this may mean”. “People of color”? O que está sendo
 794 tomado aqui? Qual é o uso da linguagem? “Pessoa de cor”. Tá, então você tem “de cor” e tem
 795 você... (risos) “incolor”? (risos)

796 PRÍMULA: Eu fico pensando nisso...

797 PROFESSORA: Você tem a “de cor” e a “incolor”? Não, não é?

798 PRÍMULA: Eu fico pensando nisso, mas isso é uma infelicidade desse autor ou [...] na língua
 799 inglesa é permitido esse tipo de termo?

800 PROFESSORA: Gente, a língua não é algo estanque. A língua vai se transformando, não é? A
 801 língua e as relações sociais vão fazer com que a gente também tenha que usar a língua de outros
 802 modos. Não faz tanto tempo. [...] Onze, doze anos que esse texto foi publicado, a pessoa vai
 803 dizer... E doze anos atrás também isso aí é péssimo dizer.

804 PRÍMULA: Porque aqui também no Brasil eles usam o termo, não é?

805 PROFESSORA: “Pessoas de cor”...

806 PRÍMULA: Usavam.

807 PROFESSORA: Mas por que está dizendo, aqui particularmente, “pessoa de cor”? Tanto aqui,
 808 quanto lá, está se referindo a que etnia, não é? Negra. A etnia negra. Então, “people of color”,
 809 e começa... E a pessoa está justamente escrevendo sobre incidente crítico e [...] nem nota o uso
 810 que ela está fazendo da linguagem. Eu já fico tremendamente com os dois pés para trás para ler
 811 o texto quando eu vejo esses usos de linguagem. Depois – não é só nessa – vai ter muitas outras
 812 passagens em que a autora faz a mesma coisa, continua fazendo a mesma coisa, que ela não vê.
 813 Ela não vê como ela está usando a língua e fazendo coisas com a língua. Por exemplo, quando
 814 ela fala aqui no primeiro parágrafo, na primeira página, [...] nas duas últimas linhas do primeiro
 815 parágrafo: “Among the twenty-five students, most were white, with a few black, Asian
 816 American, and international students”. Como é que eles estão qualificados? Olha, que é sem
 817 problema nenhum, não é? De forma não problemática. “Most were white”... But were they
 818 White American? Ou o simples fato de ser “white”...

819 PRÍMULA: Yeah, it’s ok. Yeah, yeah. (risos)

820 PROFESSORA: ...Você não tem que especificar? It’s ok, não é? [...] “With a few black”...
 821 “Black”? Mesma coisa do “white”. “Black” é “black”? “Asian American”. Ok. Se fosse só
 822 “Asian”, então seria “white, black, Asian”. Mas aqui: “Asian American”. Which means “people
 823 with Asian (inint.) born in America”. What about “black and white”? Tem diferença de pesos
 824 de como as pessoas estão tratando. Então tem o “but” ou um “and” aqui, mas por que não tem
 825 para “white” e para “black”? Não é? Por que é tão tomado por certo? E por que o outro é
 826 diferenciado? “Asian American”.

827 PRÍMULA: Eu acho que isso... (inint.), minha opinião. (risos) Eu não estou querendo defender
 828 ela. Ele? É ele?

829 PROFESSORA: Aham.

830 PRÍMULA: Ele. Porque ele coloca depois “and international students”. Eu acho que não pode
 831 ser também, porque ele sabe que as pessoas que vão ler, ele pensa, não vão se atentar a esses
 832 detalhes? Porque (inint.) ele colocou aqui, olha: “white”, americano, “few blacks”, americanos,
 833 “Asian American” e “international students” são os brancos, os que são internacionais. Mas o

834 quê que acontece? Talvez isso mesmo por ele não acreditar que o leitor... Eu não sei se a senhora
835 está entendendo... Tem...

836 PROFESSORA: Que ele vai ter um filtro tão sensível.

837 PRÍMULA: Exatamente. Que o leitor vai... “Eu estou escrevendo, mas eu vou escrever assim
838 mesmo...”.

839 PROFESSORA: É, mas provavelmente essa pessoa pode nunca ter parado para pensar no que
840 ela está fazendo. Com a linguagem, como ela vê o mundo, não é? Como ela vê diferença.

841 PRÍMULA: Com certeza.

842 PROFESSORA: Por que ela faz certas coisas no automático, nem pensa? Será que ela está
843 reproduzindo aquilo que já foi dado uma vez? Por exemplo, “people of color”, eu vi uma vez,
844 li uma vez, leu uma vez e continua colocando sem nunca questionar. Não é? Sem nunca
845 questionar. Eu mesma, pela minha vivência nos Estados Unidos, diria: “International students”
846 são noventa por cento asiáticos [...], asiáticos do extremo oriente, [...] chineses a maioria, não
847 é? Chineses, por questões econômicas. Poucos dos povos muçulmanos, [...] que daí podem ser
848 oriundos da Turquia, [...] principalmente, ou então de países árabes, não é? Mas, assim, bem
849 poucos. Cada vez menos, por causa agora, por exemplo, se fosse para a atualidade, praticamente
850 nenhum, por causa das restrições imigratórias nos Estados Unidos. Então, assim, muçulmanos
851 cada vez menos, mas “international students” seria a maioria de chineses. Enquanto que
852 “international students” na Europa é estudante do mundo inteiro, não é só chinês. É do mundo
853 inteiro, é bem mesclado. Vem de toda parte do mundo. Então, dependendo de onde a pessoa
854 está, “international students”... Será que dá para compreender isso tão assim [...] fácil, desse
855 modo generalizante? E como a pessoa usou o “white-black”, e diferencia alguns. Então, quando
856 eu faço essas colocações, é mesmo para pôr um pouquinho o pé no freio e sempre dizer: não
857 aceitem tudo como certo, por mais boas intenções que tenham e por mais que o texto [...] publicado
858 pareça ter uma autoridade sobre vocês. [...]

APÊNDICE J
Grade Analítica A: CARACTERÍSTICAS IC

HIPERÔNIMOS	Hipônimos	<u>Sub-hipônimos</u>	Referência (s) ¹⁶⁹ / Relatos de IC
TRAÇOS CONSTITUTIVOS	Subjetividade		CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16
	Imprevisibilidade		R02/R07/R09/CA-RE16
	Ações não intencionais		R02/R03/R09/CA-RE13
	Algo vividamente lembrado		CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16
	Trivialidade escolar		R03/R06/R07/CA-RE11/CA-RE14
	Carga negativa / Crise / instabilidade		CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16
	Dilemas		R02/R04/R09/CA-RE16
	Valores (Cultura/Costumes)		CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16
	Comunicação		CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16
	Espaço/Tempo		CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16

¹⁶⁹ Excluída a CA-RE15, tendo em vista que o texto ao qual corresponde a referência não foi levado em consideração para a análise dos conceitos de IC. Ele foi apresentado no texto por elencar um histórico de citações sobre a definição de IC. O objetivo dessa pesquisa ao fazer um levantamento bibliográfico era identificar o conceito de IC para os autores acadêmicos. O texto não serviu como objeto de análise por não evidenciar o processo de formação dos conceitos, mas por só elenca-los em ordem cronológica.

	Contexto profissional	<u>Educação básica</u>		R02/R05/R07/R08/CA-RE11/CA-RE13	
		<u>Formação inicial</u>		R01/R03/R04/R06/R09/CA-RE10/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE15	
		<u>Formação continuada</u>		CA-RE12	
ESFERA DE ATUAÇÃO	Profissional	<u>Trabalho</u>		CA-RE12/CA-RE10	
		<u>Escola</u>		R01/R02/R03/R04/R05/R06/R07/R08/R09/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16	
	Pessoal	<u>Família</u>		CA-RE10/CA-RE12/R05	
		<u>Comunidade</u>		CA-RE10	
CAUSAS	Discriminação	<u>Raça</u>		CA-RE13	
		<u>Diversidade cultural</u>		R01/R03/CA-RE13	
		<u>Gênero</u>		CA-RE16	
		<u>Espaço/lugar e organização em sala de aula</u>		CA-RE16	
	Choque de valores			CA-RE1/CA-RE2/CA-RE3/CA-RE4/CA-RE5/CA-RE6/CA-RE7/CA-RE8/CA-RE9/CA-RE10/CA-RE11/CA-RE12/CA-RE13/CA-RE14/CA-RE16	
	Lacuna apontada por par(es) experiente(s)	<u>Estrutura</u>	<i>Turmas mistas/grandes</i>		CA-RE16
			<i>Tecnologia</i>		R07
		<u>Aluno</u>	<i>Proficiência linguística</i>		R02 ¹⁷⁰ /R06 ¹⁷¹ /CA-RE16
			<i>Participação¹⁷²</i>		CA-RE16
			<i>Transnacionalidade</i>		R01
<i>Problemas de comunicação</i>			R06		

¹⁷⁰ Desempenho escrita/escrita/escuta.

¹⁷¹ Situações de aprendizagem.

¹⁷² Atividades propostas.

		<u>Professor</u>	<i>Trangressão à regra institucional</i>	R08
	Lacuna apontada por dependente(s)		<i>Didática</i>	CA-RE11/ CA-RE14 /CA-RE16 ¹⁷³
			<i>Postura</i>	CA-RE14 ¹⁷⁴
		<u>Professor</u>	<i>Disciplinar institucional</i> ¹⁷⁵	R08 ¹⁷⁶ /CA-RE11 ¹⁷⁷ /CA-RE14
CONSEQUÊNCIAS /IMPACTOS	Sofrimento moral			R08/CA-RE11/CA-RE14
	Justiça social/ Igualdade			R08/CA-RE11/CA-RE14
	Reforço positivo			R01/R02/R03/R04/R06/R07/R09/CA-RE10/CA-RE14/CA-RE15
	Reação de terceiros			R02/CA-RE10/CA-RE14/CA-RE16
	Processo mental	<u>Reflexão</u>		R02/R03/R04/R06/R07/CA-RE8/R09/CA-RE10/ CA-RE11/CA-RE12/CA-RE16
	Mudança	<u>Aprendizagem / Desenvolvimento profissional</u>		R01/R02/R03/R04/R06/R07/R09/CA-RE10/CA-RE14
<u>Identidade</u>		<i>profissional</i>	R01/R02/R03/R04/R06/R07/R09/CA-RE10/CA-RE14	
			<i>pessoal</i>	R01/R03/CA-RE12

¹⁷³ planejamento de questões.

¹⁷⁴ Tratamento igualitário aos alunos.

¹⁷⁵ Incoerência institucional e colegiada.

¹⁷⁶ Incoerência institucional.

¹⁷⁷ Incoerência institucional e colegiada.

APÊNDICE K
Grade Analítica B: Características dos IC

HIPERÔNIMOS	Hipônimos	Sub - Hipônimos	Referências
TRAÇOS CONSTITUTIVOS	Subjetividade (eventos controversos, de acordo com julgamento de pessoa para pessoa, sobre os quais não há uma posicionamento único)		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8
	Imprevisibilidade		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8
	Origem	<u>Provocados</u>	CB-RO1, CB-RO2, , CB-RO4, CB-RO5,
		<u>Espontâneos</u>	CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8
	Algo vivamente lembrado		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8
	Trivialidade escolar		CB-RO7
	Excepcionalidade		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO8
	Carga negativa / Crise / instabilidade		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO8
	Dilemas		CB-RO1, CB-RO2
	Valores		CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO7, CB-RO8
	Linguagem	<u>Verbal</u>	CB-RO1, CB-RO2, CB-RO3, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO8
		<u>Visual</u>	CB-RO6, CB-RO7
		<u>Corporal</u>	CB-RO6
	Tempo	<u>Recente</u>	CB-RO1, CB-RO2, CB-RO7
		<u>Remoto</u>	CB-RO3
<u>Indefinido</u>		CB-RO2, CB-RO4, CB-RO5, CB-RO6, CB-RO8	

	Contexto	<u>Educação básica</u>	CB-RO4, CB-RO7
		<u>Formação inicial</u>	CB-RO1, CB-RO5,
		<u>Formação continuada</u>	CB-RO8
		<u>Indefinido</u>	CB-RO2, CB-RO6
CAUSAS	Intolerância à diversidade		CB-RO1
	Desconforto com o tópico da aula		CB-RO2
	Combate ao racismo		CB-RO3
	Discriminação	<u>Gênero</u>	CB-RO4
		<u>Etnia</u>	CB-RO6, CB-RO7
		<u>Profissional</u>	CB-RO6
		<u>Nacionalidade</u>	CB-RO6
	Rejeição de conhecimento		CB-RO5
Desprezo profissional		CB-RO8	
CONSEQUÊNCIAS/IM PACTOS INTERNOS/ EXTERNOS AO IC	Lacuna cognitiva e acional		CB-RO1
	Aprovação didática por pares		CB-RO4
	Êxito pedagógico		CB-RO4
	Interrupção temporária		CB-RO2
	Postulação		CB-RO3
	Contenção discriminatória		CB-RO4
	Atividade cognitiva (educação científica)		CB-RO6
	Reflexão didática tardia		CB-RO7
	Penalização laboral (3ª pessoa singular)		CB-RO3
	Sentimento negativo (1ª pessoa singular)		CB-RO8

APÊNDICE L
Grade Analítica B: REAÇÕES Internas/Externas de IC

HIPERÔNIMOS	Hipônimos	Sub- hipônimos	Sub- hipônimos	
CONVERGÊNCIA	Admissão de uma prática de terceiro contrária aos seus próprios valores como recurso pedagógico para os demais		70-72; 88-92	
	Uso de democracia		24-25	
	Indivíduo (exceção)		45-46	
	Empati	<u>Concordância</u>		102; 182
		<u>Solidariedade</u>		115-117;135-136
		<u>Justificativa para não fazer</u>		289-294
		<u>Risadas</u>		50; 79; 287
		<u>Valorização do tópico</u>		220-223
		<u>Valorização da hesitação do professor</u>		68-70
		<u>Presunção mental de terceiros</u>		426-429
	Qualificação negativa do indivíduo de posição divergente		71-73	
	Informação contextual local		416-422	
CORRELAÇÃO	Comentário sobre diferenças culturais e de abrangência geográficas		66-69	
	Início de relato em primeira pessoa de IC		95-97; 105	
	Questionamentos	<u>Origem do IC</u>		93-94
		<u>Reação/posicionamento da terceira pessoa</u>		51-59
		<u>Razões do professor para introduzir o tópico</u>		98-101
		<u>Posicionamentos possíveis</u>		59-62
		<u>Prática para os participantes</u>		234-237; 425
		<u>Imediato individual a par dependente</u>		268
		<u>Ação</u>		73
		<u>Consequências</u>		104
		<u>Aprendizagem e uso da língua alvo</u>		143-150
	Relat	<u>1ª pessoa sing. - IC divergente</u>		381-383
		<u>1ª pessoa pl. - pressão do tempo</u>		394
		<u>3ª pessoa sing. – IC de terceiro</u>		345-356

ALTERNATIVAS	Uso da coletividade		24-25;40; 44-46; 159-162
	Consideração de possibilidade de ação pretérita e outra consequência		396-399
	Distribuição de poder		200-202
	Mudança didática	<u>discussão de IC</u>	254-257
	3ª pessoa sing	<u>Avaliação de dificuldade</u>	425-426
		<u>Sugestão de ação</u>	72; 89-92
		<u>Prescrição de ação</u>	128 -134
<u>Sinalização de direcionamento para outro IC</u>		183-184-187; 222-223	
DIVERGÊNCIA	3ª pessoa sing	<u>Posicionamento individual excepcional</u>	44-46
		Ironia	50
		<u>Rejeição do par dependente</u>	196-198
		<u>Atribuição interna à 3ª pessoa de causa de IC</u>	404-405
		<u>Limite de tolerância</u>	364-367
		<u>Natureza do IC</u>	105-109; 188-193
		<u>Uso de autocracia</u>	48-49
		<u>Prescrição de ação à 3ª pessoa</u>	128 -134
	1ª pessoa sin	<u>Comunicação de sua posição contrária às práticas verbais discriminatórias</u>	76-77
		<u>Prescrição de ação à 3ª pessoa</u>	26-28; 387-391

APÊNDICE M
Grade Analítica C: CARACTERÍSTICAS de IC

HIPERÔNIMOS	Hipônimos	<u>Sub-hipônimos</u>		Referências Linhas/Aulas
TRAÇOS CONSTITUTIVOS	Algo vividamente lembrado			48-51; 61; 155; 199
	Carga negativa			48-49 CC-RE1 a CC- RE12 ¹⁷⁸
	Carga positiva			62-64; 108-117
	Contexto	<u>Educação Básica</u>		175; CC-RE1; CC- RE3; CC-RE4; CC-RE5; CC-RE9; CC-RE10; CC- RE11
	Tempo	<u>Infância</u>		50-51;154
		<u>Juventude</u>		55
Caracterização 1ª pessoa	<u>Objetiva</u>		177-178;180	
	<u>Subjetiva</u>		178; 181; 190	
CAUSAS	Discriminação	<u>Negativa</u>	<i>Intelectual</i>	292-293
			<i>Estética (aparência)</i>	183-185
		<u>Positiva</u>		191-194
	Expressão	<u>Material de supressão cognitiva</u>		87
<u>Verbal de supressão cognitiva</u>		88		
CONSEQUÊNCIAS	Sentimento negativo de 1ª pessoa	<u>de participante em</u> <u>posição de par</u> <u>ascendente em</u>		115-117

¹⁷⁸ Algumas referências são dos relatos postados na página virtual do grupo. Por isso, utilizo a classificação do evento, explicitada no capítulo metodológico e no apêndice... para referenciar.

	<u>situação pedagógica na educação básica</u>		
	<u>supressão intelectual de aprendizagem de par dependente</u>		296-300
	<u>desestruturação de aula diante de descontrole emocional de par ascendente</u>		CC-RE1
	<u>constrangimento de par dependente diante de ação didática opressora daquela</u>		CC-RE2
	<u>repulsa de par hipossuficiente diante de assédio sexual de par mais experiente</u>		194-195; 199-200
	<u>a segregação de outro par vulnerável diante de imposição de crença religiosa feita por par institucionalmente ascendente</u>		CC-RE6
	<u>o constrangimento de menor por discriminação ora negativa ora positiva calcada em padrões repressores de beleza</u>		154-161
Positiva			105-117

APÊNDICE N
Grade Analítica C: REAÇÕES Internas/Externas de IC

HIPERÔNIMOS	Hipônimos		<u>Sub-hipônimos</u>	Referências	
CONVERGÊNCIAS	Empatia	3ª pessoa singular	<u>expectativa</u>	164	
			<u>Sentimento</u>	324	
			<u>Eufemismo</u>	49-50; 172; 252	
			<u>Concordância</u>	61-62; 164-165; 170-171; 196-197; 317-318; 333-334; 488-489; 501-503; 599-600; 631-632; 647-649; 658-660; 703-704; 731-733; 738-743; 819-821	
			<u>Risos</u>	67; 111; 146; 179; 196; 197; 204; 281; 319; 502; 651; 676; 752; 810; 834; 842.	
			<u>explicação de causa de IC</u>	75-77	
			<u>presunção do mundo mental</u>	163-164; 322-323; 325-326	
			<u>valorização explicação de terceiro</u>	693-695	
			<u>defesa pelo par responsável</u>	184	
			<u>retroação verbal da terceira pessoa agente/restabelecimento da normalidade</u>	158-160	
			<u>suporte e incentivo a par menos experiente (3ª pessoa agente)</u>	88-93	
			<u>concordância temporária com terceiros</u>	262-263	
				<u>para comportamento de terceiros</u>	314-323
				<u>para suporte ao par dependente</u>	113-115

CORRELAÇÕES	Justificativas	1ª pessoa singular	Eufemismo	196	
			Intensificação * (justificação!!!)	197	
			presunção do mundo mental de 3ª pessoa	206-261	
			Insularidade	58-60	
			dificuldade leitura de textos	497-501	
			ação de par ascendente	83-84; 479-485	
			supressão de ação	78-81; 94-97; 477-479	
			metacognição	<i>distinção entre fato e julgamento</i>	677-679; 680-682
				<i>caráter de sua própria pergunta</i>	127-129
		<i>classificação de evento como IC</i>	684-687;688-692		
	Questionamentos	3ª pessoa singular	exemplificação	611-614;817-821;845-850	
			impacto de IC	148-149	
			reação da 1ª pessoa objeto e 3ª pessoa externas ao IC	221-224; 631-634	
			própria ação	135-145	
				<i>IC</i>	228-232; 254-256; 635; 636; 642, 654-660; 694-695; 775- 780
metacognição			<i>literatura sobre IC</i>	503-504;512-525; 592-594 587- 590;596-599; 602-604; 608- 609; 647-648; 666-699;675; 682;748-750;753-755; 803-806; 808-814; 835-841;618-623; 866-871	

				<i>situações Didáticas</i>	82-83; 127-128; 364-365; 350-353; 543-547-555; 562-570; 580-585; 556-560; 570-575; 592-595; 662-664; 773-775; 712-717; 732-734; 737-738; 789-792; 794-795; 869-873
				<u>ação de terceiros</u>	269-270; 306; 526-530; 660; 704-707; 746-747; 798; 803-804; 813; 828-832
				<u>classificação de evento</u>	479-481;493; 501-502; 650; 656; 658; 677-679; 698-699; 775-777; 781-785
				<u>Julgamento</u>	261-262
ALTERNATIVAS	Posicionamentos			<u>direcionamento para outro IC</u>	174; 290-291

APÊNDICE O

FT (ferramenta de triangulação) – proposta de intersubjetivação

Querid@s colegas,

Estou na fase inicial de classificação dos dados de minha pesquisa, que tem como participantes 15 (quinze) professores em formação no contexto de seu segundo ano de graduação do curso de Letras, na disciplina Leitura em Língua Inglesa: Aspectos teóricos (60h), na Universidade Estadual de Londrina, que conduzi por 13 aulas. As outras aulas foram conduzidas pela professora Simone Reis. O trecho de dados a seguir vem de uma aula realizada em 10 de fevereiro de 2017. São excertos da transcrição da aula, que foi direcionada às discussões sobre os relatos dos incidentes críticos feitos pelos alunos. Outros excertos são constituídos apenas de relatos (sem discussões) que foram escritos pelos alunos no dia 03 de fevereiro de 2017. Vou analisá-los sob outras perspectivas durante o andamento do trabalho.

Para que participem desta intersubjetivação inicial, peço-lhes que destaquem trechos dos excertos da transcrição que apenso a este instrumento, utilizando as cores para as finalidades que insiro neste quadro:

COR	FINALIDADE
AMARELO	Marcar características de incidente crítico, tudo o que ajuda a definir o que vem a ser um incidente crítico.
VERDE	Marcar incidente relatado por alguém ou pelo próprio participante da pesquisa; o episódio concreto.
AZUL	Marcar posicionamento do participante da pesquisa como docente, profissional, frente a incidentes críticos. O ideal, o que deveria ser ou acontecer em (razão de) determinado episódio.
ROSA	Marcar algo que se refere ao presente, que é parte da realidade, algo que expressa visão ontológica do participante da pesquisa (o ponto de vista do participante sobre algo).
OUTRA COR	Marcar qualquer outro trecho que remeta a alguma classificação (característica) não mencionada acima.

Por favor, acrescentem comentários quando acharem pertinente justificar a cor escolhida.

Agradeço a participação de todos e me coloco à disposição para as pesquisas de vocês.

DÁLIA: Posso fazer um comentário? [...] Eu li quase todos, aí eu percebi... Acho que só eu que não tenho uma história trágica. [...] Todos são lembrando algo trágico que aconteceu. Então eu fiquei assim... eu acho que as pessoas guardam mesmo mais memórias, incidentes tristes, do que um que você consiga resolver. Então eu fiquei meio chocada, não é? Porque você vê que todo mundo tem lá um probleminha, passa e a gente guarda isso... E muitos na infância, não é? (...)

DÁLIA: É, [...] eu achei o da (inint.). É porque eu li agora o da chapinha, (inint.). Eu acho que há um tempo não era tão ruim (inint.) pais, não é? Apesar da idade deles. Os professores deles tinham uma conduta diferente assim, era mais... (inint.) mais conservador, meio que eliminava alguns alunos, eles não queriam [...] entrar no problema, eles deixavam a criança ali como um problema (que alcançou) e não tomava partido para nenhum lado nem outro. Eu acho assim, você não precisa agredir o outro para você chamar a atenção, não é? Tentar explicar. Porque o mundo era diferente, não tem como você... as pessoas são diferentes. Seja na aparência física, seja no emocional, seja na função social. Então é diverso. Então acho que tem professor [...] que ele está na mesma situação do outro, talvez (inint.) social ou mesma... e ele se identifica mais com um grupo e não com o outro, e os alunos (que têm disciplina). Mas eu acho que a gente tinha que ser neutro nesse quesito, porque você não pode comparar um ao outro porque as pessoas são diferentes. Tentar fazer com que a criança respeite aquele outro. Porque não é o cabelo, não é a cor da pele ou se é mais inteligente ou menos inteligente que faz a diferença. A gente tem que... “Ah, você é melhor?” Tá, bom para você que você é melhor. Mas se você não for também, não se sinta menosprezado. E aquele que for, não apontar e julgar, não é? Eu acho que a gente tem que prestar muita atenção. Ainda mais nós que estamos começando agora, numa sala de trinta, quarenta alunos, (inint.). [...] Teve dia que percebe muito, não é? Esse que eu contei aqui, do menino, ele era excluído na sala, é uma criança negra, ele fica sempre de bonezinho, (inint.). E a gente percebe assim que ele está sempre acuado. E ele foi lá, amassou a prova, jogou no lixo e eu fiquei assim chocada. Ele falou assim: “Não, eu sou burro”. Eu falei: “Não, vamos fazer, você não pensou”. Aí eu fiz com ele. “Você não leu. Tem aí, a mesma palavra que tinha escrito em cima, você podia copiar embaixo. [...] Vamos pensar. Faz.” Eu não fiz para ele, eu o fiz pensar. E ele olhou para mim e ficou assustado. Eu falei: “Então (inint.) quando você fizer a prova de novo, você usa a sua cabecinha, porque você consegue pensar, você tem só preguiça”. E ele fez. Ele veio... Ele é bem grandão e acho que ele está atrasado, ele é quase do meu tamanho, eu levei um susto quando ele levantou e me abraçou. Eu falei: “Gente, judiação”. Tudo bem que numa sala de quarenta alunos, o professor sozinho não consegue observar isso. Mas quando você tem mais assistência... No caso do Pibid

(Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência), nós estávamos em duas, a Isabela também estava comigo. E aí a gente consegue observar a dificuldade mais individual.

(...)

DÁLIA: Eu acho que sim, porque na minha casa eu falo assim, [...] se fosse falar a respeito (inint.) de casa, eu sempre fui excluída, não é? Quando eu nasci, minha mãe me deixou no hospital, não me queria. Porque eles queriam menino e naquela época tinha que nascer um menino. Meu tio me tirou, me deu outro nome, o nome de Soraya... Então depois ela se arrependeu e foi me buscar. Então eu acho que eu aprendi... eu sempre fui muito sozinha. Somos quatro irmãos, mas eu sempre fui eu por mim mesma. Então acho que, como eu tinha dificuldade de acesso ao mundo e em ter as coisas, quando eu via alguém que estava com dificuldade, seja como for, eu sempre tirava (inint.), ou eu ajudava, porque eu falava assim: “Nossa, igual a mim, não é?”. (risos) Mas não que eu percebia, que eu sabia que eu era excluída. Não, não tinha essa noção, essa percepção. Não é? Então eu falava assim: “Nossa, não, acho que você consegue”. Porque eu ajudava minha irmã, meu primo que tinha dificuldade. Eu falava: “Ah, deixa eu te ajudar então”. Eles estavam, tipo, no quarto ano, eu estava no segundo, e fazia para eles. Porque eu morria de dó. Eu falava assim: “Ai, como assim? Não tem ninguém prestando atenção que ele não sabe?” Ele não sabia escrever. Então acho que...

(...)

BEGÔNIA: Eu usei. Tipo, minha infância acho que toda eu usei ele liso¹⁷⁹. Até que eu tive problema, daí eu tive que parar de fazer. Mas isso ficou muito na minha memória. [...] Acho que foi quando eu estava no ensino fundamental. Isso eu não escrevi aqui, mas ano passado eu recebi uma mensagem no Facebook, de uma pessoa que eu não conhecia, e quando eu fui ver era um menino que tinha me dado o presente, da chapinha. E ele pediu desculpas. Acho que percebeu que ele, na época, estava errado. ((Falas simultâneas)) Daí ele me pediu desculpa. Tipo, foi... Acho que foi ano passado, mas já tinha passado, eu nem lembrava mais disso daí. Ele pediu desculpas, até comentei com a minha mãe, e ela... (inint.).

(...)

ROSA: Ah, tem o da Magnólia e da professora de Biologia... Eu me lembro de uma coisa... aconteceu isso num colégio católico. Eu tinha um professor de Geografia, ele tinha quarenta anos nas costas e queria ser um menino, não é? E ele pegava alunas. E eu sempre fui muito gordinha. Tipo, agora eu estou uma baleia, não é?

ALUNOS: (risos)

¹⁷⁹ A aluna, que tem cabelos crespos, relatou por escrito, um incidente em que ganhou uma chapinha de presente de um colega, quando cursava o ensino fundamental.

ROSA: E, para melhorar, eu tinha o cabelo todo tingido. Eu pintava de várias cores, assim, com uns quatorze... uns quinze, dezesseis anos. E teve uma vez que caguei no cabelo porque eu descolori e pinteí de rosa inteirinho. E ele era bem chanelzinho. E eu não sei por que esse professor... foi o primeiro ano que eu tive com ele e... Eu sempre fui muito bem em Geografia, só que eu vim com quatro e meio na prova. E minha prova estava igual à de algumas pessoas que tinham tirado oito. Daí eu fui questionar ele, e ele falou que [...] pode ter sido o jeito que eu escrevi, alguma coisa errada. E daí eu fiz a recuperação dele e vim com seis. Beleza. Aí minha mãe, inclusive, pegou minha prova, foi conversar... Não teve conversa. Já tinha recuperado, então, ok. No ano seguinte, [...] por conta do meu peso eu tive um distúrbio alimentar, eu perdi quinze quilos em dois meses porque eu não comia nada. E [...] eu comecei a deixar meu cabelo crescer. E parei de pintar. Acho que eu tinha pintado de vermelho, e daí estava até mais bonitinha. De repente, eu comecei a vir na matéria dele com dez, nove e meio. Igual a algumas meninas que não faziam nada na aula dele e vinham com notas super altas, sabe? E aí eu lembro uma vez que eu cheguei para ele e perguntei: “Professor, posso ir ao banheiro?”. Ele: “Claro, meu amor, minha linda”. E ele me tratava super mal antes. Sabe? Tipo, e isso eu fiquei com um pouco de nojo dele, sabe?

(...)

DÁLIA: Acho que (inint.) esse negócio de (definir) é bem engraçado, porque eu sou casada com alguém bem mais velho que eu e antes tinha um vizinho meu, que gostava de mim, bem mais jovem, minha idade. Então eu não... eu falava assim: “Ah, cara galinha, veja quantas mulheres ele levava lá”. E quando eu comecei a namorar o Luiz, acho que ele falou assim: “Como assim? Ele é velho.” Às vezes eu olho para ele... eu falo “gente...” Quando falam assim “quantos anos ele tem?”, as pessoas me perguntam, eu falo assim: “Nossa, não é? É verdade”. Mas daí eu olho para ele e eu não enxergo ele desse jeito. Eu não sei se é porque ele é muito legal, ele é... para mim ele é como, vamos dizer, “normal” como todo mundo, é igual, não é? A cabeça da... a mesma coisa. E aí eu não enxergo ele desse jeito. E, às vezes, as outras pessoas que não conhecem, comentam. Falam mesmo. Teve uma professora aqui que falou assim: “Ah, eu vi uma foto do seu marido. É (inint.), não é?”. Eu falei: “(inint.), professora... (risos) (inint.) não troco meu velhinho não”. Então, porque tem essa... não é? Esse... Eu não enxergo, (inint.) “será que sou eu que estou com uma visão deturpada ou são as pessoas que querem julgar mesmo e pronto, não é?”.

ANEXOS

ANEXO A

PB Informações Básicas do Projeto

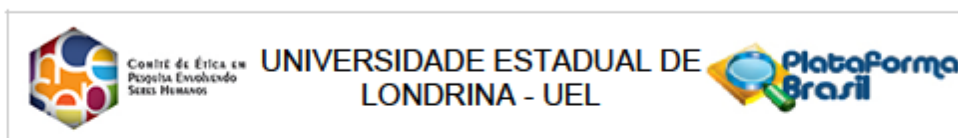


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
PROJETO DE PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Projeto de Pesquisa: INCIDENTES CRÍTICOS EDUCACIONAIS: VOZES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOB LENTES DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA.			
Informações Preliminares			
Responsável Principal			
CPF/Documento: 043.794.756-46	Nome: Mariana Guedes Seccato		
Telefone: 17981582400	E-mail: mariseccato@gmail.com		
Instituição Proponente			
CNPJ:	Nome da Instituição: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem		
E um estudo Internacional? <input type="checkbox"/> Não			
Equipe de Pesquisa			
CPF/Documento	Nome		
574.252.139-15	Simone Reis		
Área de Estudo			
Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)			
▶ Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas			
▶ Grande Área 7. Ciências Humanas			
▶ Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
Título Público da Pesquisa: INCIDENTES CRÍTICOS EDUCACIONAIS: VOZES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOB LENTES DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA.			
Contato Público			
CPF/Documento	Nome	Telefone	E-mail
043.794.756-46	Mariana Guedes Seccato	17981582400	mariseccato@gmail.com
Contato		Mariana Guedes Seccato	

ANEXO B

Parecer consubstanciado CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCIDENTES CRÍTICOS EDUCACIONAIS: VOZES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOB LENTES DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA.

Pesquisador: Mariana Guedes Seccato

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64113417.0.0000.5231

Instituição Proponente: CCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.934.605

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa se configura na área da Linguística Aplicada, no campo de Formação de Professores e da Linguística Aplicada Crítica. Focaliza o desenvolvimento crítico dos professores em formação inicial, especificamente no contexto do curso de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Os dados a serem explorados serão gerados por participantes/alunos da disciplina Leitura Crítica, que integra o currículo do curso.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer a reação dos participantes aos incidentes críticos educacionais;

Conhecer o valor que os participantes atribuem ao exame de incidente crítico em suas formações profissionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora está ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, tendo em vista a preocupação com a dignidade humana na condução da sua pesquisa, compromete-se, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações da parte dos participantes da pesquisa. Estará, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherá quaisquer de suas decisões.

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR Município: LONDRINA	
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br

ANEXO C

Autorização Utilização dos Dados Pelo Professor Alastair Pennycook.

Permission to use data Entrada x

Mariana Seccato <mariseccato@gmail.com> 31 de jan ☆
 para Alastair.Penny. ▾

Dear Professor Alastair Pennycook,

I am a student of a doctoral programme of Universidade de Londrina. Professor Simone Reis is my supervisor, and we are developing a research about critical moments in teacher education, specially in English teacher education. I'm sending you some transcriptions of a course that you taught by at ICCAL in Brasilia in 2015. I'd like to use them as part of the corpus of my research.

If you consent it will help me a lot to continue my research and I'll be very grateful.

Thank you very much for your attention.

Mariana Guedes Seccato.

Alastair Pennycook <Alastair.Pennycook@uts.edu.au> 1 de fev ☆
 para mim ▾

inglês ▾ > português ▾ Traduzir mensagem Desativar para: inglês x

Dear Mariana
 Yes, that's fine with me if you want to use these transcripts.
 Good luck with your research.
 Regards
 Alastair

From: Mariana Seccato <mariseccato@gmail.com>
Date: Tuesday, 31 January 2017 23:02
To: Faculty of Arts and Social Sciences <Alastair.Pennycook@uts.edu.au>
Subject: Permission to use data