



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULIANE D'ALMAS

**DA PASSIVIDADE À AGÊNCIA:
DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORAS
COMO RESULTADO DE EMPODERAMENTO**

Londrina
2016

JULIANE D'ALMAS

**DA PASSIVIDADE À AGÊNCIA:
DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORAS
COMO RESULTADO DE EMPODERAMENTO**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Reis

Londrina
2016

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

D'Almas, Juliane.

Da passividade à agência: : desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento / Juliane D'Almas. - Londrina, 2016.
314 f.

Orientador: Simone Reis.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Desenvolvimento de professoras - Tese. 2. Empoderamento - Tese. 3. Letramento crítico - Tese. 4. Língua inglesa - Tese. I. Reis, Simone . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

JULIANE D'ALMAS

DA PASSIVIDADE À AGÊNCIA:

**DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORAS COMO RESULTADO DE
EMPODERAMENTO**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a Dr^a Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a Dr^a Josimayre Novelli Coradim
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 09 de dezembro de 2016.

À Solange, minha grande
incentivadora. Aos meus avós Orides e Alzira,
meus tesouros.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me abençoado com sabedoria, paciência, saúde e concentração, e colocado as pessoas certas em meu caminho.

Em segundo lugar, agradeço com o maior carinho do mundo a minha orientadora professora doutora Simone Reis que me ensinou tanto de forma gentil, sábia e honesta. Seus ensinamentos sempre serão fonte da qual eu quero estar perto para aprender. Mais do que orientadora, foi amiga, mãe e conselheira, mesmo quando suas necessidades eram mais urgentes do que as minhas.

À minha mãe, que sempre entendeu as correrias, a falta de tempo, a necessidade de estar sozinha, mas também acompanhada por ela para aqueles cafés no meio da tarde que deixam o dia mais leve. Sua confiança em mim sempre foi e é o que me faz ir além.

Aos meus avós, que, apesar de compreenderem pouco o motivo das longas horas estudando, sempre se orgulham de minhas conquistas.

Aos meus familiares, que, de um modo ou de outro, com palavras ou ações, tornaram esse caminho mais agradável e cheio de sorrisos.

Ao Saulo, que compartilhou comigo as alegrias e as dificuldades desse processo de doutoramento. Pessoa com a qual eu posso contar a qualquer momento e que tem as palavras mais doces para os momentos mais difíceis. Ele acreditou em mim mais do que talvez eu mesma.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, aos docentes visitantes, à professora Elaine Mateus, que dialogou comigo no SEDATA, e aos professores Otávio Goes de Andrade, Francisco Carlos Fogaça e Samantha Mancini Ramos, que participaram de minha banca de qualificação. Meu eterno obrigada pelas valiosas contribuições.

À professora doutora Melinee Lesley, que foi uma linda surpresa no meio desse percurso. Minha co-orientadora durante período de doutorado sanduíche na Texas Tech University, que iluminou meu caminho com sua sinceridade, sua disponibilidade, sua preocupação e suas preciosas colaborações para meu trabalho.

Às participantes desta pesquisa por estarem dispostas a colaborar com meu estudo, sempre atentas, sinceras e carinhosas. Vocês foram as joias raras que

encontrei nesse percurso.

Aos meus amigos de colégio, aos meus amigos da faculdade, do Mestrado e do Doutorado, aos amigos de intercâmbio e amigos que a vida me apresentou por diversos motivos: primeiro, peço desculpas pelas ausências em alguns momentos importantes e, segundo, agradeço pela compreensão e pelos encontros sempre divertidos. Estar com vocês foi uma válvula de escape, uma alegria, uma necessidade. Aos colegas de trabalho, com os quais pude contar na hora de um desabafo, que sempre foram solidários e compreenderam minhas emergências.

Aos colegas de orientação, que formam um time de excelência, com o qual pude contar em todas as etapas de meu trabalho.

Aos meus alunos queridos que torcem por mim e com os quais eu aprendo todos os dias. Vocês são incríveis!

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pela bolsa concedida nesses quatro anos e a bolsa de doutorado sanduíche. Meu agradecimento aos funcionários da pós-graduação e coordenadores, que estiveram sempre prontos para sanar minhas dúvidas, auxiliar em processo de documentação, entre tantas outras coisas.

Por isso que eu digo: Deus sempre coloca as pessoas certas no meu caminho, e, nesse doutorado, não foi diferente.

Muito obrigada!

Os professores precisam ser observadores perspicazes de mudança. Essa constitui a única forma de mantermos nosso ensino e nossas escolas atualizadas e relevantes. Mais do que isso, precisamos ser definidores de agenda e agentes de mudança. Temos o poder de transformar nossas salas de aula e nossas escolas.

(COPE; KALANTZIS, 2008, p. 33)

D'ALMAS, Juliane. **Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento**. 2016. 314 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na área de Linguística Aplicada, no campo da educação de professores e tem como tema o desenvolvimento de professoras. O objetivo geral é conhecer possíveis sentidos de seu desenvolvimento como reflexo de seu pensamento crítico. Como objetivos específicos, o trabalho pretende: 1) contrastar pensamentos das participantes sobre quem eram e quem se tornaram em suas vidas pessoais e profissionais; 2) conhecer possíveis impactos de componentes de formação continuada voltado ao desenvolvimento de letramento crítico em suas vidas pessoais e profissionais; 3) investigar as atividades que demonstram possível transformação das professoras. O contexto desta pesquisa é um programa de formação continuada do qual as professoras participaram em 2007 e 2008, cujo conteúdo foi o desenvolvimento de pensamento crítico. Durante essa intervenção pedagógica, as professoras tiveram contato com perspectivas de ensino de língua estrangeira, elaboraram material baseado nessa abordagem e utilizaram-no em sala de aula. Alguns anos após tal formação continuada, as docentes participaram de minha pesquisa, ao responderem perguntas de uma entrevista semiestruturada sobre as possíveis mudanças geradas pelo processo de aprendizagem de conteúdos críticos. Orientada ontológica e epistemologicamente por princípios do Construcionismo Social, a análise das entrevistas foi feita com base na *Grounded Theory*. Para compor o pano de fundo da pesquisa em foco, são utilizados referenciais do Letramento Crítico originário da educação e da Teoria Social do Discurso, poder, empoderamento, emancipação e agência. As interpretações da pesquisadora são escrutinadas por Triangulação por Instrumentos Humanos estabelecidos na Linguística Aplicada. Não apenas em razão de princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos, mas também éticos, a análise retornou às participantes para incorporação de sua voz no relato final da pesquisa. Portanto, defendo a tese de que o empoderamento é reflexo do sentido de desenvolvimento das participantes, as quais deixam o *status* da passividade para o exercício de agência após formação continuada voltada à aprendizagem de letramento crítico.

Palavras-chave: Letramento crítico. Empoderamento. Agência. Cognição. *Grounded Theory*.

D'ALMAS, Juliane. **From passivity to agency**: teachers' development as a result of empowerment. 2016. 314 p. Doctoral Thesis (PhD in Language Studies) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ABSTRACT

This research is inserted in the area of Applied Linguistics, in the field of teacher education and has as its theme the development of teachers. The general aim is knowing possible senses of English teachers' development as a reflection of their critical thinking. As specific objectives, this work intends: 1) contrast participants thinking about whom they were and who they became in their personal and professional lives; 2) know possible impacts of teacher education components in direction to the development of critical literacy in their personal and professional lives; 3) investigate the activities that demonstrated possible teachers' transformation. The context of this research is a teacher education program in which the teachers participated in 2007 and 2008 and in which the content was focused on the development of critical thinking. During this pedagogical intervention, the teachers had contact with foreign language teaching approaches, they elaborated material based on this approach and used it in their classrooms. Some years after this program, the teachers participated in my research while they answered questions in a semi-structured interview about the possible changes generated by the process of apprenticeship of critical contents. Guided ontologically and epistemologically by principles of social constructivism, the analysis of the interviews were made by Grounded Theory. To compose the background of the research in focus it will be used references of critical literacy originated in education and from social theory of speech, power, empowerment, emancipation and agency. The interpretation of this researcher were scrutinized by the Triangulation by Human Instruments established in Applied Linguistics. Not only in reason of ontological, epistemological and methodological principles, but also ethical, the analysis were returned to the participants to incorporate their voices in the final report of this research. Thus, I defend the thesis that empowerment is a reflection of the sense of participants' development that leave their status of passivity to the agency exercise after continued formation towards apprenticeship of critical literacy.

Keywords: Critical literacy. Empowerment. Agency. Cognition. Grounded Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Classificação dos trabalhos sobre LC.....	25
Figura 2 - Resultados das pesquisas sobre LC na formação inicial de professores de LI.....	38
Figura 3 - Classificação dos estudos teóricos sobre empoderamento.....	57
Figura 4 - Classificação das pesquisas de base primária sobre empoderamento.....	58
Figura 5 - Classificação dos trabalhos sobre empoderamento e ensino de LI.....	94
Figura 6 - Processo de transformação das professoras.....	150
Figura 7 - Responsabilidades da pesquisa educacional.....	204
Figura 8 - Cópia de mensagem de <i>e-mail</i> enviada aos convidados para leitura externa da tese.....	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tipos de relatos sobre LC.....	26
Quadro 2 -	Tipos de pesquisas de base primária sobre LC.....	27
Quadro 3 -	Objetivos das pesquisas de base primária sobre LC.....	28
Quadro 4 -	Metodologias das pesquisas de base primária sobre LC.....	32
Quadro 5 -	Contextos das pesquisas de base primária sobre LC.....	34
Quadro 6 -	Resultados das pesquisas de base primária sobre LC.....	35
Quadro 7 -	Áreas dos trabalhos sobre LC em contexto de formação continuada.....	40
Quadro 8 -	Temas recorrentes nas pesquisas de base primária sobre LC.....	45
Quadro 9 -	Definições de LC encontradas nas pesquisas de base primária.....	51
Quadro 10 -	Tipos de estudos teóricos sobre empoderamento.....	58
Quadro 11 -	Tipos de pesquisas de base primária sobre empoderamento.....	63
Quadro 12 -	Pesquisas de base primária e suas relações com o termo empoderamento.....	65
Quadro 13 -	Relação das pesquisas de base primária que possuem definições.....	66
Quadro 14 -	Classificação dos objetivos das pesquisas de base primária sobre empoderamento.....	70
Quadro 15 -	Metodologias das pesquisas de base primária sobre empoderamento.....	74
Quadro 16 -	Contextos das pesquisa de base primária sobre empoderamento.....	80
Quadro 17 -	Resultados das pesquisas de base primária sobre empoderamento.....	86
Quadro 18 -	Relação dos temas das pesquisas de base primária sobre empoderamento.....	88
Quadro 19 -	Relação dos estudos teóricos sobre empoderamento e ensino de LI.....	95
Quadro 20 -	Definições de empoderamento nas pesquisas de base primária sobre empoderamento e ensino de LI.....	96

Quadro 21 -	Classificações das pesquisas de base primária sobre empoderamento e ensino de LI	96
Quadro 22 -	Perguntas de pesquisa, unidade de análise e instrumento de coleta de dados	109
Quadro 23 -	Dimensionamento das entrevistas semiestruturadas.....	110
Quadro 24 -	Sentidos de passividade de Safira no contexto pessoal.....	151
Quadro 25 -	Sentidos de passividade de Safira no contexto profissional	151
Quadro 26 -	Sentidos de empoderamento de Safira no contexto pessoal.....	152
Quadro 27 -	Sentidos de empoderamento de Safira no contexto profissional.....	152
Quadro 28 -	Sentidos de passividade de Ágata no contexto pessoal.....	153
Quadro 29 -	Sentidos de passividade de Ágata no contexto profissional	154
Quadro 30 -	Sentidos de empoderamento de Ágata no contexto profissional.....	154
Quadro 31 -	Sentidos de passividade de Áurea no contexto pessoal.....	155
Quadro 32 -	Sentidos de passividade de Áurea no contexto profissional	156
Quadro 33 -	Sentidos de empoderamento de Áurea no contexto pessoal.....	156
Quadro 34 -	Sentidos de empoderamento de Áurea no contexto profissional.....	156
Quadro 35 -	Concordância com a análise seguida ou não de explicação – Safira	162
Quadro 36 -	Apreciação valorativa – Safira	163
Quadro 37 -	(Auto)Críticas – Safira	164
Quadro 38 -	Mudanças – Safira.....	166
Quadro 39 -	Atuação crítica – Safira.....	168
Quadro 40 -	Produtividade dos dados gerados nas entrevistas – Safira	170
Quadro 41 -	Valorização do retorno – Safira	171
Quadro 42 -	Extensão de escopo da aprendizagem científica – Safira	172
Quadro 43 -	Concordância com a análise seguida ou não de explicação – Ágata	173
Quadro 44 -	Apreciação valorativa – Ágata	174
Quadro 45 -	(Auto)Críticas – Ágata	175
Quadro 46 -	Mudanças – Ágata.....	176
Quadro 47 -	Atuação crítica – Ágata.....	177

Quadro 48 -	Produtividade dos dados gerados nas entrevistas – Ágata	177
Quadro 49 -	Valorização do retorno – Ágata	178
Quadro 50 -	Extensão de escopo de aprendizagem científica – Ágata	179
Quadro 51 -	Concordância com a análise, seguida ou não de explicação – Áurea	179
Quadro 52 -	Apreciação valorativa – Áurea	180
Quadro 53 -	(Auto)Críticas – Áurea	180
Quadro 54 -	Mudanças – Áurea.....	181
Quadro 55 -	Atuação crítica – Áurea	183
Quadro 56 -	Não concordância – Áurea	184
Quadro 57 -	Produtividade dos dados gerados nas entrevistas – Áurea	184
Quadro 58 -	Valorização do retorno – Áurea	185
Quadro 59 -	Resultados de empoderamento: ganhos nos contextos pessoal e profissional para as participantes desta pesquisa	195
Quadro 60 -	Resultados de empoderamento: agência no contexto profissional das participantes desta pesquisa.....	196
Quadro 61 -	Resultados de empoderamento: capacidades e habilidades nos contextos pessoal e profissional das participantes desta pesquisa	197
Quadro 62 -	Resultados de empoderamento: tomada de decisões nos contextos pessoal e profissional das participantes desta pesquisa	198

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LC	Letramento Crítico
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LI	Língua Inglesa
LA	Linguística Aplicada
CCL	Consciência Crítica da Linguagem
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNEB/PR	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico/ Paraná
TESOL	Teachers of English to Speakers of Other Languages
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
GT	<i>Grounded Theory</i>
FT	Ferramenta de Triangulação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
ERIC	Education Resources Information Center
EJA	Educação de Jovens e Adultos
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
APP	Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	24
1.1 LETRAMENTO CRÍTICO: MAPEAMENTO DE PESQUISAS, TEMAS RELACIONADOS E DEFINIÇÕES	25
1.2 EMPODERAMENTO.....	53
1.2.1 Empoderamento no Contexto Educacional: Mapeamento de Pesquisas e Definições sobre o Termo	54
1.2.2 Empoderamento e Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa	94
CAPÍTULO 2 - DESENHO METODOLÓGICO	102
2.1 NATUREZA DA PESQUISA	102
2.2 CONTEXTO.....	103
2.3 PARTICIPANTES	104
2.3.1 Safira	104
2.3.2 Ágata	105
2.3.3 Áurea.....	106
2.4 PESQUISADORA.....	106
2.5 COLETA DE DADOS.....	108
2.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	110
2.6.1 <i>Grounded Theory</i>	110
2.7 ESTILO DE RELATO DA PESQUISA.....	114
2.8 TRIANGULAÇÃO POR INSTRUMENTOS HUMANOS	115
2.9 ÉTICA.....	116
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE	120
3.1 IMPACTOS DO LC NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE SAFIRA.....	121
3.1.1 Pergunta 1: Que Sentido(s) de Desenvolvimento Pessoal e Profissional os Relatos das Participantes me Permitem Interpretar como Reflexo de seu LC?	121
3.1.2 Pergunta 2: Que Natureza têm as Mudanças Possivelmente Vivenciadas e Relatadas pelas Professoras?	126

3.1.3	Pergunta 3: Que Experiências Vivenciadas pelas Professoras, se Alguma, elas Relatam terem Transformado seu Conhecimento?.....	130
3.2	IMPACTOS DO LC NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE ÁGATA	133
3.2.1	Pergunta 1: Que Sentido(s) de Desenvolvimento Pessoal e Profissional os Relatos das Participantes me Permitem Interpretar como Reflexo de seu LC?	133
3.2.2	Pergunta 2: Que Natureza têm as Mudanças Possivelmente Vivenciadas e Relatadas pelas Professoras?	138
3.2.3	Pergunta 3: Que Experiências Vivenciadas pelas Professoras, se Alguma, elas Relatam terem Transformado seu Conhecimento?.....	141
3.3	IMPACTOS DO LC NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE ÁUREA	142
3.3.1	Pergunta 1: Que sentido(s) de Desenvolvimento Pessoal e Profissional os Relatos das Participantes me Permitem Interpretar como Reflexo de seu LC?	142
3.3.2	Pergunta 2: Que Natureza têm as Mudanças Possivelmente Vivenciadas e Relatadas pela Professora?	145
3.3.3	Pergunta 3: Que Experiências Vivenciadas pelas Professoras, se Alguma, elas Relatam terem Transformado seu conhecimento?.....	148
3.4	CONCLUSÃO – SENTIDOS DE TRANSFORMAÇÃO: DA PASSIVIDADE À RESULTADOS DE EMPODERAMENTO.....	149
3.4.1	Sentidos de Transformação de Safira	151
3.4.2	Sentidos de Transformação de Ágata	153
3.4.3	Sentidos de Transformação de Áurea	155
CAPÍTULO 4 - RETORNO DA ANÁLISE ÀS PARTICIPANTES		158
4.1	RETORNO À SAFIRA	162
4.1.1	Concordância com a Análise, Seguida ou não de Explicação	162
4.1.2	Apreciação Valorativa.....	163
4.1.3	(Auto)Críticas	164
4.1.4	Mudanças.....	166
4.1.5	Atuação Crítica.....	167
4.1.6	Não Concordância	169
4.1.7	Produtividade dos Dados Gerados nas Entrevistas.....	169
4.1.8	Valorização do Retorno	171

4.1.9	Extensão de Escopo de Aprendizagem Científica	172
4.2	RETORNO À ÁGATA.....	173
4.2.1	Concordância com a Análise, Seguida ou não de Explicação	173
4.2.2	Apreciação Valorativa.....	174
4.2.3	(Auto)Críticas	175
4.2.4	Mudanças.....	176
4.2.5	Atuação Crítica.....	176
4.2.6	Não Concordância	177
4.2.7	Produtividade dos Dados Gerados nas Entrevistas.....	177
4.2.8	Valorização do Retorno	178
4.2.9	Extensão de Escopo da Aprendizagem Científica	178
4.3	RETORNO À ÁUREA.....	179
4.3.1	Concordância com a Análise, Seguida ou Não de Explicação.....	179
4.3.2	Apreciação Valorativa.....	180
4.3.3	(Auto)Críticas	180
4.3.4	Mudanças.....	181
4.3.5	Atuação Crítica.....	183
4.3.6	Não Concordância	183
4.3.7	Produtividade dos Dados Gerados nas Entrevistas.....	184
4.3.8	Valorização do Retorno	185
4.3.9	Extensão de Escopo de Aprendizagem Científica	186
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
	REFERÊNCIAS	208
	GLOSSÁRIO.....	228
	APÊNDICES	231
	APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas semiestruturadas.	232
	APÊNDICE B – Transcrições das entrevistas semiestruturadas.....	233
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	267
	APÊNDICE D – Quadros com categorias de análise	269
	APÊNDICE E – Transcrições das entrevistas semiestruturadas de retorno.....	276

INTRODUÇÃO

Neste estudo, apresento resultados de minha pesquisa doutoral sobre possíveis transformações nas vidas pessoais e profissionais de professoras de Língua Inglesa (doravante LI), geradas pela aprendizagem do Letramento Crítico (doravante LC). Especificamente, os objetivos desta investigação são: 1) contrastar pensamentos das participantes sobre quem eram e quem se tornaram em suas vidas pessoais e profissionais; 2) conhecer possíveis impactos de componentes de formação continuada voltados ao desenvolvimento de LC em suas vidas pessoais e profissionais; 3) investigar as atividades que demonstram possível transformação das professoras.

As justificativas desta pesquisa são tanto de cunho pessoal, quanto de cunho científico¹. No primeiro caso, prevalecem minhas experiências pessoais com o tema do LC, haja vista que pretendi dar continuidade aos meus estudos no nível de Mestrado, quando também estudei essa abordagem, com foco na leitura crítica e na consciência crítica da linguagem (doravante CCL).

Em relação ao cunho científico, destaco pesquisas (CORADIM, 2008) na área de Linguística Aplicada (doravante LA), as quais têm constatado que professores em serviço desconhecem ou compreendem minimamente sobre do que se trata o termo LC, mesmo este estando presente nos documentos que regem a educação brasileira. Por isso, a necessidade de investigar as implicações dessa abordagem para aqueles que a aprendem.

Além disso, outra justificativa plausível para pesquisas em LC é propiciar a possibilidade de agir de acordo com os regimentos educacionais ou confrontá-los, uma vez que as legislações brasileiras "há muito tempo advogam por uma educação ou por escolas que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos." (MONTE MÓR, 2013, p. 31). Um exemplo disso são as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), que apontam o LC como inovação no âmbito do trabalho com Línguas Estrangeiras (doravante LE), em vez do mero conhecimento de estruturas gramaticais e vocabulários do idioma alvo. Logo nas primeiras páginas, o documento afirma buscar desenvolver:

¹ Sugestão de inserção de justificativas pessoais e científicas feita pela professora doutora Elaine Fernandes Mateus em banca de qualificação.

[...] o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35) (BRASIL, 2006, p. 7).

O componente crítico e a prioridade pelo desenvolvimento de cidadania acompanham toda a redação desse documento e está presente também em outros regimentos, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante PCNEM) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do estado do Paraná (doravante DCEB/PR). De acordo com o primeiro:

A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. [...] O aumento dos saberes que permitem compreender o mundo favorece o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (BRASIL, 2000, p.13, 15).

Do mesmo modo, interpreto que as DCEB/PR possam fazer aportes à teoria crítica, que apregoa a formação de sujeitos históricos, capazes de compreender as estruturas sociais e construir sentidos diversos em relação a acontecimentos, objetos e fenômenos, podendo, assim, fazer escolhas e agir em prol de mudanças pertinentes à sociedade em que vive, caso desejem (PARANÁ, 2008).

Ainda no âmbito das justificativas científicas, ressalto que a escolha por professoras de LI e a correlação dessa disciplina com os conceitos de LC acontecem por diversos fatores, iniciando pelo mesmo motivo relatado anteriormente: a capacidade de poder lecionar com compreensão de componentes curriculares ideológicos, os quais orientam a educação nesse país. Por exemplo, as OCEM, novamente, apresentam o LC como ferramenta para a inclusão dos alunos em um processo de desenvolvimento de cidadania a partir de habilidades de leitura crítica na aula de LI:

No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Procura desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação

textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visões de mundo (BRASIL, 2006, 98).

Nesse trabalho de leitura, que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais (BRASIL, 2006, p. 116).

Ainda nesse sentido, o documento continua reafirmando a necessidade de posicionar o aluno como agente social e que o LC é uma ponte para tal. Para os autores desse regimento, a disciplina de LE na escola, além de ter como objetivo o ensino de um idioma além da língua materna (doravante LM), deve, concomitantemente, visar a outros compromissos com os educandos, bem como colaborar para sua formação como indivíduo, preparando-o para exercer sua cidadania de modo eficaz (BRASIL, 2006).

Para as DCEB/PR, no tocante ao ensino de LE, o documento também explora a necessidade de práticas críticas dentro dessa disciplina, uma vez que deve contribuir para formar estudantes críticos e transformadores, os quais, por meio do estudo de textos, aprendam a explorar práticas de leitura, oralidade e escrita, bem como sejam incentivados a pesquisar e refletir sobre o que leem (PARANÁ, 2008).

O objetivo do ensino de uma LE, segundo essas diretrizes, é o de possibilitar o uso do idioma ensinado em situações de comunicação, tais como, produção e compreensão de textos verbais e não verbais, para que, assim, os alunos sejam inseridos na “sociedade como participantes ativos, não limitados às suas comunidades locais, mas capazes de se relacionar com outras comunidades e outros conhecimentos” (PARANÁ, 2008, p. 57).

Baseado em Meurer (2000), esse currículo ainda destaca: “[...] a premente necessidade de desenvolver formas de incentivar práticas pedagógicas que contestem ou ‘quebrem o círculo do senso comum, daquilo que parece natural, não problemático, mas que recria e reforça formas de desigualdade e discriminação’.” (MEURER, 2000, p. 169).

Um segundo fator que me leva a acreditar na necessidade do uso de perspectivas críticas também nas aulas de LE, e, por isso, defendo a necessidade de pesquisa com profissionais dessa área, mais especificamente, nesse caso, de LI, está relacionado à ideia de a aula de LE ser considerada um espaço propício para

aprender diferentes processos interpretativos e diferentes formas de entender o mundo (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). Para as DCEB/PR:

As aulas de Língua Estrangeira se configuram como espaços de interação entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia a dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões sociais-políticas-econômicas da nova ordem mundial, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade. [...] ao conceber uma língua como discurso, capaz de usar língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade (PARANÁ, 2008, p. 55, 57).

De maneira parecida, Ko (2013, p. 17, tradução minha) comenta que vários autores no campo do ensino de inglês para falantes de outras línguas (*Teachers of English as Speakers of Other Languages – TESOL*), tais como, Pennycook (1999) e Norton e Toohey (2004), têm recomendado o ensino de LEs de maneira crítica, no qual “professores não somente ensinem aos alunos habilidades básicas do idioma ou treinem suas habilidades comunicativas”, mas também sejam capazes de “desenvolver consciência crítica dos estudantes por meio da qual eles possam questionar ao invés de aceitar passivamente a informação que eles encontram.”

Todavia, “questões atreladas à criticidade e ao poder têm sido ainda muito pouco contempladas na literatura do ensino de línguas.” (ROCHA; MACIEL, 2013, p.15). Em uma pesquisa realizada por Ko e Wang (2013), os autores descobriram que uma das razões para a falta de incentivo ao ensino de criticidade em aulas de LEs se dá pelo fato de os professores considerarem que a falta de proficiência no idioma pode afetar o engajamento dos alunos com questões sociais mais complexas — desmistificado em pesquisa mais recentes de Ko (2013). Por isso, advogo pelo ensino crítico desde a formação inicial para que os futuros professores sejam capazes de ensinar criticamente em sala de aula.

Como relataram nas entrevistas cedidas, as professoras participantes desta pesquisa informaram não terem tido, em sua formação inicial, oportunidades de lidar com perspectivas críticas de ensino e aprendizagem, por isso, conteúdos que levassem ao posicionamento crítico não eram comumente utilizados em suas aulas e, desse modo, elas possuíam dificuldades em fazê-lo quando necessário.

Pesquisas como a de Wallace (1992) alertam para a falta de abordagens críticas — nesse caso, a leitura crítica — em salas de aulas de LE. Segundo a autora:

A leitura crítica não tem sido normalmente encorajada nas salas de aulas de inglês como língua estrangeira, nem em um sentido mais amplo ou limitado, mesmo que nós estivéssemos falando daqueles com proficiência limitada da língua inglesa ou dos aprendizes avançados de inglês. Os estudantes tendem a não serem convidados a abordar sobre suas experiências de letramento, ou a articular seus entendimentos disso como um fenômeno social (WALLACE, 1992, p.61, tradução minha).

O fator arrolado chama a atenção, mais uma vez, para a crescente contradição entre "o conhecimento e o poder, entre o Estado e a educação, e entre a sociedade civil e o imaginário público." (ROCHA; MACIEL, 2013, p. 13).

Esclareço aqui que o que entendo como agir segundo os documentos que regem a educação brasileira não se caracteriza por ser uma aceitação cega e indiscutível. Pelo contrário, acredito que os professores precisam ser críticos também para discutir tais documentos e capazes de propor mudanças, de não concordar, de adaptá-los ao contexto de trabalho etc. Minha intenção foi, portanto, mostrar ao leitor que o LC faz parte desses regimentos importantes para a educação no Brasil, mas que não necessariamente o professor necessita guiar-se irrefletidamente por esses documentos apenas porque eles existem.

O contexto desta pesquisa é um programa voltado para o desenvolvimento de pensamento crítico², no qual as três participantes deste estudo estiveram inseridas nos anos de 2007 e 2008. Tais docentes foram entrevistadas por esta pesquisadora sobre as possíveis mudanças percebidas em suas vidas pessoais e profissionais após a participação em tal processo de formação continuada, na qual elas experienciaram contato com perspectivas críticas de ensino, principalmente o LC.

As possíveis transformações que investigo foram analisadas por meio da *Grounded Theory*³, método que incorpora etapas de análise indutivas e dedutivas. O que analiso, nesse caso, tendo como instrumento de conexão a linguagem, são as cognições das participantes: pensamentos, entendimentos e concepções relatadas pelas professoras, em resposta às perguntas de pesquisa (D'ALMAS, 2011).

Vários estudiosos (BORG, 2003; 2006; ELLIS, 2006; SHAVELSON; STERN; 1981) reconhecem a importância da cognição para compreensão do que professores pensam, acreditam e sabem. Os estudos sobre cognições de professores tiveram início nos anos 1970 como resposta à abordagem processo-produto tão comum

² Termo e constituição do programa são mais bem explicados no capítulo 2 desta tese.

³ Mais bem explicada no capítulo de desenho metodológico desta tese.

àquela época. Na década de 1990, tais pesquisas também começaram a interessar-se pelo contexto de professores de LE. Borg (2003, p. 7) afirma que:

[...] a fim de entender os professores, pesquisas precisam estudar os processos psicológicos pelos quais os professores fazem sentido do seu trabalho. Esta ênfase sobre os processos cognitivos marcou um importante ponto de partida da visão do ensino e do professor dominante na época, o ensino não estava mais sendo visto apenas em termos de comportamentos, mas sim como um comportamento atencioso, e os professores não estavam sendo vistos como implementadores mecânicos de prescrições externas, mas como pensadores ativos e tomando decisões, que processavam e faziam sentido de um conjunto diversificado de informações no decurso do seu trabalho (tradução minha).

Assim, examino cognições⁴ das professoras participantes como meio de compreender que sentidos fizeram de seu trabalho anterior e, posteriormente, do programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico. A citação de Borg mencionada ainda corrobora a necessidade do ensino de LC na formação inicial, para que os professores também sejam capazes de, criticamente, ler prescrições deles demandadas.

Levando em consideração os objetivos desta pesquisa, as perguntas que busquei responder são: 1) que sentido(s) de desenvolvimento pessoal e profissional os relatos das participantes me permitem interpretar como reflexo de seu LC?; 2) que natureza têm as mudanças possivelmente vivenciadas e relatadas pelas professoras?; 3) que experiências vivenciadas pelas professoras, se alguma, elas relatam terem transformado seu conhecimento?

O presente estudo está estruturado em quatro capítulos. Início com o referencial teórico, espaço para considerações teóricas que servem de pano de fundo para esta investigação. Nele faço um mapeamento de pesquisas sobre LC e empoderamento, destacando as definições dos termos e suas relações com o ensino de LI. O segundo capítulo detalha o desenho metodológico, com descrição pormenorizada dos passos que segui para a coleta e análise dos dados, assim como ações tomadas em consideração aos princípios éticos e à validade da pesquisa. No terceiro capítulo, trago os resultados da investigação, seção destinada a mostrar ao leitor a análise dos dados.

⁴ Para ampla revisão da literatura sobre cognição, vide CORADIM, 2015.

No quarto capítulo, relato o retorno de minha análise às participantes. Nesse espaço, refiro-me de modo analítico e sintético às suas reações frente às minhas interpretações e sua participação no relato final desta investigação. Finalizo o presente relato de tese com a discussão de resultados da análise contrastando-os com os resultados de estudos anteriores, saliento minhas respostas às perguntas de pesquisa, faço ponderações sobre limites e possíveis futuros encaminhamentos a partir desta investigação e abordo as características éticas da pesquisa.

Essa estruturação de escrita, em conjunto com breve glossário (com definição de termos utilizados no relato da pesquisa), a ser lido a partir da página 228, têm o papel de promover a sustentação da tese, fundamentada na análise dos dados, de que profissionais da educação que passaram por processo de formação continuada voltada ao desenvolvimento de pensamento crítico vivenciam mudanças de natureza pessoal e ou profissional, que acentuam seu *status* presente de empoderamento, diferente de seu *status* passado de passividade caracterizada pela falta de (re)ação diante de situações opressoras.

Tendo exposto meus objetivos, justificativas, perguntas de pesquisa e estruturação do trabalho, sigo, a seguir, para o referencial teórico, onde abordarei pesquisas no campo do LC e do empoderamento, temas derivados de minha análise realizada por meio da *Grounded Theory*.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento uma revisão da bibliografia a partir do resultado de análise da minha investigação feita por *Grounded Theory*. É também meu objetivo nessa revisão compreender os cenários nacional e internacional no tocante à literatura de tais campos de pesquisa, com a identificação de lacunas, incoerências, recorrências e definições.

Todos os estudos que referencio derivam de buscas nas bases de dados Portal de periódicos da CAPES⁵ e ERIC⁶. O leitor pode compreender melhor o percurso de buscas por meio das notas de rodapé que explicam a busca pelos termos e os resultados obtidos.

Saliento que entendimentos já consagrados de LC, derivados de trabalhos de pesquisadores mundialmente conhecidos, tais como Freire, Freire e Macedo, Janks, Gee, Macedo, Giroux e Luke e Freebody, Fairclough, Cervetti, Pardales e Damico, Morrell, Luke, Lewison, Flint e Sluys, não serão cotejados neste referencial teórico, pois não é meu objetivo aqui revisar tais pesquisas, uma vez que esse procedimento já foi feito em minha dissertação de Mestrado (D'ALMAS, 2011). Além disso, preferi focar neste capítulo nos estudos relativos ao tempo que delimitar para minhas buscas nos bancos de dados, ou seja, investigações publicadas nos últimos 10 anos.

⁵ Busca realizada em 19/01/2016 pelo termo “letramento crítico” (entre aspas) resultou em 30 pesquisas, sendo elas, 12 artigos, 13 dissertações de Mestrado e 5 teses de Doutorado. Já a busca pelo termo “letramento crítico” e “professores de inglês” gerou 6 resultados, dentre eles, um artigo, três dissertações e duas teses. Combinando mais uma vez o termo “letramento crítico” e “professores de língua inglesa”, obtive 3 resultados que se dividem em duas pesquisas de Mestrado e uma de Doutorado. A procura de pesquisas que tratem de “letramento crítico” e “formação continuada” apresentou dois resultados que se configuram por serem um artigo e uma tese. Buscas mais específicas feitas a partir de outras combinações com o termo “letramento crítico” não geraram resultados, por exemplo, “formação continuada de professores de inglês”. Sendo assim, as buscas resultaram em um total de 30 pesquisas.

⁶ Busca realizada em 25/01/2016 por meio do termo “*critical literacy*” (entre aspas) resultou em 107 pesquisas referentes aos últimos 20 anos e 90 pesquisas publicadas nos últimos 10 anos. Para refinar a busca, combinei o termo “*critical literacy*” com “EFL” e foram encontrados 3 artigos. E seguida, modifiquei a busca para “*critical literacy*” e “*english teacher*”, que resultou em 9 artigos. Continuei a busca utilizando os termos “*critical literacy*” com “*english teaching*”, resultando em 25 artigos, alguns deles já presentes na busca anterior. Ao buscar por “*critical literacy*” e “*teacher education*”, obtive 17 artigos, dentre eles, alguns já haviam aparecido em buscas anteriores. Por fim, obtive um total de 54 referências e 11 delas apareceram duplicadas, derivando, assim, em um total de 43 artigos. Todas as buscas foram feitas com o refinamento para os últimos 10 anos, em revistas revisadas por pares e artigos disponíveis na íntegra para *download*.

1.1 LETRAMENTO CRÍTICO: MAPEAMENTO DE PESQUISAS, TEMAS RELACIONADOS E DEFINIÇÕES

Estudos sobre LC reportados em artigos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado são passíveis das seguintes classificações e permitem-me algumas afirmações, apresentadas a seguir.

Primeiramente, identifiquei que os 73 artigos, dissertações e teses encontrados podem ser classificáveis em dois tipos: aqueles que descreveram resultados de pesquisas de bases primárias e aqueles que são relatos. Dentre as pesquisas de base primária, saliento a recorrência de estudos com participantes e investigações que analisaram materiais didáticos e documentos com fundamentos no LC. Já entre os relatos, reconheço trabalhos que narraram sugestões de práticas com LC, e outro que descreveu desenvolvimento de material sob os princípios do LC. Desse modo, elaborei essa figura:

Figura 1 - Classificação dos trabalhos sobre LC



Fonte: A autora.

Entre os relatos que encontrei, 10 são artigos sugerindo práticas com ou fundamentadas no LC e um artigo descrevendo o desenvolvimento de material didático voltado ao LC. O Quadro 1 sintetiza tais trabalhos.

Quadro 1 - Tipos de relatos sobre LC

TIPOS	TRABALHOS
Sugestões de práticas	DANIEL (2008); HOWIE (2008); MATTOS; VALÉRIO (2010); BURNETT; MERCHANT (2011); COMBER (2011); COSTA (2012); FERREIRA (2012); JANKS (2012); FUXA (2012); GOODMAN; COCCA (2014).
Desenvolvimento de materiais	JORDÃO; FOGAÇA (2012).

Fonte: A autora.

Os 10 trabalhos que sugeriram práticas com o LC versam sobre os seguintes assuntos:

- 1) sugestões de como desenvolver LC com alunos bilíngues e multilíngues em níveis variados (DANIEL, 2008);
- 2) recomendações de como o professor de LI deve se posicionar ao ser questionado em relação à escolha de trabalhar com LC (HOWIE, 2008);
- 3) comparações entre LC e abordagem comunicativa, e proposta de como conciliar as duas perspectivas em sala de aula (MATTOS; VALÉRIO, 2010);
- 4) propostas de como os letramentos (incluindo LC) podem contribuir para análise midiática (BURNETT; MERCHANT, 2011);
- 5) exemplos de como professores têm trabalhado com a diversidade linguística de seus alunos, utilizando LC (COMBER, 2011);
- 6) apresentação de implicações da incorporação de práticas de LC na formação inicial de professores de LE (COSTA, 2012);
- 7) sugestões de como utilizar imagens para incitar o LC em sala de aula (FERREIRA, 2012);
- 8) importância do LC utilizando exemplos de análise de imagens, notícias e atividades que podem ser levados para a sala de aula (JANKS, 2012);
- 9) discussão da seleção de materiais midiáticos que podem possibilitar um engajamento crítico (FUXA, 2012);
- 10) descrição da produção de vídeos como meio de promover engajamento civil e CCL em alunos carentes inseridos em instituições que ofertam cursos de elaboração de vídeos (GOODMAN; COCCA, 2014).

Além desses trabalhos, identifiquei que o artigo de Clarissa Menezes Jordão e Francisco Carlos Fogaça (2012) focou especificamente na descrição do processo de desenvolvimento de material didático voltado ao LC, a pedido da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Por isso, esse trabalho não se caracteriza como uma sugestão de prática. Contudo, pode vir a servir de exemplo para possíveis futuras ações similares.

Não é meu propósito nessa revisão bibliográfica focar em trabalhos que não apresentam pesquisa, por isso, interrompo as descrições sobre os relatos nesse ponto, para, adiante, comentar as pesquisas de base primária. Dentro do contingente de estudos lidos, identifiquei 52 investigações com participantes, três estudos sobre análises de materiais didáticos e cinco sobre análises de documentos, os quais estão elencados no Quadro 2.

Quadro 2 - Tipos de pesquisas de base primária sobre LC

TIPOS	TRABALHOS
Com participantes	MIQUELANTE (2002); TAKAKI (2004); FERRAZ (2006); DUBOC (2007); CHARLES (2007); NAHACHEWSKY; WARD (2007); PICOWER (2007); CORADIM (2008); MOTTA (2008); TAKAKI (2008); CAMANGIAN (2008); QUINTERO (2009); NAKAMURA (2009); SCAVASSA (2009); DOOLEY (2009); CARR (2009); SILVA; ARAÚJO (2010); IZADINA; ABEDNIA (2010); BLACK (2010); LUNARDI (2011); D'ALMAS (2011); MATTOS (2011); ENCISO (2011); HALL (2011); HAYIK (2011); JACKSON (2011); JOHNSON (2011); LOCKE; CLEARY (2011); LOPEZ (2011); TATE (2011); GOVE et al. (2011); PENN-EDWARDS (2011); REID (2011); HUANG (2011); MAZELLA; HEIDEL; KE (2011); STEVENS; BROWN (2011); SOUZA (2012); ALEGRETTI (2012); DUBOC (2012); LESSA; LIBERALI (2012); SAUNDERS (2012); DORMAN (2012); ROBERTSON; HUGHES (2012); SIMON et al. (2012); LOPES (2013); SILVA (2013); SANTOS; IFA (2013); KUKNER (2013); SIMMONS (2013); KO (2013); ALFORD (2014); HOBSON (2014).
Análise de materiais didáticos	CARDOSO (2011); NEWFIELD (2011); TÍLIO (2012).

Análise de documentos	DIXON; PEAKE (2008); BRANDT; TOZETTO (2009); BEZERRA (2012); SCHIELBE (2013); BEZERRA; JOVANOVIC (2015).
-----------------------	--

Fonte: A autora.

A fim de o leitor compreender mais facilmente as tendências de pesquisas sobre LC nos últimos anos, elaborei agrupamentos para tratar separadamente de tópicos como: os objetivos dos trabalhos, suas metodologias, o contexto estudado, resultados obtidos, os temas com os quais as investigações relacionam o LC e, por fim, as definições mais recorrentes de LC. Nesses agrupamentos, escolhi exemplos de pesquisas pertencentes a cada grupo. Porém, poupo o leitor do detalhamento de todas referências encontradas, optando por cotejá-las para mostrar seus possíveis contrastes com a minha pesquisa.

Em relação aos objetivos das investigações, informo que as pesquisas sobre LC têm focado no texto, na cognição, na prática, em oportunidades de acesso, na possibilidade de transformação e no empoderamento. No Quadro 3, classifico tais pesquisas.

Quadro 3 - Objetivos das pesquisas de base primária sobre LC

OBJETIVOS	TRABALHOS
Texto	MIQUELANTE (2002); TAKAKI (2004); DUBOC (2007); CHARLES (2007); DIXON; PEAKE (2008); NAKAMURA (2009); SCAVASSA (2009); BRANDT; TOZETTO (2009); CARR (2009); SILVA; ARAÚJO (2010); BLACK (2010); CARDOSO (2011); ENCISO (2011); HALL (2011); JACKSON (2011); LOPEZ (2011); NEWFIELD (2011); STEVENS; BROWN (2011); LESSA; LIBERALI (2012); TÍLIO (2012); SILVA (2013); LOPES (2013); SCHIELBE (2013); SIMMONS (2013); HOBSON (2014); BEZERRA; JOVANOVIC (2015).
Cognição	FERRAZ (2006); CORADIM (2008); IZADINA; ABEDNIA (2010); D'ALMAS (2011); HAYIK (2011); HUANG (2011); LOCKE; CLEARY (2011); PENN-EDWARDS (2011); SANTOS; IFA (2013); ALFORD (2014).
Prática	MOTTA (2008); TAKAKI (2008); DOOLEY (2009); LUNARDI (2011); GOVE et al. (2011); ROBERTSON; HUGHES (2012); SAUNDERS (2012); SIMON et al. (2012); KO (2013).

Acesso	QUINTERO (2009); MAZELLA; HEIDEL; KE (2011); REID (2011); ALEGRETTI (2012); BEZERRA (2012); DUBOC (2012); DORMAN (2012).
Transformação	PICOWER (2007); MATTOS (2011); TATE (2011).
Empoderamento	CHARLES (2007); CAMANGIAN (2008); JOHNSON (2011); SOUZA (2012); KUKNER (2013).

Fonte: A autora.

Por meio dessa classificação, fica evidente a polarização de pesquisas que se atêm ao texto quando ligado ao LC (26 estudos), ou seja, a maior parte das investigações fez uso de algum artefato textual como meio de alcançar o objetivo da pesquisa. Esse alcance pode acontecer por meio de produções escritas feitas pelos participantes do estudo, transcrições de aulas, entrevistas, gravações em áudio, análise de *e-mails*, diários, atividades, planos de aulas, narrativas, entre outros.

Como exemplo, a pesquisa de Claire Charles (2007) da Monash University, na Austrália, pretendia explorar como alunas de uma escola de elite construíam feminismo por meio de práticas textuais, e descobriu que seus textos eram espaços, nos quais os discursos feministas manifestavam-se, bem como discursos contínuos sobre a feminilidade corporificada. Para alcançar seu objetivo, a pesquisadora utilizou-se das atividades e de entrevistas realizadas com 17 alunas, analisando os textos derivados desses instrumentos de coleta de dados.

Por outro lado, 10 pesquisas têm seus objetivos voltados para a cognição dos participantes. Desse modo, pretendem compreender processos, percepções, entendimentos e visões. Como exemplo, há a pesquisa de Coradim (2008), na qual a autora analisou entrevistas e atividades didáticas, e procurou investigar interpretações de professoras de LI atuantes no EM de escolas públicas sobre as OCEM. Ela concluiu que as docentes compreendiam minimamente os conceitos de LC existentes no documento. Esse resultado me faz defender o argumento apresentado na introdução desta tese: o trabalho crítico deve ser iniciado desde a formação inicial do futuro professor de LI, para que, futuramente, saiba compreender e analisar os documentos que regem a educação no país, podendo, assim, refutar ou concordar com tais regulamentações.

Investigações com objetivos centralizados em práticas somam nove trabalhos e enfocaram, principalmente, a ação dos participantes, com interesses específicos

sobre o que acontecia em determinados contextos – na maioria das vezes, em sala de aula.

Sete investigações tiveram objetivos que recaíram sobre oportunidades de acesso, ou seja, possibilidades trazidas pelo LC para inserção em alguma comunidade ou melhorias de situações de acesso à educação para que esta ofereça condições mais igualitárias. O estudo de Mazella, Heidel e Ke (2011) descreveu um processo de colaboração entre um professor de inglês, um bibliotecário e um conselheiro de estratégias de aprendizagem, a fim de sanar dificuldades que alunos de inglês possuíam ao ler criticamente, ao procurarem por material relevante e sintetizarem suas ideias. Para saber os impactos de tal colaboração na aprendizagem dos alunos, os autores aplicaram um questionário com perguntas abertas e objetivas, respondido pelos estudantes. A partir de tal questionário, os pesquisadores puderam concluir que os alunos sentiam-se mais confiantes para realizar pesquisas bibliográficas em bancos de dados e, também, incluíram vantagens e dificuldades encontradas no percurso do trabalho colaborativo.

Um ponto interessante do estudo é que Mazella, Heidel e Ke (2011) acompanharam a turma nos anos seguintes e notaram que os ensinamentos do trabalho colaborativo refletiram também em seus trabalhos finais de conclusão de curso, projetos de pesquisas, atividades etc. Portanto, essa investigação utilizou-se das opiniões e pensamentos de seus participantes e consistiu, assim, em uma pesquisa com objetivos de acesso, pois os discentes tiveram possibilidade de melhorar seu conhecimento sobre certo assunto e de ser mais críticos ao procurarem por artigos para compor seus deveres.

Os três estudos com foco na transformação relacionaram seus objetivos com mudanças pessoais e profissionais dos participantes das pesquisas. Tate (2011), por exemplo, pesquisou um vislumbre ao LC que um aluno da educação básica produziu para um seminário de escrita. O trabalho demonstrou o resultado em vez do processo de como uma estrutura de LC forneceu uma maneira para o aluno criar uma escrita de alta qualidade e subverter os discursos dominantes, em busca de iluminar as desigualdades raciais e sociais dentro da sua escola e comunidade. A autora baseou-se em Morrell (2003), que postula ser a produção textual crítica um tipo de produção em que os alunos escrevem sobre o processo de tornarem-se pesquisadores críticos, sobre seus esforços para promoverem justiça social e suas estratégias para ganharem acesso a uma educação de qualidade. Em suas conclusões, Tate pontua

que a produção textual é capaz de “oferecer aos alunos e pesquisadores a oportunidade de entender as práticas e pedagogias que ajudam os estudantes a produzir escrita acadêmica de qualidade”. Quanto à crítica sobre a produção textual, seus resultados demonstraram como esse processo “pode auxiliar estudantes a entenderem o valor da construção textual que trabalha para unir linguagem, acesso e poder com interesses em uma sociedade mais justa”. (TATE, 2011, p. 207, tradução minha). O estudo foi classificado como tendo objetivos de transformação por focar justamente no resultado do processo de aprendizagem dos alunos, que se transformaram em escritores críticos, conscientes da linguagem que utilizavam ao escreverem.

Igualmente, encontrei cinco trabalhos que associaram seus objetivos ao empoderamento e pretenderam descobrir como os indivíduos empoderaram-se por meio de aprendizagem e uso de LC. A tese de Souza (2012) é um exemplo de pesquisa com foco no empoderamento, pois, já em seu resumo, a pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP) enuncia que seu objetivo era lançar olhar sobre as minorias sociais no contexto do ensino básico brasileiro, por acreditar haver preconceito dentro dos próprios grupos minoritários, preconceito conhecido como hostilidade horizontal. Desse modo, Souza (2012, p. 7) defende a tese de:

[...] se confrontarmos esse grupo social com seus *próprios* (grifo da autora) discursos hegemônicos, por meio de um trabalho de letramento crítico que se pautar pela abordagem autônoma e ideológica defendida por Street (1984), esses sujeitos estarão aptos a mudar o curso de suas vidas e a dos membros de sua comunidade. Sendo a escola um espaço de disciplina, é nesse lugar híbrido, no qual as identidades sociais estão continuamente em construção, onde devemos intervir criticamente no senso comum que leva as próprias classes minoritárias a fortalecer os laços que a subjugam.

Ao fazer uma análise do discurso de atividades aplicadas por ela mesma em uma escola da periferia do Rio de Janeiro, Souza (2012, p. 133) interpreta, em suas considerações finais, que mesmo entre as ditas minorias sociais “há sempre um lugar revestido de maior poder, lugar este que também promove desigualdades sociais e que deve ser questionado assim como se questiona a hegemonia das classes dominantes”. A autora teve como objetivo empoderar os alunos para que olhassem para dentro de seus próprios contextos, enxergassem preconceitos e diferenças no local em que mais convivem, a escola, fossem capazes de pensar sobre e lidar com tais situações.

No tocante à metodologia de tais pesquisas, identifiquei trabalhos com bases metodológicas no interpretativismo, construcionismo social, hermenêutica, feminismo, pesquisa-ação e pesquisa documental. Deparei-me também com trabalhos que não definiram a metodologia utilizada. Essas divisões estão especificadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Metodologias das pesquisas de base primária sobre LC

METODOLOGIAS	TRABALHOS
Interpretativismo	MIQUELANTE (2002); TAKAKI (2004); FERRAZ (2006); DUBOC (2007); NAHACHEWSKY; WARD (2007); PICOWER (2007); CORADIM (2008); MOTTA (2008); NAKAMURA (2009); QUINTERO (2009); CARR (2009); SILVA; ARAÚJO (2010); BLACK (2010); IZADINA; ABEDNIA (2010); D'ALMAS (2011); MATTOS (2011); ENCISO (2011); GOVE et al. (2011); JOHNSON (2011); PENN-EDWARDS (2011); STEVENS; BROWN (2011); ALEGRETTI (2012); LESSA; LIBERALI (2012); SOUZA (2012); DORMAN (2012); ROBERTSON; HUGHES (2012); SAUNDERS (2012); LOPES (2013); KUKNER (2013); HOBSON (2014).
Construcionismo social	LUNARDI (2011); SILVA (2013); KO (2013); ALFORD (2014).
Hermenêutica	TAKAKI (2008).
Feminismo	CHARLES (2007).
Pesquisa-ação	SCAVASSA (2009); HALL (2011); HAYIK (2011); LOCKE; CLEARY (2011); LOPEZ (2011); DUBOC (2012); SIMON et al. (2012); SANTOS; IFA (2013).
Pesquisa documental	BRANDT; TOZETTO (2009); DIXON; PEAKE (2008); CARDOSO (2011); BEZERRA (2012); BEZERRA; JOVANOVIC (2015).
Não definida	CAMANGIAN (2008); DOOLEY (2009); HUANG (2011); JACKSON (2011); MAZELLA; HEIDEL; KE (2011); NEWFIELD (2011); REID (2011); TATE (2011); TÍLIO (2012); SCHIELBE (2013); SIMMONS (2013).

Fonte: A autora.

A partir da leitura dos estudos mencionados no Quadro 4, afirmo que metade das investigações sobre LC utiliza-se de métodos interpretativistas (30/60 pesquisas), tais como: estudos de casos, etnografias, análises indutivas-dedutivas e análises por meio da *Grounded Theory*. Os trabalhos definidos como construcionistas sociais são quatro e fizeram uso de análise do discurso, análise de discurso crítica e análise de narrativas.

Inserida na hermenêutica (crítica) está a tese de Takaki (2008), na qual aborda a interação de alunos de diversos cursos, advindos de faculdades públicas e

particulares, que interagiram, por meio de um *site*, ao interpretarem vídeos, charges, *e-mails*, filmes, notícias, imagens etc. O objetivo da pesquisa foi analisar “seus posicionamentos interpretativos como construções sócio-históricas.” (TAKAKI, 2008, p. 5).

O estudo de Charles (2007), mencionado anteriormente, foi o único que se definiu dentro dos estudos feministas. Já os trabalhos que definem sua metodologia como pesquisa-ação são oito, e algumas investigações ainda se definiam como pesquisa-ação colaborativa (LOCKE; CLEARY, 2011; LOPEZ, 2011; DUBOC, 2012), professor pesquisador (HALL, 2011) e outras como pesquisa prática (*practitioner research*) (HAYIK, 2011; SIMON et al., 2012). Tais estudos tiveram o objetivo de identificar um problema em sala de aula, propor novas ações em busca de mudanças, planejar a ação, implementá-la, avaliar os resultados dessa ação e, por fim, planejar uma ação futura (FLAMINI; RAYA, 2007).

Cinco pesquisas documentais foram encontradas e, por sua vez, trataram da análise de materiais didáticos, planejamentos curriculares, projetos pedagógicos de cursos de graduação e planos de curso e ementas. Um exemplo desse tipo de pesquisa é o estudo de Brandt e Tozetto (2009), cujo objetivo foi a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o ensino de Matemática e os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, e também de Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná. As pesquisadoras buscaram refletir sobre a formação do professor de Matemática em relação às competências necessárias para um LC nessa disciplina. No decorrer da análise documental, as autoras descobriram que os documentos possuíam diversas falhas e descompassos entre documentos nacionais e locais, e apenas as disciplinas do curso de Pedagogia contemplavam o LC.

Elenquei ainda 11 trabalhos que não definiam claramente suas metodologias de pesquisa: a maioria deles limitava-se a informar que iriam analisar algo com base em teorias pré-estabelecidas. Entretanto, esses relatos não se referem ao método de análise. Tal ausência de definição e posicionamento demonstra pouco cuidado com o processo de análise, pois, dessa forma, compromete a validade e confiabilidade do estudo, pois é difícil compreender quais lentes cada pesquisador utilizou para analisar seus dados.

Desviando o olhar para os contextos estudados, as pesquisas que encontrei distinguem-se ao relatarem investigações realizadas no campo da educação básica

– com foco nos alunos, nos professores e em ambos, além de analisarem práticas de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) – no ensino superior – em cursos diversos ou nos cursos de Letras ou formação de professores – na educação continuada – de professores – e em contextos outros, como, por exemplo, análise de imagens e materiais didáticos, análise documental. No Quadro 5, detalho tal classificação.

Quadro 5 - Contextos das pesquisas de base primária sobre LC

CONTEXTOS	TRABALHOS	
Educação básica	Foco nos alunos:	MIQUELANTE (2002); CHARLES (2007); NAHACHEWSKY; WARD (2007); MOTTA (2008); CAMANGIAN (2008); SILVA; ARAÚJO (2010); ENCISO (2011); HALL (2011); HAYIK (2011); JACKSON (2011); JOHNSON (2011); LOCKE; CLEARY (2011); LOPEZ (2011); TATE (2011); SOUZA (2012); ALEGRETTI (2012).
	Foco nos professores:	DUBOC (2007); CORADIM (2008); DOOLEY (2009); JACKSON (2011); LOPEZ (2011); SAUNDERS (2012); ALFORD (2014).
	Foco em políticas:	DIXON; PEAKE (2008); BEZERRA (2012); SCHIELBE (2013); BEZERRA; JOVANOVIC (2015).
Ensino Superior	Cursos de formação de professores:	TAKAKI (2004); QUINTERO (2009); LUNARDI (2011); D'ALMAS (2011); GOVE et al. (2011); PENN-EDWARDS (2011); REID (2011); DUBOC (2012); LOPES (2013); KO (2013); HOBSON (2014).
	Outros cursos:	FERRAZ (2006); TAKAKI (2008); IZADINA; ABEDNIA (2010); HUANG (2011); MAZELLA; HEIDEL; KE (2011); SILVA (2013).
Educação Continuada	PICOWER (2007); CARR (2009); STEVENS; BROWN (2011); MATTOS (2011); LESSA; LIBERALI (2012); DORMAN (2012); ROBERTSON; HUGHES (2012); SIMON et al. (2012); SANTOS; IFA (2013); KUKNER (2013); SIMMONS (2013).	
Outros	NAKAMURA (2009); SCAVASSA (2009); BRANDT; TOZETTO (2009); BLACK (2010); CARDOSO (2011); NEWFIELD (2011); TÍLIO (2012).	

Fonte: A autora.

O Quadro 5 expõe as pesquisas sobre LC em relação a seus contextos e, com base nele, concluo que estes foram diversos, embora investigações na educação básica apresentem maior número de publicações do que em outros contextos, sendo 25 estudos com participantes e quatro sobre políticas da educação básica. Em menor

número, 17 trabalhos tiveram o ensino superior como contexto de pesquisa, enquanto 11 abordaram a educação continuada – de professores – e sete focaram contextos variados.

Referente aos resultados das pesquisas dessa revisão, classifiquei-os em: resultados positivos, negativos e mistos, isto é, aqueles que apresentam resultados positivos e, também, negativos.

Quadro 6 - Resultados das pesquisas de base primária sobre LC

RESULTADOS	TRABALHOS
Resultados positivos	MIQUELANTE (2002); NAHACHEWSKY; WARD (2007); PICOWER (2007); CAMANGIAN (2008); NAKAMURA (2009); QUINTERO (2009); CARR (2009); DOOLEY (2009); IZADINA; ABEDNIA (2010); LUNARDI (2011); D'ALMAS (2011); MATTOS (2011); ENCISO (2011); GOVE et al. (2011); HALL (2011); HAYIK (2011); JOHNSON (2011); LOPEZ (2011); MAZELLA; HEIDEL; KE (2011); REID (2011); STEVENS; BROWN (2011); TATE (2011); LESSA; LIBERALI (2012); ROBERTSON; HUGHES (2012); SAUNDERS (2012); SIMON et al. (2012); SANTOS; IFA (2013); KUKNER (2013); SIMMONS (2013); ALFORD (2014); HOBSON (2014).
Resultados negativos	FERRAZ (2006); DUBOC (2007); CORADIM (2008); MOTTA (2008); DIXON; PEAKE (2008); BRANDT; TOZETTO (2009); SILVA; ARAÚJO (2010); BLACK (2010); CARDOSO (2011); JACKSON (2011); NEWFIELD (2011); TÍLIO (2012); ALEGRETTI (2012); BEZERRA (2012); LOPES (2013); SCHIELBE (2013); BEZERRA; JOVANOVIC (2015).
Resultados mistos	TAKAKI (2004); CHARLES (2007); TAKAKI (2008); SCAVASSA (2009); HUANG (2011); LOCKE; CLEARY (2011); PENN-EDWARDS (2011); DUBOC (2012); SOUZA (2012); DORMAN (2012); SILVA (2013); KO (2013).

Fonte: A autora.

No Quadro 6, organizei as informações de modo a evidenciar que a maioria das pesquisas obteve resultados positivos (31 trabalhos), enquanto os resultados negativos somaram 17 investigações, e resultados mistos são apresentados em 12 estudos.

Detalho a seguir investigações cujos contextos foram semelhantes aos de minha pesquisa. Primeiramente, trago estudos que versam sobre a formação do professor de LI e o LC.

Takaki (2004) investigou como professores de LI da rede pública desenvolvem e praticam senso crítico nesse contexto de ensino. Por meio de uma pesquisa

interpretativista, a autora analisou entrevistas, anotações de campo e artefatos variados de seus alunos-professores durante período de estágio supervisionado. A pesquisadora concluiu que, inicialmente, os sujeitos contribuíram para a reprodução de crítica a-histórica, devido aos seus *loci* de enunciação. Contudo, em outros instantes, os alunos, por vezes devido à intervenção da pesquisadora ou maturidade pessoal, passaram a dar sinais de posições mais subjetivas, as quais a autora sinalizou entender como demonstração de posicionamento crítico.

Em minha dissertação de mestrado (D'ALMAS, 2011), busquei entender a aprendizagem de leitura crítica de quatro alunos-professores de LI a partir de suas cognições, comparando momentos anteriores e posteriores a um programa de intervenção pedagógica. Após analisar entrevistas de maneira indutiva-dedutiva, pude concluir que tais participantes desenvolveram habilidades críticas, tais como, CCL, leitura crítica e pensamento crítico, após aulas que focavam os mesmos conteúdos e foram baseadas nas teorias de LC. Conclui, outrossim, que tais aprendizagens tiveram grande impacto de mediação humana e material.

Analisando narrativas, Lunardi (2011) pretendeu construir significados das experiências vividas por duas professoras de LI, sendo elas uma professora da educação básica e a própria pesquisadora. Lunardi teve como objetivos identificar possíveis influências do LC sobre ambas docentes e como tais práticas de LC afetaram a (re)construção de suas identidades pessoais e profissionais. Ela concluiu que a participante da pesquisa e ela própria possuíam grande capacidade de ressignificar suas práticas e perceber mudanças de suas identidades. Além disso, a pesquisadora relatou o desenvolvimento de sua consciência enquanto pesquisadora sobre a importância do LC como possibilidade para construção de uma sociedade mais crítica.

Pesquisa feita por Reid (2011), em um curso de formação de professores de LI, associou o LC com atividades em contextos *on-line* e como os alunos portavam-se em tal ambiente. Analisando *posts* em uma página fechada no *Facebook* criada pela professora de escrita dos estudantes – a própria autora – Reid chegou à conclusão de que o uso de ambientes *on-line* proporcionam maior interação entre os alunos e fazem que se sintam mais confortáveis, demonstrando suas identidades ao falarem de suas práticas de aprendizagem. Nesse caso, a investigação relacionou o LC com a possibilidade de dar voz aos sujeitos e tentar diminuir as relações de poder tão comumente existentes nas salas de aulas.

Investigação conduzida por Penn-Edwards (2011) na Austrália procurou explorar as percepções comuns de alunos-professores em início de carreira sobre o significado do termo LC. Sua hipótese era de os pesquisados relacionarem letramento com LC, pois essa abordagem está inserida no currículo educacional australiano desde 1994. Contudo, ele notou que, embora tais alunos tivessem tido sua formação integral em um modelo de ensino guiado pelo LC, não seria possível supor que suas experiências e entendimentos de LC fossem idênticos aos dos criadores do currículo. Essa pesquisa assemelha-se, em certos pontos, com a dissertação de Mestrado de Coradim (2008), porém, nessa última, a pesquisadora tem como participantes professoras de longa carreira docente e, também, pretendeu compreender como eram seus entendimentos sobre LC, os quais, por fim, concluiu não se vincularem àqueles prescritos pelo documento oficial que regia o contexto de trabalho das participantes (viz. OCEM).

Duboc (2012), em sua tese de doutorado, objetivou ressignificar a prática pedagógica de disciplinas do currículo universitário de professores de LI, a fim de contemplar as demandas da sociedade contemporânea. Por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, a autora concluiu que a prática da ressignificação ofereceu dificuldades e possibilidades ao longo do percurso. Contudo, a ideia de replanejar todo o currículo foi abandonada e a inserção de preceitos pós-modernos, como o LC, se deu em instâncias situadas, isto é, na criação da proposta de “atitude curricular nas brechas do curso de formação de professores de línguas.” (DUBOC, 2012, p. 185).

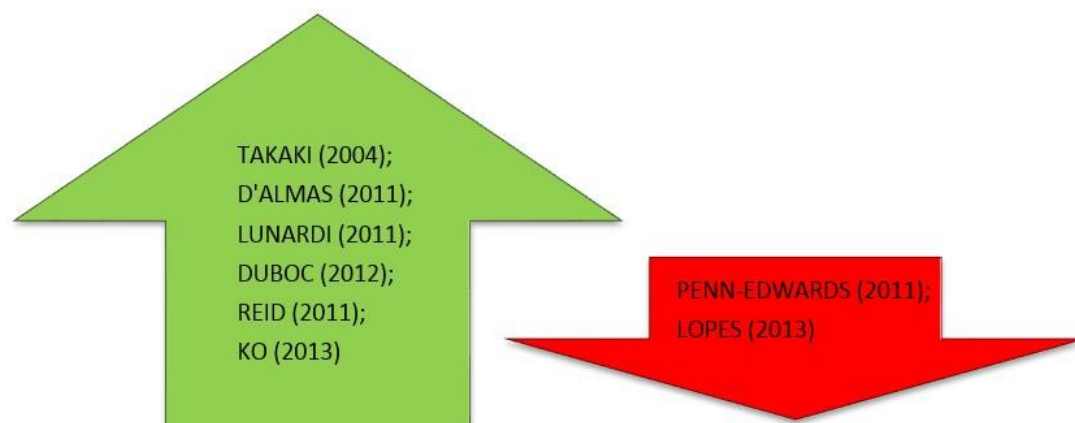
Em dissertação, Lopes (2013) interpretou estudos de casos procurando compreender como alunos do último ano do curso de Letras/Inglês posicionavam-se enquanto leitores de textos em LI. Por meio de análise de uma atividade que consistia de questões nas quais os alunos deveriam posicionar-se como leitores, e outra, na qual os alunos deveriam pensar como professores, a autora concluiu que os discentes não viam diferenças entre as imagens do exercício, contribuindo para a manutenção de situações de desigualdade.

Ko (2013) preocupou-se em analisar a relação da proficiência em LI e práticas de LC. Ela analisou, por meio da análise crítica do discurso, a interação dos alunos de um curso de formação de professores de inglês ao discutirem uma notícia local, entrevistas e questionário em escala Likert, procurando saber se essa investigação iria fornecer os mesmos indícios de uma pesquisa anterior (KO; WANG, 2013), na

qual os resultados apontaram que, mesmo com pouca proficiência em LI, os alunos possuíam certo grau de LC (porém, esse grau não foi aferido de maneira exata). Em relação a tal resultado, a nova pesquisa, também reportada em 2013, chegou às mesmas conclusões. Todavia, a autora acrescentou outras descobertas que estabeleceram que, dos quatro alunos pesquisados, aqueles de maior proficiência demonstraram também maior interesse pelos textos e pelo desenvolvimento de LC, já os outros dois estudantes, com menos proficiência no idioma, comentaram sobre dificuldades pelas escolhas dos textos, achando-os tediosos e difíceis. Por isso, Ko ainda discute ser preciso atenção especial na escolha dos textos para trabalho com LC em turmas de nível de proficiência heterogêneo. Além disso, também observou o uso da LM nas discussões e considera que não pode ser proibido, mas sim encorajado nas discussões em grupo, de modo a haver desenvolvimento de criticidade. Entretanto, ressalta que o uso da LE seja obrigatório na discussão com toda a turma.

Em suma, constatei que pesquisas cujo foco é o professor de LI em formação inicial relacionaram essa formação à aprendizagem ou uso de componentes do LC, identificaram comportamentos e ações desses futuros professores, além de colaborarem para e preocuparem-se com sua formação crítica. Além disso, dentre seis estudos encontrados, quatro reportaram resultados positivos (D'ALMAS, 2011; DUBOC, 2012; KO, 2013; LUNARDI, 2011; REID, 2011; TAKAKI, 2004), enquanto dois sinalizaram resultados negativos (LOPES, 2013; PENN-EDWARDS, 2011). A Figura 2 ilustra tais resultados:

Figura 2 - Resultados das pesquisas sobre LC na formação inicial de professores de LI



Fonte: A autora.

Quanto aos resultados positivos, Takaki (2004) e Duboc (2012) também descrevem dificuldades durante o processo da pesquisa em suas conclusões, mesmo que tais dificuldades tenham sido solucionadas no decorrer da investigação. Para a primeira autora, houve empecilhos no início do estudo quanto à enunciação crítica dos participantes, que pareciam reproduzir opiniões preexistentes. Já para Duboc (2012), a dificuldade se deu ao tentar pôr em prática seu objetivo inicial, de modificar todo o currículo de um curso de Letras. Por isso, a pesquisadora optou por inserir pequenas instâncias críticas nas brechas da prática pedagógica da formação dos futuros professores do curso de Letras em questão.

Com relação aos resultados negativos reportados por Penn-Edwards (2011) e Lopes (2013), eles apresentam semelhanças, pois seus participantes pareceram não compreender a abordagem crítica. No contexto de Penn-Edwards (2011), os alunos, mesmo tendo estudado por longos anos em uma educação pautada por perspectivas críticas, possuíam concepções diferentes daquelas presentes nos documentos oficiais que regem a educação australiana, enquanto os discentes estudados por Lopes (2013) não demonstraram conhecimentos críticos, capazes de diferenciar textos em LI, mesmo já tendo estudado a perspectiva do LC e a leitura crítica. Por fim, entendo que, nesses dois trabalhos, os estudantes pesquisados, por não relacionarem o LC com suas concepções ou as atividades propostas, contribuem para a manutenção de contextos acrílicos de ensino, uma vez que serão futuros professores.

Esses são alguns trabalhos que investigaram a relação da formação inicial de professores de LI e o LC, e buscavam informar ao leitor a importância do desenvolvimento de LC já na graduação desse profissional. Dando sequência, as investigações a seguir discorrem sobre a relação entre o LC e a formação continuada de professores em diversas áreas, incluindo o campo da LI, a fim de o leitor ter uma noção sobre o que está sendo pesquisado em relação ao LC no contexto de educação continuada.

Como mencionei, 11 pesquisas tiveram como contexto para coleta de dados algum ambiente de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), cursos ou programas de formação continuada. No Quadro 7, separei os estudos na área de LI das investigações com professores em outros campos de atuação.

Quadro 7 - Áreas dos trabalhos sobre LC em contexto de formação continuada

ÁREAS	TRABALHOS
Língua Inglesa	MATTOS (2011); ROBERTSON; HUGHES (2012); SANTOS; IFA (2013); KUKNER (2013).
Outras áreas	PICOWER (2007); CARR (2009); STEVENS; BROWN (2011); LESSA; LIBERALI (2012); SIMMONS (2013); DORMAN (2012); SIMON et al. (2012).

Fonte: A autora.

Em um primeiro momento, discorro sobre as pesquisas que tiveram como área de interesse um contingente de professores de LI. A tese de Mattos (2011), por exemplo, examinou a atuação de três professores de LI em escolas públicas da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, os quais participaram de um processo de formação continuada em LE que tomava como base as teorias de novos letramentos, LC e multiletramentos. Por meio de uma metodologia interpretativista, o estudo de caso pretendeu observar como foi o uso das teorias de letramento em sala de aula e de que modo as ações dos professores poderiam influenciar o processo de ensino/aprendizagem, além de contribuir para a formação cidadã dos alunos. Mattos evidenciou que os materiais didático-metodológicos utilizados durante o curso de formação continuada influenciaram a atuação dos professores em sala de aula. Ademais, ela defende a tese de ser “possível realizar um trabalho mais crítico e em prol do desenvolvimento da cidadania através do investimento na formação de professores para o conhecimento e utilização de teorias que permitam esse trabalho.” (MATTOS, 2011, p. 228). Essa pesquisa talvez seja a que mais se aproxima de meu estudo, guardadas as suas especificidades.

O estudo de Robertson e Hughes (2012) aliou tecnologia com perspectivas críticas para entender o desenvolvimento de ensino para justiça social de professores de inglês em pré-serviço e formação continuada. Tendo analisado diversos instrumentos de coletas de dados, as autoras relataram que os alunos pareciam estar confortáveis ensinando por meio de aparatos digitais, porém, demonstraram pouca articulação com entendimentos sobre LC, letramento midiático e o ensino para promover justiça social.

Santos e Ifa, em artigo publicado em 2013, descreveram uma pesquisa-ação fundamentada na abordagem do LC que discutia aspectos característicos da perspectiva do LC, bem como apresentaram e interpretaram uma atividade desenvolvida com estudantes do último ano do ensino fundamental. Os

pesquisadores pretenderam explorar e compreender a continuidade da formação de um grupo de professores de inglês, cujo programa de formação continuada era constituído por elaboração de atividades precedidas por discussão teórica da abordagem do LC. No artigo, eles reportaram a análise de dados do diário de uma professora, a respeito da sua atuação em sala de aula com uma atividade baseada no LC e comentários de seus alunos sobre tal atividade. Como conclusão, os autores sugeriram que a aprendizagem e o ensino de uma língua adicional devem ser incluídos na responsabilidade de uma formação crítica e cidadã. Desse modo, defenderam que o professor deve aproveitar para engajar os alunos em questões que forneçam subsídios para o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva e possibilitem questionamento de quaisquer questões. Para isso, ressaltaram: saber aproveitar textos orais, visuais e escritos deve ser uma das habilidades do professor comprometido com uma educação crítica.

Ao ler esse artigo, reconheci mais uma pesquisa que me auxilia a justificar a necessidade de práticas de formação continuada crítica dos professores, pois, pela análise demonstrada, a professora participante da pesquisa de Santos e Ifa (2013) obteve resultados promissores com a mudança de prática, voltada para um caminho mais crítico.

A pesquisadora turca Kukner apresentou, em seu artigo de 2013, o processo de tornar-se pesquisador analisando conversas e criando poemas sobre três professoras de um curso de idiomas de uma universidade. As participantes em questão, além de docentes, eram alunas de Mestrado e, por serem todas mulheres, uma das conclusões obtidas pela autora foi que sofriam com as expectativas de gênero e utilizaram seus conhecimentos recém-adquiridos sobre LC para lidar com e responder tais expectativas. Esse é um dos únicos artigos a estudar o tornar-se pesquisador, foco que acredito necessitar de mais pesquisas atualmente.

Dentre os quatro estudos resumidos anteriormente, somente a pesquisa de Robertson e Hughes (2012) enunciou resultado negativo em relação ao LC, uma vez que os professores não conseguiram unir o uso de tecnologias e possibilidades de ensino crítico. Os outros três trabalhos demonstram como o LC pode ajudar a superar situações de opressão, bem como promover oportunidades voltadas para uma pedagogia crítica, na qual o foco seja no desenvolvimento de cidadania, pensamento crítico e CCL.

Seguindo adiante, descrevo também pesquisas que não se inserem no campo da LI, mas consideradas por mim importantes para compreender a área das pesquisas em formação continuada de professores e suas relações com LC. Por exemplo, Picower (2007) teve como objetivo relatar o primeiro ano de docência de professores em escolas públicas de Nova Iorque. Sendo assim, reportou um dado cada vez mais comum na sociedade americana: a desistência de professores dentro de um período de cinco anos ou menos. Os fatores que levam a essa desistência são as condições das escolas e o comportamento dos alunos. Por isso, Bree Picower analisou um projeto que pretendia dar apoio aos professores em seus primeiros anos na sala de aula e tornar a educação pública mais igualitária. Ao analisar entrevistas, *e-mails*, observações de campos, vídeos e áudios, a autora concluiu que o grupo de apoio permitiu aos professores serem capazes de ensinar, a fim de contribuir para justiça social, além de se tornar um espaço no qual puderam dividir seus sentimentos no primeiro ano de docência.

Paul R. Carr, em estudo de 2009, observou como estudantes de um curso de Mestrado em sociologia da educação em uma universidade americana tinham seu ensino e aprendizado afetados pela mídia e como seriam capazes de inserir o letramento midiático na educação. Seus instrumentos de coleta de dados foram atividades realizadas em sala de aula, nas quais os alunos analisaram notícias locais de modo crítico e, posteriormente, postaram discussões em um *blog* sobre a necessidade de letramento midiático nas escolas. Por fim, o pesquisador concluiu que os estudantes podem não ter se interessado pelo tema no começo, mas, ao final do trabalho, viram conexão direta entre mídia, educação e democracia. Essa pesquisa deu aos alunos uma oportunidade de acesso a linguagens antes ignoradas por meio do LC.

As pesquisadoras Stevens e Brown publicaram, em 2011, artigo que abordou a necessidade de preparação de professores para atuarem na educação americana, haja vista as diferentes culturas presentes nas salas de aulas atuais e futuras: há uma projeção de que, em 2020, 50% dos alunos americanos pertencerão a alguma minoria – étnica, racial, econômica, religiosa. Posto isso, elas analisaram como a tecnologia pode auxiliar um ensino crítico e multicultural. O contexto da pesquisa foi um curso de pós-graduação voltado ao ensino de letramento e tecnologia, no qual os alunos, ao mesmo tempo, aprendiam sobre o tema por meio de um *blog* e criavam recursos tecnológicos para professores, focalizando a época do Holocausto como insumo

crítico. Elas perceberam, em uma conclusão superficial mediante as possibilidades da investigação, que o *blog* tem o potencial de contribuir para um ensino sobre formas de tecnologia e pode, ainda, promover o LC multicultural a partir da escolha de temas relacionados a questões de diversidade cultural.

Na pesquisa de Lessa e Liberali (2012), houve descrição e discussão de uma experiência de utilização do LC como ferramenta-e-resultado transcurricular no ensino da atividade de leitura em diferentes disciplinas escolares. Os professores que compuseram o grupo de sujeitos do estudo foram participantes de um projeto de formação continuada sob responsabilidade das autoras do artigo. Deste, um subprojeto objetivou o uso de gêneros sociais em diversas matérias da grade curricular, com a intenção de proporcionar melhorias no desenvolvimento de leitura dos alunos. No artigo, as autoras relataram as experiências de grupos de professores das disciplinas de História, Matemática e Ciências, com componentes do LC em sala de aula. Como conclusão, baseadas nas considerações dos professores participantes das ações, elas reportaram que o trabalho com LC criou uma atmosfera de maior conexão concreta e efetiva com os interesses dos alunos. Além disso, segundo seus relatos, os alunos demonstraram maior engajamento nas atividades ao levarem para sala de aula suas experiências reais de vida relacionadas aos conteúdos científicos, fazendo com que pensassem e imaginassem meios de agir de maneira mais informada e crítica. Entretanto, tal engajamento, a meu ver, não pode ser necessariamente vinculado ao uso da abordagem do LC, pois outras perspectivas de ensino e aprendizagem, igualmente, podem despertar no aluno vontade de participar das aulas.

Estudando alunos de um curso de Mestrado em educação, Simmons (2013) tratou do aprendizado transformador (em suas palavras) experienciado por eles ao realizarem uma atividade, na qual o propósito foi encontrar uma página da Wikipedia, criticá-la e propor mudanças. Apesar de o autor mencionar, em sua breve seção sobre LC, que habilidades de processamento do conteúdo como pensamento crítico, uso apropriado de recursos e solução de problemas são habilidades exigidas no século XXI, a definição de LC parece estar voltada à crítica, saber criticar o conhecimento, o uso de poder na distribuição e manipulação de conhecimento. Sua conclusão, do mesmo modo, nada ressoa sobre LC, frisando apenas a aprendizagem significativa dos alunos em como ressignificar seus papéis na criação de conhecimento.

O artigo de Dorman (2012) relata investigação de três professoras que ganharam uma licença para participar de um curso de preparação de professores urbanos (*Urban Teacher Education Program – UTEP*) e depois aceitaram posições em escolas urbanas no oeste dos EUA. O objetivo do curso foi preparar os professores para lecionarem em salas de aulas consideradas problemáticas por meio de abordagens críticas. O autor analisou entrevistas, anotações de campo e artefatos, como planos de aulas e atividades. Dessa maneira, chegou à seguinte conclusão: “todos os professores enfrentam desafios e frustrações bem como momentos de esperança assim que eles tentam cultivar e expressar consciência crítica/sociopolítica em suas salas de aulas.” (DORMAN, 2012, p. 23, tradução minha). Apesar da conclusão pouco esclarecedora e confusa, o estudo de Dorman assemelha-se com essa pesquisa pelo fato do contexto estudado, embora os professores pesquisados não sejam de LI.

Simon et al. (2012) investigaram as práticas de duas alunas-professoras, em um curso de Mestrado, engajadas em serviços comunitários. Eles procuravam ressaltar como a pesquisa prática pode contribuir para a atuação de profissionais inseridos no contexto de serviço voluntário. Mesmo sem definirem LC, os autores citam Freire e sua pedagogia crítica e os estudos do New London Group, responsável pela criação do conceito de multiletramentos. Para análise dos dados, Simon et al. observaram as experiências das professoras pesquisadoras e seus resultados recaíram mais sobre o potencial da pesquisa-ação, pois, segundo eles, esse tipo de metodologia oferece oportunidade para: 1) ilustrar o papel epistêmico do esforço e da dissonância; 2) especificar mudanças em nível textual e realístico; 3) desafiar categorias; e 4) manter o trabalho do professor focado naquilo que realmente interessa: para eles, as práticas de sala de aula.

Mediante tais descrições dos trabalhos lidos, aponto a existência de dois estudos (DORMAN, 2012; MATTOS, 2011) cujo contexto é a experiência de um programa de formação continuada para professores já em atuação. A maioria das pesquisas enfatiza contextos de cursos de Mestrado, que, em países como os EUA, serve como uma extensão da graduação, não sendo obrigatória a entrada no ambiente educacional após sua finalização, do mesmo modo como, também, acontecem com os estágios, por isso, a conceituação “professores em pré-serviço”. Ainda questioneei a pouca relação com LC de alguns trabalhos, as conclusões rasas de outros e as desconexões entre objetivos e conclusões das pesquisas.

Desse ponto em diante, faço considerações sobre recorrências entre as pesquisas revisadas. Percebi recorrências que se manifestaram quanto aos temas com os quais o LC foi relacionado e quanto às definições de LC. O leitor pode perceber que esses quadros, talvez, não sejam tão nítidos como os anteriores, pois há a possibilidade de as investigações inserirem-se em dois ou mais temas e definições. Portanto, o primeiro quadro, logo adiante, reúne os temas recorrentes entre as pesquisas em LC.

Quadro 8 - Temas recorrentes nas pesquisas de base primária sobre LC

TEMAS	TRABALHOS
LC e ensino de Literatura	NAHACHEWSKY; WARD (2007); CAMANGIAN (2008); QUINTERO (2009); SCAVASSA (2009); BLACK (2010); ENCISO (2011); HAYIK (2011); LOCKE; CLEARY (2011); LOPEZ (2011).
LC e uso de tecnologias em sala de aula	NAHACHEWSKY; WARD (2007); TAKAKI (2008); HALL (2011); REID (2011); STEVENS; BROWN (2011); ALEGRETTI (2012); ROBERTSON; HUGHES (2012); SIMMONS (2013).
LC e ensino de leitura	MIQUELANTE (2002); TAKAKI (2004); MOTTA (2008); IZADINA; ABEDNIA (2010); HUANG (2011); MAZELLA; HEIDEL; KE (2011); TÍLIO (2012).
LC e multiculturalismo	GOVE et al. (2011); LOCKE; CLEARY (2011); LOPEZ (2011); MAZELLA; HEIDEL; KE (2011); STEVENS; BROWN (2011); SAUNDERS (2012); ALFORD (2014).
LC e imigração	QUINTERO (2009); DOOLEY (2009); ENCISO (2011); HAYIK (2011).
LC e bilinguismo ou multilinguismo	DIXON; PEAKE (2008); KO (2013).
LC e Letramento midiático	CARR (2009); BLACK (2010); JACKSON (2011).
LC e Letramento visual	FERRAZ (2006); NAKAMURA (2009); HAYIK (2011); NEWFIELD (2011); HOBSON (2014).
LC e feminismo	CHARLES (2007); HALL (2011); KUKNER (2013).
Outros	DUBOC (2007); PICOWER (2007); CORADIM (2008); BRANDT; TOZETTO (2009); SILVA; ARAÚJO (2010); CARDOSO (2011); LUNARDI (2011); D'ALMAS (2011); MATTOS (2011); JOHNSON (2011); PENN-EDWARDS (2011); TATE (2011); LESSA; LIBERALI (2012); BEZERRA (2012); DUBOC (2012); SOUZA (2012); DORMAN (2012); SIMON et al. (2012); SANTOS; IFA (2013); SILVA (2013); LOPES (2013); KUKNER (2013); SCHIELBE (2013); BEZERRA; JOVANOVIĆ (2015).

Fonte: A autora.

Evidencio, no Quadro 8, existirem bastantes trabalhos que relacionam LC com ensino de literatura (nove estudos) e uso de tecnologias (oito pesquisas), e

Nahachewsky e Ward (2007) ainda mesclaram os três assuntos. Esse estudo explorou a escrita *on-line* de alunos formandos em uma disciplina de literatura inglesa no ensino médio, por meio de entrevistas, observações da relação professor-aluno, por meio da internet, e postagens públicas e privadas publicadas em um mural de recados. Os autores pretendiam responder a pergunta: “Qual a natureza das experiências de letramento dos alunos enquanto usam comunicação mediada por computador em uma turma da série 12 de inglês?” (NAHACHEWSKY; WARD, 2007, p. 53, tradução minha). Eles ainda integraram princípios do compositor Bach para inserir o termo “contraponto” (NAHACHEWSKY; WARD, 2007, p. 50) na literatura e, também, conceitos de multicamadas e polifonia, deixando o texto confuso. Os pesquisadores concluíram que tais conceitos oferecem uma oportunidade para professores e pesquisadores avaliarem a natureza dos ambientes de aprendizagem *on-line*. Contudo, no artigo, o conceito de LC foi abordado superficialmente; restou vago o entendimento desse conceito e de como essa abordagem foi trabalhada em sala de aula. Além disso, os autores limitaram-se a informar os leitores no título de uma das seções do trabalho que iriam analisar as práticas de LC em ambientes *on-line* por meio da escrita.

Um exemplo de pesquisa no campo do LC e ensino de literatura é a dissertação de Scavassa (2009). A pesquisadora investigou os desencontros entre interpretações de poemas por alunos de um curso de EJA e sua professora. Por meio de pesquisa-ação, Scavassa analisou os momentos, nos quais as interpretações de alunos e professora divergiram na leitura de poemas. A partir de então, ela percebeu que essas divergências podiam ser explicadas pela diferença entre os percursos de letramento dos envolvidos, sendo assim, ambas as partes tiveram de se adaptar umas às outras, isto é, a professora precisou adequar os poemas às realidades dos alunos e os estudantes precisaram se esforçar para entender que algumas interpretações não eram justificadas pelo texto, mas sim por diversos outros fatores, passando a vivenciar uma leitura poética mais crítica.

Um terceiro tema muito ligado ao LC foi o ensino de leitura, somando sete pesquisas que recorrem a estes contextos. O estudo de Shin-Yinhg Huang é um exemplo dessa relação e pretendeu reportar a pesquisa qualitativa que uma professora conduziu em uma sala de aula terciária em uma escola de inglês como LE em Taiwan. O objetivo da pesquisa da professora foi: 1) implementar uma visão pós-estruturalista de LC que foca não apenas nos textos, mas também na prática da leitura

como construída e contestada; e 2) examinar os modos como os alunos entendem e praticam a visão de texto e leitura. Composta por um grupo de alunos de diversos cursos da área de humanas que frequentavam as aulas de inglês, a investigação analisou como estes desenvolveram LC ao analisarem textos publicados em revistas de adolescentes e no livro didático utilizado. A conclusão do estudo foi que os alunos eram bem críticos e entendiam a relação do LC com a leitura quando interrogavam as visões de mundo e relações de poder inseridas no livro didático e na revista. Entretanto, quando questionados posteriormente sobre conceituações de leitura, “os estudantes não fizeram imediata conexão entre práticas de leitura e a abordagem do LC” (HUANG, 2011, p. 157, tradução minha).

Outro interesse de pesquisa relacionado ao LC e recorrente em minhas leituras foi em relação a como essa perspectiva pode auxiliar na situação de imigrantes e refugiados em países onde o inglês é a língua principal (quatro estudos), e em salas de aulas compostas por estudantes de diferentes contextos culturais (multiculturalismo) (sete investigações).

Em relação ao contexto de imigração, trago como exemplo a pesquisa de Dooley (2009), na qual descreveu práticas de professores cujos alunos tiveram sua escolarização interrompida ou possuíam pouca ou nenhuma escolarização devido ao fato de terem se mudado de um país africano para a Austrália. Para a autora, é possível ensinar LC juntamente com práticas básicas de letramento, como escrita e leitura, e, para provar tal argumento, Dooley (2009) analisou suas próprias práticas como docente e as de outros professores que auxiliaram os alunos a melhorarem seu desempenho em sala de aula e a posicionarem-se criticamente. Como resultado de sua pesquisa, concluiu que tanto as entrevistas e a experiência da própria autora como tutora de tarefas desses estudantes mostram que os docentes repensam suas práticas pedagógicas. Para a autora, todo professor de ensino fundamental que tenha discentes com pouca, nenhuma ou escolarização interrompida, precisa ser um professor não apenas de linguagem, mas também de letramento.

Como exemplo da relação do LC com multiculturalismo, apresento o trabalho de Saunders (2012), no qual o LC é entendido como possibilidade de ofertar uma pedagogia mais relevante aos alunos, que, por sua vez, compõem um grupo culturalmente diverso nas salas de aulas americanas. Sendo assim, a pesquisadora pretendeu analisar como a professora de uma turma de educação básica conseguiu acessar os mundos de seus alunos e avançar para além das fronteiras do currículo,

proporcionando-lhes profundidade de pensamento, posicionamento crítico e reconhecimento de suas posições no mundo. O contexto estudado foi de uma escola de ensino médio com grupos marginalizados – em grande parte, latinos e afro-americanos. A professora da turma, inclusive, sentia-se marginalizada por sua turma estar isolada no terceiro andar da escola, longe do departamento de inglês, e sempre lecionar para alunos considerados regulares ou com problemas de relacionamento. Após analisar diários reflexivos da professora, entrevistas, observações e planos de aulas, Saunders concluiu que as práticas da professora estagiária revelaram uma mudança de hábitos escolares e proporcionaram aos alunos a oportunidade de poderem usar suas vozes em sala de aula, além de tornarem-se agentes ao desenvolverem práticas literárias.

Contexto semelhante é a aprendizagem de uma LE e de LC, gerando dois estudos que focaram em como alunos aprendem uma ou mais línguas e se são capazes de construir criticidade na LE. Dixon e Peake (2008), por exemplo, analisaram as políticas de linguagem e um instrumento de pesquisa utilizado em uma escola de Johannesburgo, na África do Sul, para determinar qual seria a língua oficial para o ensino aprendizagem. Elas explicam que o LC tem vigorado nos documentos oficiais que regem a educação sul-africana, mas não tem sido ensinado em sala de aula, logo as políticas antigas continuam a prevalecer. Além do mais, a obrigação do uso do inglês nas escolas tem dividido o alunado entre os bem-sucedidos e os que possuem dificuldades, pois a proficiência na língua acaba se tornando um instrumento de poder.

Ao analisarem a pesquisa feita em uma escola que perguntava a pais e professores qual deveria ser a língua utilizada para o ensino, Dixon e Peake descobriram haver uma ilusão de poder de escolha quando os entrevistados são perguntados sobre suas preferências, pois as línguas mencionadas por eles não entraram em vigor no contexto educacional, mantendo-se o uso do inglês. Ademais, elas evidenciaram que as vozes dos próprios alunos não foram ouvidas. Ou seja, o ensino de LC propagado nos documentos oficiais acaba sendo deixado de lado, pois predomina o ensino da LI por si só. As autoras ainda concluíram que há uma necessidade de fornecer às escolas alternativas para avaliar o uso de inglês e outros idiomas em sala de aula, a fim de professores e pais de estudantes poderem fazer escolhas críticas e bem informadas. Ainda nesse sentido, elas afirmam que as escolas precisam saber construir ferramentas para fazer pesquisas ao elaborar suas

políticas de linguagem, evitando, assim, a realização de pesquisa preconceituosa, que continue a afirmar políticas preexistentes.

Três outros contextos tiveram conexão com LC: o letramento midiático, que foi encontrado em três trabalhos, o letramento visual, que compôs um grupo com cinco investigações e o feminismo, com três pesquisas. Para exemplificar a relação entre LC e letramento midiático, escolhi o artigo de Black (2010), que explorou o engajamento de jovens aprendizes de inglês com a mídia popular, por meio de composição e publicação de histórias em um espaço para a escrita *on-line* de *fan fictions*⁷. Seus instrumentos de coleta de dados foram os escritos dos estudantes, as postagens feitas por eles no espaço virtual e observações. O grupo de participantes era composto por três aprendizes de LI como LE, que estavam residindo em países onde o inglês é língua oficial. Ao final de sua pesquisa, Black concluiu que, apesar das tendências críticas comumente encontradas em *fan fictions* serem um sinal encorajador de que os jovens estão enxergando possibilidades de narrativas e pontos de vistas alternativos àqueles apresentados pela mídia, estas ainda são apenas arranhões na superfície das proficiências necessárias ao letramento midiático. Ela ainda afirmou que os estudantes de LI precisam de oportunidades para se engajar em discussões críticas e os professores são os mediadores ideais para guiar tais discussões (BLACK, 2010, p. 78).

Já a relação do LC com o letramento visual pode ser exemplificado pelo artigo de Hayik (2011), que pesquisou como a literatura influenciava a visão de raça e etnia de seus alunos de origem árabe e israelita, a partir da análise de desenhos feitos por eles após leitura de um livro de literatura (*Feathers and Fools*). Seus participantes consistiam em alunos de fé cristã e muçulmana, estudantes em uma escola de uma vila da área Galileia de Israel. Todos faziam parte da minoria árabe em Israel e brigas entre alunos de diferentes religiões eram constantes na escola. Como pesquisadora do LC, a autora via-se responsável por “auxiliar seus alunos a questionarem suas realidades e participarem em diferentes conversas” (HAYIK, 2011, p. 97, tradução minha). Para tal, fez uso das quatro dimensões de LC estipuladas por Lewison, Flint e Sluys (2002)⁸, e apoiou-se nas teorias de análise de imagens estipuladas por Kress

⁷ “*Fan fictions* são histórias de ficção escritas por fãs a partir de personagens já existentes, seja na literatura, no cinema ou na televisão” (SÁ, 2002, p. 2).

⁸ Quatro dimensões de LC estipuladas por Lewison, Flint e Sluys (2002, tradução minha): 1) rompendo o lugar comum; 2) interrogando vozes múltiplas; 3) focando em questões sociopolíticas; 4) agindo e promovendo justiça social.

e van Leeuwen (2006) para analisar seus dados (desenhos de dois de seus alunos sobre a história lida). Por fim, Hayik (2011) concluiu que a ementa proposta por ela baseada no LC encorajou respostas críticas por parte de seus alunos, bem como revelou seus desejos por justiça social.

Entre os estudos feministas, há o de Charles (2007), já detalhado anteriormente, por ser o único que se definiu claramente como pertencente a uma metodologia de análise feminista, o de Hall (2011), e o de Kukner (2013). O artigo de 2011, apesar de ser uma pesquisa-ação, possui traços de feminismo, por conter um grupo de participantes composto apenas por meninas e que focava em suas histórias a partir de seu gênero e sua cor. No artigo, Ted Hall (2011), professor e pesquisador na Indiana University, pretendeu descrever uma pesquisa feita com três alunas afro-americanas do ensino médio, na qual ele examinou o trabalho de letramento realizado enquanto elas posicionavam-se e escreviam sobre elas mesmas em uma história criada digitalmente. Em sua análise, o autor discutiu as transcrições de um vídeo que as estudantes criaram e dividiu sua análise em três tópicos orientadores que resumiam o tema do vídeo: 1) dor; 2) contrador; e 3) afirmação na comunidade e transformação. Como resultado, Hall (2011, p. 17, tradução minha) afirmou: “[é] através da criação, apropriação e experimentação com as narrativas que os jovens autores são capazes de empurrar para fora da sala de aula as barreiras discursivas e estabelecer seus próprios espaços de significação e experiências.”

Por fim, ainda detectei vários outros temas relacionados com o LC, porém, menos recorrentes, por exemplo, Duboc (2007), que relacionou LC com avaliação de LI, Simon et al. (2012), que examinaram o potencial da pesquisa prática (pesquisa-ação) para aprofundar entendimentos sobre LC, e Schielbe (2013), que analisou uma lista de textos estipulada pelo governo americano, os quais deveriam ser utilizados em sala de aula e suas possibilidades para o desenvolvimento de LC.

Ainda falando sobre recorrências, notei que definições de LC também apareciam constantemente repetidas nos trabalhos lidos, por isso, elenquei, no Quadro 9, como os autores parecem ter entendido LC. O leitor pode notar que nomes se repetem, pois os pesquisadores, algumas vezes, expõem entendimentos diversos sobre o termo.

Quadro 9 - Definições de LC encontradas nas pesquisas de base primária

DEFINIÇÕES DE LC	TRABALHOS
LC como leitura crítica, CCL e pensamento crítico	TAKAKI (2004); DUBOC (2007); CORADIM (2008); TAKAKI (2008); BRANDT; TOZETTO (2009); CARR (2009); CARDOSO (2011); LUNARDI (2011); D'ALMAS (2011); HUANG (2011); LOCKE; CLEARY (2011); PENN-EDWARDS (2011); LESSA; LIBERALI (2012); SAUNDERS (2012); SANTOS; IFA (2013); LOPES (2013); KO (2013); SCHIELBE (2013); SIMMONS (2013); BEZERRA; JOVANOVIC (2015).
LC como pedagogia crítica	QUINTERO (2009); IZADINA; ABEDNIA (2010); GOVE et al. (2011); SIMON et al. (2012).
LC como conexão com o contexto dos alunos	CAMANGIAN (2008); DOOLEY (2009); SILVA; ARAÚJO (2010); ENCISO (2011); HAYIK (2011); LOPEZ (2011); TÍLIO (2012).
LC como oportunidade de promover justiça social	PICOWER (2007); LOPEZ (2011); STEVENS; BROWN (2011); BEZERRA (2012); SOUZA (2012); DORMAN (2012); ROBERTSON; HUGHES (2012); ALFORD (2014).
LC como oportunidade de dar voz aos alunos	CAMANGIAN (2008); DIXON; PEAKE (2008); IZADINA; ABEDNIA (2010); ENCISO (2011); LOPEZ (2011); REID (2011).
LC como expressão de opinião / questionamento	NAKAMURA (2009); MIQUELANTE (2002); FERRAZ (2006); NAHACHEWSKY; WARD (2007); HAYIK (2011); HOBSON (2014).
LC como oportunidade de empoderamento	CAMANGIAN (2008); IZADINA; ABEDNIA (2010); HALL (2011); JOHNSON (2011); LOPEZ (2011); KUKNER (2013).
LC inserido nas ideias dos multiletramentos e novos letramentos	MOTTA (2008); SCAVASSA (2009); BLACK (2010); MATTOS (2011); STEVENS; BROWN (2011); ALEGRETTI (2012); DUBOC (2012); ROBERTSON; HUGHES (2012); SIMON et al. (2012).
Não trazem definições de LC	CHARLES (2007); JACKSON (2011); MAZELLA; HEIDEL; KE (2011); NEWFIELD (2011); SILVA (2013).
Não mencionam LC	GRISHAM (2008); STAPLES (2013).

Fonte: A autora.

Na maioria dos estudos (20 ocorrências), o termo LC é compreendido como leitura crítica, CCL e pensamento crítico. Nove trabalhos definiam LC com base nos estudos sobre multiletramento e novos letramentos. Em oito investigações, o LC foi entendido como oportunidade de promover justiça social, desfazer desigualdades, lutar por uma sociedade mais igualitária. A conexão com o contexto do aluno era o entendimento de LC em sete pesquisas, ou seja, o LC oportunizava que os alunos se vissem retratados nas aulas, em textos, em produções textuais etc. Seis pesquisas

viram o LC como oportunidade de dar voz aos alunos, para que deixassem alguma situação de opressão. De maneira semelhante, mais seis estudos compreendiam LC como possibilidade de expressão de opinião e questionamento, isto é, uma abordagem que permitia aos participantes questionarem suas condições, textos, práticas, documentos etc., ao mesmo tempo em que emitiam suas opiniões. O LC ainda foi definido como oportunidade de empoderamento em seis estudos, nos quais a perspectiva do LC possibilitava agência, acesso, libertação e, obviamente, empoderamento. Quatro trabalhos ainda interpretaram LC de uma maneira geral, inserido nos conceitos da pedagogia crítica. Ainda percebi que cinco estudos não traziam definições de LC e dois outros trabalhos sequer mencionam LC, por isso, não os classifiquei nos quadros anteriores.

Passando para os autores que embasam tais definições de LC, aponto que, quando há menção de pesquisas anteriores para auxiliar na elaboração do que se entende por LC, os nomes de alguns autores foram vistos com certa recorrência. Os mais citados foram: Freire, Freire e Macedo, Morrell, Luke, Cervetti, Pardales e Damico, Lewison, Flint e Sluys, Fairclough, Janks, Gee, Macedo, Giroux e Luke e Freebody.

Pelo exame desse corpo de produção bibliográfica, considero que, apesar de algumas pesquisas reconhecerem a possibilidade de impacto do LC no tocante à possibilidade de agência do indivíduo na sociedade e seu empoderamento, a maioria não os tem como foco principal da investigação. Em outras palavras, as pesquisas não tiveram como objetivo fornecer evidências de empoderamento e agência. Portanto, notei que tanto dissertações, teses e artigos publicados em âmbito nacional e internacional nos últimos 10 anos têm focado mais no uso do LC para transformar as maneiras de ler e escrever de alunos e futuros ou atuais professores, e procuram, na maioria das vezes, ser um instrumento de empoderamento perante uma sociedade na qual os participantes encontram-se em uma posição marginalizada, do que nas ações derivadas desse ensino e aprendizagem. Outros poucos estudos ainda tocam no sentido de empoderamento e agência tanto de professores como de alunos, todavia, não abrem espaço para discutir esses resultados.

Sendo assim, considero de extrema relevância uma mudança no foco das pesquisas em LC, pois já se sabe que uma leitura mais crítica de textos pode levar a uma CCL e, por sua vez, ao LC, e que, a partir de metodologias críticas, é possível dar voz ao aluno e trabalhar a favor da justiça social e igualdade. Por isso, já existem

muitas pesquisas que sustentem tal relação. Entretanto, ainda falta à literatura sobre LC investigações que relacionem essa abordagem ao caráter empoderador, discutido em Freire (1974), às possibilidades de transformação e à agência dos envolvidos em um processo de aprendizagem e prática de LC. É exatamente nessa lacuna que insiro a possível contribuição desta tese com a qual abro a demais pesquisadores o convite a redirecionarem seus olhares sobre o LC.

Portanto, entendo o LC não só como uma abordagem para ensino e aprendizagem, capaz de despertar e sensibilizar indivíduos e comunidades para os usos da linguagem, as relações de poder e ideologias imbricadas em um texto, mas também como uma ferramenta de empoderamento, para agência, que permita que todos os envolvidos no desenvolvimento de LC possam e queiram ser ouvidos, que busquem mudanças tanto em suas vidas pessoais quanto profissionais, como cidadãos de uma sociedade, de uma comunidade, que lutem por seus direitos e pratiquem seus deveres de maneira consciente, caso assim desejem.

1.2 EMPODERAMENTO

Nesta seção, apresento um mapeamento de pesquisas sobre empoderamento e suas definições igualmente derivadas de busca nas bases de dados Portal de periódicos da CAPES⁹ e ERIC¹⁰. Contudo, devo sinalizar ao leitor que

⁹ Para a busca no Portal de periódicos da CAPES, realizada em 10/05/2016, inseri primeiramente o termo “empoderamento” (aspeado) e a busca resultou em 429 publicações. Para refinar a busca, delimito o período para os últimos 10 anos, ato que resultou em 347 pesquisas. Por ser ainda um número muito elevado, delimito a busca para apenas os trabalhos cujo assunto era relacionado com educação, obtendo 10 resultados, sendo duas dissertações, duas teses e seis artigos. Fiz uma segunda busca combinando o termo “empoderamento” com “educação” e obtive 112 resultados nos últimos 10 anos. Excluindo os termos *health education*, educação da saúde, promoção da saúde, *health promotion*, enfermagem, *nursing*, enfermagem, *family health program*, *environmental education*, ócio, terminal state, state, water resources, humanization in health, India, *indigenous knowledge* e *chronic diseases*, obtive cinco dissertações de Mestrado, 11 teses de Doutorado e 42 artigos revisados por pares. Nesse contingente total de 68 trabalhos, mesmo refinando as buscas e excluindo termos não ligados à educação, as buscas ainda mostraram trabalhos em áreas diversas, como saúde, direito, serviço social e administração, por isso, ao final, apenas 19 trabalhos estavam realmente ligados à educação.

¹⁰ Busca realizada no ERIC em 11/05/2016, na qual inseri primeiramente o termo “empowerment” e “education”, que resultou em 277 pesquisas. Refinei a busca para os últimos 10 anos e obtive 229 artigos. A fim de refinar ainda mais os resultados, delimito a busca para os últimos cinco anos. Essa ação resultou em 129 estudos. Após leitura, ainda foi necessária a exclusão de alguns dos 129 trabalhos encontrados no campo da educação, uma vez que pertenciam a outras áreas do conhecimento, tais como, administração, meio ambiente, saúde, psicologia, engenharia, turismo etc. Sendo assim, o total de estudos sobre empoderamento no âmbito educacional somam 108 trabalhos.

empoderamento é um termo bastante amplo, por isso, encontrei pesquisas em diversos campos do conhecimento, por exemplo, saúde, políticas de saúde, educação em saúde, políticas públicas, enfermagem, gênero, participação social, turismo, administração etc. Desse modo, optei por refinar minha busca somente para o contexto educacional, uma vez que me interessa conhecer como o empoderamento tem sido pesquisado nesse âmbito e como o termo tem sido definido. Em seguida, ainda discuto as pesquisas sobre empoderamento na área de LI.

1.2.1 Empoderamento no Contexto Educacional: Mapeamento de Pesquisas e Definições sobre o Termo

Os estudos sobre empoderamento na área da educação também me permitiram as mesmas classificações que utilizei para desenhar o campo das pesquisas em LC. Por isso, sigo, nesta seção, o mesmo *layout* utilizado para o tópico anterior.

Antes, porém, destaco a necessidade de uma breve revisão histórica e conceitual sobre empoderamento. Segundo Baquero (2012), o termo empoderamento tem sido utilizado de forma indiscriminada e de maneiras polissêmicas na atualidade, porém, o surgimento do termo remonta ao século XVI, durante a Reforma Protestante iniciada por Martinho Lutero. Naquela época, o poder estava intimamente ligado à escrita, por isso, os escribas (poucos indivíduos que sabiam ler e escrever e possuíam o cargo de relatores de acontecimentos e leis), juntamente com reis e faraós, faziam parte da minoria que detinha o poder de decidir o que seria reportado e, paralelamente, decifrá-lo.

É, então, pela Reforma Protestante de Lutero que se inicia um empoderamento da sociedade, pois o monge traduziu a bíblia para o dialeto da época, o qual viria a ser a língua oficial da Alemanha, e possibilitou a leitura de textos considerados sagrados. Aliada à invenção da imprensa por Gutemberg, a tradução da bíblia torna-se um marco na história do empoderamento. Séculos depois, na década de 1960, nos Estados Unidos, o conceito de empoderamento chama atenção novamente e, dessa vez, o termo tornou-se ainda mais notório por ter ligação direta com as lutas de “movimentos sociais contra o sistema de opressão em movimentos de libertação e contracultura” (BAQUERO, 2012, p. 174).

Ainda de acordo com Baquero (2012), o empoderamento na sociedade atual é manifestado por lutas pelos direitos da população, em movimentos que buscam os direitos das mulheres, ou seja, movimentos feministas e na ideia de “ação social” (presente em países desenvolvidos). A autora resume outros pontos importantes da história do empoderamento da seguinte maneira:

Nos anos 70, esse conceito é influenciado pelos movimentos de autoajuda, e, nos 80, pela psicologia comunitária. Na década de 1990, recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social, entre as quais a prática médica, a educação em saúde, a política, a justiça, a ação comunitária (BAQUERO, 2012, p. 176).

Horochofski e Meirelles (2007) acrescentam ainda que, no Brasil, o movimento de empoderamento no sentido de fortalecimento da sociedade como coletividade só viria a acontecer em meados dos anos 1970.

Desse modo, o empoderamento tornou-se esse termo tão utilizado em diversas áreas do saber atualmente, como alertei o leitor ao iniciar esta seção. Por isso, há uma pluralidade de conceituações sobre o termo e faz-se necessário adotar uma ou mais definições. Para esta pesquisa, interessam as conceituações associadas a como a educação contribui para o empoderamento de sociedades menos privilegiadas, de professores e de alunos, e o que é, por conseguinte, esse empoderamento.

Perkins e Zimmerman (1995), e Rappaport (1995) argumentam que, independente da área, muitas definições são consistentes com a definição elaborada pelo Cornell Empowerment Group (1989), o qual preconiza que empoderamento é:

[...] um processo intencional em andamento centrado na comunidade local, envolvendo respeito mútuo, reflexão crítica, cuidado e participação do grupo, através do qual pessoas, as quais faltam divisão igualitária de recursos valiosos, ganham maior acesso e controle sobre tais recursos (CORNELL EMPOWERMENT GROUP, 1989, p. 2, tradução minha).

Ou seja, basicamente, o empoderamento pode ser entendido como o “processo pelo qual as pessoas ganham controle sobre suas vidas, participação democrática na vida de sua comunidade e entendimento crítico sobre o seu ambiente.” (PERKINS; ZIMMERMAN, 1995, p. 570, tradução minha). Segundo Wilkinson (1997), empoderamento, de forma genérica, tem a ver com a redistribuição de poder e, ainda, segundo Gutierrez (1995, p. 230, tradução minha), o termo tem sido descrito, de maneira geral, como "um novo modo de pensar sobre o desenvolvimento de programas, políticas e serviços."

Perkins e Zimmerman (1995, p. 570, tradução minha) discutem existirem tanto processos como resultados de empoderamento, e propõem que “ações, atividades e estruturas podem ser empoderadoras e os resultados de tais processos resultam em um nível de empoderamento”. Segundo esses autores, ambos casos proporcionam empoderamento de três tipos: individual, organizacional e comunitário. No primeiro caso, o processo de empoderamento individual pode incluir a participação em organizações comunitárias. Já no nível organizacional, tais processos levam à decisão coletiva e lideranças compartilhadas. No plano comunitário, existem ações que buscam recursos e acesso aos governos de maneira coletiva.

Na mesma linha de pensamento, os resultados de empoderamento são “operacionalizações de empoderamento que nos permitem estudar as consequências dos processos de empoderamento.” (PERKINS; ZIMMERMAN, 1995, p. 570, tradução minha). Isso posto, para o nível individual, esses resultados podem incluir o controle consciente de situações específicas e habilidades de mobilização de recursos. Para o nível organizacional, destacam-se a inclusão de redes de desenvolvimento da organização ou empresa, o crescimento da mesma e a influência de políticas. Sinais de pluralidade, existência de coalisões e recursos acessíveis à comunidade são exemplos do que pode ocorrer por meio dos resultados de empoderamento comunitário (PERKINS; ZIMMERMAN, 1995).

Portanto, três níveis de empoderamento são conhecidos: o individual, o organizacional e o comunitário — por alguns chamado de coletivo (HUR; IM, 2013). Baquero (2012) resume cada um deles, como sendo:

- 1) empoderamento individual: habilidade que as pessoas possuem de ganhar controle, conhecimento e forças sobre suas vidas em busca de melhorias. Também chamado de empoderamento intrapessoal por Perkins e Zimmerman (1995);
- 2) empoderamento organizacional: ocorre na e pela organização. Mais empregado em empresas, pretende delegar poder de decisão, autonomia e participação por diversos membros da empresa, isto é, tem o objetivo de redistribuição de poder, como já mencionado anteriormente.
- 3) empoderamento comunitário: capacitação de grupos menos favorecidos em direção ao desenvolvimento de ações para alcançar objetivos de direitos de cidadania, acesso a governantes, defesa de interesses e

influência nas ações dos governos. Pease (2002) intitula esse nível de empoderamento como empoderamento intrapessoal.

Esses níveis fundamentaram a classificação dos objetivos das pesquisas de base primária de minha tese no Quadro 14 (p. 72).

Dessa maneira, sigo para a classificação das pesquisas encontradas. Primeiramente, as pesquisas sobre empoderamento distinguem-se entre estudos teóricos e pesquisas de base primária. Entre os estudos teóricos, encontrei trabalhos que sugerem práticas, outros que apenas relatam práticas e experiências, revisões bibliográficas e históricas, discussão sobre currículo, artigos de opinião e outros que tecem críticas. A Figura 3 demonstra tal distinção entre os estudos:

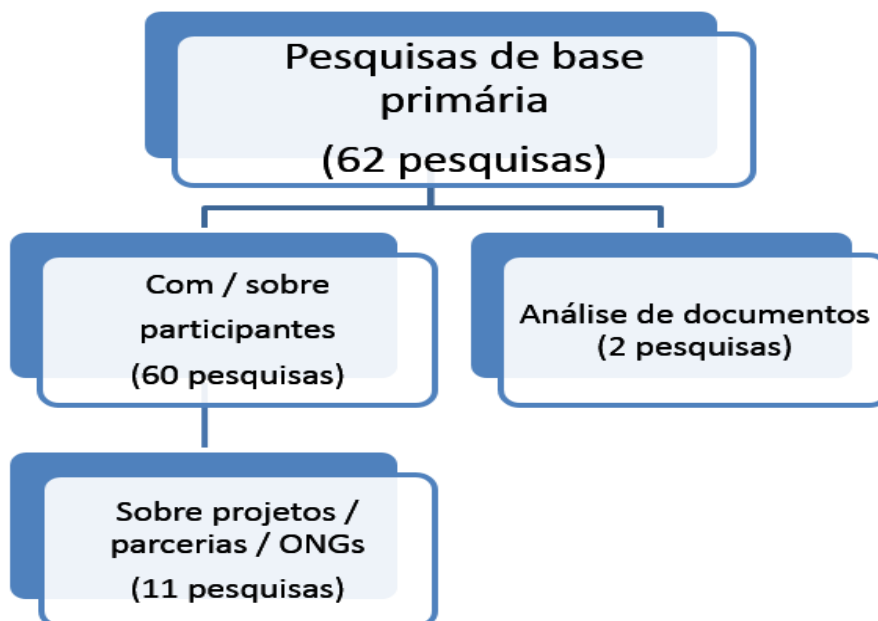
Figura 3 - Classificação dos estudos teóricos sobre empoderamento.¹¹



Fonte: A autora.

No tocante às pesquisas de base primária, distingi pesquisas com participantes e análises de documentos. Dentre as pesquisas com participantes, também verifiquei grande concentração de pesquisas sobre projetos, parcerias e organizações não governamentais (doravante ONG). A Figura 4 apresenta as classificações para as investigações de base primária:

¹¹ São 44 estudos no total, porém, alguns deles pertencem a mais de uma categoria, somando, então, 57 estudos.

Figura 4 - Classificação das pesquisas de base primária sobre empoderamento.¹²

Fonte: a autora.

Quanto aos estudos teóricos, conforme a classificação anteriormente mencionada, o Quadro 10 elenca tais trabalhos:

Quadro 10 - Tipos de estudos teóricos sobre empoderamento.

TIPOS	TRABALHOS
Sugestão de prática	TAVARES (2009); MARINO FILHO (2010); GORDON (2012); XU; PATMOR (2012); BESSMAN; CARR; GRIMES (2013); COUNSELL; BOODY (2013); JACOBSON; MACKEY (2013); MURRAY (2013); FOLEY (2013); YOSHIDA (2013); HENNESSY; MCNAMARA (2013); LUMPKIN; CLAXTON; WILSON (2014); THOMSON-BUNN (2014); WORLEY; NARESH (2014); OGBUANYA; ARIMONU (2015); ERNEST (2015); SYOMWENE; KINDIKI (2015); HETHRINGTON (2015); KATITIA (2015); WEST et al. (2015); SIMS (2015); KOHLER-EVANS; BARNES (2015); HASIO (2015); WHITE (2016).
Relato de prática / experiência	SMITH; BUCHANNAN (2012); CHICKERING; TYAGI (2012); FOLEY (2013); CONNER; ROSEN (2013); WAGGONER (2013); BESSMAN; CARR; GRIMES (2013); SMITH; GOODWIN (2014); KUWAMURA (2014); LEE; DEWELL; HOLMES (2014); WALTERS (2014); WORLEY; NARESH (2014); ESTERHUIZEN (2015); RILEY (2015).

¹² Total de 62 pesquisas, eliminando aquelas em que o termo empoderamento (ou seus derivados, por exemplo: empoderar, empoderando) não aparecem. A listagem completa de tais pesquisas pode ser encontrada no Quadro 11.

Revisão bibliográfica	BAQUERO (2012); BESSMAN; CARR; GRIMES (2013); ALLEN; SCOTT; LEWIS (2013); THOMSON-BUNN (2014); BEHRENDT; FRANKLIN (2014); KOLLAPUDI et al. (2015) RAMAIAH et. al (2015).
Revisão histórica	HARMON (2012); SATTLER (2012); YOSHIDA (2013); KATITIA (2015); WEST et al. (2015).
Discussão de currículo	BATRA (2012).
Crítica	HENNESSY; MCNAMARA (2013); COUNSELL; BOODY (2013); THOMSON-BUNN (2014); HAYES (2014); WHITE (2016).
Artigo de opinião	BHAT (2015); RAMAIAH et. al (2015).

Fonte: A autora.

Nesse contingente, os 24 trabalhos que sugeriam alguma prática que, muitas vezes, tem o objetivo de empoderamento, propuseram:

- 1) discussão de prática pedagógica voltada para o empoderamento de seus participantes e posterior reflexão sobre educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos (TAVARES, 2009);
- 2) reflexão sobre a inserção de disciplina que discuta o poder no ensino fundamental (MARINO FILHO, 2010);
- 3) ensino de justiça social e igualdade por meio de um novo modelo, chamado pelo autor de “*third way*”, ou terceira maneira (GORDON, 2012);
- 4) descrição de estratégias que podem alimentar o senso de liderança de professores em pré-serviço pertencentes a um programa de formação docente (XU; PATMOR, 2012);
- 5) explicação de como diretores podem utilizar teorias para auxiliar estudantes latinos superdotados (BESSMAN; CARR; GRIMES, 2013);
- 6) criação de um novo modelo para substituição do programa *Head Start* (COUNSELL; BOODY, 2013);
- 7) sugestão de uso dos sete elementos do metaletramento no ensino e aprendizagem (JACOBSON; MACKEY, 2013);
- 8) exemplificação de como utilizar a abordagem transformadora para empoderar os cidadãos dentro da educação de adultos (MURRAY, 2013);
- 9) proposta de uso de atividades artísticas em sala de aula para comunicação do lugar de pertencimento do aluno (FOLEY, 2013);
- 10) utilização de bibliotecas como meio de empoderamento feminino (YOSHIDA, 2013);

- 11) execução de performance no ensino de poesia (HENNESSY; MCNAMARA, 2013);
- 12) apresentação de características-chave relacionadas à liderança do professor (LUMPKIN; CLAXTON; WILSON, 2014);
- 13) sugestão de como contar com a ajuda dos alunos para a definição de termos-chave, nesse caso, na definição de pedagogia crítica (THOMSON-BUNN, 2014);
- 14) participação de tutores em aulas de álgebra (WORLEY; NARESH, 2014);
- 15) incentivo à aplicação da educação técnica e vocacional na Nigéria (OGBUANYA; ARIMONU, 2015);
- 16) recomendação de quatro objetivos visionários para a Matemática, empoderadores e mais amplos (ERNEST, 2015);
- 17) recomendações sobre futuras formas de educação das mulheres no Quênia e discussão sobre a associação desse ensino com o desenvolvimento econômico do país (SYOMWENE; KINDIKI, 2015);
- 18) descrição da abordagem de *meta-design* para cursos que necessitam da criatividade dos alunos, por exemplo, o curso de artes, no qual o escritor atua (HETHRINGTON, 2015);
- 19) sugestão de como deve ocorrer a preparação de professores para o século XXI (KATITIA, 2015);
- 20) orientação sobre maneiras de usar terminologias diferentes para se falar sobre pessoas com deficiências (WEST et al., 2015);
- 21) reflexão e melhoramento de um artigo anterior sobre o *design* de aprendizagem (SIMS, 2015);
- 22) ideias sobre como ensinar paixão em sala de aula a partir de quatro níveis do modelo teórico de influência (KOHLEER-EVANS; BARNER, 2015);
- 23) propostas de como utilizar pôsteres criativos para o ensino e aprendizagem de artes (HASIO, 2015);
- 24) planejamento de passos para melhor alinhar as orientações políticas do programa *Teach for America* com seus valores de diversidade (WHITE, 2016).

Em um segundo momento, identifiquei também que muitos trabalhos tratavam apenas de um relato de alguma prática e/ou experiência, sem exatamente sugerir tal

prática ou experiência, somente descrevendo-as (alguns, no entanto, realizavam as duas ações — descrição e sugestão —, por isso, a repetição de alguns estudos). Tais artigos abordaram:

- 1) detalhamento dos resultados obtidos por meio da parceria entre membros de uma faculdade e um especialista em recursos para deficientes (SMITH; BUCHANNAN, 2012);
- 2) relato de experimento em andamento na Índia para empoderamento de meninas consideradas pobres (CHICKERING; TYAGI, 2012);
- 3) exemplos de atividades artísticas para inclusão do contexto pessoal no ensino e aprendizagem (FOLEY, 2013);
- 4) comentários sobre práticas de estudantes contra medidas governamentais e cortes na educação (CONNER; ROSEN, 2013);
- 5) exposição de um caso em que a liberdade de expressão e o direito à educação pública gratuita entraram em conflito nos Estados Unidos (WAGGONER, 2013);
- 6) descrição da experiência de um diretor de uma escola com alunos superdotados de origem latina (BESSMAN; CARR; GRIMMES, 2013);
- 7) orientações sobre como utilizar um programa elaborado para autoavaliação do empoderamento das escolas, nos testes aplicados pelo governo americano (SMITH; GOODWIN, 2014);
- 8) apresentação de exemplos da má compreensão e erros comuns sobre educação centrada no aluno, no Japão, causados pela pesquisa incompleta de pesquisadores e pela diferença de *background* cultural entre Japão e Estados Unidos (KUWAMURA, 2014);
- 9) citação de um modelo educacional baseado em um grupo de pesquisa colaborativo (LEE; DEWELL; HOLMES, 2014);
- 10) relato de experiência com o uso de rubricas para avaliar atividades (WALTERS, 2014);
- 11) explicação detalhada sobre um projeto de tutores em aulas de álgebra (WORLEY; NARESH, 2014);
- 12) apresentação de uma plataforma que pretende empoderar professores e alunos para melhor utilização das ferramentas digitais em cursos a distância (ESTERHUIZEN, 2015);

- 13) exposição de experiências de um movimento social que criou grupos de leituras entre professores (RILEY, 2015).

Além de relatos de prática e experiências, alguns artigos também focavam em revisões bibliográficas sobre os seguintes temas:

- 1) conceitos de empoderamento presentes na literatura (BAQUERO, 2012);
- 2) pesquisas sobre estudantes latinos superdotados (BESSMAN; CARR; GRIMES, 2013);
- 3) microagressões e teoria crítica racial, além de pesquisas sobre como os alunos se sentem perante as microagressões feitas por colegas ou professores (ALLEN; SCOTT; LEWIS, 2013);
- 4) pedagogia crítica (THOMSON-BUNN, 2014);
- 5) viagens de campo e seu valor educacional (BEHRENDT; FRANKLIN, 2014);
- 6) empoderamento das mulheres Dalit na Índia (KOLLAPUDI et al., 2015; RAMAIAH et al., 2015);

De modo parecido, alguns estudos preferiram realizar uma revisão histórica de termos e conceitos. Logo, discutiram:

- 1) a educação culturalmente responsiva através de lentes históricas (HARMON, 2012);
- 2) relação entre ideologia neoliberal e o discurso, e prática da reforma na governança de ensino na cidade de Ontário, Canadá, nas últimas duas décadas (SATTLER, 2012);
- 3) a situação das bibliotecas públicas como instituições de educação (YOSHIDA, 2013);
- 4) educação de professores no Quênia (KATITIA, 2015);
- 5) educação especial e seu impacto no uso da linguagem (WEST et al., 2015).

Apenas o estudo de Batra (2012) concentrou-se em elaborar uma discussão de currículo, descrevendo e debatendo o currículo do programa de bacharelado em ensino fundamental da universidade de Dehli, na Índia, com o intuito de mostrar como a formação docente naquele país pretende alcançar objetivos de empoderamento de seus professores.

Cinco trabalhos tinham o objetivo de tecer uma crítica a assuntos como:

- 1) impacto do neoliberalismo na educação pós-primária e, em particular, no ensino de inglês (HENNESSY; MCNAMARA, 2013);
- 2) programa *Head Start* que pretende melhorar as condições emotivas, cognitivas e sociais de crianças menos favorecidas (COUNSELL; BOODY, 2013);
- 3) professores que não acreditam no potencial de colaboração dos alunos para a definição de conceitos (THOMSON-BUNN, 2014);
- 4) professores que trabalham com crianças com deficiência auditiva e veem-nas como incapazes (HAYES, 2014);
- 5) programa *Teach for America* do governo estadunidense (WHITE, 2016).

Por fim, no tocante aos estudos teóricos sobre empoderamento, notei, igualmente, serem dois trabalhos artigos de opinião, como o de Bhat (2015), que abordou a importância da educação de mulheres na Índia, e o de Ramaiah et al. (2015), que, apesar de se autotitular como uma revisão bibliográfica, mais parece, a meu ver, com um artigo de opinião, também associado ao empoderamento das mulheres da casta Dalit na Índia.

Como explicitado anteriormente nesta pesquisa, meu foco não são estudos teóricos e relatos, mas pesquisas de base primária, sendo assim, não oferecerei ao leitor maiores detalhes sobre tais artigos e seguirei para a descrição e classificação mais detalhada do segundo tipo de trabalhos sobre empoderamento. O Quadro 11 classifica os artigos que apresentam pesquisas de base primária.

Quadro 11 - Tipos de pesquisas de base primária sobre empoderamento.

TIPOS	TRABALHOS	
	Análise de projetos / parcerias / ONGs	CARVALHO (2006); SANTOS (2012); CARPENTER; SHERRETZ (2012); SHAW; CONTI; SHAW (2013); KAIMAL et al. (2014); SPRY; MARCHANT (2014); GAAD (2015); LEMON; WELLER (2015); TAL; FENSTER; KULKA (2015); UDIUTOMA; SRINOVITA (2015); JACOBSON-LUNDEBERG (2016).
Com / sobre participantes	RAMIRES NETO (2006); OLIVEIRA (2006); PERRELLI (2008); ALVISI (2008); OLIVEIRA (2008); ZIVIANI (2010); MARTINS; CASTRO (2011); GARRETT (2012); HARRIS; MURPHY (2012); JOSEPH	

	(2012); SHIPPS (2012); STENHOUSE; JARRET (2012); WURR; HAMILTON (2012); MENEHINI (2013); MINAMI (2013); AGBENYEGA; KLIBTHING (2013); ASERON et al. (2013); DUENKEL (2013); GLAS; CARDENAS-CLAROS (2013); HSU; CHING (2013); HUR; IM (2013); JASIS (2013); KADI-HAFINI (2013); KANIATI (2013); LE CORNU (2013); MAYNES; ALLISON; JULIEN-SCHULTZ (2013); MURRAY et al. (2013); OLIVA et al. (2013); PHAM; RENSHAW (2013); KUKNER (2013); RUSSELL (2013); TAYLOR (2013); HAMDAN (2014); JUDSON (2014); MORA; TREJO; ROUX (2014); OSAKWE (2014); WHARTON; GOODWIN; CAMERON (2014); VILLA-OCHOA (2015); AGARWAL et al. (2015); BARON (2015); BISSESSAR (2015); CORTINA; MAKAR; MOUNT-CORS (2015); FEUERSTEIN (2015); GYAN; ATTAH; ASARE-APPIAH (2015); KAMIL; SHANTINI (2015); MARYONO (2015); PERVEEN (2015); RUECHAKUL; ERAWAN; SIWARON (2015); ZIV (2015); ANGGRAINI; KUSNIARTI (2016).
Análise de documentos	DELANO-ORIRAN (2012); RAMA; CEVALLOS (2016).

Fonte: A autora.

O objetivo de minhas leituras sobre empoderamento foi encontrar definições sobre o termo e fornecer ao leitor conceitos baseados em pesquisas de base primária recentes na área da educação, uma vez que empoderamento é um termo amplo e multidisciplinar. Mesmo refinando minhas buscas nos bancos de dados e excluindo trabalhos cujo foco não era educação, ainda assim as buscas proporcionaram-me estudos de outras áreas, os quais precisei eliminar posteriormente.

Do mesmo modo, também percebi a recorrência de artigos em que o termo empoderamento ou palavras derivadas — por exemplo, empoderar, empoderando ou empoderou — não eram mencionados, ou ainda casos em que a palavra empoderamento aparecia somente em lemas e nomes de instituições ou apenas no título ou como palavra-chave, sem que necessariamente o estudo tivesse objetivos ou foco sobre empoderamento. Esses estudos, portanto, também precisaram ser excluídos e não aparecem nos Quadros 10 e 11, ou ainda nos quadros seguintes, pois considerei apenas aqueles em que empoderamento é palavra constante.

O Quadro 12 classifica pesquisas de bases primárias que possuem ou não definições sobre empoderamento e, por fim, aquelas nas quais a menção sobre o termo é irrelevante ou sequer acontece e, por isso, foram excluídas.

Quadro 12 - Pesquisas de base primária e suas relações com o termo empoderamento

DEFINIÇÕES DE EMPODERAMENTO	TRABALHOS
Há definição de empoderamento	OLIVEIRA (2006); ALVISI (2008); OLIVEIRA (2008); SANTOS (2012); HUR; IM (2013); MURRAY et al. (2013); SHAW; CONTI; SHAW (2013); MAYNES; ALLISON; JULIEN-SCHULTZ (2013); LE CORNU (2013); BERGER et al. (2013); HAMDAN (2014); SPRY; MARCHANT (2014); KAMIL; SHANTINI (2015); BISSESSAR (2015); ZIV (2015); RUECHAKUL; ERAWAN; SIWARON (2015); TAL; FENSTER; KULKA (2015); BARON (2015); PERVEEN (2015).
Não há definição de empoderamento	RAMIRES NETO (2006); CARVALHO (2006); PERRELLI (2008); ZIVIANI (2010); MARTINS; CASTRO (2011); SANTOS (2012); CARPENTER; SHERRETZ (2012); DELANO-ORIRAN (2012); GARRETT (2012); JOSEPH (2012); HARRIS; MURPHY (2012); SHIPPS (2012); STENHOUSE; JARRET (2012); WURR; HAMILTON (2012); MINAMI (2013); MENEGHINI (2013); DUENKEL (2013); GLAS; CARDENAS-CLAROS (2013); KANIATI (2013); KADI-HANIFI (2013); AGBENYEGA; KLIBTHONG (2013); ASERON et al. (2013); HSU; CHING (2013); TAYLOR (2013); OLIVA et al. (2013); JASIS (2013); KUKNER (2013); PHAM; RENSHAW (2013); RUSSELL (2013); MORA; TREJO; ROUX (2014); JUDSON (2014); WHARTON; GOODWIN; CAMERON (2014); KAIMAL et al. (2014); OSAKWE (2014); VILLA-OCHOA (2015); LEMON; WELLER (2015); UDIUTOMA; SRINOVITA (2015); GAAD (2015); CORTINA; MAKAR; MOUNT-CORS (2015); MARYONO (2015); GYAN; ATTAH; ASARE-APPIAH (2015); AGARWAL et al. (2015); FEUERSTEIN (2015); RAMA; CEVALLOS (2016); ANGGRAINI; KUSNIARTI (2016); JACOBSON-LUNDEBERG (2016).
Empoderamento não aparece na pesquisa	NOHAVOVÁ; SLAVÍK (2012); LAMA; KASHYAP (2012); RIVEROS; NEWTON; BURGEES (2012); WESTMAN (2012); WAGGONER (2012); KUUME; CARLSSON (2012); HICKLING-HUDSON (2013); HUMPHREY (2013); LEE; ANANTHARAMAN (2013); McKENNA; MILLEN (2013); NISKA (2013); REECE; STAUDT; OGLE (2013); SCHIELBE (2013); KEIKO (2014); DZUBINSKI (2014); LOVETT (2014); SHEWCHUK (2014); OWUSU-ANSAH (2015); SUTARTO; JAEDUN (2016).

Fonte: A autora.

Em vista disso, sigo focando, apenas, nas pesquisas de base primária, nas quais o termo empoderamento é encontrado. Dos trabalhos que revisei nesta tese, apenas 18 possuíam alguma definição de empoderamento, conforme é possível visualizar no Quadro 12. Todavia, dentre os que trouxeram alguma definição, pude classificá-los da seguintes maneira, como apresento no Quadro 13:

Quadro 13 - Relação das pesquisas de base primária que possuem definições de empoderamento

DEFINIÇÕES DE EMPODERAMENTO	TRABALHOS	
Há definição de empoderamento	Baseado no termo em inglês	OLIVEIRA (2006); ALVISI (2008); OLIVEIRA (2008); SANTOS (2012).
	Empoderamento como processo de ganhar controle sobre a vida	OLIVEIRA (2006); ALVISI (2008); OLIVEIRA (2008); SANTOS (2012); HUR; IM (2013); MURRAY et al. (2013); SHAW; CONTI; SHAW (2013); SPRY; MARCHANT (2014); KAMIL; SHANTINI (2015); RUECHAKUL; ERAWAN; SIWARON (2015); BISSESSAR (2015).
	Empoderamento como crença no poder dos indivíduos	MAYNES; ALLISON; JULIEN-SCHULTZ (2013).
	Empoderamento como sinônimo de ganhos positivos (ex: confiança, competência, agência, liderança, motivação).	LE CORNU (2013); SHAW; CONTI; SHAW (2013); SPRY; MARCHANT (2014); HAMDAN (2014); KAMIL; SHANTINI (2015); ZIV (2015); TAL; FENSTER; KULKA (2015).
	Empoderamento como processo de questionamento / ganho de voz.	BARON (2015); PERVEEN (2015).

Fonte: A autora.

Para estudos brasileiros, como os de Oliveira (2006), Alvisi (2008), Oliveira (2008) e Santos (2012), há definição baseada no termo em inglês, o que demonstra não termos, ainda, características nacionais para o termo.

Na dissertação de Mestrado de Oliveira (2006), na qual analisa um curso de formação de promotoras legais populares na cidade de São Paulo e buscando identificar como é possível tornar a linguagem do Direito mais acessível e compreensível, a definição de empoderamento aparece em nota de rodapé e indica a importação do termo da LI. A autora ainda cita que ele tem sido usado no contexto brasileiro “para denominar o processo que torna as pessoas aptas a se posicionar e reivindicar seus direitos a partir do momento que sabem quais são os instrumentos que possuem para reivindicá-los” (p. 14). Para essa autora, o empoderamento acontece desde pequenas conquistas da vida cotidiana até a ocupação de espaços públicos e, em sua pesquisa, o termo é usado para mostrar como o conhecimento do

Direito pode empoderar as mulheres, tendo como resultado transformação de suas posturas na sociedade após conhecimento das leis e de seus poderes.

Alvisi (2008) apresentou, em sua tese, definições advindas de autores de LI e também ofereceu *links* em notas de rodapé para acesso de outras pesquisas, como a de Baquero (2012), que definem o termo. Da mesma forma, também utilizei Baquero para expor definições de empoderamento, e essa autora deixa bem claro em seu artigo que o termo empoderamento e suas definições são advindas de contexto em inglês.

Alvisi, por sua vez, relacionou empoderamento com a organização de um memorial escolar, o qual resultou em empoderamento da comunidade participante. Por meio de depoimentos orais, a autora percebeu que a reconstrução compartilhada do passado possibilitou certo poder aos grupos sociais pesquisados, os quais puderam se manifestar e lutar por seus objetivos. O ganho de lutas de caráter político, pessoal ou cultural denominou o processo de empoderamento.

Com uma pesquisa sobre Candomblé de Ketu e estratégias para o empoderamento de mulheres negras por meio da educação, Oliveira (2008) redigiu uma tese que mais parece uma narrativa e uma luta pessoal. A pesquisadora mesclou sua vida e os desafios enfrentados como mulher negra com a história de duas participantes e construiu uma tese diferente dos padrões já vistos, pois nomeia cada capítulo com o nome de alguma entidade de sua religião. Pela maneira diversificada em que propõe sua tese, pareceu-me um pouco difícil localizar elementos importantes como metodologia e métodos de análise. Ela cita a pesquisa de Carvalho (2004), na qual o autor menciona a dificuldade de uso do termo, haja vista sua origem em LI. Em seguida, trouxe a diferenciação entre empoderamento psicológico e comunitário. O primeiro está ligado à definição de empoderamento individual, abordado por mim anteriormente, e também segue a linha de pensamento de que empoderamento é o fato de ganhar controle sobre a vida. Do mesmo modo, o empoderamento comunitário também está associado às conceituações de Rappaport (1995) e ainda de Freire (1974), no sentido de lutar por recursos, ter consciência das diferenças de poder e participação ativa na política.

De maneira similar, Santos (2012) também explicou a origem do termo empoderamento na LI e sua definição assemelha-se com a das pesquisas anteriores. Nesse artigo, a autora pretendeu utilizar a pedagogia feminista como opção para mudanças de relações de gêneros ao relatar experiência de empoderamento das

mulheres da Associação de Produção Mulheres Perseverantes, localizada em Teresina, Piauí. Por meio de observação das práticas das mulheres do grupo, Santos percebeu que estas deixaram um estado de submissão e baixa autoestima para um estado em que se sentiram capazes de transformar suas vidas, pois haviam adquirido autonomia pessoal e emancipação.

Saliento que todas as pesquisas em âmbito nacional que se referiram ao empoderamento e explanaram sua origem na LI entendem-no como processo de ganhar controle sobre a vida, por isso, essas pesquisas também fazem parte da segunda categoria do Quadro 13, no qual outros artigos, agora em âmbito internacional, também se utilizam da mesma definição. Pesquisas que se encaixam em mais de uma categoria aparecem grifadas para melhor visualização do leitor.

Um estudo (MAYNES; ALLISON; JULIEN-SCHULTZ, 2013) ofereceu definição de empoderamento como crença no poder dos indivíduos, caracterizando-se, portanto, como um empoderamento individual. Essa definição é fornecida pelos autores a partir de uma tabela em que expõem os resultados de pesquisas anteriores sobre práticas internacionais. Nessa pesquisa, os autores examinaram como quatro professores transformaram-se após experiência de ensino em contexto internacional, mais especificamente, em uma ONG no Quênia. Após entrevistas com tais docentes, os autores concluíram que os impactos são evidentes mesmo algum tempo depois. O empoderamento, nesse artigo, apareceu diversas vezes na expressão “empoderamento individual”, mas uma explicação sobre o termo só é encontrada na tabela citada, mas, na verdade, referia-se a pesquisas anteriores e não à investigação em questão.

Em outros sete trabalhos, empoderamento é sinônimo de ganhos positivos, tais como, confiança, competência, agência, liderança, motivação, entre outros. Na pesquisa de Le Cornu (2013), por exemplo, empoderamento tem a ver com ganho de competência e confiança, pois a autora investigou como as condições sociais, individuais e relacionais afetam a resiliência precoce do professor. A pesquisadora entrevistou cerca de 60 professores da educação básica em início de carreira e seus diretores, e concluiu, por meio de narrativas e realizando uma pesquisa etnográfica, que a relação com toda a comunidade escolar, inclusive com os alunos e seus pais e com a família do professor, promove a resiliência desses profissionais.

Duas pesquisas (BARON, 2015; PERVEEN, 2015) trazem definição de empoderamento relativa ao processo de questionamento e ganho de voz pelos

indivíduos, isto é, nessas pesquisas, emitir opinião, indagar, ter coragem para falar e ser ouvido são o que caracteriza o empoderamento de seus participantes. Na pesquisa de Baron (2015), que pretendeu fornecer um espaço para formadores de professores de Matemática poderem abordar as necessidades de aprendizagem de seus discentes, o empoderamento é visto como um ato de aprender a questionar barreiras e entender que as coisas podem mudar. Participaram da pesquisa-ação sete professores de Matemática de uma escola rural e, por meio de diversos instrumentos de coleta de dados, como grupos focais, anotações de campo, diários reflexivos, entre outros, a pesquisadora chegou à conclusão de ser possível modificar as crenças de professores que tinham suas práticas mais voltadas para meios tradicionais de ensino, e que tais docentes negociaram barreiras a fim de implementar novas pedagogias.

Essas são as definições encontradas nas pesquisas de base primária analisadas para esta tese. Saliento que, como é possível notar no Quadro 12, a grande maioria dos estudos (46 trabalhos) não possuía nenhuma definição sobre empoderamento. Assim sendo, destaco a necessidade de as pesquisas de base primária trazerem seus entendimentos sobre o que é empoderamento, pois o termo tem sido utilizado de maneira indiscriminada e, por ser bastante abrangente, a definição torna-se imprescindível. É necessário que o leitor compreenda as significações de empoderamento para a área estudada.

Em relação aos objetivos das pesquisas, apoderei-me dos três níveis de empoderamento definidos por Perkins e Zimmerman (1995) e descritos, igualmente, por Baquero (2012), os quais mencionei anteriormente nessa seção. O nível organizacional, contudo, não foi encontrado em nenhuma pesquisa, pois eliminei os trabalhos da área de administração de empresas. Entretanto, duas novas categorias foram criadas: o empoderamento em políticas, cujo foco são estudos que verificaram como o empoderamento é visto em políticas de educação, e pesquisas cujo termo empoderamento é constante, mas seu(s) objetivo(s) não é(são) de/sobre empoderamento. No Quadro 14, organizo tais distinções.

Quadro 14 - Classificação dos objetivos das pesquisas de base primária sobre empoderamento.

OBJETIVOS	TRABALHOS
Empoderamento individual	RAMIRES NETO (2006); OLIVEIRA (2006); OLIVEIRA (2008); DELANO-ORIAN (2012); STENHOUSE; JARRET (2012); CARPENTER; SHERRETZ (2012); GARRETT (2012); JOSEPH (2012); WURR; HAMILTON (2012); MENEGHINI (2013); HUR; IM (2013); MURRAY et al. (2013); DUENKEL (2013); GLAS; CARDENAS-CLAROS (2013); KANIATI (2013); KADI-HANIFI (2013); AGBENYEGA; KLIBTHONG (2013); MAYNES; ALLISON; JULIEN-SCHULTZ (2013); LE CORNU (2013); HSU; CHING (2013); TAYLOR (2013); JASIS (2013); KUKNER (2013); PHAM; RENSHAW (2013); RUSSELL (2013); SPRY; MARCHANT (2014); HAMDAN (2014); MORA; TREJO; ROUX (2014); JUDSON (2014); WHARTON; GOODWIN; CAMERON (2014); KAIMAL et al. (2014); VILLA-OCHOA (2015); LEMON; WELLER (2015); BISSESSAR (2015); GAAD (2015); BARON (2015); PERVEEN (2015); ZIV (2015); AGARWAL et al. (2015); JACOBSON-LUNDEBERG (2016).
Empoderamento comunitário / coletivo	CARVALHO (2006); PERRELLI (2008); ALVISI (2008); SANTOS (2012); HARRIS; MURPHY (2012); MINAMI (2013); HUR; IM (2013); KADI-HANIFI (2013); ASERON et al. (2013); LE CORNU (2013); OLIVA et al. (2013); JASIS (2013); SHAW; CONTI; SHAW (2013); SPRY; MARCHANT (2014); WHARTON; GOODWIN; CAMERON (2014); KAIMAL et al. (2014); KAMIL; SHANTINI (2015); RUECHAKUL; ERAWAN; SIWARON (2015); UDIUTOMA; SRINOVITA (2015); FEUERSTEIN (2015); TAL; FENSTER; KULKA (2015).
Empoderamento em políticas	SHIPPS (2012); MARYONO (2015).
Empoderamento não é o objetivo	RAMA; CEVALLOS (2016); ZIVIANI (2010); MARTINS; CASTRO (2011); OSAKWE (2014); CORTINA; MAKAR; MOUNT-CORS (2015); GYAN; ATTAH; ASARE-APPIAH (2015); ANGGRAIN; KUSNIARTI (2016).

Fonte: A autora.

São, portanto, 40 estudos que possuem objetivos de empoderamento individual, 21 pesquisas sobre empoderamento comunitário ou coletivo, dois artigos que focam no empoderamento em políticas e sete em que o empoderamento não é o objetivo da pesquisa. Algumas pesquisas possuem tanto objetivos individuais como comunitários e, por isso, apresento-as grifadas no Quadro 14.

No tocante às pesquisas cujo objetivo é o empoderamento individual, por exemplo, Garrett (2012) tinha como finalidade mostrar como o uso de tecnologia poderia afetar as representações matemáticas de alunos adultos. Ao observar e

entrevistar um aluno de 53 anos, com dificuldades e concepções erradas de álgebra e gráficos, o que afetava seu progresso, Garrett notou que o uso de tecnologias serviu como um auxílio ao estudante e contribuiu para seu empoderamento em matemática.

Meneghini (2013) buscou olhar para uma sala de aula de língua espanhola como LE e abordar o processo de conscientização dos alunos, focando em como se dá o desenvolvimento de um olhar mais crítico e de reflexão. A autora teve como instrumentos de coleta de dados de sua pesquisa-ação as interações em sala de aula e os diários de pesquisa da professora-pesquisadora e das alunas voluntárias de um centro de línguas no interior de São Paulo. Ao final da pesquisa, Meneghini destacou o empoderamento dos professores que passaram a entender a importância de conteúdos em conexão com a realidade do aluno, para desenvolver conscientização e criticidade.

Na pesquisa de Gaad (2015), o foco está no empoderamento de mulheres que gostariam de fazer parte do mercado de trabalho, mas não tiveram oportunidade de cursar uma faculdade. A autora pesquisou um programa financiado pelo governo dos Emirados Árabes que tinha o objetivo de fornecer professores assistentes capacitados para lidar com a inclusão de alunos com deficiências intelectuais. Os dados foram retirados de entrevistas com sete professoras que passaram pelo treinamento, três professoras das turmas que receberam tais profissionais e uma diretora também de uma escola que acolheu alguma docente. Os resultados mostraram a eficiência de se ter um professor assistente treinado em sala de aula, pois houve a inclusão e empoderamento do aluno com deficiência intelectual. Além disso, o estudo descobriu o empoderamento das mulheres que passaram por tal treinamento, pois tais ensinamentos contribuíram inclusive para suas vidas pessoais e sua inserção no mercado de trabalho.

Referente aos trabalhos cujos objetivos eram o empoderamento individual e comunitário, a pesquisa de Jasis (2013), por exemplo, analisou como pais de alunos imigrantes lutaram para melhorar as oportunidades de educação de seus filhos em escolas de nível médio. A escola em questão realizava um processo de seleção por meio do nível de habilidades matemáticas dos alunos e os pais estavam lutando contra tal medida. A pesquisa etnográfica com entrevistas com 22 pais e informantes demonstrou que, no início, os pais agiam por impulso de seus sentimentos de indignação, mas, com o tempo, as ações foram sendo marcadas por colaboração e esperança entre eles. Ademais, a escola passou a perceber os pais e os alunos de

maneira diferente após tal engajamento e ajudou-os a ter acesso à educação de qualidade e visibilidade.

Outro estudo que objetivou empoderamento individual e comunitário foi o de Spry e Marchant (2014), no qual se avaliaram as lições aprendidas por mulheres que participaram de um programa de desenvolvimento pessoal em Sydney, Austrália. Nesse programa, mulheres recebiam *workshops* sobre conscientização e aprendizagem transformadora, baseados nos conceitos de Freire. Os dados de entrevistas, pré e pós-testes foram analisados quantitativa e qualitativamente, e mostraram que as mulheres empoderaram-se por meio de aumento de autoestima, inteligência emocional e mobilização de seus propósitos. Algumas mulheres ainda expressaram a vontade de estender os conhecimentos do grupo para outras mulheres.

Quanto às pesquisas com caráter de empoderamento comunitário, há foco particular em analisar como ocorreu o empoderamento de comunidades específicas por meio de ações coletivas. Um exemplo disso é o artigo de Harrys e Murphy (2012), que analisou a relação entre educação comunitária e a eficácia de políticas internas de um país. O contexto da pesquisa quantitativa foi sobre imigrantes que pediram asilo na Irlanda e teve como instrumentos de coleta de dados questionários e grupos focais com os participantes. A educação comunitária citada pelos autores foi um curso que pretendeu ensinar política e a importância do voto aos imigrantes. Depois de tal curso, os pesquisadores notaram que quem dele participou empoderou-se de direitos de cidadania, pois muitos registraram-se para votar, ao contrário dos que não participaram.

Outro estudo voltado para o empoderamento comunitário é o de Feuerstein (2015), o qual examinou estratégias utilizadas pelos defensores da lei *Parent Trigger* nos Estados Unidos. Essa lei consiste na permissão que pais de alunos de escolas as quais falharam nos testes da educação americana possuem para pedir intervenções na operação da escola por meio de petições em alguns estados americanos. Feuerstein realizou uma pesquisa qualitativa empírica e analisou documentos utilizados pelos pais, tais como: declarações públicas, artigos de opinião e *websites*. O autor concluiu que tal lei empodera os pais dos discentes e contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva mais crítica, preocupada com o que os grupos de pais produzem.

Empoderamento em políticas agrupa pesquisas que analisaram como o empoderamento aparece em políticas de governo. Shipps (2012), por exemplo, verificou, por meio de entrevistas, como foram as reações de 241 diretores a uma lei que propunha ações para um suposto empoderamento dos diretores de escolas de ensino médio de Nova Iorque. A primeira ação consistiu em transformar uma grande escola em quatro escolas menores, assim, as famílias teriam mais liberdade de escolha e diretores teriam de competir por alunos e professores. A segunda medida era aumentar a vontade de inovar e o controle dos diretores, ao passo que eles teriam de adquirir produtos de apoio educacional de um dos muitos vendedores aprovados pelo distrito. Para cada política, os diretores decidiriam, ou seja, estariam, em tese, empoderados. Os resultados mostraram que dois terços dos diretores sentiram-se assediados (cercados) em vez de empoderados, pois os incentivos não eram suficientes, faziam que eles tomassem direções ambíguas e perdessem a confiança em suas próprias decisões.

Enquanto isso, Maryono (2015) focou em políticas do governo da Indonésia para educação ambiental e entrevistou diretores, vice-diretores, professores, estudantes e pessoal administrativo das escolas, além de analisar os documentos de tal política. A fenomenologia foi o método de análise dos dados escolhido e Maryono concluiu que, para tal política dar certo e haver o empoderamento dos alunos, as escolas precisavam agir em conjunto com os pais desses alunos e, também, com outra lei a favor do ensino de caráter nas escolas.

O empoderamento não foi o objetivo de sete pesquisas lidas. Na pesquisa de Martins e Castro (2011), por exemplo, o foco era compreender como os alunos relacionavam vivências tecnológicas com sua experiência na escola e empoderamento aparece apenas na conclusão ao demonstrar o empoderamento “vazio” oferecido pela tecnologia.

No artigo de Osakwe (2014), empoderamento era apenas o nome de uma das categorias de análise. A pesquisa tinha, na verdade, o objetivo de determinar os fatores de motivação e satisfação de trabalhadores de uma faculdade e não de empoderá-los por meio da pesquisa ou investigar algum instrumento de empoderamento.

Já Ziviani (2010) identificou mecanismos de exclusão aos quais estão submetidas crianças negras em processo de alfabetização. Todavia, conclui que apenas identificar mecanismos de exclusão não gerou empoderamento. Para Cortina,

Makar e Mount-Cors (2015), empoderamento não era objetivo, pois pretenderam apenas abordar como os professores trabalhavam com duas línguas (espanhol e inglês) em uma sala de aula multicultural. O empoderamento aparece nas relações entre pais, comunidade e líderes escolares.

Ainda, para Rama e Cevallos (2016), a análise dos documentos sobre educação superior na América Latina na pesquisa não tinha objetivos de empoderamento. Igualmente, em estudo de Gyan, Attah e Asare-Appiah (2015), foi avaliado o efeito do ensino de empreendedorismo, portanto, empoderamento não era o foco da pesquisa, apareceu como palavra-chave, mas não houve discussão do termo. Por fim, a última pesquisa em que empoderamento aparece, mas o trabalho não tinha objetivo de empoderamento é a de Angraini e Kusniarti (2016), cujo foco era (re)construir o modelo de ensino de caráter implementado em escolas primárias da Indonésia.

Enfocando a metodologia das pesquisas lidas, identifiquei trabalhos com bases metodológicas na pesquisa-ação, interpretativismo, construcionismo social, hermenêutica, pesquisa exploratória, feminismo, análise de fatores, pesquisa baseada em *design*, pesquisas quantitativas, pesquisas que mesclavam métodos quantitativos com métodos qualitativos e ainda aquelas que não definiam a metodologia utilizada. No Quadro 15, o leitor pode ver em detalhes tal classificação.

Quadro 15 - Metodologias das pesquisas de base primária sobre empoderamento

METODOLOGIAS	TRABALHOS
Pesquisa-ação	ALVISI (2008); ZIVIANI (2010); SANTOS (2012); MENEGHINI (2013); RUECHAKUL; ERAWAN; SIWARON (2015); LEMON; WELLER (2015); BARON (2015); AGARWAL et al. (2015).
Interpretativismo	OLIVEIRA (2006); MARTINS; CASTRO (2011); CARPENTER; SHERRETZ (2012); GARRETT (2012); MURRAY et al. (2013); AGBENYEGA; KLIBTHONG (2013); MAYNES; ALLISON; JULIEN-SCHULTZ (2013); LE CORNU (2013); JASIS (2013); KUKNER (2013); RUSSELL (2013); HAMDAN (2014); MORA; TREJO; ROUX (2014); BISSESSAR (2015); VILLA-OCHOA (2015); CORTINA; MAKAR; MOUNT-CORS (2015); MARYONO (2015); FEUERSTEIN (2015); TAL; FENSTER; KULKA (2015).
Construcionismo social	OLIVEIRA (2008); TAYLOR (2013); WHARTON; GOODWIN; CAMERON (2014); KAIMAL et al. (2014).
Hermenêutica	PERVEEN (2015).
Pesquisa exploratória	PERRELLI (2008); WURR; HAMILTON (2012); GLAS; CARDENAS-CLAROS (2013); KADI-HANIFI (2013); ASERON et al. (2013).
Pesquisa feminista	ZIV (2015).

Análise de fatores	HUR; IM (2013).
Pesquisa baseada em <i>design</i>	PHAM; RENSHAW (2013).
Pesquisa quantitativa	CARVALHO (2006); JOSEPH (2012); HARRIS; MURPHY (2012); KANIATI (2013); JUDSON (2014); OSAKWE (2014); UDIUTOMA; SRINOVITA (2015); GYAN; ATTAH; ASARE-APPIAH (2015).
Pesquisa quantitativa e qualitativa	HSU; CHING (2013); SHAW; CONTI; SHAW (2013); SPRY; MARCHANT (2014); RUECHAKUL; ERAWAN; SIWARON (2015).
Não definem	RAMIRES NETO (2006); OLIVEIRA (2008); MINAMI (2013); RAMA; CEVALLOS (2016); DELANO-ORIRAN (2012); STENHOUSE; JARRET (2012); SHIPPS (2012); DUENKEL (2013); OLIVA et al. (2013); KAMIL; SHANTINI (2015); GAAD (2015); ANGGRAINI; KUSNIARTI (2016); JACOBSON-LUNDEBERG (2016).

Fonte: A autora.

O interpretativismo predomina na maioria das pesquisas, sendo utilizado em 19 estudos. A pesquisa-ação encontra-se em oito trabalhos, assim como pesquisas quantitativas. Pesquisas de cunho exploratório representam cinco trabalhos, enquanto o construcionismo social é a base metodológica para quatro estudos. Quatro também é o número de pesquisas que utilizam tanto métodos quantitativos quanto qualitativos. A hermenêutica, pesquisa feminista, análise de fatores e pesquisa baseada em *design* foram encontrados em apenas uma pesquisa cada. Por fim, 12 estudos não definem suas metodologias.

Somente o estudo de Ruechakul, Erawan e Siwaron (2015), apresentou tanto dados quantitativos quanto dados qualitativos, analisados por meio da pesquisa-ação. Por isso, este encontra-se grifado no Quadro 15. Nessa pesquisa, os autores argumentam que organizações comunitárias deveriam estar envolvidas em ajudar a resolver os problemas das escolas. Segundo eles, pesquisas afirmam que a maioria das ações da comunidade nas escolas não tem a ver com reivindicação de melhorias na qualidade da educação, mas estão voltadas para arrecadação de dinheiro, construção de salas, fornecimentos de outras facilidades etc. Ou seja, as organizações comunitárias parecem não entender muito bem qual seu papel dentro da escola. Desse modo, Ruechakul, Erawan e Siwaron aplicaram questionários, fizeram observações e anotações com duas equipes de membros de escolas de duas diferentes comunidades na Tailândia, a fim de: 1) investigar as condições dessas comunidades; 2) desenvolver um programa de empoderamento comunitário; 3) examinar os resultados de cada programa em quatro níveis de empoderamento (nível

individual, nível de equipe, organizacional e comunitário). Após inserirem cursos de treinamento, consultorias, *workshops* e reuniões, os pesquisadores concluíram que as ações derivaram em sucesso para o entendimento do que é uma organização comunitária e empoderamento das mesmas. Assim, as escolas passaram a contar com a inserção das organizações para o desenvolvimento de programas que realmente melhorassem a educação local.

Um dos estudos que utiliza o interpretativismo como método de análise de dados é o de Carpenter e Sherretz (2012), no qual o objetivo era examinar uma parceria entre escola e universidade, e fornecer uma descrição de como as atividades de desenvolvimento profissional promovem a liderança do professor em um nível fundamental. Para alcançar tal objetivo, foram realizadas entrevistas, observações e grupos focais com professores em formação, que passaram por uma espécie de estágio em uma escola de ensino fundamental, na qual se ofertava um programa de desenvolvimento profissional. Ao final da pesquisa, os autores puderam afirmar que tais parcerias fornecem potencial para melhorar as oportunidades dos professores de se tornarem líderes dentro das comunidades escolares. O empoderamento de tais professores deu-se no sentido de se sentirem capazes de ensinar com responsabilidade e advogarem a favor de sua profissão e de seus estudantes. Para eles, a parceria foi responsável por aumentar a probabilidade de disponibilizar às escolas professores mais fortes e engajados, assim como melhorar a realização dos alunos e, por conseguinte, a solidificação de melhores escolas.

A pesquisa de Bissessar (2015) realizou uma revisão narrativa de 83 trabalhos de pesquisa-ação submetidos à pesquisadora como parte dos requisitos para completar o curso de bacharelado em educação, em Trinidad. Por meio da análise de conteúdo de entrevistas via *e-mail* e telefone, com 42 dos 83 participantes a respeito de suas percepções da importância da pesquisa-ação sobre sua prática instrucional, a autora chegou a quatro temas: 1) andragogia / empoderamento; 2) satisfação do aluno; 3) promoção de uma cultura de práxis reflexiva; e 4) aprendizagem transformadora. Ao final da pesquisa, concluiu que a pesquisa-ação pode ser uma abordagem eficaz na resolução de problemas dos professores.

Um exemplo de pesquisa que utilizou o construcionismo social é a de Taylor (2013), na qual houve o exame das histórias de quatro professoras afro-americanas que lecionaram no mesmo distrito escolar de uma comunidade rural, durante e depois da desagregação no sul dos Estados Unidos. A autora olha especificamente para as

experiências de ensino e características de resiliência que fizeram as professoras continuarem na profissão. Taylor teve como referencial teórico a Teoria da Resiliência Adulta de Polidore (2004 *apud* TAYLOR, 2013) e, a partir dele, concluiu que a análise das entrevistas semiestruturadas resultou em confirmação de oito temas já preestabelecidos por tal teoria (apoio moral / espiritual, locus flexível de controle, poder controlar eventos, importância da educação, relações positivas, preconceitos para o otimismo, gostar de mudanças, comprometimento profundo), contudo, em sua pesquisa, um tema adicional surgiu e referia-se à eficácia.

A pesquisa de Perveen (2015) definiu sua metodologia como um estudo baseado na hermenêutica e analisou de maneira crítica as práticas discursivas de um mural de discussão moderada da Universidade Virtual do Paquistão. O objetivo do estudo era conduzir uma análise crítica do discurso do painel no sistema de gerência de aprendizagem da universidade. Para isso, as relações de poder acadêmica dos estudantes e instrutores foram avaliadas por meio da análise de qual discurso era dominante na comunicação entre eles nos murais. Foram analisados cinco *posts* de discussões *on-line* entre instrutores e alunos da disciplina de compreensão em LI no determinado mural. Tal análise estabeleceu que os alunos estavam em desvantagem nas discussões, devido à sua falta de proficiência no idioma. Entretanto, as respostas rápidas e pertinentes dos instrutores revelaram o empoderamento dos discentes em uma prática discursiva educacional. O estudo indicou um balanço nas relações de poder entre alunos, instrutores e a universidade. Contudo, a necessidade de melhorar o pensamento crítico dos estudantes para futuramente empoderá-los também foi percebida por Perveen.

No tocante às pesquisas com base em metodologias exploratórias, trago como exemplo o estudo de Perrelli (2008, p. 381), cujo objetivo era “conhecer as especificidades dos saberes das sociedades tradicionais e levantar questões pertinentes à pesquisa e à inserção deste conhecimento no currículo escolar”. Os participantes foram estudantes do curso de formação de professores indígenas Kaiowá/Guarani do Mato Grosso do Sul, em uma escola indígena bilíngue e intercultural. Após coletar depoimentos dos estudantes, a pesquisadora notou que o currículo aberto a novas culturas precisa se aprofundar e deixar de apenas inserir fragmentos de outras culturas nos conteúdos a serem ensinados nas escolas. Além disso, é necessário desenvolver práticas culturalmente orientadas e, a partir do respeito entre as diferenças, estejam comprometidas com a elaboração de projetos

de empoderamento coletivo de povos subordinados culturalmente, como os indígenas.

A única pesquisa autoidentificada como pesquisa feminista é a de Ziv (2015), na qual a autora pretendeu discutir questões práticas e teóricas sobre a implantação da pedagogia feminista em uma faculdade de formação de professores. Com um grupo de participantes formado apenas por mulheres que frequentavam um curso de bacharelado em educação, no qual a pesquisadora atua como professora da disciplina de “primeira infância”, que prepara alunos para lecionarem crianças entre zero e seis anos, o estudo coletou trabalhos escritos das alunas, observações participativas, observação de dinâmicas de grupo em sala, observações das alunas-professoras e discussão supervisionada. Em sua conclusão, Ziv recomenda que ferramentas como o empoderamento das estudantes para trabalharem coletivamente, a criação de oportunidades para a visualização de diferenças sociais por diferentes perspectivas, consciência de como a linguagem cria e molda as oportunidades para expressão, entre outras, podem contribuir na aplicação da pedagogia crítica com professoras em formação. Todavia, ela adiciona um questionamento ao final de seu artigo: Como podemos levar nossas alunas a atingir os objetivos da pedagogia crítica, na qual elas deveriam ser “encorajadas a serem ativistas em seus ambientes e procurar por justiça e igualdade social através da educação?” (ZIV, 2015, p. 209).

Em uma pesquisa que caracterizou sua metodologia como uma análise de fatores, Hur e Im (2013) discutiram como o ensino *on-line* poderia empoderar individual e coletivamente (os autores utilizam empoderamento coletivo e não comunitário) empregados do governo coreano. Ao analisar questionários, eles descobriram que a aprendizagem *on-line* pode ser descrita como um mecanismo efetivo para o empoderamento individual e coletivo de empregados do governo. Entretanto, os resultados foram em menor escala do que o esperado, pois, segundo eles, as aulas *on-line*, se forem desenhadas para encorajar a interatividade, poderiam promover o empoderamento, mas, nesse estudo, as aulas não tiveram nenhuma associação positiva com empoderamento.

O estudo de Pham e Renshaw (2013) objetivou desenvolver estratégias que permitissem a professores asiáticos delegarem parte de sua autoridade aos estudantes. Os autores descreveram, primeiramente, a tradição de aulas centradas no professor em contexto asiático, posto seguirem as doutrinas de Confúcio, nas quais o professor deve ser o detentor do saber e ter autoridade sobre seus alunos.

Dessa maneira, Pham e Renshaw realizaram gravações e observações de aulas, assim como grupos focais com 12 professores universitários e 615 estudantes no Vietnã, e utilizaram uma metodologia chamada de metodologia baseada em *design* (*design-based research methodology*). Por meio dela, concluíram que o empoderamento dos alunos não é derivado de ações nas quais os docentes formam grupos de trabalhos ou questionam os estudantes em sala de aula, porém, quando uma metodologia de ensino centrada no aluno foi utilizada, estes tiveram oportunidades de participação e engajamento.

Pesquisas quantitativas sobre empoderamento também foram encontradas: um exemplo delas é a de Carvalho (2006), que, por meio de questionários, esboçou os perfis dos envolvidos em uma parceria entre universidade e cursos pré-vestibulares comunitários e suas percepções sobre currículo, processos de ensino-aprendizagem, avaliação e formação docente. Tais cursos pré-vestibulares são vistos como movimentos sociopolíticos de empoderamento de comunidades carentes, pois, por meio deles, são ofertadas oportunidades de ensino para alunos mais carentes ingressarem no ensino superior. Como resultado, Carvalho obteve que a eficácia de tais cursos é de 20%, 60% dos estudantes ainda estão matriculados no ensino regular e procuram o curso como uma oportunidade de suprir as necessidades que o ensino público não oferta para a aprovação em um concurso vestibular.

A pesquisa de Hsu e Ching (2013) é outro exemplo que aliou métodos quantitativos e qualitativos (porém não se definiu qual era o método qualitativo), ao explorar como educadores com experiências limitadas em programação aprenderam a desenvolver aplicativos de celular voltados para a área educacional, por meio da ajuda de colegas e de um instrutor. Os dados foram coletados por meio de *design journals*, isto é, diários em que os participantes contavam suas experiências ao criar os aplicativos. Participaram do estudo 30 pessoas, incluindo professores de escolas de nível médio, especialistas em tecnologia de escolas e pessoal de indústrias voltadas para educação. O resultado da pesquisa mostrou que os docentes se empoderaram ao finalizarem a elaboração do aplicativo e sentiram-se capazes de criar algo relacionado com seus contextos, ao mesmo tempo em que alguns relataram a necessidade de mais tempo para encerrar a tarefa.

Essas foram algumas pesquisas de base primária sobre empoderamento e suas metodologias. Volto-me agora para os contextos nos quais essas pesquisas foram realizadas, utilizando o Quadro 16 para distinção de seus conceitos:

Quadro 16 - Contextos das pesquisas de base primária sobre empoderamento

CONTEXTOS	TRABALHOS	
Educação básica	Foco nos alunos:	RAMIRES NETO (2006); ZIVIANI (2010); MARTINS; CASTRO (2011); MINAMI (2013); AGBENYEGA; KLIBTHONG (2013); KAMIL; SHANTINI (2015); JACOBSON-LUNDEBERG (2016).
	Foco nos professores:	LE CORNU (2013); TAYLOR (2013); VILLOCHOA (2015); GAAD (2015); CORTINA; MAKAR; MOUNT-CORS (2015); BARON (2015).
	Foco em políticas:	SHIPPS (2012); AGBENYEGA; KLIBTHONG (2013); FEUERSTEIN (2015); ANGGRAINI; KUSNIARTI (2016).
	Foco nos pais dos alunos	MURRAY et al. (2013); JASIS (2013); FEUERSTEIN (2015).
	Comunidade escolar	ALVISI (2008); OLIVEIRA (2008); KAIMAL et al. (2014); GAAD (2015); RUECHAKUL; ERAWAN; SIWARON (2015); MARYONO (2015).
Ensino Superior	Cursos de formação de professores:	PERRELLI (2008); DELANO-ORIARAN (2012); CARPENTER; SHERRETZ (2012); GLAS; CARDENAS-CLAROS (2013); MAYNES; ALLISON; JULIEN-SCHULTZ (2013); BISSESSAR (2015); ZIV (2015).
	Outros cursos:	GARRETT (2012); WURR; HAMILTON (2012); DUENKEL (2013); KADI-HANIFI (2013); ASERON et al. (2013); PHAM; RENSHAW (2013); RUSSELL (2013); HAMDAN (2014); WHARTON; GOODWIN; CAMERON (2014); LEMON; WELLER (2015); UDIUTOMA; SRINOVITA (2015); PERVEEN (2015); AGARWAL et al. (2015); TAL; FENSTER; KULKA (2015).
	Políticas:	RAMA; CEVALLOS (2016).
	Membros da comunidade universitária:	OLIVA et al. (2013); OSAKWE (2014).
Educação Continuada	STENHOUSE; JARRET (2012); WURR; HAMILTON (2012); KUKNER (2013); JUDSON (2014).	
Cursos de línguas / institutos de idiomas	MENEHINI (2013); MORA; TREJO; ROUX (2014).	
Projetos/ Parcerias / ONGs	CARVALHO (2006); SANTOS (2012); SHAW; CONTI; SHAW (2013); KAIMAL et al. (2014); SPRY; MERCHANT (2014); HAMDAN (2014); GAAD (2015); LEMON; WELLER (2015); TAL; FENSTER; KULKA (2015); UDIUTOMA; SRINOVITA (2015); JACOBSON-LUNDEBERG (2016).	
Outros	OLIVEIRA (2006); JOSEPH (2012); HARRIS; MURPHY (2012); HUR; IM (2013); KANIATI (2013); HSU; CHING (2013); GYAN; ATTAH; ASARE-APPIAH (2015).	

Fonte: A autora.

Por meio do Quadro 16, é possível constatar que 23 pesquisas estão inseridas no contexto da educação básica, sete focam nos alunos, seis, nos professores, quatro, em políticas, três, nos pais dos alunos e seis, na comunidade escolar como um todo. Três estudos repetem-se, ou seja, focam em dois grupos diferentes. As pesquisas cujo contexto é o ensino superior são 24, dentre elas, sete focam em cursos de formação de professores, 14 estão inseridas em outros cursos, uma olha para políticas e duas para a comunidade universitária. No contexto de formação continuada, quatro pesquisas foram encontradas, enquanto em cursos de idiomas ou institutos de línguas, observei duas pesquisas. Contextos de projetos, parcerias e ONGs somam 11 estudos e outros sete possuem contextos variados, tais como, ensino politécnico, prisões, cursos pré-vestibulares, curso de formação de promotoras legais etc. Como já realizado anteriormente, as referências grifadas significam a recorrência em mais de um contexto.

Um exemplo de pesquisa que foca em alunos da educação básica é a dissertação de Ramires Neto (2006), na qual o autor investigou o comportamento de alunos homossexuais durante o ensino médio, por meio de entrevistas com estudantes de escolas públicas e particulares de São Paulo. Os resultados mostraram que a escola possui diversas contradições, pois, ao mesmo tempo em que ainda é um espaço homofóbico, revela agressões revidadas, os sentimentos de acolhimento e aceitação por parte de colegas, e, também, o empoderamento, consequência da transgressão das normas de gêneros, resultado dos movimentos LGBT e feministas.

O artigo do pesquisador colombiano Villa-Ochoa (2015) teve seu foco voltado para os professores de educação básica e objetivou pesquisar as maneiras como os docentes de Matemática utilizam-se da modelação no ensino dessa disciplina. A partir de um estudo de caso que coletou entrevistas, questionários e realizou observações, o autor concluiu existir a “necessidade de gerar estratégias que permitam um empoderamento dos professores sobre a modelação que transcenda os enunciados verbais estereotipados para situações mais realistas que envolvam aspectos do cotidiano e a cultura nas matemáticas escolares” (p. 134).

Na pesquisa de Agbenyega e Klibthong (2013), os olhares estavam voltados para as práticas de alunos e as políticas de ensino na educação básica. O objetivo do estudo era compreender as perspectivas de famílias que se refugiaram na Austrália, vindas de uma região denominada Sub-Sahara, na África, e as perspectivas dos professores de educação primária a propósito da inclusão dos alunos dessas famílias

nas salas de aulas australianas. Para alcançar tal objetivo, Agbenyega e Klibthong analisaram dois currículos (*The Australian Early Years Learning Framework* e *Victorian Early Years Learning and Development Framework*) e realizaram entrevistas com famílias que possuíam crianças frequentando centros de ensino, bem como com professores de cinco centros, os quais também foram convidados para a pesquisa. Contudo, dois centros de ensino declinaram a participação na investigação. Os resultados apontaram para identidades marginalizadas devido às diferenças de capital, campo e hábitos, e ainda refletem no desvio da aprendizagem das crianças perante suas famílias. Os autores recomendam que haja empoderamento das famílias e dos alunos envolvidos.

Há ainda estudos com foco nos pais dos alunos, como o de Murray et. al (2013), que se propôs a entender a experiência de 71 pais de crianças deficientes, os quais participaram de um curso de educação especial de 16 semanas com professores em pré-serviço. Por meio de uma pesquisa fenomenológica que se utilizou de grupos focais para coleta de dados, os pais de alunos demonstraram mudanças em seus pensamentos sobre os professores em pré-serviço. Tais modificações em suas percepções deixaram de ser desesperadas, preconceituosas e receosas com os professores de seus filhos, e passaram a emitir percepções mais confiantes e esperançosas em seus trabalhos. Os pais perceberam, ainda, seu empoderamento por meio do aumento em sua capacidade de tomar decisões, na possibilidade de acesso a recursos e grupos de afiliação, assim como uma mudança positiva em suas percepções, sentimentos e respeito mútuo, e se viram como agentes de mudança e esperança.

Exemplo de trabalho que foca na comunidade escolar é o de Kaimal et al. (2014), o qual analisou como o engajamento com as artes pode facilitar a liderança de administradores e diretores de escolas. Tipos de pesquisas como essa abordam os tantos outros membros que constituem o âmbito escolar. No caso da pesquisa em questão, foram entrevistados e observados diretores internos e líderes de escolas que participaram de atividades artísticas facilitadas por artistas de uma escola de artes, a qual fazia parte de um programa (*School Leadership Program*) do governo americano. Ademais, narrativas reflexivas sobre o processo foram requisitadas e os autores concluíram que o engajamento com as artes resultou em conexões entre liderança e prática artística, bem como encorajou os participantes a sentirem-se

empoderados a tentar novas experiências e desenvolver novos entendimentos de liderança etc.

Encontrei, igualmente, estudos que têm como contexto o ensino superior, tanto em cursos de formação de professores quanto em outros cursos. Em relação ao primeiro, trago o exemplo da pesquisa de Delano-Oriaran (2012), que descreveu um curso para professores em pré-serviço, e teve como uma de suas tarefas a participação em um projeto pensado para famílias brancas que adotaram crianças negras, com o objetivo de essas crianças poderem experienciar a cultura afro. O projeto era baseado na filosofia *Umoja*, que significa “unidade”, e é o primeiro princípio da tradição afro-americana *Kwanzaa*, que celebra a comunidade, a cultura e a família. Realizando uma análise da inclusão de projetos de *Umoja* no currículo de cursos de formação de professores, Delano-Oriaran concluiu que tal inserção foi capaz de engajar professores em pré-serviço no reconhecimento, apreciação e compreensão de estudantes cultural e racialmente diferentes de outros. Como alguns artigos lidos na busca sobre LC, a educação multicultural e a necessidade de formar professores capazes de lidar com as diferenças raciais em sala de aula é um assunto constante também nos artigos sobre empoderamento, sobretudo, os escritos em contexto norte-americano.

Em relação aos estudos que focam no processo educacional de outros cursos do ensino superior, evidenciei a presença de pesquisas nas áreas de engenharia, enfermagem, administração e os que olhavam para a presença de povos indígenas e negros na educação superior, o ensino *on-line* e o uso de diferentes perspectivas em tal nível educacional.

A pesquisa de Hamdan (2014), por exemplo, foi realizada com alunos dos cursos de graduação em enfermagem, engenharia, *design* de interiores e administração. O objetivo era analisar como componentes *on-line* eram utilizados por docentes desses cursos e explorar as maneiras como a cultura de aprendizagem dos alunos está se transformando como um resultado da introdução de vários modos de aprendizagem *on-line*. Atenção especial foi dada também a verificar como os alunos percebem as vantagens e desvantagens de atividades online. Os instrumentos de coleta de dados foram respostas de 67 alunas (apenas mulheres) a um questionário em relação a como a educação *on-line* está mudando sua cultura de aprendizagem e sua cultura está influenciando a educação *on-line*. Foram realizadas ainda entrevistas adicionais com 20 participantes e conversas informais. Desse modo, as participantes

indicaram que a educação *on-line* ajudou-as a desafiar algumas normas culturais, aumentar sua cultura de aprendizagem e melhorar suas habilidades de comunicação.

Outro caso de pesquisa que descreve práticas educacionais em cursos de graduação que não necessariamente formam professores é o de Agarwal et al. (2015). Nela, os autores apresentaram uma pesquisa-ação participatória com alunos universitários que possuíam alguma deficiência (audição, visão, tamanho, intelectual e motora). Por meio de uma abordagem intitulada *Photovoice*, cada aluno recebeu uma câmera fotográfica, a fim de capturar os desafios de seu dia a dia no *campus*, descrevendo seus sentimentos, crenças e experiências. O benefício é essa metodologia empoderar os indivíduos a comunicarem elementos que fazem parte de suas vidas e impactam-nas, assim como preocupações da comunidade por meio de fotos associadas com narrativas. Sendo assim, os participantes reportaram efeitos de empoderamento que o projeto teve neles, os quais são consistentes com as premissas da pesquisa-ação participatória, indicando um potencial de uso da mesma com a metodologia de *Photovoice*, tanto em empoderar os alunos com deficiências, quanto em transformar o *campus* da universidade em um ambiente mais inclusivo.

O estudo de Rama e Cevallos (2016) teve seu contexto formado por um foco em políticas para o ensino superior, ou seja, os dados eram compostos por decretos e documentos de países da América Latina para esse nível educacional. O trabalho objetivou realizar uma reflexão sobre como se dá a regionalização do ensino superior em países da América Latina. Os resultados determinaram haver uma variedade de mecanismos de oferta regional de serviços de educação superior, em sua maioria públicos, mas também privados, basicamente os que têm sustentado nos últimos anos a expansão da matrícula e o aumento da cobertura desse ensino. O empoderamento apareceu na pesquisa como empoderamento regional, local e nacional.

Assim como encontrei pesquisas cujo foco eram contextos sobre a comunidade escolar no ensino básico, também me deparei com estudos que pesquisaram diversos profissionais do âmbito universitário. Em Oliva et al. (2013), as participantes eram trabalhadoras latinas de instituições de ensino superior e a pesquisa buscou analisar conversas críticas sobre a vida acadêmica das mulheres de origem latina, com foco, principalmente, no senso de identidade e agência no ambiente acadêmico. Logo, os pesquisadores concluíram que, ao mesmo tempo em que as participantes sofrem as limitações impostas pelas normas estruturais da

faculdade, elas também lutam para resistir, manter sua identidade e desafiar as relações de poder existentes no meio acadêmico.

Ainda no ensino superior, porém, no contexto de educação continuada, identifiquei quatro pesquisas. Uma delas, a de Stenhouse e Jarret, de 2012, descreveu a implantação de um projeto baseado na metodologia de solução de problemas com professores em um curso de Mestrado. Os instrumentos de coleta de dados foram variados, tais como, *e-mails* trocados entre os membros do grupo e a professora responsável, *posts* feitos pelos alunos em um *blog*, anotações do instrutor nas sessões de *brainstorm*, reflexões do instrutor sobre o processo de implementação das tarefas e reflexões dos membros do grupo ao final das tarefas. A pedagogia crítica e a aprendizagem em serviço foram outras duas abordagens que fundamentaram o estudo e, por meio delas, os autores descobriram terem todos os grupos enfrentado desafios e tensões ao se depararem com a associação das duas abordagens. Outrossim, perceberam a presença significativa de poder nos grupos nas formas de poder de liderança, poder de tomar decisões, o poder das dinâmicas em grupos, a ilusão do poder compartilhado etc.

No que se refere a estudos cujo contexto eram cursos de línguas ou institutos de idiomas, cito o trabalho de Mora, Trejo e Roux (2014), o qual analisou o desenvolvimento profissional de dois professores de inglês em um instituto de idiomas em uma universidade no México. A conexão entre desenvolvimento profissional, identidade e agência, e o papel dos certificados de ensino de inglês também foi explorada. Utilizando-se de uma metodologia de estudo de caso e realizando entrevistas, os autores estabeleceram haver uma conexão entre o desenvolvimento dos professores e suas identidades. Ou seja, assim que os professores conseguiram o certificado para ensinar inglês, passaram a sentir vontade de conseguir outras qualificações. Nesse sentido, os certificados empenham um papel de empoderamento para desenvolvimentos futuros dos docentes.

Outra recorrência sobre contextos foram pesquisas que abordaram projetos, parcerias e ONGs. Um exemplo disso é o estudo de Shaw, Conti e Shaw (2013), no qual foram descritas as estratégias de aprendizagem de jovens em transição para a vida adulta que participaram de um projeto chamado *A pocket full of life*. Em tal projeto extraclasse, jovens afro-americanos aprendiam sobre habilidades da vida adulta em ambientes urbanos. A pesquisa entrevistou os alunos, realizou grupos focais e analisou uma prova (ATLAS – *Assessing the Learning Strategies of Adults*) feita pelos

estudantes. Ao final, os pesquisadores concluíram que os participantes pareciam ter habilidades de adultos. Portanto, sugerem modos de empoderar os estudantes por meio da criação de ambientes centrados neles, os quais lhes permitem um desenvolvimento em seu potencial máximo.

Sigo agora para análise dos resultados das pesquisas de base primária sobre empoderamento. No Quadro 17, classifiquei tais resultados em positivos, negativos e mistos.

Quadro 17 - Resultados das pesquisas de base primária sobre empoderamento.

RESULTADOS	TRABALHOS
Resultados positivos	OLIVEIRA (2006); CARVALHO (2006); ALVISI (2008); OLIVEIRA (2008); SANTOS (2012); DELANO-ORIAN (2012); CARPENTER; SHERRETZ (2012); GARRETT (2012); HARRIS; MURPHY (2012); WURR; HAMILTON (2012); MENEGHINI (2013); MURRAY et al. (2013); DUENKEL (2013); GLAS; CARDENAS-CLAROS (2013); KADI-HANIFI (2013); MAYNES; ALLISON; JULIEN-SCHULTZ (2013); LE CORNU (2013); HSU; CHING (2013); TAYLOR (2013); JASIS (2013); KUKNER (2013); RUSSELL (2013); SHAW; CONTI; SHAW (2013); SPRY; MARCHANT (2014); HAMDAN (2014); MORA; TREJO; ROUX (2014); JUDSON (2014); KAIMAL et al. (2014); KAMIL; SHANTINI (2015); RUECHAKUL; ERAWAN; SIWARON (2015); LEMON; WELLER (2015); BISSESSAR (2015); GAAD (2015); BARON (2015); MARYONO (2015); AGARWAL et al. (2015); FEUERSTEIN (2015); RAMA; CEVALLOS (2016); JACOBSON-LUNDEBERG (2016).
Resultados negativos	ZIVIANI (2010); MARTINS; CASTRO (2011); JOSEPH (2012); SHIPPS (2012); AGBENYEGA; KLIBTHONG (2013); VILLOCHOA (2015); GYAN; ATTAH; ASARE-APPIAH (2015).
Resultados mistos	RAMIRES NETO (2006); STENHOUSE; JARRET (2012); MINAMI (2013); HUR; IM (2013); KANIATI (2013); ASERON et al. (2013); OLIVA et al. (2013); PHAM; RENSHAW (2013); WHARTON; GOODWIN; CAMERON (2014); OSAKWE (2014); UDIUTOMA; SRINOVITA (2015); CORTINA; MAKAR; MOUNT-CORS (2015); PERVEEN (2015); ZIV (2015); TAL; FENSTER; KULKA (2015); ANGGRAINI; KUSNIARTI (2016).

Fonte: A autora.

Conforme apresentado no Quadro 17, 39 estudos indicaram conclusões positivas, enquanto apenas sete demonstraram resultados negativos e 16 apontaram para resultados mistos, ou seja, tanto conclusões positivas como lados negativos foram observados.

A pesquisa de Wurr e Hamilton (2012), por exemplo, apresentou resultados positivos. Nela, os autores analisaram como seis alunos, uma ex-aluna e um membro da faculdade da Carolina do Norte, em Greensboro, perceberam seus espaços para emergir como líderes em iniciativas de serviço-aprendizagem e ganhar entendimentos de como as faculdades criam tais espaços. Por meio de uma investigação exploratória e realizando entrevistas semiestruturadas, as conclusões alcançadas foram: promover apoio, fontes e espaços para os estudantes integrarem seus estudos, valores e comprometimento cívico, em um *design* lógico e sistemático, ajudou-os a se sentirem mais bem preparados para papéis de liderança em comunidades, bem como em suas futuras profissões.

Duenkel (2013) também terminou sua pesquisa com conclusões positivas. Nela, o autor procurou encorajar modificações na prática de promover a inclusão consciente da criatividade em tarefas na educação superior, de modo que ajudassem a ampliar e aprofundar a experiência do aluno e oferecessem maior integração entre as tarefas requeridas e as complexidades das vidas dos estudantes. O pesquisador trouxe como instrumento de análise exemplos de atividades criativas para o ensino superior, realizadas por uma turma de segundo ano da graduação de estudos comunitários. Assim, ele presenciou evidências significativas de entusiasmo dos discentes, crescimento e empoderamento pessoal com as atividades criativas.

Um exemplo de pesquisa que obteve resultados negativos é a de Joseph (2012), na qual examinou a percepção de presidiários da Nigéria sobre letramento, informação e tecnologia de comunicação. Foram coletados 664 questionários, analisados quantitativamente e a conclusão foi de que os presidiários possuíam níveis de letramento baixíssimos e tecnologias de comunicação e informação (doravante TICs) eram praticamente ausentes, impedindo, assim, o empoderamento dos mesmos para uma reabilitação considerada adequada pelo autor.

Em Kaniati (2013) as conclusões mesclaram resultados positivos e negativos, uma vez a pesquisadora ter analisado a implementação de um treinamento de habilidades para a vida adulta em um centro de empoderamento social de jovens, na província de West Java, na Indonésia, destinado a jovens que deixavam as escolas. A autora ainda pretendeu olhar para a motivação dos treinadores e estudantes desses centros e sua relação com a aprendizagem cooperativa e competência. A partir de testes, questionários e observações, analisados de maneira quantitativa, Kaniati descobriu, entre uma lista de conclusões, existir diferença entre a motivação do

treinador e do aluno. Contudo, há uma relação significativa entre os mesmos quando o assunto são as competências vocacionais. Ademais, outras medidas precisam ser tomadas para melhorar ainda mais a motivação e competência dos treinadores, bem como o empoderamento dos alunos por meio da aprendizagem cooperativa.

Por fim, também organizei os artigos em relação aos temas mais recorrentes. Muitos deles não focam em apenas um tema, por isso, a repetição de referências em diversas categorias foi observada. O leitor pode compreender melhor tais temas no Quadro 18.

Quadro 18 - Relação dos temas das pesquisas de base primária sobre empoderamento

TEMAS	TRABALHOS
Empoderamento e população afrodescendente	OLIVEIRA (2008); ZIVIANI (2010); DELANO-ORIRAN (2012); KADI-HANIFI (2013); TAYLOR (2013); SHAW; CONTI; SHAW (2013).
Empoderamento e projetos / parcerias / ONGs	CARVALHO (2006); SANTOS (2012); SHAW; CONTI; SHAW (2013); KAIMAL et al. (2014); SPRY; MARCHANT (2014); HAMDAN (2014); GAAD (2015); LEMON; WELLER (2015); TAL; FENSTER; KULKA (2015); UDIUTOMA; SRINOVITA (2015).
Empoderamento e tecnologias	MARTINS; CASTRO (2011); GARRETT (2012); JOSEPH (2012); MINAMI (2013); HUR; IM (2013); HSU; CHING (2013); HAMDAN (2014); PERVEEN (2015).
Empoderamento e imigrantes	HARRIS; MURPHY (2012); MINAMI (2013); KLIBTHONG (2013); OLIVA et al. (2013); CORTINA; MAKAR; MOUNT-CORS (2015); AGBENYEGA; JASIS (2013); JACOBSON-LUNDEBERG (2016).
Empoderamento e feminismo	OLIVEIRA (2006); OLIVEIRA (2008); SANTOS (2012); TAYLOR (2013); OLIVA et al. (2013); KUKNER (2013); SPRY; MARCHANT (2014); ZIV (2015).
Empoderamento e conexão com a realidade do aluno	MENEGHINI (2013); VILLA-OCHOA (2015); AGARWAL et al. (2015).
Empoderamento e multiculturalismo	DELANO-ORIRAN (2012); STENHOUSE; JARRET (2012); ASERON et al. (2013).
Empoderamento e justiça social, igualdade	OLIVEIRA (2006); CARVALHO (2006); STENHOUSE; JARRET (2012); AGBENYEGA; KLIBTHONG (2013); OLIVA et al. (2013); JASIS (2013); SHAW; CONTI; SHAW (2013); JACOBSON-LUNDEBERG (2016).
Empoderamento e aprendizagem em serviço (<i>service learning</i>)	DELANO-ORIRAN (2012); STENHOUSE; JARRET (2012); WURR; HAMILTON (2012).

Empoderamento e pedagogia crítica, letramento crítico.	STENHOUSE; JARRET (2012); DUENKEL (2013); GLAS; CARDENAS-CLAROS (2013); KADI-HANIFI (2013); PHAM; RENSHAW (2013); SHAW; CONTI; SHAW (2013); SPRY; MARCHANT (2014); ZIV (2015); JACOBSON-LUNDEBERG (2016).
Empoderamento e desenvolvimento profissional	CARPENTER; SHERRETZ (2012); SHIPPS (2012); HUR; IM (2013); GLAS; CARDENAS-CLAROS (2013); KANIATI (2013); KADI-HANIFI (2013); MAYNES; ALLISON; JULIEN-SCHULTZ (2013); LE CORNU (2013); HSU; CHING (2013); TAYLOR (2013); KUKNER (2013); MORA; TREJO; ROUX (2014); JUDSON (2014); KAIMAL et al. (2014); OSAKWE (2014); LEMON; WELLER (2015); BISSESSAR (2015); GAAD (2015); BARON (2015).
Empoderamento e liderança	SHIPPS (2012); WURR; HAMILTON (2012); RUSSELL (2013); KAIMAL et al. (2014).
Empoderamento parental	MURRAY et al. (2013); JASIS (2013); FEUERSTEIN (2015).
Empoderamento e criatividade	DUENKEL (2013); HSU; CHING (2013); KAIMAL et al. (2014).
Empoderamento e ensino aprendizagem de línguas	MENEHINI (2013); GLAS; CARDENAS-CLAROS (2013); KUKNER (2013); MORA; TREJO; ROUX (2014).
Outros	RAMIRES NETO (2006); ALVISI (2008); PERRELLI (2008); KAMIL; SHANTINI (2015); RUECHAKUL; ERAWAN; SIWARON (2015); MARYONO (2015); GYAN; ATTAH; ASARE-APPIAH (2015); TAL; FENSTER; KULKA (2015); RAMA; CEVALLOS (2016); ANGGRAIN; KUSNIARTI (2016).

Fonte: A autora.

Como é possível notar no Quadro 18, seis estudos focam no tema do empoderamento, juntamente com questões sobre a população afrodescendente, conforme foram apresentados nesta seção anteriormente. Dez pesquisas apresentam o empoderamento associado a projetos, parcerias e ONGs, as quais a maioria já foi detalhada anteriormente, exceto a de Udiutoma e Srinovita (2015), que analisou um programa de aconselhamento e treinamento para melhoria de competências em alunos que recebiam uma bolsa de estudos chamada *Beastudi Etos*. Por meio de uma análise quantitativa de dados do programa, os autores concluíram que tais programas podem melhorar o conhecimento, habilidades e competências de atitudes dos alunos, além de ter aumentado significativamente os valores religiosos. Todavia, teve pouco efeito nas habilidades de TICs.

Tal, Fenster e Kulka (2015) também pesquisaram um projeto de três anos que envolveu alunos universitários dos cursos de Geografia e Direito com uma

comunidade carente em Israel. Os objetivos eram analisar criticamente três aspectos desse trabalho conjunto: 1) a relação entre os membros da universidade e estudantes com os residentes da comunidade; 2) a relação entre duas entidades de disciplinas acadêmicas (direito e planejamento) e as implicações dessa relação para o projeto; e 3) a ligação entre a teoria aprendida em sala e sua aplicação na prática. Além disso, a avaliação dos impactos do projeto na comunidade em termos de empoderamento foi realizada. A situação explorada foi a de prédios construídos pela prefeitura nessa comunidade que possuíam sérios problemas estruturais. Logo, os alunos de Direito auxiliaram os moradores no tocante ao processo judicial contra a prefeitura, enquanto os discentes do curso de Geografia auxiliaram na procura por soluções para os prédios, haja vista cursarem uma disciplina voltada para planejamento de ambientes. Foram entrevistados 23 residentes de quatro prédios e 10 membros do projeto, sendo três estudantes – dois alunos de Direito e um de Geografia – e quatro supervisores. Ao final da pesquisa, os resultados encontrados foram que os alunos ajudaram a comunidade com artigos, autorreflexão, aconselhamentos etc., já que as organizações comunitárias, normalmente, não tiram tempo para se engajar em processos de repensar sua prática. Todavia, ao mesmo tempo em que se sentiam beneficiados pela parceira, a comunidade não queria alunos em formação: preferia a ajuda de pessoas já formadas. Logo, os pesquisadores perceberam que a comunidade acabou se empoderando menos, pois ficou nas mãos dos estudantes.

No tocante aos oito trabalhos que associaram empoderamento com o uso ou aprendizagem de tecnologias, trago como exemplo a pesquisa de Minami (2013), a qual explorou como jovens imigrantes no Japão utilizavam as TICs e como seria possível explorá-las em sala de aula. Para a coleta de dados, foi realizado um *workshop* de quatro encontros, foram aplicados questionários quantitativos e análise qualitativa de experiência, além da produção de uma fotonovela digital com 21 alunos brasileiros, entre 12 e 17 anos, estudando em escolas japonesas. Os resultados mostraram que o uso das TICs criou um espaço de expressão e reflexão acerca de questões particulares à imigração e à condição de minorias entre os adolescentes, abrindo espaços para novas ações futuras nesse sentido. Para ampliar a eficácia de experiências afins, no entanto, é necessário o trabalho conjunto com práticas que tragam os alunos para uma estrutura horizontal de aprendizado, de forma a empoderarem-se ainda mais.

A categoria empoderamento e imigrantes reúne estudos em que a condição de imigrantes era analisada em busca de empoderamento, tal qual a pesquisa de Minami (2013), descrita anteriormente. Além dela, outros seis trabalhos foram encontrados.

Em Jacobson e Lundeberg (2016), por exemplo, foram exploradas as percepções de imigrantes e alunos de baixa renda em um programa de educação de desenvolvimento pessoal (*personal development education*). O foco desse programa era ensinar habilidades necessárias no século XXI a imigrantes e alunos de baixa renda da educação básica que poderiam ser os primeiros de suas famílias a frequentar um curso superior. Com quatro grupos focais e 24 entrevistas coletadas, o método de análise, porém, não foi explicitado. A partir deles, os autores descobriram que a comunicação e a colaboração são as habilidades principais para o século XXI, os participantes apreciaram a arte da colaboração e passaram a acreditar que suas credibilidades aumentaram como resultado da aprendizagem de técnicas de comunicação efetivas. Esse estudo também foi adicionado à categoria de empoderamento e justiça social e igualdade, pois apresentou tais objetivos de equivalência social para com seus participantes.

Oito são os artigos que relacionam empoderamento com perspectivas feministas. A maioria deles já foi descrita anteriormente, inclusive a pesquisa de Kukner (2013), contida, também, na relação de estudos sobre LC e detalhada na seção anterior deste referencial teórico. Três estudos fazem ligação entre empoderamento e conexão com a realidade do aluno, como narrado anteriormente. Esse também é o número de pesquisas que alia o empoderamento com multiculturalismo, ou seja, experiências educacionais com participantes de diversas culturas.

Nesse caso, temos o trabalho de Aseron et al. (2013), que analisou como diminuir as disparidades educacionais e promover a participação de estudantes indígenas australianos na educação superior, a partir de iniciativas culturais guiadas pelos próprios indígenas. Grupos focais com 50 participantes foram realizados e a pesquisa exploratória concluiu que a comunidade de alunos indígenas foi empoderada ao refletir sobre a possibilidade de criar programas e estratégias para diminuir tal disparidade. No entanto, muitos entendimentos ainda permanecem divergentes e precisam ser repensados.

Empoderamento e questões de justiça social e igualdade apareceram em oito pesquisas, já revisadas nesta seção. Outro tópico recorrente em três pesquisas foi o

da aprendizagem em serviço (*service learning*), muitas vezes relacionada com professores em pré-serviço (estagiários). O empoderamento também foi associado com a pedagogia crítica e o LC em nove artigos, sendo um deles o de Glas e Cardenas-Claros (2013), no qual afirmam que os profissionais de línguas têm se tornado mais conscientes das implicações do imperialismo linguístico e cultural, e, por isso, parecem sugerir que a pedagogia crítica e a teoria crítica devem ser seguidas. Desse modo, as autoras apresentaram uma proposta pedagógica para o ensino de inglês, a fim de fomentar a motivação intrínseca e o empoderamento democrático por meio da combinação de conteúdos significantes culturalmente, que fizesse o aluno refletir sobre sua aprendizagem. A pesquisa foi realizada com uma turma de primeiro ano de um curso de formação de professores em uma universidade chilena. O estudo de caso demonstrou que, por meio de pedagogias críticas, os aprendizes participaram ativamente das aulas, fizeram conexões imediatas com a realidade de seu próprio país e chegaram a conclusões poderosas para seu próprio futuro como professores.

Dezenove estudos focaram no desenvolvimento profissional de trabalhadores em diversas áreas, buscando empoderamento destes para suas carreiras. Kadi-Hanifi (2013), por exemplo, escolheu observar como negros (professores e palestrantes) utilizam abordagens de ensino e aprendizagem no ensino superior e em outras questões, como: experiências de racismo em tal contexto, o papel profissional que sentem executar, suas estratégias para empoderamento de alunos negros e, finalmente, o significado de sucesso acadêmico a partir de suas experiências. A pesquisa exploratória teve como dados entrevistas e narrativas construídas a partir das entrevistas, as quais, após analisadas, concluíram que esses profissionais possuem um senso de preocupação com estudantes negros e seu sucesso na carreira docente está ligada a uma pedagogia da esperança de mais indivíduos negros serem bem-sucedidos no ensino superior.

O estudo de Judson (2014) abordou como um curso sobre o sistema educacional americano, tradicionalmente ensinado com objetivos gerais, foi contextualizado para o ensino de ciências. Por meio de dados quantitativos de uma pré-avaliação do curso com alunos de Mestrado, Judson notou que os professores participantes sentiram-se mais empoderados a participar das decisões das escolas após o curso ser adaptado ao contexto do ensino de ciências.

Também para o desenvolvimento profissional, Lemon e Weller (2015) abordaram dois projetos, nos quais trabalharam com professores de ciências e artes

em pré-serviço, em parceria com um santuário de vida selvagem e uma galeria nacional. Os dados analisados foram narrativas elaboradas pelos autores sobre as experiências dos professores com as organizações, observações, questionários, avaliações e reflexões destes. A pesquisa-ação determinou que empoderamento, posse e significados foram experienciados pelos participantes de tal parceria, haja vista a possibilidade que a parceria traz no sentido de desafiar novos modos de trabalho e ensino, proporcionando uma experiência holística de ensino e aprendizagem.

Outro tópico recorrente foi o do empoderamento relacionado com questões de liderança, ou seja, como desenvolver habilidades de liderança nos participantes das quatro pesquisas sobre o tema. Um exemplo é a pesquisa de Russell (2013), que investigou a influência da educação a distância em um curso de liderança no surgimento da compreensão do conceito de liderança pelos estudantes de uma universidade no estado de Utah, Estados Unidos. O estudo de caso explorou os escritos dos alunos em um diário *on-line* e os resultados apontaram para a eficácia do curso sobre liderança, pois estes refletiram sobre suas experiências prévias de liderança e puderam ressignificar seus entendimentos acerca de liderança e dos líderes que pretendiam ser no futuro.

Estudos focados no empoderamento de pais de alunos são três e constituíram a categoria de empoderamento parental. Os objetivos eram empoderar os pais de alunos da educação básica, a fim de lutar por melhores condições de educação de seus filhos. A criatividade também foi um tema recorrente em três pesquisas que argumentam a favor de atividades criativas para empoderamento de estudantes e professores. Três, também, foi o número de estudos que relacionaram empoderamento com ensino e aprendizagem de línguas.

Por fim, nove artigos possuíam outros temas não repetidos, por exemplo, Ramires e Neto (2006), com pesquisa sobre jovens *gays* no ensino médio, Maryono (2015), sobre educação ambiental, e Anggraini e Kusniarti (2016), sobre educação de caráter nas escolas.

Finalizo aqui minha descrição das pesquisas de base primária sobre empoderamento, chegando à conclusão de que definições de empoderamento pouco aparecem em estudos internacionais. Contudo, a maioria delas aparenta compreender que o leitor já conhece o significado de empoderamento. Além disso, notei que minha pesquisa, ao mesmo tempo em que compartilha dos significados de

empoderamento aqui relatados, também traz novas contribuições para tal no campo da educação.

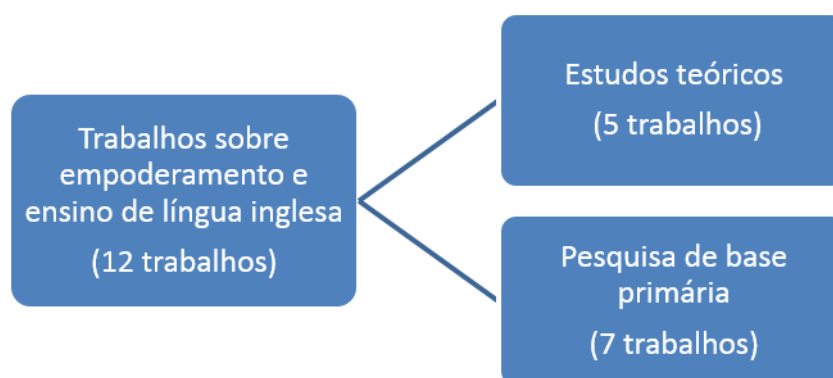
Na minha pesquisa as participantes experienciaram o empoderamento em suas vidas pessoais e profissionais, muito além de apenas ter controle sobre suas vidas, questionar ou ganhar voz. Além disso, constatei que algumas pesquisas sobre LC também trazem o termo empoderamento como conceito-chave para sua compreensão, contudo, sem defini-lo.

1.2.2 Empoderamento e Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa

Nesta subseção, reviso pesquisas sobre empoderamento e ensino aprendizagem de LI. Ao realizar a busca por referências¹³, utilizei os mesmos bancos de dados das buscas anteriores.

Desse modo, distingi, também, trabalhos de dois tipos: estudos teóricos e pesquisas de base primária. Quatro artigos foram eliminados, pois não tratavam do ensino de inglês, mas de um ensino de forma mais generalizada. O contingente final de artigos abarcou 12 estudos representados e classificados na Figura 5.

Figura 5 - Classificação dos trabalhos sobre empoderamento e ensino de LI



Fonte: A autora.

¹³ Busca no Portal de periódicos CAPES realizada em 10/05 /2016 com os termos “empoderamento” e “língua inglesa” resultou em apenas uma pesquisa, que, posteriormente, foi descartada, pois não havia relação com o ensino de língua inglesa. Tratava-se, na realidade, de uma pesquisa da área de tecnologia da informação. Em seguida, combinei os termos “empoderamento” e “ensino de língua inglesa”, a qual não rendeu nenhum resultado.

Já no banco de dados ERIC, a busca pelos termos “*empowerment*” e “*english teaching*”, realizada em 15/05/2016, com refinamento para os últimos 10 anos, gerou 14 resultados. Combinando os termos “*empowerment*” e “EFL” (*English as a foreign language*) encontrei seis artigos. Contudo, alguns repetiram-se em ambas as buscas, por isso, o contingente final foi de 16 trabalhos.

Quanto aos estudos teóricos encontrados, o Quadro 19 classifica-os.

Quadro 19 - Relação dos estudos teóricos sobre empoderamento e ensino de LI

TIPOS	TRABALHOS
Sugestão de prática	ABIOYE (2010); BARNAWI (2011); HUANG (2012); HENNESSY; McNAMARA (2013); GOODMAN; COCCA (2014).
Relato de prática / experiência	HUANG (2012).
Revisão bibliográfica	HUANG (2012).
Crítica	HENNESSY; McNAMARA (2013).

Fonte: A autora.

O artigo de Abioye (2010) sugeriu métodos para melhorar os testes de línguas em turmas grandes, por meio de técnicas pragmáticas na Nigéria, com foco no empoderamento do professor. Enquanto isso, o trabalho de Barnawi (2011) propôs práticas para o ensino de pensamento crítico e *self-voice*, em salas de aulas de escrita de inglês como LE, além de demonstrar alguns desafios para a implantação desse ensino. Já Huang (2012) realizou três ações em seu artigo: primeiramente, elaborou uma revisão bibliográfica sobre avaliação para aprendizagem (*assessment for learning*); em seguida, houve a sugestão de uma prática sobre o tema e o relato da mesma.

O trabalho de Hennessy e McNamara (2013), já reportado na seção anterior, encaixa-se, igualmente, em duas categorias, como crítica e sugestão de prática, posto criticar o impacto do neoliberalismo no ensino de inglês nas escolas primárias, e sugere o ensino por meio de poesias. Por fim, Goodman e Cocca (2014), cujo estudo também apareceu na busca sobre LC, tinham como objetivo apresentar dois casos de aprendizagem de LC em programas que promovem o engajamento civil em comunidades com alto nível de pobreza e baixas taxas de finalização do ensino médio.

Esses são, portanto, os estudos teóricos encontrados na busca referente à empoderamento e ensino de LI. Sigo agora para as pesquisas de base primária, focando primeiramente em demonstrar a definição de empoderamento em cada uma delas no Quadro 20.

Quadro 20 - Definições de empoderamento nas pesquisas de base primária sobre empoderamento e ensino de LI

DEFINIÇÕES DE EMPODERAMENTO	TRABALHOS
Não há definição de empoderamento	IZADINA; ABEDNIA (2010); GLAS; CARDENAS-CLAROS (2013); COSKUN (2013); SCHIELBE (2013); MORA; TREJO; ROUX (2014); SAFARI; RASHIDI (2015).
Empoderamento não aparece na pesquisa	MÉNDEZ; GÁRCIA (2012).

Fonte: A autora.

Dessa maneira, constatei que nenhuma pesquisa de base primária que aborda a relação entre empoderamento e ensino de LI traz definições sobre empoderamento. Mais uma vez, reitero a necessidade dessa definição, de modo a esclarecer o que se entende por empoderamento e, principalmente, como é explorado, conquistado, ensinado ou trabalhado no ensino de LI.

Entre as sete pesquisas encontradas, e retirando a pesquisa de Méndez e Gárcia (2012), na qual o termo empoderamento não foi mencionado, elaborei o Quadro 21, que resume os detalhes de cada uma delas. Desse modo, evito a repetição de informações, pois a maioria das pesquisas já foi detalhada anteriormente.

Quadro 21 - Classificações das pesquisas de base primária sobre empoderamento e ensino de LI

TRABALHOS	CLASSIFICAÇÕES			
	OBJETIVOS	METODOLOGIA	CONTEXTO	RESULTADOS
1- IZADINA; ABEDNIA (2010)	Empoderamento individual	Interpretativismo	Ensino superior (outros cursos)	Positivos
2- GLAS; CARDENAS-CLARO (2013)	Empoderamento individual	Pesquisa exploratória	Ensino superior (curso de formação de professores)	Positivos
3- COSKUN (2013)	Empoderamento não é objetivo	Interpretativismo	Projeto	Mistos
4- SCHIELBE (2013)	Empoderamento não é objetivo	Não define	Políticas da educação básica	Negativos
5- MORA; TREJO; ROUX (2014)	Empoderamento individual	Interpretativismo	Instituto de idiomas	Positivos
6- SAFARI; RASHIDI (2015)	Empoderamento não é objetivo	Interpretativismo	Instituto de idiomas	Negativos

Fonte: A autora.

Nesta subseção, descrevo somente as pesquisas não detalhadas na seção anterior, bem como as que apareceram também na busca sobre LC, pois, naquela primeira seção, não foquei em empoderamento. Para Izadina e Abednia (2010), o objetivo é de empoderamento individual, haja vista terem relatado a utilização dos princípios da pedagogia crítica em um curso de bacharelado em língua e literatura inglesa e analisado as percepções dos alunos sobre tal ensino, proporcionando-lhes atitudes de empoderamento, tais como, autoconfiança, habilidades de pensamento crítico e autoconscientização. A metodologia utilizada foi o interpretativismo e os resultados, como apontados anteriormente, positivos.

Coskun (2013) objetivou revelar as reações preliminares de professores de inglês na Turquia sobre um projeto que pretendia contratar 40 mil professores nativos de LI para colaborar com os professores locais. Por meio de questionários abertos com 240 professores em pré-serviço, em diferentes séries do departamento de ensino e aprendizagem de inglês de uma universidade na Turquia, Coskun realizou uma análise de conteúdo e descobriu que, antes mesmo de o projeto ser iniciado, a maioria dos participantes já estava contra ele. Mesmo com alguns poucos participantes a favor do projeto, acreditando que os professores nativos iriam ser úteis para os alunos em relação à melhora de habilidades orais e conhecimentos culturais, a maioria teve reações negativas, principalmente, por conta de preocupações pedagógicas e questões de manutenção de seus empregos. Nesse caso, o empoderamento foi apenas para os professores nativos.

No artigo de Schielbe (2013), o empoderamento tampouco foi o objetivo da pesquisa. A autora elaborou um comentário sobre uma lista de textos-exemplos (*Common Core State Standards*) que deveriam ser adotados pelas escolas americanas. A metodologia de sua análise não foi definida e os resultados foram negativos: a pesquisadora notou que a maioria dos textos era escrito por homens brancos e, na sua tentativa de os professores fazerem escolhas mais eficazes, foram encontrados diversos empecilhos.

Outro estudo em que o empoderamento não era o objetivo foi o de Safari e Rashidi (2015), no qual os autores investigaram problemas, preocupações e frustrações que professores de inglês como LE do Irã encontram ao desenvolverem a pedagogia crítica. Foram entrevistados 34 professores de institutos de idiomas em três cidades diferentes e a metodologia utilizada foi o interpretativismo. A conclusão foi de que a implantação da pedagogia crítica não é uma tarefa simples, pois a

estrutura das salas de aulas iranianas ainda é muito centrada no professor. Todavia, não é impossível, sendo necessário o conhecimento extensivo das práticas da pedagogia crítica pelo professor antes de tentar utilizá-la em classe.

A partir da revisão dessas pesquisas de base primária sobre empoderamento e ensino de LI, concluí existirem, ainda, poucos estudos sobre o tema, principalmente, em âmbito nacional. É urgente a necessidade de pesquisas que mostrem como o ensino de inglês no Brasil pode ser aliado a objetivos de empoderamento de alunos e professores, pois é preciso mostrar aos estudantes que aprender uma LE vai muito além de focar em propósitos de viagens internacionais ou alcançar uma posição melhor no mercado de trabalho.

Aprender uma LE é uma maneira de interagir com o mundo, tornar-se um cidadão globalizado e empoderado, que possui acesso a diversas fontes de informação, podendo, dessa forma, agir em prol da própria sociedade, de sua comunidade local. Para esse empoderamento acontecer, é imprescindível, também, os docentes estarem familiarizados com as ferramentas que podem dar acesso a tal empoderamento. Assim, podem, igualmente, empoderar-se e lutar por transformações, ou seja, o empoderamento por meio de uma LE, e, principalmente, da LI, hoje mais do que um idioma necessário, mas também uma *commodity*, é importante para que professores e alunos saiam de uma situação de opressão para uma situação de empoderamento, libertação, agência.

Tais ideais de libertação estão totalmente compatíveis com os pressupostos do LC e da pedagogia crítica, por isso, o empoderamento é termo característico de pesquisas sobre LC. As participantes de minha pesquisa são exemplos da potencialidade do LC para resultados de empoderamento e agência, uma vez ter sido pela aprendizagem de tal abordagem que se sentiram mais aptas a modificar suas atitudes, crenças e sentimentos, ao mesmo tempo em que tentaram transformar a vida de seus alunos.

Por fim, entendo empoderamento como fenômeno constante, possivelmente resultante de desenvolvimento de LC e vivenciável em esferas pessoais quanto profissionais de indivíduos e comunidades. É constante, pois, conforme poderá ser lido nesta tese, a busca pelo empoderamento nunca se finda, todo ser humano necessita se empoderar de sentimentos, exercer agência e desenvolver conhecimentos variados que se modificam de acordo com épocas, instâncias e interesses diferentes de sua vida. Além disso, ele pode ser individual, organizacional

ou comunitário, como pesquisas anteriores já revelaram, porém, no mundo globalizado em que vivemos hoje, acredito que o contexto educacional deva propiciar as primeiras tentativas de empoderamento.

No capítulo a seguir, após detalhar pesquisas sobre LC e empoderamento nos últimos 10 anos derivadas de buscas nos periódicos da CAPES e ERIC, indicarei os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação.

CAPÍTULO 2

DESENHO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda o desenho metodológico desta pesquisa, bem como sua natureza e os instrumentos e processos utilizados na coleta e análise dos dados. Descreve, outrossim, o método de triangulação dos dados empregado para dar consistência às análises, o resultado de tal procedimento e as questões de ética envolvidas nesta investigação.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, ou seja, preocupa-se em explicar e interpretar os dados, não em quantificá-los. Afilio-me à definição de Strauss e Corbin (2008, p. 23, tradução minha) para pesquisa qualitativa:

[...] qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações. Alguns dados podem ser quantificados, como no caso do censo de informações históricas sobre pessoas ou objetos estudados, mas o grosso da análise é interpretativa.

Ainda para Creswell (2005, p. 39, tradução minha), a pesquisa qualitativa no campo da educação é aquela na qual:

[...] o pesquisador se baseia nas visões dos participantes, faz perguntas amplas, questões gerais, coleta dados que consistem, em grande parte, em palavras (ou texto) dos participantes, descreve e analisa teses de palavras derivadas de temas, e conduz a pesquisa de uma forma subjetiva influenciada.

Schwandt (2000) acredita que os pesquisadores têm se interessado pela pesquisa qualitativa por três razões principais: 1) constitui-se como um terreno que preza pela fidelidade em relação aos fenômenos, o respeito pelas experiências de vida dos participantes e dá atenção especial aos detalhes finos do cotidiano; 2) configura-se como um local em que é possível abordar debates sobre os objetivos das ciências humanas e onde exploram-se questões que versam sobre o significado

de conhecer o mundo social; 3) a pesquisa qualitativa interessa-se pela teoria social, isto é, procura por conhecimentos que envolvam a discussão do interacionismo simbólico, da teoria dos sistemas sociais, da teoria crítica da sociedade etc. (SCHWANDT, 2000).

Dentro das possibilidades que a pesquisa qualitativa oferece, esta investigação está inserida nos pressupostos do construcionismo social “forte”, pois, nesse paradigma, supõe-se que o conhecimento é ideológico, político e permeado de valores, toma-se por base a noção dos jogos de linguagem. A linguagem aqui é definida como implantada em práticas sociais ou formas de vida. Além de interpretar os dados segundo uma versão da realidade, o pesquisador igualmente também presta contas de suas interpretações. Na minha pesquisa, a qualidade construcionista social se dá por meio dos resultados, explicando detalhadamente como se chegou a eles de maneira provada cientificamente (SCHWANDT, 2000).

2.2 CONTEXTO

O contexto desta pesquisa constitui-se de um programa de formação continuada¹⁴, no qual o objetivo principal é promover os professores para o nível III da carreira e proporcionar-lhes “subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática” (PARANÁ, [201-?]). O ingresso nesse programa é permitido a professores de escolas públicas estaduais que se enquadram no quadro próprio do magistério (QMP) e estejam no nível II, classe 8 a 11 da tabela de vencimentos do plano de carreira. Ao serem aceitos, os professores têm garantido o afastamento remunerado de 100% da sala de aula durante o primeiro ano do programa e de 25% no segundo. No primeiro ano, os professores acompanham aulas ou cursos e desenvolvem materiais didáticos orientados por professores do ensino superior. Já no ano seguinte, escrevem um trabalho final utilizando o que aprenderam em sala de aula. Tais aulas e cursos são ofertados nas modalidades presenciais ou a distância.

¹⁴ Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), o qual se caracteriza por ser: “uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense”. (PARANÁ, [201-?]).

2.3 PARTICIPANTES

As participantes¹⁵ desta pesquisa são três professoras egressas do PDE que aprenderam sobre LC, elaboraram e utilizaram material didático voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico durante sua passagem pelo programa. Sob pseudônimos utilizados para manter seu anonimato, elas são: Safira, Ágata e Áurea.¹⁶

Duas das docentes entrevistadas (Safira e Ágata) fizeram parte da primeira turma do programa datada do ano de 2007, já a terceira professora (Áurea) participou no ano seguinte. Todas foram indicadas pela professora que as orientou, como sendo exemplos de trabalhos relevantes e possível¹⁷ aprendizagem transformadora. Outros trabalhos e professoras também foram recomendados, porém, essas foram as que se propuseram a participar.

A seguir, descrevo brevemente o percurso acadêmico das participantes para melhor entendimento do leitor sobre as experiências que influenciaram as professoras. Explicações mais detalhadas podem ser encontradas na transcrição completa das entrevistas no apêndice B.

2.3.1 Safira

Safira é professora de inglês e português em uma escola pública na cidade de Porecatu, Paraná. Quando era pequena, viveu com sua mãe em uma fazenda, onde sua mãe era cozinheira da família proprietária. Tal família proporcionou à Safira boas oportunidades de estudos em uma escola particular da cidade. Após se formar no ensino médio, Safira decidiu fazer o magistério e em seguida tentou vestibular para jornalismo, mas não foi aprovada. Desde então, começou a trabalhar em uma clínica médica e até pensou em estudar enfermagem, porém desistiu da ideia. Depois do

¹⁵ Segundo teoria de Cameron (1992), a escolha pelo termo participantes e não sujeitos não é aleatória, pois, além de serem o objeto de estudo, as professoras, nesta pesquisa, também possuem voz nos resultados da investigação.

¹⁶ Pseudônimos sugeridos com base em nomes de pedras preciosas pelo professor doutor Otávio Goes de Andrade em banca de qualificação, pois viu as participantes deste estudo dessa maneira.

¹⁷ No momento em que a professora orientadora indicou as participantes deste estudo, não era possível ainda ter certeza do poder transformador do LC sobre suas vidas pessoais e profissionais, por isso, destaco que não afirmamos *a priori* ter acontecido transformação, apenas imaginamos que a qualidade de seus trabalhos poderia ser um indicativo de mudanças. (Explicação inserida após pedido da professora doutora Elaine Fernandes Mateus em banca de qualificação).

emprego na clínica, Safira começou a dar aulas na mesma escola particular onde havia estudado e em uma escola rural. Sobre a experiência na escola rural, Safira relatou que esse período transformou suas percepções sobre ser professora, pois começou a se interessar em ajudar crianças mais carentes. Foi nessa época que retomou a vontade de fazer um curso superior e tentou vestibular para Letras, no qual foi aprovada e formou-se. Assim que se graduou, passou a dar aulas em uma escola pública e deixou a escola rural. Ela também se casou e teve um filho, entretanto, se divorciou depois de alguns anos. Dentro da escola pública em que leciona, Safira enfrentou algumas dificuldades quando ingressou no programa de desenvolvimento de pensamento crítico, pois havia resistência de alguns colegas e humilhação por parte da direção da escola.

2.3.2 Ágata

Ágata também é professora de inglês em uma escola pública de grande porte na cidade de Londrina, Paraná. Em seu percurso profissional, Ágata mencionou que decidiu ser professora por esta ser a única profissão que poderia cursar na pequena cidade onde vivia (naquela época, ainda não residia em Londrina). No início, contudo, não era feliz na profissão devido ao comportamento dos alunos e da falta de estrutura das escolas que lecionava. Ela apenas cumpria com suas obrigações e não se preocupava com a vida de seus alunos e o futuro deles. Para Ágata, o começo da carreira na escola pública foi um choque, pois sentia angústia ao ver a situação das escolas e não se sentia capaz de fazer nada para modificá-la. Após alguns anos na docência, recebeu o convite para ser supervisora de outra escola localizada em uma área carente da cidade. Ágata aceitou o cargo, pois estava cansada de dar aulas e viu, nessa promoção, uma oportunidade de se retirar da sala de aula. Contudo, ao ingressar na posição de supervisora, chocou-se mais uma vez, pois a realidade era pior do que a da escola pública onde ensinava anteriormente. Porém, dessa vez, sentiu a necessidade de ajudar tal comunidade, sentia-se responsável por aquele contexto. Depois de algum tempo trabalhando nessa posição, Ágata foi eleita diretora da escola, mas continuava se sentindo mal pelas situações que a instituição enfrentava. Ser diretora não foi uma tarefa fácil e ela decidiu voltar a lecionar. Durante sua participação no programa de desenvolvimento de pensamento crítico, sofreu insinuações de colegas de trabalho de que tal programa a teria tornado uma pessoa

triste e que fazia muitas reclamações, porém ela passou a perceber que, anteriormente ao programa, as pessoas tiravam vantagem de seu comportamento passivo e sua gentileza.

2.3.3 Áurea

Áurea, diferente das outras duas participantes, sempre quis ser professora, pois sua família tinha vários profissionais da educação e ela sempre foi fascinada pelo ofício de ensinar, por isso, não teve dúvidas quando precisou decidir qual carreira gostaria de seguir. Após formada, Áurea passou a lecionar em escolas públicas e particulares, para crianças e adolescentes. Ela conta que sua experiência ao dar aulas no ensino primário foi muito importante para seu crescimento profissional. Em contexto de ensino público, Áurea sempre teve o apoio de seus superiores para a implementação de novas ações em sala de aula, sendo assim, quando ingressou, em 2008, na segunda turma do programa de desenvolvimento de pensamento crítico, percebeu a alegria de alguns colegas por sua conquista, a vontade de outros para posteriormente tentar participar do programa e a abertura da direção para a apresentação e implementação de seu aprendizado. Áurea também leciona português e acredita que a experiência durante a intervenção pedagógica ajudou-a, também, no desenvolvimento de materiais e aulas para o ensino da LM.

2.4 PESQUISADORA

Nesta subseção, descrevo meu percurso como pesquisadora e meu interesse/relação com o LC, a fim de o leitor compreender minha identidade como pesquisadora, docente e interessada por perspectivas críticas.

Sou formada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) no ano de 2008 e, logo em seguida, ingressei no Mestrado em Estudos da Linguagem nessa mesma instituição. Trabalho como professora de inglês desde os meus 17 anos, quando comecei a lecionar em institutos de idiomas, passando por escolas particulares e finalmente chegando, recentemente, após 10 anos lecionando, ao ensino superior como professora assistente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Meu contato anterior ao Mestrado com o ramo de pesquisas era bem limitado, pois, na época em que cursei a licenciatura, as bolsas para iniciação científica ou qualquer outro programa eram pouco incentivadas nas áreas de ciências humanas. Além disso, havia pouco encorajamento para que nos tornássemos pesquisadores, ao passo que não era obrigatória a escrita de um trabalho de conclusão de curso (TCC), apenas dos relatórios de estágios de ambas as licenciaturas.

Quando me inscrevi para o Mestrado, não me sentia preparada para encarar tal tarefa, pensava que cursar uma especialização seria o caminho mais correto e talvez até mais fácil devido a todo meu despreparo como pesquisadora. Porém, nos últimos meses do curso, meus colegas manifestaram-se contra os métodos de avaliação de uma professora que não levava em consideração os diferentes níveis de proficiência em LI da turma. Tal fato despertou em mim uma vontade de pesquisar aquela heterogeneidade e eu comentei que aquele encontro com a coordenadora do curso deveria ser gravado para uma futura análise. Naquele momento, a própria coordenadora com quem estávamos conversando nessa manifestação comentou que tal fala minha caracterizava o perfil de uma pesquisadora. A partir de então, resolvi me inscrever para o processo seletivo do Mestrado, mesmo com tantas incertezas. Ao ser aprovada, minha orientadora sugeriu o trabalho com perspectivas críticas, no caso a pesquisa com antigos alunos-professores do curso de Letras/Inglês sobre suas experiências, em uma disciplina especial que objetivava o desenvolvimento de CCL, leitura crítica e LC focando nas transformações de suas cognições. O termo LC e tudo que dele deriva ou o envolve nunca me havia sido apresentado durante a formação inicial e, por isso, o conteúdo era totalmente novo pra mim.

Ao entrar em contato com as abordagens críticas de ensino, fiquei fascinada pelo tema e passei a utilizar tal criticidade na minha própria vida pessoal e profissional, pois comecei a questionar certas opiniões tidas como verdadeiras por mim. Ademais, tornei-me muito mais crítica em relação a tudo que me era dirigido, como conversas informais, comerciais e programas televisivos, notícias em seus vários formatos, assuntos políticos, entre outros. Mais do que apenas ser consciente do uso da linguagem em tais esferas, tornei-me muito mais apta a agir e questionar diversas atitudes e posicionamentos, desde um simples mau atendimento ou mau recebimento de uma mercadoria em um restaurante, supermercado etc., até mesmo a expressão de minhas opiniões em público a certos eventos ocorridos no âmbito educacional desse país, a organização de ações para melhoria e coleta de recursos para os mais

necessitados, a luta pela garantia de meus direitos, entre outras. Acredito que a aprendizagem do LC contribui para a realização de muitas dessas minhas ações, algumas delas já existentes, mas que foram melhoradas, outras apenas imaginadas, sem coragem para realizá-las e outras jamais sequer pensadas.

Quando de minha aprovação no doutorado, tive certeza de que gostaria de continuar trabalhando nessa linha de pesquisa. Por isso, adotei o LC para este trabalho e ampliei meu escopo para a pesquisa com professoras já em exercício que retomaram os estudos e aprenderam sobre perspectivas críticas e levaram isso para sala de aula, focando em como tal abordagem impactou em suas vidas pessoais e profissionais, assim como eu acredito que essa abordagem teve um impacto considerável nessas mesmas esferas da minha vida.

Meu percurso como pesquisadora não se encerra neste trabalho. Em minha posição de docente no curso de Letras tenho, na maioria das vezes, orientado alguns TCCs nesse contexto e, em disciplinas como LA e leitura em LI, tenho inserido perspectivas críticas. Acredito que o caminho do pesquisador jamais se finda, ele está sempre disposto, atento e preparado para contribuir com a disseminação de conhecimentos e melhoria das condições e acesso a dados e novas descobertas baseadas em pesquisa. Minha identidade profissional como pesquisadora baseia-se nesses princípios derivados da experiência de formação continuada que possuí, com formadores sérios e comprometidos com os quais eu aprendi e aprendo todos os dias.

2.5 COLETA DE DADOS

A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), antes testada com entrevista-piloto. O uso de entrevista piloto garante à pesquisadora testar a objetividade e clareza de suas perguntas, se podem ou não ser respondidas, e auxilia no processo de formação do pesquisador como entrevistador. Um professor recém-formado no curso de Letras/Inglês, que também passou por um processo de aprendizagem de abordagens críticas de ensino, foi o voluntário para essa fase da pesquisa. Após a coleta da entrevista-piloto e sua posterior análise, reconheci não haver necessidade para a modificação das perguntas, apenas a possibilidade de fazer outras que motivassem o entrevistado a contar mais sobre suas experiências e, assim, enriquecesse os detalhes dos dados.

Entrevistas semiestruturadas têm sido amplamente utilizadas em pesquisas qualitativas recentes (FLICK, 2004), pois se configuram como um instrumento prático e consistente, uma vez que possibilitam obter esclarecimentos sobre determinados pontos durante sua própria condução. Segundo Ribeiro (2005, p. 37):

A vantagem que os procedimentos da pesquisa qualitativa oferecem, particularmente as entrevistas e os grupos de discussão, é justamente a possibilidade de explorar a situação de interação para favorecer elaborações mais ricas por parte dos informantes, avançando em relação à superficialidade que normalmente caracteriza respostas dadas a um questionário fechado.

Devo esclarecer que, após análises das entrevistas concedidas pelas professoras, percebi que a participante Safira não havia relatado dados suficientes que respondessem minhas perguntas de pesquisa, além do mais, quando entrevistada, essa pesquisadora não possuía em mãos o material didático por ela produzido, a fim de este ajudá-la a relembrar o processo de elaboração do mesmo. Portanto, entrei em contato com Safira para indagá-la sobre a possibilidade de uma segunda entrevista e assim o fizemos.

O Quadro 22 expõe as perguntas de pesquisa, a unidade de análise e o instrumento de coleta de dados desta investigação.

Quadro 22 - Perguntas de pesquisa, unidade de análise e instrumento de coleta de dados

PERGUNTAS DE PESQUISA	UNIDADE DE ANÁLISE	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
1. Que sentido(s) de desenvolvimento pessoal e profissional os relatos das participantes me permitem interpretar como reflexo de seu LC?	Cognição (pensamento) expressa por meio de linguagem oral.	Entrevista semiestruturada gravada em áudio.
2. Que natureza têm as mudanças possivelmente vivenciadas e relatadas pelas professoras?		
3. Que experiências vivenciadas pelas professoras, se alguma, elas relatam terem transformado seu conhecimento?		

Fonte: A autora.

Após finalizar essa etapa da pesquisa, obtive um total de 4 entrevistas, 34 páginas, 1.056 linhas e cerca de 95 minutos. O quadro a seguir detalha esses números.

Quadro 23 - Dimensionamento das entrevistas semiestruturadas.

PARTICIPANTES	NÚMERO DE ENTREVISTAS	NÚMERO DE PÁGINAS	NÚMERO DE LINHAS	MINUTOS
Safira	2	20	629	62m09s
Ágata	1	8	245	21m37s
Áurea	1	6	182	11m45s
TOTAL	4	34	1.056	94m91s

Fonte: A autora.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa foram analisados, inicialmente, de forma indutiva e, em seguida, de maneira dedutiva. Isto é, as primeiras categorias foram elaboradas a partir da leitura e análise de uma das entrevistas, as outras, por sua vez, possuíam trechos que se encaixavam nas categorias pré-elaboradas. Quando não, outras categorias eram criadas.

Para conectar dados e teoria, faço uso da *Grounded Theory* (doravante GT) (GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN, 1998; CHARMAZ, 2000, 2006, 2009) ou Teoria Fundamentada, na tradução para o português, em publicação de Charmaz em 2009, a qual recebe uma seção especial para melhor explicação de sua história, usos e características.

2.6.1 *Grounded Theory*

A GT originou-se com as pesquisas de Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss (1965, 1967), que observaram como a morte ocorria em contextos hospitalares, focando em como e quando os profissionais da saúde e seus pacientes em estados terminais sabiam que estavam morrendo e como lidavam com tal notícia.

Com a publicação de *The Discovery of Grounded Theory* (GLASER; STRAUSS, 1967), os autores iniciaram um marco na pesquisa metodológica, pois além de uma inovação, a GT também é uma mistura entre procedimentos positivistas e pragmáticos, prezando pelo desenvolvimento de teorias de pesquisas fundamentadas nos dados, em vez de deduzir hipóteses testáveis de teorias pré-existentes. Ela reflete as posições de seus criadores, uma vez que Glaser trabalhava

com métodos quantitativos na Columbia University, com especial foco em desenvolvimento de teoria indutiva, usando dados qualitativos e quantitativos; enquanto Strauss, influenciado pela tradição da Universidade de Chicago, no campo da pesquisa qualitativa e pragmatismo, tinha especial interesse em interagir diretamente com os participantes da pesquisa, inserindo, assim, “noções de agência humana, processos emergentes, significados sociais e subjetivos, práticas de resolução de problemas, bem como o estudo da ação de teoria fundamentada em aberto.” (CHARMAZ, 2006, p. 7, tradução minha).

Ela é, ao mesmo tempo, um método e uma metodologia derivada das ciências sociais. Nesta pesquisa, é utilizada como método, pois é aplicada aliando análise dedutiva e indutiva, e descobrindo teoria a partir da análise de dados sistematicamente obtidos por meio da pesquisa social (GLASER; STRAUSS, 1999). De acordo com Strauss e Corbin (2008, 19, tradução minha):

[...] a maioria dos pesquisadores que usam esta metodologia provavelmente espera que seu trabalho tenha relevância direta ou potencial tanto para público não acadêmico como acadêmico. Isso porque a metodologia ordena que se leve muito a sério as palavras e as ações das pessoas estudadas.

Apesar de ter sido utilizada, primeiramente, em âmbito das pesquisas sociais, a lógica da GT pode abranger diversas áreas, o que significa a geração de conceitos abstratos e especificação das relações entre eles, para compreender os problemas em várias áreas substantivas.

Para Charmaz (2006, p. 10, tradução minha), a GT “serve como um modo de aprender sobre os mundos que estudamos e um método para desenvolver teorias para compreendê-los”. Creswell (2005, p. 396, tradução minha) resume a GT como sendo:

[...] um procedimento qualitativo sistemático usado para gerar uma teoria que explica, em um nível conceitual amplo, um processo, uma ação ou interação sobre um tópico substantivo. Em pesquisas de teoria fundamentada, esta teoria é uma teoria “processo” — ela explica um processo educacional de eventos, atividades, ações e interações que ocorrem através do tempo. Além disso, teóricos da Grounded Theory procedem por meio de procedimentos sistemáticos de coleta de dados, identificando categorias (usando sinônimos com temas), conectando estas categorias e formando uma teoria que explica o processo.

Ou seja, a GT possui alguns procedimentos padrões e outros que derivam da subjetividade do pesquisador. Ademais, dá prioridade aos dados e ao campo em estudo, em vez de se apoiar totalmente em suposições teóricas, e as pessoas estudadas devem ser relevantes para o estudo (FLICK, 2004).

É importante mencionar que, após a publicação de *The Discovery of Grounded Theory*, em 1967, tanto Glaser como Strauss passaram a se dedicar a publicações independentes, que pretendiam oferecer maiores explicações sobre a GT (GLASER, 1978, 1992; STRAUSS, 1987). Ademais, em 1990 e 1998, Strauss fez uma parceria com Juliet Corbin, uma pesquisadora da área de enfermagem comunitária, a fim de expandir as técnicas e procedimentos da GT, inserindo categorias preexistentes e preocupações sobre validade e confiabilidade (CRESWELL, 2005). Entretanto, Glaser respondeu contrariamente às inovações de Strauss e Corbin, afirmando que as categorias preconcebidas e moldes não permitiam à teoria emergir durante o processo de pesquisa e, ainda, tornavam o método uma simples descrição de atos.

Preocupada com os rumos da GT, Charmaz (2000) elaborou uma pergunta que ela mesma respondeu: “Quem possui a real GT?”. Essa pesquisadora acreditava que os autores antes mencionados estavam levando o método para um caminho muito sistemático, pois, apesar de ser um método, a GT deveria permitir estratégias flexíveis, que focassem no significado dos participantes atribuídos as suas ações, e desenvolver o conhecimento do papel do pesquisador e dos envolvidos na pesquisa. Sua resposta, então, partiu da elaboração de uma abordagem construtivista para a GT.

Por isso, podemos considerar que existem 3 tipos de desenhos para a GT: o procedimento sistemático de Strauss e Corbin (1998), o desenho emergente, associado à Glaser (1992) e a perspectiva construtivista criada por Charmaz (1990, 2000).

Contudo, mesmo com as diferenças entre elas, alguns pontos continuam remanescentes em todas as propostas, tais como: “a codificação, a redação de memorandos¹⁸ e a amostragem para o desenvolvimento de teorias” (CHARMAZ, 2009, p. 23). Charmaz (2009, p. 23) ainda aponta que:

¹⁸ Os memorandos desta pesquisa podem ser encontrados em CD anexo ao material impresso, uma vez que foram diversas leituras para delimitação das categorias finais.

As diretrizes da teoria fundamentada descrevem as etapas do processo de pesquisa, além de fornecerem um caminho para esse processo. Os pesquisadores podem adotá-los e adaptá-los para a realização de estudos diversos. A forma *como* os pesquisadores utilizam essas diretrizes não é neutra; nem o são os pressupostos que eles levam para as suas pesquisas e organizam durante o processo.

Insiro esta pesquisa no desenho construtivista de Charmaz (1990, 2000, 2006, 2009), pois, além de seguir as etapas que caracterizam a GT como um todo, também pretendo analisar sentimentos, valores, crenças, visões, ideologias e suposições dos envolvidos neste trabalho. De acordo com Creswell (2005, p. 402, tradução minha), nessa proposta de GT, o pesquisador:

[...] explica os sentimentos dos indivíduos assim que eles experienciam um fenômeno ou processo. O estudo construtivista menciona as crenças e os valores do pesquisador e evita categorias predeterminadas, tais como, aquelas encontradas na codificação axial.

Nesse sentido, o pesquisador também imprime seus valores, experiências e prioridades para o estudo, bem como toma decisões sobre as categorias no decorrer do processo e faz perguntas para os dados, juntamente com seu aparato de conceitos sociológicos. Ainda para Charmaz (2006), o papel do investigador é tentar compreender o que acontece nos contextos de pesquisa nos quais está inserido e como são as vidas dos participantes da pesquisa, estudando como os mesmos entendem, explicam e relatam suas atitudes, a fim de, posteriormente, tentar analisar tais declarações.

Sendo assim, o primeiro passo é estudar os dados coletados e fazer uma codificação qualitativa, isto é, começar a separar, classificar e sintetizar esses dados. Essa etapa fornece um refinamento dos dados, pois os classifica e, assim, é possível ter em mãos um instrumento para instaurar comparações com outros trechos de dados (CHARMAZ, 2009). Ao fazer isso, o pesquisador inicia sua compreensão analítica dos dados, fazendo anotações e comparações preliminares; a etapa seguinte é a escrita de memorandos, definindo as ideias que melhor se ajustam e as categorias provisórias que surgem desse processo. As categorias analíticas produzem um instrumento conceitual sobre o estudado e, desse modo, o pesquisador faz uma ligação direta com os dados, reunindo, posteriormente, outros excertos de dados que comprovam as categorias já geradas ou ainda são responsáveis pela criação de novas categorias.

Em seguida, prossigo para a definição de uma categoria central, que possa descrever o principal fenômeno da pesquisa. Essa categoria pode ser determinada por diversos fatores, tais como, a recorrência da categoria, a relação com outras categorias, sua saturação rápida e fácil, e as implicações claras para o desenvolvimento da teoria (GLASER, 1978). O detalhamento das categorias finais e os trechos nos quais se encontram as evidências para tais categorias podem ser visualizados no apêndice D.

Após tal procedimento, fui capaz de identificar qual teoria se aplicava melhor a esta pesquisa. Se faço um estudo sobre LC, obviamente esta deve ser uma teoria a ser delineada, porém quais outros fatores dentro do LC precisavam ser destacados a partir das experiências dos participantes?

Portanto, a GT possibilita ao trabalho possuir teorias e experiências que se agrupam, encaixam-se e complementam-se. Segundo Charmaz (2009, p. 16):

Nosso trabalho culmina em uma ‘teoria fundamentada’ ou em uma compreensão teórica da experiência estudada. [...] Em resumo, os métodos da teoria fundamentada desmistificam o procedimento da investigação qualitativa — e aceleram a sua pesquisa, intensificando o seu estímulo em relação à ela.

2.7 ESTILO DE RELATO DA PESQUISA

Na minha voz de pesquisadora, procedo ao relato da análise fazendo uso de meus poderes construcionistas sociais, que requerem do leitor compreender que todas as afirmações derivam da minha interpretação subjetiva, embora intersubjetivada por olhares de outros pesquisadores, os instrumentos humanos, bem como das próprias participantes. A título de exemplo, onde eu poderia ter grafado “Safira relatou ter passado por algumas experiências que marcaram sua [...]” grafei “Safira *experienciou* circunstâncias no âmbito X [...]”. Essa opção redacional no relato da análise não significa minha onipresença nas circunstâncias dos fatos relatados pela participante; significa apenas que a afirmação é feita com base em tais relatos presentes nos dados. Assim, ao relatar a análise, recorro ao *itálico* para salientar esse meu uso de poder enquanto pesquisadora, deixando claro que a afirmação não é presunção de minha parte. O que é minha interpretação, que deve caracterizar e distinguir o relato da pesquisa construcionista social, grafo com o recurso **negrito** (e.g. experiências das participantes), ou seja, as categorias de análise.

Faço ilustrações com excertos dos dados originais da pesquisa com a finalidade de dar suporte às minhas interpretações, para isso, escolhi os trechos mais representativos de cada categoria para inserir como exemplos. Recorro ao sublinhado para destacar visualmente eventuais trechos de excertos com relação direta às minhas afirmações precedentes. Dispensando esse recurso quando o excerto é demasiadamente breve ou todo ele é representativo da categoria em questão¹⁹. Por isso, ao longo do relato da pesquisa, não faço menção individual ao propósito de inserção de excertos e meu estilo para fazê-lo como tal.

As histórias relatadas aqui são derivadas das experiências das professoras durante o programa governamental em questão (PDE), porém não é intenção desta pesquisa focar na constituição, estrutura ou desdobramentos desse programa governamental, pois acredito tratar-se apenas do pano de fundo para o desenvolvimento de pensamento crítico das participantes. Desse modo, refiro-me ao contexto de diferentes maneiras, focando no que as docentes vivenciaram durante esse período, tais como: intervenção pedagógica, programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico, inclusão em práticas e/ou aprendizagem de LC²⁰.

Ademais, o LC foi o conteúdo estudado por esse grupo de professoras, especificamente, não sendo possível afirmar que perspectivas críticas perpassam todos os conteúdos, grupos de estudos e cursos ofertados por tal programa de formação continuada. Cada professor orientador e cada instituição de ensino têm liberdade de escolha quanto aos temas e abordagens apresentados aos professores participantes, em diferentes anos de realização do programa²¹.

2.8 TRIANGULAÇÃO POR INSTRUMENTOS HUMANOS

O procedimento de triangulação por Instrumentos Humanos (REIS, 2008b) é um processo que garante a consistência das interpretações do pesquisador,

¹⁹ Explicação inserida após questionamento da professora doutora Samantha Mancini Ramos, em banca de qualificação, sobre a falta do recurso sublinhado em alguns trechos de exemplos das categorias.

²⁰ Explicação de pergunta feita pela professora doutora Samantha Mancini Ramos, em banca de qualificação, sobre o porquê de não nomear o programa utilizando a sigla PDE desde o início do trabalho.

²¹ Explicação de indagação feita pela professora doutora Samantha Mancini Ramos, em banca de qualificação, sobre a possibilidade de caracterizar todo o programa PDE como um programa de desenvolvimento de LC.

prestando contas ao leitor de que tais interpretações não derivam somente da sua subjetividade e estão validadas por interpretações alheias.

De acordo com Reis (2008b), a triangulação é importante porque, antes de passar às fases seguintes de análise, é preciso assegurar a consistência das primeiras interpretações. Ainda para Bortoni-Ricardo (2009, p. 61), esse recurso de análise permite “comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção.” Tal triangulação consiste na elaboração, aplicação e análise dos resultados colhidos por uma ferramenta de triangulação (doravante FT). O objetivo da FT é conhecer o grau de consistência das interpretações da pesquisadora, verificando a extensão de *consistência*, *divergência* e *alternatividade* de interpretações, a partir das interpretação de outros.

Nesta pesquisa, ao invés de elaborar uma FT, decidi por realizar um procedimento de triangulação, sendo assim, após o processo de criação das categorias analíticas e agrupamento dos excertos nessas categorias, reuni o grupo de pesquisa do qual participava para a realização da triangulação. Esse grupo era formado por uma professora pós-doutora, que é também a coordenadora do grupo de pesquisa e orientadora desta tese, três alunas de doutorado, uma mestre, um mestrando e um aluno de graduação, todos envolvidos em pesquisas com interesses semelhantes. Durante esse procedimento, revisamos as categorias estabelecidas por mim, enquanto ajustes e inserções foram sugeridos pelos trianguladores.

Obtive então, consistência em 96,8% das categorias e alternatividade em 3,2% das categorias²². Não houve nenhuma situação de divergência no concernente à construção das categorias e os excertos a elas pertencentes.

2.9 ÉTICA

Defino ética por ser o comportamento geral em que se sabe respeitar regras, pessoas, valores, normas e culturas de uma sociedade. Por isso, algumas medidas foram tomadas, a fim de garantir a ética desta pesquisa, focando, principalmente, em evitar prejuízos e danos aos participantes, à sociedade em geral e também aos pesquisadores, uma vez que considerações éticas na pesquisa ainda têm recebido

²² Resultados obtidos por meio do número de sugestões dos trianguladores para as categorias apresentadas, sendo a somatória de todas categorias igual a 100%.

pouca atenção por parte dos pesquisadores em geral (PAIVA, 2005; FRANCESCON, 2014). Segundo Celani (2005, p. 107):

É preciso ter claro que as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana. Pode haver danos e prejuízos, também para os pesquisadores, em suas interações com colegas, com alunos de pós-graduação e com jovens iniciantes de iniciação científica. Para a profissão e sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis.

Partindo do pressuposto de a pesquisa qualitativa ter o objetivo de “explorar, examinar e descrever pessoas em seus ambientes naturais” (ORB; EISENHAUER; WYNADEN, 2001, p. 93, tradução minha), é impossível negar a existência de certa assimetria de poderes entre participantes e pesquisador. Por mais que o pesquisador deixe claro todos os direitos dos participantes e use de metodologias mais espontâneas, como, por exemplo, grupos focais ou conversas, para tentar um diálogo mais equiparado, o título de pesquisador ou aluno de pós-graduação, e o poder que este tem nas escolhas da epistemologia e procedimentos metodológicos, pode causar certa relação de superioridade perante os participantes.

Não que essa seja a intenção do pesquisador, pelo contrário, pois “o desejo de participar de uma pesquisa depende da vontade do participante em suas experiências” (ORB; EISENHAUER; WYNADEN, 2001, p. 93, tradução minha).

Entretanto, os participantes podem sentir-se preocupados em dar respostas satisfatórias, envergonhados ou até mesmo diminuídos. Sendo assim, “a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direito, interesses e suscetibilidades” (CELANI, 2005, p. 110). Nesse mesmo sentido, Paiva (2005), concorda que, quando a investigação envolve, de qualquer forma, pesquisador(es) e pesquisado(s), também chamados de participantes, a ética deve ser o fio condutor de todas os procedimentos da pesquisa, de modo a não causar nenhum prejuízo a quaisquer partes envolvidas.

O procedimento inicial para garantir a participação segura das professoras foi a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE) (Apêndice C). Nesse documento, as docentes têm garantido o seu anonimato, a possibilidade de se retirarem da pesquisa a qualquer momento, caso assim desejem, e a oportunidade de ler as análises após finalizadas, a fim de validar a subjetividade

desta pesquisadora. Além dos direitos a elas proporcionados, o documento também contém explicações sobre a condução e o conteúdo da pesquisa, e dados sobre a pesquisadora e sua orientadora. Todas as participantes leram e assinaram o TCLE, concordando, assim, em participar desta investigação.

Como mencionado acima, adotei, nesta pesquisa, o retorno das análises às docentes, ou seja, as professoras tiveram a oportunidade de ler e analisar o que escrevi sobre elas, com as lentes voltadas para a exatidão das interpretações que fiz daquilo que me relataram durante as entrevistas. A finalidade desse procedimento é o cuidado com possíveis julgamentos de valores, validado pelas leituras das próprias protagonistas desta pesquisa. Desse modo, as participantes são mais do que apenas fornecedoras de informações: são parceiras na construção de significados (CELANI, 2005).

Esse processo de retorno das análises para escrutínio dos participantes, segundo Francescon (2014), não é prática comum na área de pesquisas em LA ou Estudos da Linguagem. Todavia, considero tal conduta essencial para o cuidado com o outro: uma das preocupações que deveria reger trabalhos nos quais se relatam as ações de seres humanos, sobretudo, daqueles cujas práticas refletem na sociedade, como nesse caso, professoras que levam seus conhecimentos para dentro da sala de aula, é dar-lhes um devido retorno. Primeiro, porque lidar com as palavras, pensamentos e atitudes de outros pode causar sérios danos à imagem do indivíduo e até de uma instituição. Segundo, porque, ao ler a análise feita pelo outro sobre o que foi pesquisado, é possível que tal experiência cause reflexão, autoanálise ou, ainda, novas ações em benefício de si mesmo ou da comunidade.

Para ter acesso às reações das docentes após a leitura da análise feita por mim, uma nova entrevista semiestruturada²³ (Apêndice E) foi realizada, mediante disponibilidade das participantes, por meio da qual procurei não somente constatar suas reações, mas também refletir sobre o processo de pesquisa, dialogar sobre as mudanças ocorridas entre o período da primeira entrevista e de tal reencontro, e, até mesmo, sobre o próprio procedimento de retorno dos dados. Os resultados detalhados de tal procedimento estão relatados no capítulo intitulado *Retorno da análise às participantes*.

²³ É necessário explicar que trechos da entrevista de retorno com Ágata foram suprimidos, a pedido da participante, por conterem comentários de cunho familiar.

Um terceiro procedimento ético foi adotado ao final da pesquisa em busca de leituras externas para a tese, a fim de que tais procedimentos fossem examinados por outros olhares, além dos participantes da investigação. Esse processo foi inserido após conclusão de pesquisa feita por Reis e Egido (no prelo), cujos resultados afirmavam que os procedimentos éticos da maioria das investigações analisadas limitou-se a dar voz aos participantes da pesquisa. Para que esse âmbito fosse expandido, convidei sete membros da academia, envolvidos com pesquisas sobre LC. Esse convite, seus resultados e melhores explicações estão descritos no capítulo de considerações finais, onde detalho os encaminhamentos finais da escrita da tese e retomo os procedimentos éticos utilizados.

Explicados os métodos utilizados para realização desta pesquisa, bem como o estilo de relato da mesma e os procedimentos éticos, prossigo para o capítulo 3, no qual analiso os dados procedentes das entrevistas cedidas pelas participantes.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE

Este capítulo é destinado à apresentação dos resultados das análises dos dados das participantes desta pesquisa e segue subdividido em instâncias dos impactos do LC nas vidas pessoais e profissionais das docentes, separado pelas perguntas de pesquisa.

Início este capítulo lembrando minhas perguntas de pesquisa e as respostas encontradas após análise. Dessa maneira, o leitor já reconhecerá, de antemão, os resultados da análise aqui apresentada. A primeira pergunta de pesquisa consistiu em conhecer que sentido(s) de desenvolvimento pessoal e profissional os relatos das participantes me permitem interpretar como reflexo de seu LC. Sendo assim, as análises realizadas me permitiram compreender que as participantes passaram de um status de passividade à agência por meio de resultados de empoderamento derivados da aprendizagem de LC. No que concerne à segunda pergunta de pesquisa, que procurou entender que natureza têm as mudanças possivelmente vivenciadas e relatadas pelas professoras, interpretei que tais mudanças tiveram naturezas de fundo cognitivo e verbal, pois as participantes desenvolveram aspectos relativos ao conhecimento e também à capacidade de se expressarem e questionarem, além da natureza pedagógica, dado que perceberam mudanças em suas práticas educacionais. Por fim, a terceira pergunta de pesquisa, buscou compreender que experiências vivenciadas pelas professoras, se alguma, elas relatam terem transformado seu conhecimento. Conclui que as experiências que elas descreveram tiveram relação com as atividades de LC estudadas, elaboradas e utilizadas por elas, com a expansão de escopos do desenvolvimento do LC para outras áreas, com a disseminação oral derivada dessa participação no programa de formação continuada e ainda as experiências de interlocução entre a escola e a sociedade.

Sinalizo também ao leitor que os significados das categorias de análise podem ser encontradas no glossário disponível na página 228.

2.3 IMPACTOS DO LC NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE SAFIRA

3.1.1 Pergunta 1: Que Sentido(s) de Desenvolvimento Pessoal e Profissional os Relatos das Participantes me Permitem Interpretar como Reflexo de seu LC?

Durante sua participação no programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico, Safira vivenciou experiências que associa com a transformação de suas ações. É possível fazer relação entre como a professora comportava-se anteriormente a esse programa e como suas atitudes modificaram-se ou passaram por crescimento após tal intervenção pedagógica.

Vida Pessoal

Pré LC

Safira *vivenciou* experiências de mudanças advindas de seu posicionamento perante certas circunstâncias no âmbito familiar, mencionando sua **passividade** a elas.

[...] até por eu não aceitar algumas situações, ou enquanto você aceita, as coisas iam muito bem, porque... acaba você engolindo tudo e... aceitando todas [L.6-7].

[...] a princípio eu era conivente com a situação [L.188].

Pós LC

A professora *notou* que, após sua participação no programa voltado para o desenvolvimento de pensamento crítico, sentiu-se capaz de transformar algumas situações de seu cotidiano pessoal. Sendo assim, as mudanças tiveram um caráter de **empoderamento**.

E depois eu passei a não aceitar algumas situações, então aí as coisas vieram à tona e a gente acabou separando porque não dava realmente certo [L. 9-10].

[...] eu tenho, acho que, mais equilíbrio agora, não só quando eu percebo as coisas, mas assim, mais segurança, pra você tá... éh... direcionando certos conflitos, certas situações [L.72-74].

[...] eu... vejo assim mais segurança. E também essa visão crítica, essa visão de você perceber o que tá sendo feito, porque... a gente... às vezes as pessoas falam algumas coisas e você não percebe aonde, onde ela quer chegar com essa situação. E... lógico que ainda falta muito ainda, eu acho que eu tenho que ficar mais atenta a essas situações. Mesmo assim já... eu

acredito que melhorou, né. E de tomar uma atitude. “Olha, isso aqui não tá, não tá indo bem, isso aqui tem que mudar, vamo’ mudar.” [L. 76-82].

[...] eu prefiro já pôr um ponto final e reverter essa situação [L. 86].

E aí eu passei a não... não querer mais e não aceitar mais essa situação [L. 187-188].

[...] eu não podia ficar mentindo pro meu filho [L. 202-203].

[...] de colocar mesmo as coisas e de explicar as coisas pro filho [L. 205-206].

O termo empoderamento aqui se relaciona ao poder adquirido por essa professora no sentido de reagir a situações antes impassíveis de reação. Todas as mudanças vividas por ela são traços de empoderamento, porque, atualmente, consegue perceber situações de opressão e imprime esforços para modificá-las, esforços estes que podem ser tanto cognitivos como verbais.

Porém, para Safira, essas mudanças não ficam apenas na mente: ela busca por resultados, tanto em instâncias verbais quanto atitudinais. Ao salientar a questão de se sentir mais segura, de ter mais equilíbrio, a professora empodera-se de sentimentos de agência, com os quais se sente mais apta a agir no mundo, começando pela sua própria vida.

Ainda após sua aprendizagem de LC, Safira *evidenciou ganhos de fundo cognitivo positivo*, passando a sentir-se mais segura, apta a propor mudanças em sua vida, mesmo que tais não lhe oferecessem resultados sempre positivos, e ainda mais contente consigo mesma ante as atitudes tomadas.

[...] eu tenho, acho que, mais equilíbrio agora, não só quando eu percebo as coisas, mas assim, mais segurança, pra você tá... éh... direcionando certos conflitos, certas situações. [L. 72]

[...] eu... vejo assim mais segurança. [L. 76]

Então, eu me senti melhor porque eu comecei também a falar a verdade pro meu filho. [L. 207-208]

Vida profissional

Pré LC

Em sua vida profissional, a docente lidava com circunstâncias de **passividade** e **bloqueio cognitivo e emoções negativas** antes de seu desenvolvimento de pensamento crítico.

Safira lidou com experiências de **passividade** no ambiente escolar em relação a acontecimentos e pronunciamentos ofensivos por parte de membros superiores.

Na época, essa situação, éh... como ele, ele estava mudando a gestão, nós achamos melhor que as coisas passassem e, de repente, a gente esperaria essa... essa situação... se reverter, essa situação mudar [L. 19-22].

[...] olha, antes, o que eu fiz, nada. Eu só aguardei porque eu achei que... que, pela mudança de direção, né, do gestor, que as coisas... mudariam também, então eu esperei uma situação posteriormente, que eu sabia que isso provavelmente aconteceria [L. 32-35].

Às vezes a gente esperava que as coisas fossem mudadas [L. 84].

Em tais ocasiões, a professora, apesar de sentir-se ofendida por declarações hostis, não se pronunciava e não era capaz de lutar contra elas. Ela esperava atitudes de terceiros.

Além da passividade, Safira também era uma pessoa que **vivenciava bloqueio cognitivo e emoções negativas**, que marcavam seu comportamento antes do desenvolvimento de posicionamento crítico.

[...] eu acredito que, na época, antes do PDE, você pensa muito, às vezes, de... éh... tomar uma, uma postura e, de repente, não ser a postura correta [L. 87-89].

[...] nisso de você ficar pensando se vai dar certo ou não... acaba passando o tempo e você passa a não fazer nada, porque você fica com aquele medo, ou... talvez até seria um comodismo, uma desculpa de mudar, falar: "Olha, será que isso vai dar certo?" E essa indecisão, você acaba passando, né, muita coisa [L. 92-95].

Bloqueio cognitivo e emoções negativas deviam-se ao seu medo de estar equivocada ou com receio de não alcançar seu propósito. Nesse sentido, a professora *vivenciou* bloqueios de ordem cognitiva, haja vista as dúvidas que surgiam ao pensar em posicionar-se. Suas emoções negativas, relatadas aqui como medo, comodismo, receio e insegurança, impossibilitavam que se engajasse em práticas de empoderamento ou agência, tornando-a, desse modo, uma pessoa limitada por sentimentos desencorajadores.

Pós LC

Já após sua inserção nas práticas de LC, a professora *passou* por mudanças caracterizadas pela busca de **empoderamento**, por **ganhos de fundo cognitivo positivo** e **expansão de escopos**.

O **empoderamento** levou Safira a adquirir sentimentos e a praticar ações ou, pelo menos, a conscientizar-se da necessidade de transformações em seu contexto de trabalho.

[...] eu acredito que melhorou, né. E de tomar uma atitude. “Olha, isso aqui não tá, não tá indo bem, isso aqui tem que mudar, vamo’ mudar.” [L. 81-82].

E agora não, sabe. Eu acho que eu tenho um pouco mais de liberdade. Se vai dar certo, ou se não vai, não importa, isso aqui tem que ser mudado. Não importa pra onde, o quê, mas tem que ser mudado. Vamo’ mudar, vamo’ fazer [L. 89-91].

Mas ao mesmo tempo eu falo “não, mas eu preciso fazer alguma coisa” e... e eu acho que essa busca, éh... isso... isso, assim, que acaba me empolgando... [L. 357-359].

Então isso também me ajudou. Por quê? Como que eu vou estar ensinando o aluno a trabalhar de maneira crítica com o texto se nem eu mesmo tinha essa criticidade toda, né? Então eu, eu... primeiro tenho que ter isso, eu tenho que... que analisar esse texto dessa forma. Eu... acredito sim que eu tenho que aprender mais... porque... e a prática mesmo, a gente sabe que isso é uma questão de prática, de você tá analisando, vendo o texto, mas eu tenho que aprender mais, eu sinto isso. Mas eu já melhorei muito [L. 545-551].

Então, eu vejo assim que até eu, nesse sentido, a gente não vai assim também engolindo, tal [L. 570-571].

Empoderamento, para Safira, assume diversos significados: primeiro com o objetivo de posicionar-se, de impor-se, de perder o medo e arriscar-se em busca de transformações, de incluir-se como agente de mudanças na sociedade. Ademais, significa ter a consciência de práticas pedagógicas antes inexistentes, que se dão a partir de sua própria aprendizagem.

Outro significado de empoderamento emerge quando a participante aponta suas mudanças em relação à leitura de textos. Nesse sentido, empodera-se do LC e da leitura crítica, sendo capaz de desenvolver suas habilidades críticas.

Por fim, empoderamento também é sinônimo de questionamento, posto que Safira *experenciou* mudanças em relação ao seu posicionamento como professora, pois acredita fazer parte de um trabalho coletivo, no qual demandas superiores devem ser questionadas pelo corpo docente e equipe pedagógica. Em outras palavras, Safira deixou de ser passiva também em sua atuação como professora, pois se sentiu capaz de transpor barreiras das estruturas sociais e não aceitar todas as imposições como se fossem unânimes.

Diferente dos bloqueios cognitivos e emoções negativas que acompanharam Safira durante seu percurso profissional antes da possibilidade de expandir seus

conhecimentos, a professora *expressou ganhos de fundo cognitivo positivo* ao perceber mudanças de ordem pessoal, que afetaram seu comportamento profissional, modificando sua identidade como docente.

Eu acredito que... éh... eu tenho, acho que, mais equilíbrio agora, não só quando eu percebo as coisas, mas assim, mais segurança, pra você tá... éh... direcionando certos conflitos, certas situações [L. 72-74].

[...] eu... vejo assim mais segurança [L. 76].

E também essa visão crítica, essa visão de você perceber o que tá sendo feito, porque... a gente... às vezes as pessoas falam algumas coisas e você não percebe aonde, onde ela quer chegar com essa situação [L. 76-79].

Eu acho que eu tenho um pouco mais de liberdade [L. 89].

Além disso, ela *adquiriu* consciência crítica da linguagem, possibilitando que fosse capaz de compreender como as pessoas usam a linguagem como meio de manipulação ou instrumento de poder.

Para Safira, o trabalho com LC gerou impactos que ultrapassaram os muros da escola.

E eu fechei o trabalho com uma avaliação e nessa avaliação tinha a sinopse de filme, que era o, a da "Erin Brockovich", a sinopse, então a gente colocou... éh, éh... desde as partes da, da sinopse e... da estrutura da sinopse, da análise linguística, dos, do... nos verbos que ali apareciam, do presente, né, que é o que direciona mais a sinopse, e terminei também com uma questão... éh... pra que ele pudesse responder e ver a crítica também, né, da, a questão crítica. E a questão era exatamente se na, dentro da, se na cidade, em Porecatu, se... se a água era... era limpa, né, se não tinha esse problema e... a gente, aí que vem... a questão da... né, da, do aluno perceber também, né, que o, o filme, né, e levar à reflexão crítica em relação à água, né, da... da cidade, do município [L. 453-463].

Mas a gente já percebe que alguns alunos têm essa visão mais crítica e... e ele já... já consegue perceber que a água ela é esbranquiçada, mas porque ela é tratada com cloro, devido ((a)) uma... uma quantidade alta de cloro. E ele também até éh... consegue... colocar as consequências disso, problemas renais, então ele já tem esse conhecimento de... de problemas já dessa parte de saúde, essa preocupação, então esse conhecimento já dentro da... biológico, dentro da ciência. Outros já colocaram, né, da, da química, né, do cloro, então ele já tem esse conhecimento. Mas aí também outros já colocaram, já foram além, já tiveram um conhecimento aí geográfico, histórico, colocando que a água realmente 'tava poluída devido à, à indústria que... que trabalha ali com, com a fabricação de açúcar e que utiliza aquela água desde a lavagem, né, da, da cana-de-açúcar e... e também, né, a descarga da, da, da indústria. E coloca também que essa descarga, esse, essa poluição ela é jogada no, no Rio Capim, que é o rio que abastece a cidade, éh... que passa no meio da cidade. Também ele já consegue colocar essas... já tem esse conhecimento geográfico, histórico, dessa água e que, que foi uma coisa satisfatória porque... lógico, poderia ser uma porcentagem

maior, mas a gente já percebe que houve um resultado, né, através desse trabalho, que houve um... né, o significativo nesse sentido, que o aluno já consegue perceber, fazer uma reflexão em cima, né, da, da água ali. Então eu, eu fiquei satisfeita com o trabalho, eu achei que eu aprendi muito, inclusive a... a ver isso daí, essa... essa diferença, né, começar a ficar mais atenta a essa diferença. O aluno não respondeu por quê? O que que tá faltando? E ter um pouco mais de atenção pra isso. Ou, ele respondeu, mas ele não teve uma, uma resposta satisfatória, faltou conhecimento, faltou um pouco mais. Então, isso é importante você começar a perceber os níveis de leitura e de compreensão dos alunos. E isso me enriqueceu porque depois, posteriormente, nos demais trabalhos, você já começa já a ir cercando isso e já, inclusive, contando já com a colaboração de outros professores de outras áreas. Porque aí você percebe que, se você trabalhar sozinha, você não vai chegar a lugar nenhum. Que você precisa desse... desse aparato de demais, das demais áreas de conhecimento, que quando você trabalha junto com os professores, com outras áreas, que... com os, com aqueles alunos, você tem um resultado melhor [L. 472-502].

Ah, então, da água nós tentamos... inclusive conversamos com um médico, o médico comentou... Interessante o médico. Ele comentou que, que os pacientes que ele começou... os pacientes com problemas renais e... o que, que tinham procurado, esses pacientes eles... éh... foi indicado que tomassem água... já... água mineral, uma água mais assim. E ele começou a perceber que esses pacientes tiveram melhora a partir do momento que ele trocou a água. Então, a gente teve esse depoimento e... enquanto isso nós até pedimos a ajuda dele pra que a gente pudesse fazer a análise dessa água. Enfim, até ele ficou assim, né, meio que de mãos atadas porque realmente a análise da água ela foi... éh, dentro da, da... [...] dos padrões [L. 584-593]

Agora estão fazendo um poço artesiano pra que possa tá melhorando essa qualidade da água [L. 603-604]

A professora *assumiu* uma conscientização para com a aprendizagem e desenvolvimento de pensamento crítico dos alunos, ao mesmo tempo em que imprimiu esforços para levar à sala de aula questões de cunho social e possíveis soluções. A professora *expandiu* os escopos de sua ação e foi além da unidade didática que produziu, colocou-se como agente de mudanças na vida de seus alunos.

3.1.2 Pergunta 2: Que Natureza têm Mudanças Possivelmente Vivenciadas e Relatadas pelas Professoras?

As mudanças relatadas por Safira foram de caráter pessoal e profissional, porém, ao se referir sobre as possíveis causas de tais mudanças, a professora mencionou apenas fatores do âmbito profissional, distinguindo-os em mudanças de natureza cognitiva e verbal, e mudanças de cunho pedagógico.

Instância cognitiva e verbal

Safira *experienciou* mudanças de natureza **cognitiva e verbal**, pois algumas de suas transformações estão diretamente ligadas a fatores de pensamentos e discursos, assim como seu **posicionamento pessoal independente, diálogo, exercício negativo de poder por ascendente institucional e comparação de diferenças entre realidades**.

O surgimento de **posicionamento pessoal independente** marcou as transformações da docente em relação à sua postura diante situações conflituosas.

A princípio a gente tenta conversar. Eu acho que o diálogo... é, é a primeira coisa, né. E... senão não tem como, você vai tá procurando escrever ou procurando uma outra situação. Mas eu acredito que o diálogo é sempre... né, o... o mais fácil. Pelo menos o mais prático. E pra que você... quando você chega ao registro do fato, é uma coisa já mais séria. E, às vezes, dá pra você contornar através do diálogo assim [L. 100-105].

Em outras palavras, Safira não é mais uma pessoa passiva, ela tenta resolver os acontecimentos por meio de práticas relacionadas a diferentes gêneros, como a conversa ou a documentação de fatos, ao mesmo tempo em que toma decisões diversas e por si só.

Além disso, a docente *percebeu* a importância do **diálogo** em suas relações, *acreditando* ser essa a via mais eficiente para o uso da linguagem nas soluções de conflitos.

A princípio a gente tenta conversar. Eu acho que o diálogo... é, é a primeira coisa, né. E... senão não tem como, você vai tá procurando escrever ou procurando uma outra situação. Mas eu acredito que o diálogo é sempre... né, o... o mais fácil. Pelo menos o mais prático. E pra que você... quando você chega ao registro do fato, é uma coisa já mais séria. E, às vezes, dá pra você contornar através do diálogo assim [L. 100-105].

Essa participante *vivenciou* **exercício negativo de poder por ascendente institucional**, uma vez que *presenciou* abuso de poder e humilhação por parte de superiores e *notou* como tais episódios causaram impactos em seu comportamento, após a participação na intervenção pedagógica.

[...] nós tínhamos um diretor na gestão, e que nós fomos muito perseguidas por essa situação. E ele, às vezes, até chegava a comentar se nós vínhamos aqui pra Londrina fazer o "PDEzinho", éh... coisas... frases dessa forma, né, insinuando de que, éh, o nosso trabalho não iria ser um trabalho bom, ou um

trabalho de recortes, que ia ser como se fosse uma colcha de retalhos, então são expressões que ele vinha colocando [L. 14-19].

[...] depois ele continuou atrapalhando o trabalho, de certa forma, na escola [L.37].

Ele depreciava, né, igual... éh, “PDEzinho”, ou... né, de uma maneira, né, ele usava... o diminutivo, mas de uma maneira pejorativa, ou até que... né, que o nosso trabalho... quer dizer, quando você fala “um trabalho que não passa de uma colcha de retalhos”, quer dizer, você vai copiando um pouquinho aqui, outro ali, enfim [L.60-64].

Nossa, muito mal, porque ele, principalmente quando ele se referia a essas coisas, ele não, não, não falava pra nós individualmente, ele colocava isso no grupo, então a gente se sentia assim muito humilhada porque... você ‘tava assim... uma coisa é você falar individualmente, né, e outra coisa é você ser humilhada em grupo, e eu acho que a situação fica pior ainda [L.66-70].

A professora Safira também *exibiu* mudanças de natureza cognitiva e verbal ao fazer uma **comparação de diferenças entre realidades**. Ela *compreendeu* situações e *modificou* seus pensamentos sobre acontecimentos que a rodeavam no âmbito escolar e *passou* a agir de maneira diferente a partir de então.

[...] que eu falo do meu trabalho porque é onde a gente passa a maior parte do tempo, e ali é que tem as diferenças sociais, tanto ((por)) parte do aluno, quanto ((por)) parte da... das relações de poder, de direção e professor, e dentro também dos colegas, porque você convive, pais, enfim. É um... é bem amplo, né, o traba... as relações sociais dentro do trabalho. E... a gente percebe sim, éh... e é interessante como que a escola, de uma forma geral, onde eu trabalho, éh... em termos de crítica, em termos de, de... até de coisas estabelecidas pela... até de, de normas estabelecidas, trabalhos direcionados, projetos muitas vezes impostos pela Secretaria de Educação, éh... às vezes a gente tem que fazer mesmo, mas antes tem bastante questionamento. Então, eu vejo assim que até eu, nesse sentido, a gente não vai assim também engolindo, tal. Apesar que tem hora que, como fala o ditado, né, “quem pode manda, quem tem juízo obedece” (risos). Mas... éh... a gente questiona sim. E eu vejo porque lá na minha cidade também tem uma outra escola pública que trabalha com alunos de ensino fundamental e médio e que as coisas são realmente impostas, engolidas e não são questionadas. Então, a gente percebe essa diferença porque também a gente vai levando e conduzindo o questionamento e as reflexões dentro daquilo que... até mesmo em situações de... de, de trabalho, de sindicato... éh... né, assim, as discussões, né, são bem... são muito bem feitas, são conscientes, quando se toma uma atitude no coletivo é bastante consciente. [L. 561-580]

Instância pedagógica

No âmbito pedagógico, Safira *viveu* mudanças que derivaram de seu **conhecimento experiencial dialógico**, do **reconhecimento da coerência entre teoria e prática**, de sua **dissonância cognitiva** e do seu **empoderamento**.

Safira *observou* mudanças no seu **conhecimento experiencial dialógico**, assim que *passou* a se sentir capaz de ensinar conteúdos novos para ela e os alunos. Ela *creditou* essa experiência à sua aprendizagem durante o programa voltado para o desenvolvimento de letramento crítico.

[...] eu... aprendi, pelo menos, a... né, pelo menos ter uma visão maior, e até mesmo pra tá trabalhando isso com os alunos e, e... tá buscando isso, né, com eles. [I. 111 – 113]

A professora também *percebeu* que suas mudanças estavam relacionadas a um **reconhecimento da coerência entre teoria e prática**, e *conseguiu* compreender o porquê de certos aspectos do cotidiano escolar, desde demandas governamentais até decisões superiores que envolviam práticas e estruturas da rotina escolar, antes aparentemente desconectadas.

[...] então a hora que você começa a ler mesmo os... os manuais, as diretrizes... que tinha coisa que, às vezes, a gente lia assim muito rápido, não dava muita importância, ou... não sei, mas daí você começa a perceber que... que tem um fundamento mesmo no, no trabalho feito pela, direcionado pela Secretaria de Educação que, às vezes, tem uma sequência, que às vezes a gente "tava desconexo. Que você "tava em sala de aula, a secretaria falava outra coisa... Dava essa impressão, pelo menos, que era uma outra coisa, que não tinha nada a ver. E, e de repente, você começa a ver que há uma linha, uma estrutura e que... e que deve ter sido, se é uma diretriz, de todos estarem caminhando o trabalho numa direção só, porque senão um começa a fazer uma coisa, outra, fica muito disperso e você não... chega a lugar nenhum. [L. 115 – 125]

Dissonância cognitiva também causou transformações em Safira. Nesse sentido, ela *resgatou* momentos de sua carreira docente oponentes à cognição que anteriormente relacionava ao contexto educacional, assim como comparação entre realidades, ânsia por modificações, frustração, comprometimento.

[...] aí eu comecei a me dedicar mesmo à escola pública, e... vindo também daquela primeira experiência já com escolas... com, com uma escola rural que, que... de alunos, assim, bastante carentes, então a gente acaba se sensibilizando com a história, porque você... éh... tem muito contato com... né, com essa realidade. Eu acho que quando, que era uma coisa que... eu só vim realmente ter contato a partir do momento que eu comecei a trabalhar, porque antes eu tinha uma vida bem diferente. Era assim... éh... como se fala... é como se você vivesse numa redoma de vidro. Você via a vida tudo muito maravilhoso, tudo era ali, né, e... tudo era o intocável, mas era uma... uma situação assim... e eu acho que por isso que isso... é por isso que... éh... eu acabei acho que ((me)) engajando realmente assim, me identificando com escola pública. [L. 319-330]

[...] porque você vê algumas situações da realidade, dos alunos, da dificuldade que ele, que se tem, e às vezes você se frustra porque você fala “poxa, esse aluno podia tá estudando pra ter uma... uma vida melhor” ou... éh... ter um conhecimento e você vê assim, às vezes, o descaso muito grande, que eles não ligam muito. E... e às vezes você não tem muito o que se fazer porque eles... é como se eles já tivessem, assim, outros objetivos na vida e aquilo ali não diz muito pra ele. Então, às vezes, a gente fica um pouco assim. [L. 351-357]

Safira ainda *empoderou-se* da capacidade de questionamento, de romper com o senso comum em suas ações no âmbito profissional não somente àquelas referentes a si mesma, mas também as que incluíam todo o processo educacional. Isso posto, relaciono o **empoderamento** também a uma das naturezas de suas mudanças.

[...] a gente questiona sim. [L. 573]

[...] as coisas são realmente impostas, engolidas e não são questionadas. Então, a gente percebe essa diferença porque também a gente vai levando e conduzindo o questionamento e as reflexões dentro daquilo que... até mesmo em situações de... de, de trabalho, de sindicato... éh... né, assim, as discussões, né, são bem... são muito bem feitas, são conscientes, quando se toma uma atitude no coletivo é bastante consciente. [L.575 – 580]

3.1.3 Pergunta 3: Que Experiências Vivenciadas pelas Professoras, se Alguma, elas Relatam terem Transformado seu Conhecimento?

Safira *vivenciou* ocasiões, as quais relaciono a suas transformações após o processo de desenvolvimento de pensamento crítico na sua formação continuada, principalmente ligadas ao âmbito profissional. São experiências de produção didática e ação social.

Instância de produção didática

Os materiais, aulas, seminários e leituras produzidos e utilizados pela professora são experiências que vinculou às modificações de suas práticas, assim como à expansão destas para outros contextos.

A participante *passou* por experiências com atividades de **leitura e letramento crítico**, em sala de aula e durante sua participação na intervenção pedagógica, que relaciono à sua transformação.

[...] mesmo nas interpretações de texto que... a gente trabalha muito, eu acho que é o peso maior pra quem trabalha com línguas mesmo, e língua portuguesa, e língua inglesa. [L. 109-111]

[...] e aí eu levei pelo lado crítico, pelo preconceito, então foi trabalhando, aqui realmente eu trabalhei a leitura crítica, eu cheguei aonde eu queria chegar, que era a leitura crítica. [L. 448-450]

[...] e terminei também com uma questão... éh... pra que ele pudesse responder e ver a crítica também, né, da, a questão crítica. E a questão era exatamente se na, dentro da, se na cidade, em Porecatu, se... se a água era... era limpa, né, se não tinha esse problema e... a gente, aí que vem... a questão da... né, da, do aluno perceber também, né, que o, o filme, né, e levar à reflexão crítica em relação à água, né, da... da cidade, do município. [L. 457-463]

Mas a gente já percebe que alguns alunos têm essa visão mais crítica e... e ele já... já consegue perceber que a água ela é esbranquiçada mas porque ela é tratada com cloro, devido ((a)) uma... uma quantidade alta de cloro. E ele também até éh... consegue... colocar as consequências disso, problemas renais, então ele já tem esse conhecimento de... de problemas já dessa parte de saúde, essa preocupação, então esse conhecimento já dentro da... biológico, dentro da ciência. Outros já colocaram, né, da, da química, né, do cloro, então ele já tem esse conhecimento. Mas aí também outros já colocaram, já foram além, já tiveram um conhecimento aí geográfico, histórico, colocando que a água realmente 'tava poluída devido à, à indústria que... que trabalha ali com, com a fabricação de açúcar e que utiliza aquela água desde a lavagem, né, da, da cana-de-açúcar e... e também, né, a descarga da, da, da indústria. E coloca também que essa descarga, esse, essa poluição ela é jogada no, no Rio Capim, que é o rio que abastece a cidade, éh... que passa no meio da cidade. Também ele já consegue colocar essas... já tem esse conhecimento geográfico, histórico, dessa água e que, que foi uma coisa satisfatória porque... lógico, poderia ser uma porcentagem maior, mas a gente já percebe que houve um resultado, né, através desse trabalho, que houve um... né, o significativo nesse sentido, que o aluno já consegue perceber, fazer uma reflexão em cima, né, da, da água ali. Então eu, eu fiquei satisfeita com o trabalho, eu achei que eu aprendi muito, inclusive a... a ver isso daí, essa... essa diferença, né, começar a ficar mais atenta a essa diferença. O aluno não respondeu por quê? O que que tá faltando? E ter um pouco mais de atenção pra isso. Ou, ele respondeu, mas ele não teve uma, uma resposta satisfatória, faltou conhecimento, faltou um pouco mais. Então, isso é importante, você começar a perceber os níveis de leitura e de compreensão dos alunos. E isso me enriqueceu. [L. 472-496]

[...] o meu posicionamento crítico em relação ao texto mudou muito, porque eu também não tinha essa visão. Então, eu acredito que isso também foi uma coisa importante no meu trabalho, porque... eu, como professora de português e de inglês, o que que a gente trabalha na escola? Textos. Interpretação de texto. Pelo menos, assim, é o objetivo. Lógico que a gente vai um pouco, procura ir um pouco mais além. Mas o objetivo principal, pelo menos, determinado pela Secretaria de Educação, é que o aluno saia lendo e interpretando o texto por, pra ele poder fazer um concurso, um vestibular, uma coisa assim. [L. 530-537]

[...] eu acredito que isso foi importante pra mim. Pro meu trabalho foi assim espetacular porque eu, às vezes... quantas vezes a gente pegava um texto, sentava aqui mesmo com a professora... com a professora Simone, e ela falava: "Não, mas esse autor aqui tá querendo colocar... Olha, essa fala aqui..." Então, eu falava "gente, mas eu não vi nada disso" (risos). Gente, eu não, eu não percebia, eu não, eu não percebia. Não... por mais que eu lesse

aquele texto, por mais que eu visse, eu não tinha essa... não, não me chamava a atenção, às vezes passava assim, eu não... despercebido, eu não, não, não via. Eu falava "olha...". Então isso também me ajudou. Por quê? Como que eu vou estar ensinando o aluno a trabalhar de maneira crítica com o texto se nem eu mesmo tinha essa criticidade toda, né? Então eu, eu... primeiro tenho que ter isso, eu tenho que... que analisar esse texto dessa forma. Eu... acredito sim que eu tenho que aprender mais... porque... e a prática mesmo, a gente sabe que isso é uma questão de prática, de você tá analisando, vendo o texto, mas eu tenho que aprender mais, eu sinto isso. Mas eu já melhorei muito. [L. 537-551]

Ademais, ela *adicionou* tal criticidade ao seu cotidiano, uma vez que se torna capaz de diferenciar os níveis de criticidade de seus alunos, a dificuldade de suas asserções, a profundidade das respostas e a comparação entre seu próprio conhecimento sobre a abordagem.

Safira ainda *extrapolou* as barreiras de sua instrução pedagógica e expandiu suas práticas, considerando o LC como uma perspectiva de ensino e aprendizagem que beneficia outros campos de sua atuação como docente.

E isso me enriqueceu porque depois, posteriormente, nos demais trabalhos, você já começa já a ir cercando isso e já, inclusive, contando já com a colaboração de outros professores de outras áreas. Porque aí você percebe que se você trabalhar sozinha, você não vai chegar a lugar nenhum. Que você precisa desse... desse aparato de demais, das demais áreas de conhecimento, que quando você trabalha junto com os professores, com outras áreas, que... com os, com aqueles alunos, você tem um resultado melhor. L. 496-502]

[...] porque eu também não tinha essa visão. Então, eu acredito que isso também foi uma coisa importante no meu trabalho, porque... eu, como professora de português e de inglês, o que que a gente trabalha na escola? Textos. Interpretação de texto. Pelo menos, assim, é o objetivo. Lógico que a gente vai um pouco, procura ir um pouco mais além. Mas o objetivo principal, pelo menos, determinado pela Secretaria de Educação, é que o aluno saia lendo e interpretando o texto por, pra ele poder fazer um concurso, um vestibular, uma coisa assim. [L. 531-537]

Instância de ação social

A professora Safira *participou* de ações sociais que mobilizaram outros setores da sociedade, como a inclusão de participantes externos ao ambiente escolar, a fim de esclarecer dúvidas dos estudantes. Além disso, suas atitudes resultaram em ações de melhorias e elucidação da comunidade como um todo — não se limitando ao ambiente escolar. Por isso, ela promoveu **interlocução entre sociedade e escola**.

Ah, então, da água nós tentamos... inclusive conversamos com um médico, o médico comentou... Interessante o médico. Ele comentou que, que os pacientes que ele começou... os pacientes com problemas renais e... o que, que tinham procurado, esses pacientes eles... éh... foi indicado que tomassem água... já... água mineral, uma água mais assim. E ele começou a perceber que esses pacientes tiveram melhora a partir do momento que ele trocou a água. Então, a gente teve esse depoimento e... enquanto isso nós até pedimos a ajuda dele pra que a gente pudesse fazer a análise dessa água. Enfim, até ele ficou assim, né, meio que de mãos atadas porque realmente a análise da água ela foi... éh, dentro da, da...[L. 584-593]

Dentro dos padrões. E a gente ficou meio... embora a gente veja de vez em quando a água esbranquiçada em casa devido, né, ao excesso de cloro e... mesmo, não é só esbranquiçada não, o chuveiro entope, éh, tem algumas evidências assim que... né, entope, fica aquele pozinho do... do cloro. Então, tem algumas evidências. Embora a gente veja isso, mesmo assim “não, mas ela tá sendo tratada com cloro” e então, o que que a gente tem feito é realmente utilizar outra água. [L. 595- 601]

Agora estão fazendo um poço artesiano pra que possa tá melhorando essa qualidade da água. [L. 603-604]

3.2 IMPACTOS DO LC NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE ÁGATA

3.2.1 Pergunta 1: Que Sentido(s) de Desenvolvimento Pessoal e Profissional os Relatos das Participantes me Permitem Interpretar como Reflexo de seu LC?

As transformações pessoais e profissionais de Ágata também podem ser percebidas a partir do confronto entre seus comportamentos antes e depois da participação no programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de habilidades críticas.

Vida Pessoal

Pré LC

Antes de sua participação no programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico, Ágata vivenciou experiências de **passividade** em seu comportamento pessoal.

[...] foi interessante o seguinte, eu sempre fui na minha, né, nunca gostei muito de... eu falei: “Ah, não, pra entrar na briga só se for pra ganhar e se valer muito a pena.” Então eu sempre fiquei na minha e falei: “Ah, deixa pra lá!” Éh, como, em qualquer situação eu sempre tentei cooperar e sempre

tentei, e falei: “Bom, deixa pra lá, deixa pra lá, né, porque não vai dá nada, não vale a pena...” [L. 146-150]

A professora *agia* sempre submissa e silenciada pela preconceção de ser uma pessoa compreensiva, colaboradora e que não se preocupava em imprimir esforços em busca de mudanças, pois pensava que certas situações não podiam ser melhoradas, nem mereciam dedicação.

Pós LC

Depois de sua inclusão na intervenção pedagógica em questão, Ágata não abordou nenhuma modificação de ordem pessoal em suas atitudes, fato esse que não diminui o caráter do impacto do LC em sua vida, pois, no âmbito profissional, as ações que passou a realizar mostram suas transformações cognitivas e verbais, as quais também podem ser transferidas para o contexto pessoal.

Vida Profissional

Pré LC

As ações de Ágata no âmbito profissional antes de seu engajamento em práticas de aprendizagem de LC distinguem-se em três sub-instâncias: fatores internos — relacionados a seu próprio comportamento como docente, suas emoções e sentimentos; fatores de interseção entre interno e externo — que mesclam suas cognições com situações cotidianas; e fatores externos — os quais a impediam de desenvolver sua criticidade mesmo que essa fosse a sua vontade.

Fatores internos

Ágata *experenciou* também no contexto profissional a **passividade** que tinha na sua vida pessoal.

[...] eu sempre fui uma pessoa muito colaborativa e falei: “Não, pode mudar o meu horário, desde que... né, não prejudique em nada”. [L. 154-155]

[...] até então eu nunca criei problema, nada. [L. 160-161]

[...] eu, eu ia falar assim: “Ah, meu Deus, mas de novo?”, né. Eu falei: “Ah, fazer o quê?!” né. Eu ia falar isso, ia deixar por isso mesmo. [L. 179-180]

Como professora e colega de trabalho de outros docentes, Ágata sempre praticava ações que privilegiavam a coletividade, em vez de suas vontades ou até mesmo direitos, sendo, assim, incapaz de expressar suas reais necessidades.

Outro fator que Ágata *experienciava* no momento que antecedeu o processo de desenvolvimento de pensamento crítico foi uma **baixa identificação profissional**, pois não se engajava em práticas pedagógicas por prazer. Apenas realizava seu trabalho com pouco ou nenhum entusiasmo.

[...] eu faço o meu e deixo... né, eu faço o meu e não tô nem aí pro resto. [L.18]

O que antes era uma coisa que eu fazia... ah, fazia por fazer porque tem que ser feito, sem muito vínculo... [L.235-236]

Além disso, a participante não se *preocupava* com a coletividade, nem em *buscar* melhorias para o cenário educacional que enfrentava.

Ainda como um fator interno que a incomodava, Ágata *lidou* com uma **lacuna cognitiva** que a fazia ter dificuldade quanto ao trabalho que precisava executar, não se sentindo capaz de desenvolver pensamento crítico em seus alunos, antes e durante a participação do programa em questão.

[...] é falta de preparo mesmo. [L. 135]

- **Fatores de interseção entre interno e externo**

Ágata *vivenciou* momentos em que expressou **dificuldade cognitiva ligada à produção e realização didática**. No caso, a professora possuía suas limitações referentes ao conteúdo que iria ensinar e produzir, e sentiu-se limitada pelo *déficit* cognitivo de seus alunos, decorrente da não utilização de perspectivas críticas no ambiente escolar em que lecionava.

[...] era uma coisa difícil, né, diferente a princípio. [L. 113]

[...] achei um pouco difícil por parte dos alunos. Teria que trabalhar... teria que fazer um trabalho antes, de coisas mais... assim, não chegar direto, né, com o cartoon, no caso. Teria que ter feito, teria que ter sido feito um trabalho... prévio de algumas coisas, assim, mais simples pra levantar essa parte crítica, né, pra aguçar a parte crítica do aluno e depois entrar com isso, né. Então, como a gente entrou de cara assim, eu achei que faltou essa parte, sabe, de deixar eles mais... mais inteirados, né, mais preparados. Porque realmente essa... éh... assim, parte crítica dos alunos realmente não tá

trabalhada. Por quê? Porque... éh... nós não fomos ensinados a fazer isso, né, então nós também não sabemos fazer isso. E... quer dizer, eu acho que é uma coisa de longo prazo, né. Tá se, tá se falando muito disso hoje, né, há uma [...] muito, mas se o... se o, se o trabalho não for iniciado nesse sentido, não vai... [L. 115-126]

Então, eu acho que é mais por aí, tem que ser um trabalho devagar porque 'cê tem que introduzir, 'cê tem que despertar no aluno, né, questionamentos, questionamentos, pra ele ver se ele acorda, né. Éh, trazer coisas da atualidade, né, e... fazer ele fazer as conexões, né, pra depois ir, ir pra esse... Mas, enfim, eu achei que faltou isso e outros alunos, assim, não 'tavam preparados, tanto é que a... meu artigo, acho que... né, a minha conclusão é que eles realmente apresentam uma defasagem muito grande de, de criticidade, né, mas não porque... é porque fal... é falta de preparo mesmo. Ninguém tá, ninguém... assim, a maioria não trabalha dessa maneira, agora que vem se falando, né. [L. 128-136]

- **Fatores externos**

Essa participante também *enfrentou* situações de **impotência** perante suas atitudes, pois, ao mesmo tempo em que se sentia engajada e preocupada com as realidades educacionais com as quais se deparava, não era capaz de empreender esforços para modificá-las, haja vista as questões sociais, políticas, culturais e educacionais envolvidas.

“Meu Deus, o que que eu tô fazendo?!” Que caiu minha ficha, assim, “eu preciso fazer alguma coisa por isso”, por essa, por aquela situação. [L. 37-38]

Eu preciso, eu tenho necessidade — eu falei — eu preciso fazer alguma coisa por eles. [L. 40-41]

Meu Deus, eu preciso deixar alguma coisa aí. [L. 43-44]

[...] eu sabia que eu tinha que fazer alguma coisa. [L. 49]

E eu não conseguia lutar contra aquela realidade, então eu continuava fazendo aquele arroz com feijão, fazia a minha obrigação, mas muito angustiada.[L. 50-51]

Pós LC

Depois de sua participação no programa de formação continuada voltado para o desenvolvimento de pensamento crítico, Ágata *passou* por mudanças no seu comportamento profissional, tais como **empoderamento, ganhos de fundo cognitivo positivo e alta identificação profissional**.

A docente Ágata *adquiriu* experiências de **empoderamento** após sua participação na intervenção pedagógica.

[...] eu falei: “Ué, o que que aconteceu com o meu horário?” “Não, éh... nós mudamos.” Eu falei: “Mudamos por quê?” “Não, é porque fulano não quer... não podia”, tal, eu falei: “Não! Tsc-tsc” — eu falei — “Como assim? Eu falei o quê?” — eu falei — “Pedi pra me consultar” — eu falei — “Pelo menos isso.” Falei: “Eu sempre contribuí, eu sempre colaborei.” Falei: “Não, não aceito. Não aceito!” E ela falou: “Não, mas nós não podemos mexer com a fulana, porque a fulana briga, e o ciclano falou que não vem dar aula na sexta-feira.” Eu falei: “Como?!” É, ele até... chegou na sexta-feira ele foi embora e não deu as aulas, porque o horário não ‘tava do jeito que ele queria. Falei: “Ah” — falei — “Ah, não, eu sinto muito!” — eu falei — “Ó, eu sempre contribuí, eu sempre colaborei” — eu falei — “Mas sinto muito!” — eu falei — “O critério não é esse? Então é esse que vai ser feito.” Aí eu fui até às últimas consequências... né. Eu falei: “Não, chega! Cansei de ficar aí fazendo papel de boba”, né, entre aspas. Eu falei: “Não, não aceito. Não aceito!” E aí realmente eu re... éh... eu me senti oprimida e fui, e fui até o fim. Eu falei que de maneira de alguma. “Quantos pesos e quantas medidas têm essa escola?” Questionei e falei, e falei: “Não aceito!” E fiz, assim, Deus e todo mundo ficar sabendo disso. [L. 161-177]

Eu falei: “Você quer dizer que eu voltei menos boba, menos tonta?” — eu falei — “É isso que ‘cê quer dizer”, né. “Não, você era alegre, você era feliz, você dava risada.” Eu falei assim: “Não, você quer dizer que eu voltei menos trouxa, tonta, né, porque...” “Não, porque PDE, Deus o livre! Se todo mundo for pro PDE e voltar que nem a Ágata voltou...” Eu falei: “Eu voltei menos boba”, eu falei, né. [L. 184-189]

[...] eu senti que eu adquiri essa... né, essa segurança maior de, de, de... não ficar oprimida e aceitar as opressões por causa do PDE sim, porque eu falei: “Não, não tenho que aceitar tudo”, né.[L. 192- 194]

Tanto é que briguei outras vezes também. [L. 198-199]

[...] é a experiência com o PDE que nos fez abrir os olhos, né, assim, pra, pra essa coisa mais crítica, essa, assim... não aceitar opressão; [L. 223-225]

Empoderamento novamente ocorre nesta pesquisa com diferentes significados. Para essa participante, empoderamento ocorre como maneira de autodefesa, possibilidade de expressar seus desejos e sentimentos de insatisfação. Ágata *passou* a se posicionar, a questionar e a responder; com isso, livrou-se de sentimentos de dominação, de situações vexatórias e humilhantes. Uma vez que a professora utilizou seus poderes de agência, empoderou-se também da capacidade de reverberar suas ações, pois tais procedimentos se repetiram.

Essa professora ainda *sentiu* que obteve **ganhos de fundo cognitivo positivo** depois do seu desenvolvimento de pensamento crítico, isto é, acredita que foi beneficiada pela ampliação de seus sentimentos de confiança, consciência e de expansão de sua própria aprendizagem.

[...] eu senti que eu adquiri essa... né, essa segurança maior.[L. 192]

Houve uma... um progresso.[L. 201]

É uma pessoa mais consciente das coisas. [L. 216]

[...] eu falei: “Bom, acho que aprendi um pouquinho, né?” [L. 232]

Após o desenvolvimento de práticas de LC, Ágata *sentiu* ampliação em seu engajamento como educadora.

[...] senti realmente qual é a minha responsabilidade como educadora no processo, que é uma coisa que eu não tinha, né. Começou lá com aquela experiência... [L. 217-219]

[...] eu sinto mais... compromisso... em relação àquilo que eu tô fazendo. [L. 234]

[...] agora realmente eu, eu tenho consciência de que o que eu fizer vai refletir nele, né. [L. 236-237]

E realmente eu me sinto muito mais comprometida hoje do que no início da carreira, né. E agora eu faço a coisa “por prazer” e não “por fazer”, né. [L. 239-241]

A professora *passou* a interessar-se pelos assuntos escolares e a sentir-se responsável pela educação que promovia. Além do mais, Ágata *comprometeu-se* com a escola e seus alunos, mostrando transformação na passividade vivida anteriormente.

3.2.2 Pergunta 2: Que Natureza têm Mudanças Possivelmente Vivenciadas e Relatadas pelas Professoras?

Naturezas de caráter profissional modificaram as ações de Ágata após seu envolvimento com abordagens críticas de ensino e aprendizagem. Elas distinguem-se entre mudanças de natureza cognitiva e verbal, e mudanças de natureza pedagógica.

Instância cognitiva e verbal

Ágata *adquiriu* **posicionamento pessoal independente** a partir do momento em que estabeleceu uma postura diferente para com seus colegas de trabalho.

[...] Até que, então, a gente se dava muito bem, essa professora e eu, né, e... e ela, assim, começou a fazer umas... uns comentários muito desagradáveis, falando: “Ai, a Ágata voltou do PDE, voltou...” – com’ê que é? — “...Boba, voltou...” — não, não — “...Voltou crica, voltou chata, ela era tão alegre”, tão num sei o quê. Eu falei: “Você quer dizer que eu voltei menos boba, menos tonta?” — eu falei — “É isso que ‘cê quer dizer”, né. “Não, você era alegre, você era feliz, você dava risada.” Eu falei assim: “Não, você quer dizer que eu voltei menos trouxa, tonta, né, porque...” “Não, porque PDE, Deus o livre! Se todo mundo for pro PDE e voltar que nem a Ágata voltou...” Eu falei: “Eu voltei menos boba”, eu falei, né. [L. 180-189]

Tanto é que briguei outras vezes também. [L. 198-199]

A professora não permitiu que outros membros da escola usassem a linguagem para depreciá-la. Em tais instâncias, Ágata foi capaz de usar a linguagem a seu favor e conseguiu perceber a atitude de depreciação de terceiros.

Instância pedagógica

Ágata *notou* que suas mudanças tiveram relação com a troca de sua **função** em diversos momentos de sua vida profissional, primeiramente quando deixou a docência para se dedicar ao cargo de supervisora e, mais tarde, quando deixou a posição de professora para voltar a ser estudante durante o programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico.

[...] porque eu não ‘tava aguentando mais, e eu aceitei ser supervisora.[L. 24]

Aí um falava isso, outro falava aquilo. E aí gente falou assim: “Nossa, cinquenta por cento de afastamento na sala de aula!”, eu falei: “Tô dentro!” [L. 65-66]

[...] o afastamento era de cem por cento e não de cinquenta por cento. Aí que... né, a coisa ficou melhor ainda. [L. 73-74]

Tais alterações de postos resultaram em transformações de suas cognições pedagógicas, pois Ágata *vivenciou* experiências que se diferenciavam do que estava acostumada. Quanto à oportunidade de deixar a sala de aula sob a posição de professora e voltar a ser estudante, Ágata *experenciou* momentos nos quais pôde refletir sobre sua carreira e a importância de seus atos em sala de aula, além de aumentar seu conhecimento sobre novas perspectivas de ensino.

Circunstâncias de natureza **profissional afetiva** marcaram as transformações de Ágata em relação ao desenvolvimento de pensamento crítico.

E realmente eu me sinto muito mais comprometida hoje do que no início da carreira, né. E agora eu faço a coisa “por prazer” e não “por fazer”, né. (risos) [L. 240-241]

As experiências vividas tornaram-na uma pessoa mais comprometida e satisfeita com seu trabalho, visto que o amadurecimento de sua criticidade foi esclarecedor para seus próprios sentimentos ligados à profissão.

Durante sua carreira docente, Ágata *passou* por momentos de **dissonância cognitiva**, quando suas representações de ambiente escolar entraram em conflito com a realidade encontrada. Tais acontecimentos fizeram parte de suas mudanças como profissional.

[...] eu tive um choque muito grande quando eu entrei na sala de aula como professora porque era muito diferente, foi muito diferente do que a gente tava acostumado a trabalhar. Os alunos totalmente diferentes, né, indisciplinados, sem... né, muito pouca educação e isso me chocou muito. [L. 8-12]

[...] aquilo me chocou muito, me marcou muito. [L. 35]

Outro aspecto que Ágata *experienciou* e, posteriormente ao seu desenvolvimento de pensamento crítico, resultou em suas transformações foi sua **asquiescência**.

E realmente eu... falei: “Vou entrar no sistema” [L. 16]

[...] eu faço o meu e deixo... né, eu faço o meu e não tô nem aí pro resto.[L. 18]

E eu não conseguia lutar contra aquela realidade, então eu continuava fazendo aquele arroz com feijão, fazia a minha obrigação, mas muito angustiada. [L. 50-51]

Em outras palavras, a docente era uma profissional despreocupada com os efeitos de suas ações ao lecionar e, depois da intervenção pedagógica, questionou-se sobre esse comportamento.

Ágata *expressava* alguns **sentimentos negativos** que impactaram em suas modificações, tais como: angústia, insatisfação, cansaço, preocupação e ânsia por mudanças.

Mas aquilo me angustiava muito, né, porque eu não, eu não tinha prazer em trabalhar. [L. 19-20]

[...] porque eu não 'tava aguentando mais, e eu aceitei ser supervisora. [L. 24]

[...] eu não conseguia lutar contra aquela realidade, então eu continuava fazendo aquele arroz com feijão, fazia a minha obrigação, mas muito angustiada.[L. 50-51]

[...] aquela ansi... assim, ansiedade... [L. 60]

Aquela, né, angústia. [L. 68]

Tais sentimentos impediam-na de modificar as situações que enfrentava e, também, tornavam-na uma pessoa descontente com a profissão. Quando adquiriu consciência crítica, Ágata foi capaz de converter esses sentimentos em ações.

3.2.3 Pergunta 3: Que Experiências Vivenciadas pelas Professoras, se Alguma, elas Relatam terem Transformado seu Conhecimento?

Experiências associadas com a produção e a utilização de materiais didáticos *vivenciadas* por Ágata foram determinantes para seu desenvolvimento de pensamento crítico.

Instância de produção didática

Ágata *vivenciou* ocasiões de produção e realização didática que transformaram seu conhecimento e impactaram em sua vida profissional.

Agora toda essa... essa nova proposta de ensino e tal, pra língua estrangeira, nunca... [L. 96-97]

[...] eu resolvi trabalhar com cartoon, né. Éh... foi uma experiência muito boa, aprendi muita coisa, e na época da... da execução do projeto, né, éh, como é... cartoon é uma coisa que me mexe com... sarcasmo, crítica, crítica social, então o aluno tem que ter uma percepção crítica das coisas, uma visão mais crítica, e eu não sei se na época, por falta de experiência, né, porque também não sabe... nunca trabalhei com isso, então vou fazer um negócio inédito, pra mim também... era uma coisa difícil, né, diferente a princípio. E, bom, eu gostei de trabalhar. Então, mas essa questão de leitura de imagem associado à questão crítica... [L. 107-115]

O trabalho com **leitura e letramento crítico** foi o principal ponto transformador nas atitudes de Ágata. Com essa experiência, a participante conseguiu inserir o LC em sua prática docente e também em sua visão profissional, pois conseguiu perceber

como tal perspectiva era desconhecida pelo público docente, gerando, assim, dificuldades para utilizá-la em sala de aula, pois os alunos não estavam familiarizados com atividades que focassem e permitissem explorar sua criticidade.

3.3 IMPACTOS DO LC NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE ÁUREA

3.3.1 Pergunta 1: Que sentido(s) de Desenvolvimento Pessoal e Profissional os Relatos das Participantes me Permitem Interpretar como Reflexo de seu LC?

A professora Áurea *passou* por experiências, antes e depois de sua participação no programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico, que ocasionaram mudanças em sua vida pessoal e profissional.

Vida Pessoal

Pré LC

Antes da intervenção pedagógica, Áurea era uma pessoa passiva, que optava por não se posicionar perante familiares mais velhos ou preferia aceitar as situações como eram.

Eu aceitava assim na... na minha vida, assim, nas situações pessoais, eu sempre aceitava tudo. [L. 39-40]

Se fosse (antes)... “ah, não”, deixava pra lá. [L. 44-45]

[...] porque antes era só... né, o que ele pensava e pronto, a gente tinha que aceitar. [L. 50-51]

Pós LC

Áurea *vivenciou* momentos em que pode notar o impacto do LC em sua vida pessoal e o **empoderamento** adquirido após o programa do qual participou.

E aí eu comecei mesmo a questionar... Até ontem mesmo eu levei minha mãe pra fazer um exame e ela tem que ir de cadeira de rodas, e uma pessoa parou bem na rampa... da clínica, aí eu já reclamei. Se fosse... “ah, não”, deixava pra lá. Aí eu reclamei e questionei: “Como que a gente vai pa... vai passar aí?”, né. E com o meu pai também, que ele sempre foi muito rígido, então a gente sempre aceitava tudo. E agora eu já consigo mais questionar, dar minha opinião com ele, pra ele e tudo, assim, até em relação — que agora eles estão mais velhos e a gente tem que cuidar deles também, né — então agora a gente já pode também falar mais, porque antes era só... né, o que ele pensava e pronto, a gente tinha que aceitar, e agora eu já também consigo colocar as minhas ideias e ele ouvir também.[L. 42-51]

A professora se *sentiu* capaz de subverter a passividade vivenciada em seu ambiente familiar perante seus ascendentes, colocando seu ponto de vista e opinião em prática.

Além disso, Áurea empoderou-se de sentimentos de agência diante de problemas sociais que enfrentou. Nesse sentido, a docente foi capaz de usar a linguagem para protestar a favor de direitos da sociedade como um todo, agindo, assim, como uma cidadã consciente e ativa.

Momentos onde houve uma **expansão de escopos** também foram *experienciados* por Áurea, ao passo que passou a compartilhar suas habilidades de pensamento crítico com membros de sua família e convidar para o trabalho crítico outras esferas da sociedade.

[...] não só dentro da sala de aula, no teu lado profissional, mas também na família. Porque eu vejo o meu filho, ele questiona bastante, ele é bem crítico, éh... assim, e aí a gente começa a usar também fora, no dia a dia, né. [L. 105-107]

[...] e foi o pontapé inicial pra isso, e a gente foi trabalhando... as situações, e o conselho tutelar foi, deu palestra, conversou com eles a respeito do trabalho infantil, eles questionaram... [L. 129-131]

Vida profissional

Pré LC

Áurea também *enfrentou* **passividade** em sua atuação profissional, já que procedia apenas como executora de demandas, não dando atenção para aspectos de criticidade e silenciando, assim, a opinião de seus estudantes.

[...] eu era uma... assim, uma professora que só... e como pessoa também, e professora, pensava em passar o conteúdo pro aluno, sem pensar nessa, éh, nesse lado que ele tem que questionar, que ele tem que... éh... assim, não dava tanto poder de voz pra ele, né. Então, eu só pensava no conteúdo mesmo. Tinha que dar o conteúdo, e tinha que vencer, e mais... éh... nota, né, atribuindo valor à nota. Eu era desse jeito.[L. 2-7]

Diferente das outras professoras entrevistadas, Áurea mencionou forte ligação com a carreira docente desde sua infância, por isso suas mudanças levaram ao crescimento de seu gosto pela profissão.

Eu, desde pequena, eu pensava em ser professora, eu adorava escrever no quadro, fazia de conta que 'tava dando aula, tudo, e... eu lembro que eu pegava o batom da minha irmã e ia escrever no azulejo do banheiro... [L. 12-15]

Brincando, depois eu ia lá, apagava tudo e ninguém ficava sabendo. E daí foi, foi indo, eu tenho professores na família, minha, minhas tias, e... e aí eu fui gostando, eu tive o apoio muito grande da minha... d'uma, a primeira diretora minha, ela me ensinou muita coisa, eu trabalhei no primário, eu acho que dá uma base muito boa quem trabalhou com crianças, né. Pra gente ir acompanhando o desenvolvimento, a gente vê, assim, o desenvolvimento da... do estudante, né, então acho... é bom sempre começar lá de baixo a trabalhar com os alunos. E... e eu me apaixonei, daí, sempre gostei, e fui, e agora tô há quase trinta anos. [L. 17-24]

Pós LC

Áurea demonstrou preocupação de caráter de **conhecimento experiencial**, isto é, ela sentia que precisava desenvolver seu posicionamento crítico antes de ser capaz de ensinar a partir dessa perspectiva em suas aulas.

[...] eu acho assim, a gente não pode passar uma, pro aluno o que a gente não coloca em prática também, né. [L. 40-42]

Outra experiência importante que surtiu transformações em Áurea estava ligada à **expansão de escopos**, pois *conseguiu* ampliar seu campo de atuação para outra disciplina, trazer diferentes materiais e com eles trabalhar.

[...] eu sou professora de português também, né, então eu tô usando bastante agora... éh... trabalho com jornal com eles, a gente questiona bastante, trago vídeos, o jornal, o vídeo sempre, reportagem, sempre procuro assim mudar, éh, os gêneros textuais, e trabalhar... Eu acho que... assim deu... fui, vale, vale a pena. [L. 82-86]

O **empoderamento** de Áurea aconteceu por meio de seu engajamento em práticas diferentes das de seu costume.

[...] foi o pontapé inicial pra isso, e a gente foi trabalhando... as situações, e o conselho tutelar foi, deu palestra, conversou com eles a respeito do trabalho infantil, eles questionaram... [L. 129-131]

Aí depois da apostila terminada, desse caderno, né, terminado, aí eu dei outro texto, fiz as perguntas. [L. 159-160]

Nesse quesito, a professora adquiriu o poder de criar materiais independentemente e ter a visão de conectar audiências para aumento de conhecimento de seus alunos.

Além de seu habitual gosto pela docência, Áurea *obteve ganhos de fundo cognitivo positivo* relacionados ao contexto profissional. Ela exaltou seu contentamento ao notar suas mudanças: sua confiança no conhecimento pedagógico alcançado e o aumento de confiança em seu próprio trabalho.

Primeiro a satisfação de você ter... éh... mudado, né, pegar... como que era você antes e como você evoluiu, e poder passar isso, né. [L. 103-105]

[...] vi a diferença. Foi uma diferença muito grande. [L. 118]

Olha, eu gostei bastante. [L. 139]

3.3.2 Pergunta 2: Que Natureza têm Mudanças Possivelmente Vivenciadas e Relatadas pela Professora?

As mudanças de Áurea estão relacionadas a ações cognitivas e verbais em sua interação pessoal, e de atitudes pedagógicas em seu meio profissional.

Vida pessoal

Instância cognitiva e verbal

Em seu cotidiano pessoal, Áurea *viveu* acontecimentos cuja natureza remete ao seu **posicionamento pessoal independente** e a uma **simetria de poderes**.

No seu ambiente familiar, a participante *posicionou-se* como usuária da linguagem de modo independente.

E agora eu já consigo mais questionar, dar minha opinião com ele, pra ele e tudo, assim, até em relação — que agora eles estão mais velhos e a gente tem que cuidar deles também, né — então agora a gente já pode também falar mais, porque antes era só... né, o que ele pensava e pronto, a gente tinha que aceitar, e agora eu já também consigo colocar as minhas ideias e ele ouvir também. [L. 47-51]

Em outras palavras, Áurea *conseguiu* colocar seu discurso em pauta, fazer-se ouvir e adquiriu o respeito de ascendentes por meio da linguagem. Desse modo, Áurea também *obteve* a possibilidade de alcançar uma **simetria de poderes** com membros familiares ascendentes.

[...] agora a gente já pode também falar mais, porque antes era só... né, o que ele pensava e pronto, a gente tinha que aceitar, e agora eu já também consigo colocar as minhas ideias e ele ouvir também. [L. 48-51]

De negociação, é. Uhum. Assim, um diálogo bem aberto mesmo que eu não tinha antes... com ele. [L. 55-56]

Sua posição como usuária da linguagem transformou-se à medida que ela conseguiu espaço para dialogar, negociar concessões e propor suas ideias e opiniões, posto que, anteriormente, tal abertura para possíveis discussões e argumentos era inexistente em seu espaço familiar.

Vida profissional

Instância pedagógica

Na instância pedagógica, Áurea teve experiências relacionadas ao **uso de materiais multimodais**, à **aprovação** e ao **envolvimento dos alunos**, à **aprovação do olhar externo** e à **expansão de escopos**.

O **uso de materiais multimodais** foi *experienciado* pela professora, assim que inseriu diversos gêneros e instrumentos em suas aulas.

[...] eu sou professora de português também, né, então eu tô usando bastante agora... éh... trabalho com jornal com eles, a gente questiona bastante, trago vídeos, o jornal, o vídeo sempre, reportagem, sempre procuro assim mudar, éh, os gêneros textuais, e trabalhar... Eu acho que... assim deu... fui, vale, vale a pena. [L. 82-86]

Logo após a inserção de diferentes materiais, a professora percebeu crescimento na **aprovação e envolvimento dos alunos**. Ela *sentiu* que os discentes valorizaram e prestigiaram as mudanças propostas, além de engajarem-se em atividades e discussões, aumentando, assim, o **envolvimento** deles nas práticas desenvolvidas, pois *percebeu* que eles começaram a emitir opiniões, a argumentar, a procurar por novas fontes de informação e propor transformações. Ou seja, os alunos igualmente se modificaram, a partir de uma tomada de agência e empoderamento, o que, de certa forma, também transformou a professora em questão.

Eles gostam bastante. [L. 89]

Eles adoraram... [L. 116]

[...] porque eles gostaram bastante... [L. 141]

[...] eles começam a... a participar dos acontecimentos e opinar, e querer mudar aquilo, né. [L. 95-96]

Eles adoraram, eles participaram, eles filmaram, éh... fizeram entrevistas, tudo. [L. 116-117]

[...] eles comentaram bastante a situação deles em casa, né. [L. 122]

[...] eles questionaram... E eu acho assim que eles saíram... éh... conscientes, assim, terminaram esse trabalho conscientes... [L. 131-132]

[...] eles próprios podiam participar dessa mudança em relação ao trabalho infantil. E foi bem satisfatório porque... a maioria realmente falou: "Não, nós". Ele se colocou...[L. 162-164]

Como... um agente... nessa mudança.[L. 166]

Para Áurea, outro fator que causou as mudanças em sua vida profissional foi presenciar uma atitude de **aprovação do olhar externo**, pois a docente obteve total aceitação e suporte da escola em que lecionava, para implementar os conteúdos aprendidos na intervenção pedagógica da qual participou. Ademais, *houve* valorização da iniciativa e espaço para divulgação do trabalho.

[...] no meu colégio teve assim um apoio grande, só que foi valorizado, na semana pedagógica a gente mostrou o nosso projeto, tudo... [L. 66.68]

Áurea ainda *vivenciou* uma **expansão de escopos** em seu comportamento profissional que deu vazão às suas transformações.

[...] naquele tempo assim, ninguém falava em letramento, nem letramento crítico. Então foi, pra eles foi uma novidade. Agora que eles 'tão, que a gente vê mais em outras disciplinas também, que eu vejo.[L. 68-71]

"Olha, Áurea, tem o letramento crítico, que é muito bom", tal. E aí eu fui pesquisando, sem orientadora, sem nada. Aí eu fui pesquisando, pesquisando, né, eu falei: "Eu vou... usar meu tempo então, já que eu tô fora de sala". E fui pesquisando, depois a... aprendi bastante com a Simone também.[L. 77-80]

A professora *expandiu* seu conhecimento sobre abordagens de ensino, ao passo que foi capaz de buscar, independentemente, por fontes de instrução, e, após o estudo de tal perspectiva, *passou* a reconhecer o uso desta em outros contextos.

3.3.3 Pergunta 3: Que Experiências Vivenciadas pelas Professoras, se Alguma, elas Relatam terem Transformado seu conhecimento?

Experiências com a produção e utilização de materiais focados na **leitura e letramento crítico**, e a **expansão de escopos** fazem parte das experiências que Áurea teve no âmbito da produção didática.

O contexto de produção acadêmica proporcionou à Áurea a possibilidade de **disseminação oral**, enquanto, no âmbito da ação social, a docente *praticou interlocução entre escola e sociedade*.

Instância de produção didática

No contexto de produção didática, a participante Áurea se *envolveu* em práticas de **leitura e letramento crítico**.

[...] no começo eu pensei no... no preconceito racial, daí eu vi que já era um tema... éh... já tinha sido trabalhado, daí eu falei: “Ah, então eu vou mudar pra outro” e me veio o trabalho infantil. Eu não sei se eu ‘tava pesquisando na internet... E aí eu vi que tinha bastante coisa... pra colocar, *site*, tudo, éh... esse aqui da China, que tinha tido as olimpíadas, né, que... acho que tá citado em algum trecho aqui, então, aí eu... eu fui, parece que foi tudo dando certo, encaixando e foi como encaminhado. [L. 145-150]

[...] éh, foi feito uma pesquisa, né, com eles antes, eles leram um texto e o que que eles achavam daquilo. E depois, eu, eu apliquei o...[L. 154-155]

Aí depois da apostila terminada, desse caderno, né, terminado, aí eu dei outro texto, fiz as perguntas e, e foi comparado então, antes, o que que eles pensavam, se eles achavam que eles... tinham que agir, ou outra pessoa, por exemplo, éh, o Estado deve, o governo deve... éh... mudar isso, ou se eles próprios podiam participar dessa mudança em relação ao trabalho infantil. E foi bem satisfatório porque... a maioria realmente falou: “Não, *nós*”. Ele se colocou... [L. 159-164]

Ao inserir tais práticas em suas aulas, a professora *sentiu* que foram essenciais para o seu crescimento profissional, bem como para engajamento e compromisso posterior com a abordagem, adotando-a para além das exigências do programa do qual participou, pois percebeu que as atividades também causaram impactos nas atitudes de seus alunos.

O uso do LC em outras áreas, também, foi um fator que Áurea considerou transformador de seu conhecimento, isto é, ela *experenciou expansão de escopos*, tanto no sentido de utilizar a abordagem em contextos outros, quanto no de ampliar sua cartela de materiais e gêneros discursivos em sala de aula:

[...] eu sou professora de português também, né, então eu tô usando bastante agora... éh... trabalho com jornal com eles, a gente questiona bastante, trago vídeos, o jornal, o vídeo sempre, reportagem, sempre procuro assim mudar, éh, os gêneros textuais, e trabalhar... Eu acho que... assim deu... fui, vale, vale a pena. [L. 82-86]

Instância de produção acadêmica

Áurea *envolveu-se* ainda em atividades de **disseminação oral** que modificaram suas ações.

[...] no meu colégio teve assim um apoio grande, só que foi valorizado, na semana pedagógica a gente mostrou o nosso projeto, tudo... [L. 66-68]

A possibilidade de falar sobre o programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico e o projeto que estava executando foram de extrema importância para a produção acadêmica da professora.

Instância de ação social

Áurea *engajou-se* em práticas que levaram a uma **interlocução entre escola e sociedade**, a partir do momento em que interagiu com diferentes esferas da comunidade para ampliar o conhecimento de seus estudantes.

[...] foi o pontapé inicial pra isso, e a gente foi trabalhando... as situações, e o conselho tutelar foi, deu palestra, conversou com eles a respeito do trabalho infantil, eles questionaram... [L. 129-131]

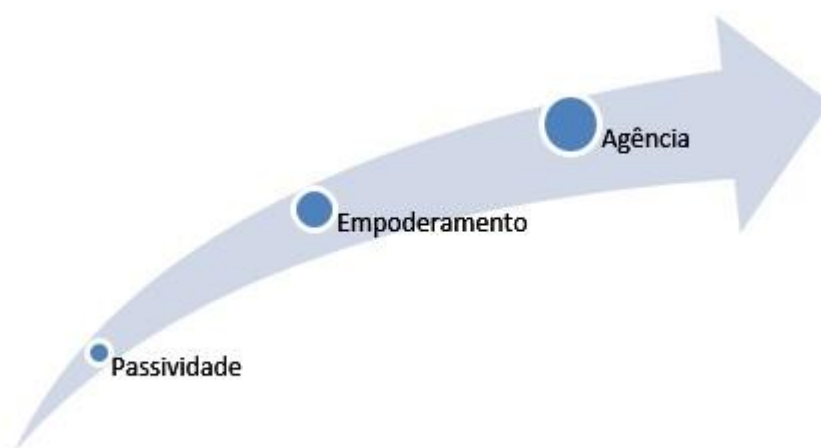
3.4 CONCLUSÃO – SENTIDOS DE TRANSFORMAÇÃO: DA PASSIVIDADE À RESULTADOS DE EMPODERAMENTO

Nesta conclusão de capítulo, apresento os estágios de transformação das participantes em questão, fazendo uma breve revisão de como o LC impactou em suas vidas pessoais e profissionais. Cheguei à conclusão de que todas as participantes vivenciaram o mesmo fenômeno — levando em consideração as especificidades de cada uma — de transformação de conhecimento e mudança de atitudes.

Em outras palavras, Safira, Ágata e Áurea apresentavam certa passividade no início de seus programas de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico, e, ao fim deles, puderam notar o ganho de diversas habilidades que as tornaram agentes na sociedade em que vivem e em seus cotidianos domésticos.

Por isso, defendo que a grande transformação delas deu-se no sentido de sair de uma situação de passividade para uma de agência, por meio de resultados de empoderamento. Não estou julgando aqui que, anteriormente à intervenção pedagógica, as professoras não possuíam nenhum nível de criticidade ou agência. Pelo contrário, penso que tais docentes apenas tiveram a oportunidade de expandir seus conhecimentos e, com a aprendizagem de LC, puderam reconhecer, ainda mais, as possibilidades de uso da linguagem e seus efeitos, modificando, então, suas concepções e ações frente a diversos âmbitos e práticas sociais. A Figura 6 demonstra o processo de transformação das professoras.

Figura 6 - Processo de transformação das professoras.



Fonte: A autora.

Portanto, nas seções seguintes faço um breve resumo das mudanças ocorridas nas vidas das professoras, focando nos sentidos dessas transformações, descrevendo comportamentos da passividade e os resultados de empoderamento, os quais, por sua vez, levaram à agência.

3.4.1 Sentidos de Transformação de Safira

Da passividade

Os sentidos de transformação vivenciados por Safira incluíam a própria **passividade** e outros fatores que a impediam de tomar atitudes em prol de si mesma ou da coletividade.

No contexto pessoal, a **passividade** de Safira emergiu das maneiras destacadas no quadro a seguir:

Quadro 24 - Sentidos de passividade de Safira no contexto pessoal

SENTIDOS DE PASSIVIDADE DE SAFIRA NO CONTEXTO PESSOAL	
CONIVÊNCIA	1. Fatores mais desvantajosos do que vantajosos.
MEDOS	1. Falta de coragem para agir.

Fonte: a autora.

Enquanto no campo profissional, passividade para Safira abrange esses significados:

Quadro 25 - Sentidos de passividade de Safira no contexto profissional

SENTIDOS DE PASSIVIDADE DE SAFIRA NO CONTEXTO PROFISSIONAL	
MEDOS	1. Espera por reação de outros (humanos ou materiais, tais como, medidas e regras). 2. Tomada de ação. 3. Erro. 4. Indecisão.

Fonte: a autora.

Resultados de empoderamento

Embora tenha sido passiva diante de muitas situações, por certo período de tempo, Safira empoderou-se de diversas formas após sua participação no programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico.

Os sentidos de **empoderamento** para essa participante englobam os seguintes aspectos no âmbito pessoal:

Quadro 26 - Sentidos de empoderamento de Safira no contexto pessoal.

SENTIDOS DE EMPODERAMENTO DE SAFIRA NO CONTEXTO PESSOAL	
CAPACIDADES / HABILIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não aceitação a ser exposta a certas situações. 2. Percepção de persuasão e objetivos de terceiros. 3. Gerenciamento e direcionamento de conflitos.
GANHOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emoções e sentimentos positivos (como segurança, equilíbrio e satisfação pessoal).
TOMADA DE DECISÕES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quebra de hábitos de atribuição negativa (por exemplo, mentir e esconder situações). 2. Opção por disseminar fatos fielmente.

Fonte: A autora.

Já os sentidos de **empoderamento** no campo profissional incluem as dimensões do quadro que segue:

Quadro 27 - Sentidos de empoderamento de Safira no contexto profissional

SENTIDOS DE EMPODERAMENTO DE SAFIRA NO CONTEXTO PROFISSIONAL	
CAPACIDADES / HABILIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expansão de escopos. 2. Reconhecimento da utilidade de uma mesma abordagem em diferentes disciplinas. 3. Reconhecimento dos diferentes níveis de conhecimento dos alunos. 4. Proposição de atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos. 5. Reconhecimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. 6. Criação de relações e interlocução entre escola e sociedade. 7. Transferência da teoria para a prática.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Liberdade para tentar propor mudanças;

GANHOS	<ol style="list-style-type: none"> 2. Consciência da necessidade de mudanças. 3. Consciência da necessidade de ganhos e/ou expansão cognitiva para exercer suas atividades. 4. Cognição positiva (por exemplo, confiança, consciência e liberdade); 5. Expansão da prática para outras áreas.
TOMADA DE DECISÕES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reação a demandas curriculares.
AGÊNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Luta por mudanças que privilegiem toda a comunidade. 2. Reação e engajamento em atitudes. 3. Colaboração entre docentes.

Fonte: A autora.

3.4.2 Sentidos de Transformação de Ágata

Da passividade

Ágata também *experienciou* **passividade** em sua vida pessoal e profissional. Para ela, os sentidos de passividade pessoal compreendem as definições que seguem:

Quadro 28 - Sentidos de passividade de Ágata no contexto pessoal

SENTIDOS DE PASSIVIDADE DE ÁGATA NO CONTEXTO PESSOAL	
MEDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gerar brigas e desentendimentos ao agir. 2. Desconfiar do potencial de mudanças.
CONIVÊNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser aquiescente.
IDENTIDADE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visão de outros como pessoa colaboradora, pacífica, remediadora.

Fonte: A autora.

No âmbito profissional, a docente deparou-se com as seguintes facetas da passividade:

Quadro 29 - Sentidos de passividade de Ágata no contexto profissional

SENTIDOS DE PASSIVIDADE DE ÁGATA NO CONTEXTO PROFISSIONAL	
IDENTIDADE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visão de outros como pessoa colaboradora, pacífica, remediadora. 2. Baixa identificação profissional.
CONIVÊNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser aquiescente. 2. Não agir. 3. Falta de preocupação com o outro e consigo mesma.
IMPOTÊNCIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perante estruturas e demandas escolares e governamentais.
COGNIÇÕES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de conhecimentos teórico e prático.
SENTIMENTOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. De ordem negativa, como insatisfação e desgaste.

Fonte: A autora

Resultados de empoderamento

Quando possibilitada de participar da mencionada intervenção pedagógica, Ágata também vivenciou transformações relacionadas ao seu empoderamento pessoal e profissional. Na primeira dimensão, a professora não mencionou suas mudanças, como relatado na seção de análise. Contudo, no segundo âmbito, pude distinguir o termo, conforme as interpretações a seguir:

Quadro 30 - Sentidos de empoderamento de Ágata no contexto profissional

SENTIDOS DE EMPODERAMENTO DE ÁGATA NO CONTEXTO PROFISSIONAL	
CAPACIDADES / HABILIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posicionamento pessoal independente. 2. Uso da linguagem para expressar desejos, anseios e sentimentos de insatisfação. 3. Reverberação de ações. 4. Reconhecimento de situações de opressão.
TOMADA DE DECISÕES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reação. 2. Autodefesa.

	3. Questionamento de situações de opressão.
GANHOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cognição positiva (por exemplo, confiança, consciência, aprendizagem). 2. Alta identificação profissional. 3. Prazer ao voltar para a sala de aula. 4. Reconhecimento e superação de dificuldades relacionadas à produção e realização didática.
AGÊNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfrentamento de situações de opressão. 2. Poder de discussão, questionamento, de emitir opinião, desejos, insatisfações. 3. Exigência do cumprimento de direitos e deveres.

Fonte: A autora.

3.4.3 Sentidos de Transformação de Áurea

Da passividade

Assim como as outras participantes, Áurea também se transformou no sentido da passividade à agência, pois suas atitudes antes do processo de desenvolvimento de pensamento crítico eram permeadas por momentos passivos e, após, ela experienciou mudanças no tocante ao seu empoderamento.

Relacionados à sua passividade, pude compreendê-las das seguintes maneiras, no lado pessoal:

Quadro 31 - Sentidos de passividade de Áurea no contexto pessoal

SENTIDOS DE PASSIVIDADE DE ÁUREA NO CONTEXTO PESSOAL	
CONIVÊNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceitação de toda e qualquer situação. 2. Obediência à ascendente familiar. 3. Falta de preocupação com o outro e consigo mesma.

Fonte: A autora.

Enquanto no ambiente profissional, a passividade de Áurea remete aos seguintes entendimentos:

Quadro 32 - Sentidos de passividade de Áurea no contexto profissional

SENTIDOS DE PASSIVIDADE DE ÁUREA NO CONTEXTO PROFISSIONAL	
CONIVÊNCIA	1. Obediência cega às regras escolares. 2. Execução inquestionável de demandas. ²⁴
EXECUÇÃO DE REGRAS	1. Preocupação com atribuição de notas e esgotamento de conteúdos.

Fonte: A autora.

Resultados de empoderamento

Áurea passou por momentos que revelaram o poder adquirido durante seu processo de aprendizagem de LC. Em sua vida pessoal, o empoderamento de Áurea é reconhecido como:

Quadro 33 - Sentidos de empoderamento de Áurea no contexto pessoal

SENTIDOS DE EMPODERAMENTO DE ÁUREA NO CONTEXTO PESSOAL	
CAPACIDADES / HABILIDADES	1. Questionamento de questões sociais. 2. Expansão de escopos. 3. Reconhecimento da criticidade em outros. 4. Incentivo e estímulo da criticidade de outros.
GANHOS	1. Preocupação com o outro e consigo mesma.

Fonte: A autora.

Em sua vida profissional, o empoderamento assume os seguintes sentidos:

Quadro 34 - Sentidos de empoderamento de Áurea no contexto profissional.

SENTIDOS DE EMPODERAMENTO DE ÁUREA NO CONTEXTO PROFISSIONAL	
AGÊNCIA	1. Reconhecimento da necessidade de aprendizagem. 2. Busca por conhecimento pessoal para melhoria da docência. 3. Luta por mudanças que privilegiem toda uma comunidade. 4. Simetria de poderes por meio do uso da linguagem.

²⁴ Nesta seção, havia inserido a afirmação: “falta de preocupação com a aprendizagem dos alunos”, a qual foi questionada por Áurea durante a entrevista de retorno e, por isso, suprimida do Quadro 11, após explicação e não concordância da professora, atitude esta que permite a inserção da voz da participante na pesquisa.

CAPACIDADES/ HABILIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expansão de escopos. 2. Reconhecimento da utilidade de uma mesma abordagem em diferentes disciplinas. 3. Uso de diferentes materiais em sala de aula. 4. Criação de relações e interlocução entre escola e sociedade. 5. Expansão de um mesmo tema a partir de atividades diferentes. 6. Posicionamento pessoal independente.
GANHOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cognição positiva (tais como, satisfação, percepção de diferenças pessoais e satisfação pessoal). 2. Aprovação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas. 3. Aprovação do olhar externo. 4. Reconhecimento do êxito e inovação de suas práticas. 5. Oportunidade de disseminar conhecimento e práticas.

Fonte: A autora.

Explicadas de maneira mais sucinta as transformações observadas pelas professoras participantes deste estudo durante desenvolvimento de LC no programa de formação continuada, no próximo capítulo irei relatar como se deu o procedimento de retorno das análises às docentes e as conclusões obtidas por meio desse cuidado ético.

CAPÍTULO 4

RETORNO DA ANÁLISE ÀS PARTICIPANTES

Neste capítulo, descrevo e analiso a minha prática de retorno da pesquisa com minhas análises às participantes. De acordo com Francescon (2014), esse tipo de ação é pouco praticado em pesquisas da LA. Todavia, membros dos grupos de pesquisa dos quais participo²⁵ realizam esse retorno como maneira de compartilhar os resultados da pesquisa com aqueles que foram centrais para sua realização: os participantes (e.g. CORADIM, 2008, 2015; D'ALMAS, 2011; FRANCESCON, 2014; LUNARDI, 2011; JASNIEVSKI, 2013; REIS, 1998; SILVA, 2014; SENEFONTE, 2014).

Essa consideração em forma de ação é parte de um fazer ético em pesquisa, com a consideração do outro e, também, pelas possibilidades de evitar danos às participantes e impossibilitar que as participantes sintam-se vulneráveis. Outro objetivo do retorno da análise é colocar minhas escolhas metodológicas e verbais sob julgamento de adequação pelas participantes. Sendo assim, além de conferir a sustentação das interpretações, esse retorno reveste-se, principalmente, como cuidado com o outro. Descrevo, a seguir, algumas possibilidades que o procedimento de retorno ofereceu às participantes, como forma de elucidar ao leitor a relevância dessa prática.

Primeiramente, o retorno possibilitou às participantes o resgate de experiências passadas. Assim, este constitui-se, também, como uma forma de aprendizagem. No mesmo sentido, lembrar experiências passadas contribui como forma de elevar à consciência mudanças no presente e outras projetadas para o futuro.

De maneira semelhante, a entrevista que conduzi quando do retorno oportunizou que as professoras, tendo lido as análises e sido convidadas a opinar sobre elas, editassem minhas interpretações enquanto pesquisadora. Elas demonstraram exercerem autocrítica do seu trabalho enquanto professoras e, também, em relação a suas posturas pessoais. Esse retorno permitiu-lhes, também, de maneira consciente, questionarem-se quanto ao que foram e ao que são. Em

²⁵ Grupos de Pesquisa Pensamento Crítico para Ação Transformadora; Letramento Crítico: Cognição e Discurso; e Linguagem e Poder, coordenados pela Prof^a. Dr^a. Simone Reis, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

outras palavras, elas próprias abriram espaço para afirmação da identidade que hoje veem.

Em relação à possibilidade de edição da análise, respaldo-me na justificativa de meu uso da cognição como unidade de análise. Portanto, diferente de Jasnievski (2013), por exemplo, que adotou o discurso como unidade de análise, na minha pesquisa, o retorno e o esclarecimento sobre cognições não apenas possibilitam, mas demandam a revisão de minhas interpretações. Por isso, faço a edição e a apresento (em nota de rodapé), sinalizando como fora minha primeira interpretação e como a participante esclareceu e elaborou suas opiniões, as quais me conduziram a modificar o relato analítico final.

Ademais, o procedimento de retorno propiciou às participantes uma aprendizagem sobre pesquisa, pois lhes possibilitou conhecer cuidados procedimentais relativos ao rigor e tratamento dos dados da investigação, o que considero uma forma de aprendizagem científica.

Por fim, esse retorno permitiu a cada uma delas posicionar-se quanto ao potencial e relevância da pesquisa, de forma que puderam opinar sobre e situar a relevância da minha investigação para várias esferas, desde a individual até as de natureza coletiva, sendo estas tanto de caráter educacional como científica.

Isto posto, no trabalho de retorno, enviei por *e-mail*, às professoras participantes, as minhas análises, a fim de poderem ler e analisá-las. Para vivenciar tal processo, pedi-lhes que lessem, fizessem anotações, caso desejassem, destacassem trechos que chamaram sua atenção, atentassem em especial aos verbos, adjetivos e caracterizações a que recorri, tanto na descrição quanto na análise, para que, assim, apontassem (caso assim percebessem) possíveis julgamentos de valor de minha parte ou sua não concordância com minhas considerações feitas na elaboração de categorias e na apresentação das análises.

Antes de prosseguir para as considerações sobre essa etapa, descrevo como tal procedimento foi realizado. Em um primeiro momento, entrei em contato com as professoras via mensagem de *e-mail*. Na mensagem, eu as lembrei sobre nossas primeiras entrevistas e questioneei sobre a possibilidade de encontrá-las para discutirmos os resultados das análises. Caso suas respostas fossem positivas, mencionei que iria enviar o documento com a análise referente a apenas cada participante, de modo que cada uma iria ler somente a parte relativa a si.

Safira, Ágata e Áurea demoraram certo tempo para me responder, motivo pelo qual eu as adicionei em uma rede social e escrevi mensagem avisando-as sobre o e-mail enviado. Após o contato mais informal, elas me responderam, prontificando-se a participar e, por conseguinte, enviei-lhes as respectivas partes.

Safira foi a participante que encontrei primeiro, em 23/06/2015, seguida por Áurea, em 08/07/2015. Fui ao encontro de ambas em suas residências em diferentes cidades do estado. A reunião com Ágata sofreu diversos impedimentos por parte de compromissos tanto meus quanto dela, e, em 06/08/2015, encontramos-nos em um de seus locais de trabalho.

Desse modo, o leitor encontra, neste capítulo, alguns pontos que chamaram minha atenção ao ler as transcrições das entrevistas de retorno (Apêndice E) feitas com as participantes e alguns trechos que servem de exemplo para esclarecer minhas escolhas de categorização. Utilizei-me novamente da análise indutiva-dedutiva ao olhar para os novos registros. Meu objetivo aqui, de modo analítico-sintético, é tão-somente compreender as reações das professoras ao lerem suas histórias contadas pelas minhas lentes. Portanto, aqui não pretendo oferecer respostas a indagações adicionais, mas apenas sistematizar minhas reflexões sobre o meu retorno de conhecimentos às participantes.

As subseções descritas a seguir baseiam-se na dissertação de Jasnievski (2013) com adaptações e acréscimos necessários para o contexto desta pesquisa. Minha primeira categorização é a *concordância com a análise, seguida ou não de explicação*; a segunda é *apreciação valorativa*; seguida por: *(auto)críticas*; *mudanças*; *exemplo de atuação crítica*; *não concordância*; *produtividade*; *valorização do retorno* e, por fim, *extensão de escopo da aprendizagem científica*.

A fim de o leitor melhor compreender os temas categorizados nas análises dessas entrevistas de retorno, explico, sucintamente, o que entendo pertencer a cada categoria. A *concordância com a análise, seguida ou não de explicação* contém trechos em que as participantes concordam com minhas interpretações e explicam, vez ou outra, o porquê.

Apreciação valorativa agrupa trechos em que as professoras mencionam qualquer adjetivação quanto às análises ou outras partes do processo de desenvolvimento de pensamento crítico. Na categoria *(auto)críticas*, o leitor pode localizar excertos que remetem à consciência que as professoras têm de si mesmas

e o olhar do outro sobre elas, além de descreverem suas opiniões, tanto de si mesmas quanto de outras circunstâncias, e, ainda, questões explícitas de ganhos.

Mudanças refere-se ao resgate de experiências em relação aos comportamentos das professoras e possibilita comparação entre passado e presente (após o processo voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico). Tais mudanças foram enunciadas a respeito de situações materializadas ou projetadas como possibilidades futuras. Em *exemplo de atuação crítica*, aloquei os trechos em que Safira, Ágata e Áurea relatam suas experiências com o LC após o término de sua participação na intervenção pedagógica, notadamente, práticas de LC voluntárias em seus locais de trabalho, assim como temáticas que rendem trabalho crítico, por exemplo, materiais didáticos.

Na categoria de *não concordância*, compilo trechos citados por uma participante, a qual discordou da categoria que eu havia proposto e explicitou as causas do possível mal entendido. *Participação na pesquisa* une fragmentos nos quais as docentes descrevem suas reações, sentimentos, atitudes ou pensamentos durante a participação nesta investigação.

O tema *comentários sobre o retorno da análise* trata justamente de reações, sentimentos, atitudes ou pensamentos das participantes sobre tal prática e o tempo que leram e analisaram minhas interpretações. Por fim, criei a categoria *extensão de escopo de aprendizagem científica*, de forma a reunir segmentos nos quais elas abordam como a pesquisa pode beneficiar outros indivíduos.

Na sequência deste capítulo, apresento o detalhamento dessa minha consideração à voz das participantes no presente relato de pesquisa, fazendo-o individualmente por participante. Além disso, insiro os trechos mais relevantes a título de explicação da categoria, divididos entre passado e presente, os quais são os tempos a que as professoras se remetem em suas falas.

Por uma questão de cuidado científico, mantenho em quadros o detalhamento das categorizações em relação aos dados oriundos das entrevistas, já que, nesse momento, com o presente relato analítico-sintético, não é meu objetivo responder novas indagações. Enquanto o leitor pode julgar que estou fazendo outro estudo, julgo esse procedimento como meu cuidado com a voz de cada participante da pesquisa.

4.1 RETORNO À SAFIRA

4.1.1 Concordância com a Análise, Seguida ou não de Explicação

Safira teceu 15 comentários acerca da análise, nos quais concordava com o que eu havia escrito. Neles, identifiquei o tempo passado e presente como forma de sinalizar quando a professora analisa no momento da fala ou quando se remete ao período em que estava lendo a análise. Grifo os segmentos referentes às explicações, a fim de o leitor compreender mais claramente tais partes: a concordância e a explicação.

Quadro 35 - Concordância com a análise seguida ou não de explicação – Safira.

Passado	Presente
	<p>(L. 23-24): eu gostei muito do trabalho. Eu achei que as interpretações foram realmente assim bem... bem a contento, minuciosas.</p> <p>(L. 26-29): E... foi dado... bastante ênfase... éh... na questão crítica. E até por, e até... as... as frases, as colocações que foram feitas, elas diziam... como fala...? Do certo comodismo anteriormente, a princípio, e depois a continuidade, e a mudança, e toda essa... essa interpretação que foi feita. Foi muito bom.</p> <p>(L. 60-69): que eu achei perfeito o trabalho, e eu gostei muito. Foi muito bem escrito, muito bem... analisado... as... as questões, principalmente, né, do comodismo, né? Onde que está o comodismo? Onde está o empoderamento? Porque até pra nós, éh... nós não percebemos isso. Então quando você começa a analisar, quando você começa a ver, eu acho que isso... nos leva à reflexão das ações e, e... das palavras que nós usamos, das situações que muitas vezes nós passamos. E... e isso é muito importante. E... essa... essa reflexão, e na maneira de você estar analisando tudo aquilo... e... e que você possa também mudar, possa ver as coisas de maneira diferente, e... Quando você tá numa situação-problema, você não percebe.</p>

<p>(L. 138): Sim. Depois disso que eu comecei <u>a ver as coisas</u>.</p> <p>(L. 184-186): E que eu consegui. Foram sim. Né? A passividade, é, e o empoderamento, e... e, lógico, que o crítico vai contribuir, vai tá entre esse meio, né? Da... pra que você possa... atingir, né, as duas coisas.</p>	<p>(L. 626): E você começa a perceber que realmente é aquilo ali.</p> <p>(L. 629-630): Lembro quando 'cê fala: "Olha, você foi passivo aqui". Não, foi mesmo. A fala é de passividade.</p> <p>(L. 632-634): Ou "olha, houve um empoderamento", essa fala foi de empoderamento. Você conseguiu ultrapassar, conseguiu fazer alguma coisa em relação à situação.</p>
--	--

Fonte: A autora.

4.1.2 Apreciação Valorativa

A participante Safira fez apreciações valorativas em 21 turnos de suas falas, igualmente, encontradas no tempo passado, nas quais relata apreço a situações realizadas à época da participação no programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico e, no presente, ao verbalizar sua admiração pela análise e prática do retorno.

Quadro 36 - Apreciação valorativa – Safira.

Passado	Presente
	<p>(L. 23-24): e eu gostei muito do trabalho. Eu achei que as interpretações foram realmente assim bem... bem a contento, minuciosas.</p> <p>(L. 60-62): que eu achei perfeito o trabalho, e eu gostei muito. Foi muito bem escrito, muito bem... analisado.</p>

<p>(L. 693-695): Que a gente fez um trabalho em relação à água, e... é um... eu achei que foi... foi muito bom, assim, de ver essa mudança.</p>	<p>(L. 608): Às vezes, é dificuldade mesmo de lembrar algumas situações.</p> <p>(L. 623-626): com tanta minuciosidade, eu não teria percebido isso... na fala, na... então por isso que eu achei interessante porque... talvez se eu tivesse feito, eu teria visto algumas coisas, mas não teria visto com tanto detalhe como foi feito.</p> <p>(L. 720-722): Eu achei diferente, muito, porque... porque já saiu inclusive, né, às vezes vê... é... pesquisas que, às vezes, você, não sai dos livros, e... eu achei interessante esse trabalho, eu gostei.</p>
---	--

Fonte: A autora.

4.1.3 (Auto)Críticas

Encontrei 17 trechos, nos quais Safira expressa críticas relativas a si e a demais pessoas ou situações. Quando se refere a si, Safira faz apontamentos relativos à sua fala, à maneira informal como respondera à entrevista e a seus vícios de linguagem, tanto ao comparar a primeira entrevista com a entrevista de retorno e ao referir-se ao momento de leitura da análise. Safira também se autocritica pelo fato de ter sido uma pessoa passiva anteriormente à sua experiência no programa de formação continuada, onde teve contato com componentes teórico-práticos relativos a pensamento crítico.

Quadro 37 - (Auto)Críticas – Safira

Passado	Presente
	<p>(L. 11-14): Porque... assim que eu comecei a ler, eu percebi assim que a minha oralidade ‘tava’ péssima. (risos) Porque você foi colocando a transcrição, daí realmente com todos os</p>

<p>(L. 100-102): Quando você é uma pessoa acomodada, que espera que os outros resolvam as coisas... em qualquer lugar, mesmo em casa, mesmo... no trabalho, vai ser a mesma coisa.</p> <p>(L. 113-116): Tanto é que às vezes as pessoas fazem, isso que eu... eu, que eu acho interessante, que as pessoas hoje fazem o que eu fazia antes. É você depositar um... uma esperança, uma expectativa em cima de uma outra pessoa.</p> <p>(L. 557-558): <u>Olha, eu...</u> eu, assim, na primeira entrevista, eu 'tava meio perdida, né, fui falando um monte de coisa. (risos)</p> <p>(L. 562-563): É, não foi assim... é... Então eu percebi, até depois, na hora que eu comecei a ler a transcrição, eu falei: "Nossa!" (risos)</p> <p>(L. 691-693): É, na, na... na elaboração mesmo do... do material de pesquisa, da análise, porque eu não... até então não tinha me atentado pra aquilo ali, né, pela... da prática mesmo, do, do trabalho que... foi feito.</p> <p>(L. 709-711):</p>	<p>vícios de linguagem, éh... palavras repetidas, às vezes até... frases que não terminavam.</p> <p>(L. 16-18): E... daí eu fiquei assim assustada porque eu pensei que não... que não era lá aquelas coisa, a gente sabe. Mas, assim, eu fiquei reparando, porque a gente não... não... não é... treinado para a oralidade.</p> <p>(L. 161-162): E... mesmo assim, eu acredito que ainda estou aprendendo (risos) a lidar com algumas situações e poder se posicionar diante das situações-problemas.</p>
---	--

<p>Dessa... de, de... você vê o aluno e... que muitas vezes eu não percebia isso. Às vezes, um aluno ele deu a resposta que tá ali no texto, tá bom. Não é? “Ah, tá bom. Ele, ó, respondeu, tá bom”.</p> <p>(L. 713-715): Então eu não tinha essa visão: “Olha, ele foi além, ele tem outros conhecimentos, ele tem outra vivência, ele colocou aqui e ele escreveu aqui o que ele sabe”.</p>	
---	--

Fonte: A autora.

4.1.4 Mudanças

Safira menciona suas mudanças em 13 excertos, muitas vezes fazendo comparações entre o passado e o presente, sinalizando como agia antes da intervenção pedagógica e o contato com o LC, e após tal aprendizagem.

Quadro 38 – Mudanças – Safira

Passado	Presente
<p>(L. 33-35): Ah, sim. Mui... eu mudei muito. Porque mesmo quando... quando... se percebe que... que algo que está errado e... normalmente não... não falava muito não.</p>	<p>(L. 37-41): E depois eu... percebo que tem que ser feito alguma ação, que tem, tem que mudar, então... vamo' fazer alguma coisa. E... eu acho que... que não é só olhar, não é só perceber, ou muitas vezes as pessoas nos ofendem e... nós não... não fazemos nada, deixa passar, “mais pra frente as coisas se resolvem”. Não, não resolvem. Somos nós que temos que resolver.</p> <p>(L. 108-110): hoje eu me sinto muito mais... muito mais liberdade de, de... tomar decisões, e agora também eu sei que eu tenho que tomar mesmo, que não tem ninguém que possa fazer isso. Mas mesmo no meu trabalho.</p> <p>(L. 112-118):</p>

<p>(L. 692-695): até então não tinha me atentado pra aquilo ali, né, pela... da prática mesmo, do, do trabalho que... foi feito. Que a gente fez um trabalho em relação à água, e... é um... eu achei que foi... foi muito bom, assim, de ver essa mudança.</p> <p>(L. 713-715): Então eu não tinha essa visão: “Olha, ele foi além, ele tem outros conhecimentos, ele tem outra vivência, ele colocou aqui e ele escreveu aqui o que ele sabe”.</p>	<p>É, eu me considero hoje uma líder no trabalho, em termos de decisões a serem tomadas na educação, no, no meu local de trabalho. Tanto é que às vezes as pessoas fazem, isso que eu... eu, que eu acho interessante, que as pessoas hoje fazem o que eu fazia antes. É você depositar um... uma esperança, uma expectativa em cima de uma outra pessoa. E eu me vejo dessa forma. Que as pessoas às vezes esperam que eu tome uma atitude, que eu tome uma decisão, e que eu falo... que eu fale alguma coisa. Interessante <u>isso</u>.</p> <p>(L. 574-578): hoje, depois de ter lido, é... a gente começa a refletir um pouco mais das práticas da... né, que... que... até que ponto aconteceu ou não aconteceu... e... e mui... algumas coisas também ficaram pra trás, que eu não consegui mudar, não... e ficou lá pra trás, agora são outros interesses também, não... não vem ao caso no momento.</p> <p>(L. 700-704): <u>E aí você vê</u>: “Não, ele sabe, mas ele tem uma bagagem cultural maior, ele tem uma vivência de mundo, que ele possa, que já amplia o conhecimento dele”. E aí você... consegue analisar isso com mais facilidade, eu acredito. Hoje eu consigo identificar isso melhor. E foi uma coisa que me chamou a atenção, né, quando você colocou... é... do, do empoderamento...</p>
--	---

Fonte: A autora.

4.1.5 Atuação Crítica

Em 24 segmentos, Safira narra momentos nos quais dá exemplos de sua atuação crítica atualmente e, também, na época da utilização do material produzido

durante o programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico. Ela ainda expõe como os livros didáticos hoje em dia proporcionam atividades mais críticas e contextualizadas, demonstrando, desse modo, que trabalha com esse tipo de material, por isso, atua criticamente.

Quadro 39 - Atuação crítica – Safira

Passado	Presente
	<p>(L. 112-113): eu me considero hoje uma líder no trabalho, em termos de decisões a serem tomadas na educação, no, no meu local de trabalho.</p> <p>(L. 143-147): E... principalmente esses dias, né? Que a gen... que... nós tivemos greve, foi muito difícil, eu... tenho lido muito, e eu tenho me interessado mais, e tenho lido, tenho feito algumas leituras, vídeos, e você tá ouvindo, fala: “Olha, mas essa pessoa, onde que ela quer chegar com essa atitude? Isso aqui não, não... não, não tá condizente conosco”.</p> <p>(L. 443-452): De inglês, até o material didático hoje, os materiais didáticos de inglês mudaram muito. Antes eram muito estruturais, gramaticistas, você tinha o inglês pelo inglês mesmo. Hoje você percebe que até o material didático já tá sendo voltado pra essa criticidade. É... é interessante, mesmo os exercícios gramaticais hoje, eu ‘tava percebendo, ‘tava trabalhando com diversidade ética... étnica, então eles... é... diversidade cultural, e você vê já o... as frases pra você completar com verbos no passado. Mas não é só, não são vazias de significado. Elas já continham frases, por exemplo: “Olha, a princesa Isabel... é... ela... proclamou a abolição dos escravos em mil novecentos e oitenta e oito”. Então já tinha frases já mais de, de História, de conhecimento geográfico, e conhecimento ético, moral.</p> <p>(L. 454-456): <u>Que... é</u>, é bem, bem diferente. Inclusive até a unidade ela vem falando sobre a questão racial sobre ativistas raciais de, de discriminação racial, o que que eles fizeram pra poder diminuir essa diferença...</p>

<p>(L. 693-695): Que a gente fez um trabalho em relação à água, e... é um... eu achei que foi... foi muito bom, assim, de ver essa mudança.</p>	<p>(L. 468-481): É... nós fizemos um projeto, ‘tava dentro da unidade da... do livro, que era a questão do trabalho voluntário, o trabalho social. E, então, na ocasião, eu falei: “Olha, vamos dividir em grupos, cada grupo vai visitar uma entidade social e lá vocês vão ver que trabalho eles desenvolvem, como eles desenvolvem e por quê”. E assim a gente foi montando esse trabalho em inglês. Tinha alguns textos em inglês, que falavam sobre trabalho voluntário, eles leram, tra... fizeram na sala, porém eles passaram nas entidades sociais e tinham alguns alunos que falou: “Nossa, professora, eu nem sabia que tinha isso aqui na cidade, que se fazia esse trabalho aqui na cidade”. Eles iam, visitavam, tiravam fotos, faziam toda a parte documentário e depois eles tinham que produzir um vídeo e/ou no PowerPoint ou mesmo... né, e apresentar pra turma. O vídeo ‘tava escrito em inglês. Mesmo se tivesse alguma entrevista... Eles foram visitar o asilo, muitas vezes entrevistaram... né, pessoas de idade, né, os idosos, eles falavam em português, mas a... o vídeo deles ‘tavam em inglês.</p>
---	--

Fonte: A autora.

4.1.6 Não Concordância

Em momento algum a professora Safira verbalizou não concordância com minha análise.

4.1.7 Produtividade dos Dados Gerados nas Entrevistas

Safira julga suas reações, sentimentos, atitudes e pensamentos ao participar desta pesquisa, em 21 trechos da entrevista de retorno. Novamente, relata sobre sua surpresa com seus vícios de linguagem e cita momentos referentes à primeira entrevista (desde o momento em que foi convidada a participar até a entrevista em si) e à entrevista de retorno.

Quadro 40 - Produtividade dos dados gerados nas entrevistas – Safira.

Passado	Presente
<p>(L. 550): (risos) Depois de ter levado aquele susto. (risos)</p> <p>(L. 557-558): <u>Olha, eu...</u> eu, assim, na primeira entrevista, eu 'tava meio perdida, né, fui falando um monte de coisa. (risos)</p> <p>(L. 571-572): Mas eu 'tava assim muito à vontade, eu fui falando... conforme eu fui lembrando assim, eu estava bem à vontade.</p> <p>(L. 593-599): E... provavelmente acho que a Simone... né, a professora Simone falou assim: "Olha, vai lá, conversa, porque ela deve... (risos) contar alguma história, contar alguma coisa". (risos) E... que ela, né, às vezes o pouco tempo que... que nós convivemos e ela deve ter percebido que, que poderia estar ajudando. E se ela fala "olha, aqui não, não tem como ajudar..." porque também acho que vai pelo crivo da professora, que ela deve ter percebido que... que poderia tá ajudando em algum momento. Eu falei: "Se pode tá ajudando, por que não ajudar?"</p> <p>(L. 617-618): Eu me... é... eu acredito que eu me senti bem, eu achei que foi válido essa interpretação. E... não sei... (risos)</p>	<p>(L. 720-722): <u>Eu achei</u> diferente, muito, porque... porque já saiu inclusive, né, às vezes vê... é... pesquisas que às vezes, você, não sai dos livros, e... eu achei interessante esse trabalho, eu gostei.</p> <p>(L. 647-649): Não, sempre contribui. Sempre contribui porque você começa a perceber a... e avaliar que você... queira ou não a gente faz uma</p>

	retrospectiva do que tá se fazendo... é... profissionalmente, como que... né...
--	---

Fonte: A autora.

4.1.8 Valorização do Retorno

Seis comentários foram feitos sobre o procedimento do retorno da análise por Safira. Neles, menciona a oportunidade de poder ler o que escrevi sobre ela e conhecer os resultados da análise, suas reações ao ler tais análises, além de expressar admiração pelo processo de retorno e de pesquisa em geral.

Quadro 41 - Valorização do retorno – Safira

Passado	Presente
	<p>(L. 194-196): Porque normalmente se faz a pesquisa, você não fica sabendo do resultado e... quando eu li, que eu comecei a me identificar, fiz até uma, uma reflexão daquilo que está ocorrendo e... e eu achei muito válido. (risos)</p> <p>(L. 567-569): Eu falei: “Como que ela conseguiu transcrever tudo isso? Coitada!” (risos) Eu falo assim porque... como que... porque é muita... às vezes, né, vícios de linguagem e tudo mais. Eu falei: “Nossa, que difícil isso”.</p> <p>(L. 574-578): Mas... é... hoje, depois de ter lido, é... a gente começa a refletir um pouco mais das práticas da... né, que... que... até que ponto aconteceu ou não aconteceu... e... e mui... algumas coisas também ficaram pra trás, que eu não consegui mudar, não... e ficou lá pra trás, agora são outros interesses também, não... não vêm ao caso no momento.</p>

	<p>(L. 580): E... mas... quando a gente começa a refletir mesmo.</p> <p>(L. 621): Eu falei: “Ah, eu não sei, eu não, não teria visto tudo aquilo”. (risos)</p> <p>(L. 623-627): Com tanta... né... com... com tanta minuciosidade, eu não teria percebido isso... na fala, na... então por isso que eu achei interessante porque... talvez se eu tivesse feito, eu teria visto algumas coisas, mas não teria visto com tanto detalhe como foi feito. E você começa a perceber que realmente é aquilo ali. (risos)</p>
--	---

Fonte: A autora.

4.1.9 Extensão de Escopo de Aprendizagem Científica

Houve cinco momentos em que Safira expressou possibilidade de extensão de escopo da aprendizagem científica por ela vivenciada, ou seja, momentos, nos quais sugere possível abrangência da pesquisa, novos estudos, com possibilidade de alcance a maior número de pessoas.

Quadro 42 - Extensão de escopo da aprendizagem científica – Safira

Passado	Presente
	<p>(L. 727-729): E... e eu até sugiro, posteriormente, um trabalho nesse sentido de, da... igual você falou, da questão profissional.</p> <p>(L. 731-732): Da crítica profissional mesmo, em termos de, de... de professor. Porque assim como, se você for ver histórias de cada professor, é interessante isso.</p> <p>(L. 734-736): Você não, você não tem assim “olha...” aquele... aquele professor que falou assim: “Olha, eu desde criança eu tinha esse sonho, eu queria ser professora”. São pouquíssimos.</p>

	<p>(L. 740-741): Da trajetória. Você fazer uma análise da trajetória, que seria daí um outro trabalho.</p> <p>(L. 743-744): Inclusive da... né, da leitura crítica, da, da trajetória, você trabalhar a trajetória profissional de, do... do professor, né, a nível profissional.</p>
--	---

Fonte: A autora.

4.2 RETORNO À ÁGATA

4.2.1 Concordância com a Análise, Seguida ou não de Explicação

Doze fragmentos foram localizados na entrevista de retorno de Ágata, no tocante à concordância com a análise, contendo ou não explicações. Como fiz com a participante anterior, grifo, nessa categoria, os trechos em que a participante explica os motivos pelos quais concorda com a análise. Em tais explicações, Ágata fala sobre o exame de consciência por ela feito ao ler as análises e voltar ao passado para lembrar como agia de forma passiva. Ela também concorda que, na primeira entrevista, restringira-se ao campo profissional, e, questionada novamente sobre isso, manteve o posicionamento de que, em sua vida pessoal, já agia criticamente, mesmo antes do programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico.

Quadro 43 - Concordância com a análise seguida ou não de explicação – Ágata.

Passado	Presente
	<p>(L. 6-10): Ah, eu achei que você foi bem fiel àquilo que eu falei mesmo. E era, é... foi bem... bem assim ao pé da letra mesmo, bem fiel àquilo que... eu acho que você fez uma análise real e, de fato, aquilo mesmo. Não teve nada... que eu não... que eu discordasse ou que achasse que fosse exagerado não, porque é a realidade mesmo.</p> <p>(L. 18-20):</p>

<p>(L. 25-27): e realmente era assim mesmo, mas... depois do PDE realmente mudou muito minha cabeça mesmo. E essa questão da passividade que eu realmente falei “era bem assim mesmo”.</p> <p>(L. 53-54): Era assim mesmo. Né? Assim, muita passividade, muita... não questionar nada, né? Sempre aceitar, né? Aquiescência. (risos)</p> <p>(L. 56-57): Né? Isso, tanto profissional... Não, em casa... em casa, a gente sempre foi tranquilo.</p> <p>(L. 143-145): Né? Realmente foi... da forma que você comentou mesmo, que... era uma... uma coisa, assim, de... passividade... não por... por desconhecimento ou por ignorância da situação, mas por conveniência minha.</p>	<p>Que você relata e... e relata bem, e... eu concordei plenamente porque... que... a gente não pode... fazer vista grossa pra nossa li... nossas limitações também, né?</p> <p>(L. 30-31): Ah, eu acho que foi, como eu já falei, acho que foi bem... bem analisado e bem fiel àquilo que eu falei, não foi distorcido, né?</p> <p>(L. 319-320): Né? Eu falei “infelizmente é assim mesmo”, né? Eu era assim mesmo. E... não dá pra negar. (risos)</p>
---	---

Fonte: A autora.

4.2.2 Apreciação Valorativa

Ágata fez sete apreciações valorativas durante a entrevista de retorno, nas quais teceu comentários sobre o modo como analisei os dados, o procedimento de retorno da análise e a avaliação de sua participação nesta investigação. Todas as apreciações foram feitas em tempo presente.

Quadro 44 - Apreciação valorativa – Ágata.

Passado	Presente
	(L. 18): Que você relata e... e relata bem...

	<p>(L. 30-32): acho que foi bem... bem analisado e bem fiel àquilo que eu falei, não foi distorcido, né? É... uma linguagem, assim, rebuscada, porém bastante... ao mesmo tempo bastante acessível.</p> <p>(L. 202): Eu acho muito válido...</p> <p>(L. 322-323): acho que você foi muito feliz.</p> <p>(L. 333): eu acho que já valeu a pena.</p>
--	--

Fonte: A autora.

4.2.3 (Auto)Críticas

Ágata proferiu (auto)críticas em quatro momentos da entrevista. Neles, reprime sua passividade anterior e critica pesquisas que não mostram os resultados aos participantes.

Quadro 45 - (Auto)Críticas – Ágata

Passado	Presente
<p>(L. 53-54): Era assim mesmo. Né? Assim, muita passividade, muita... não questionar nada, né? Sempre aceitar, né? Aquiescência. (risos)</p>	<p>(L. 49-50): É, a princípio a gente... se... se vê meio assim... “nossa, mas será que eu era assim mesmo?”. Mas, assim, fazendo um exame de consciência crítico...</p> <p>(L. 202-204): Eu acho muito válido porque, como você citou, muitas... a maioria das pesquisas não traz resposta. Se limitam à... à pesquisa, à resposta, e boa, e “terminei” e “tá tudo bem”. Né? Mas é muito di... é muito raro isso acontecer.</p> <p>(L. 298-299):</p>

	Eu f... <u>Não</u> , na primeira vez eu falei: “Vixe, meu Deus, mais uma que vai fazer a... que vai vir fazer a entrevista e depois não vai dar nada”. (risos)
--	--

Fonte: A autora.

4.2.4 Mudanças

Em relação às suas mudanças após a intervenção pedagógica, Ágata destaca atitudes de passividade e reforça seu empoderamento, inclusive quando cita os eventos de mobilização de classe dos quais participou. Tais mudanças e comparações aparecessem em dez de seus turnos de fala.

Quadro 46 - Mudanças – Ágata

Passado	Presente
<p>(L. 25-26): Mas... e... e realmente era assim mesmo, mas... depois do PDE, realmente, mudou muito minha cabeça mesmo.</p> <p>(L. 147): E eu não tinha... força suficiente pra lutar contra as coisas.</p> <p>(L. 149-150): Não me sentia capaz disso. Não por não saber, mas por sentir... assim, impotente mesmo.</p>	<p>(L. 164): E eu, hoje, não vou... não regredi. (risos)</p> <p>(L. 177-178): Particpei de todas as... todas as... todos os eventos da greve, fui à APP, que era uma coisa que eu não fazia de jeito nenhum.</p>

Fonte: A autora.

4.2.5 Atuação Crítica

Trechos em que Ágata oferece exemplos de ações críticas das quais participou somam dois excertos. Em tais fragmentos, a professora comenta especificamente

sobre eventos de lutas e resistência de sua classe profissional, realizados no estado do Paraná, em 2015.

Quadro 47 - Atuação crítica – Ágata

Passado	Presente
	<p>(L. 177-178): Participei de todas as... todas as... todos os eventos da greve, fui à APP, que era uma coisa que eu não fazia de jeito nenhum.</p> <p>(L. 183-185): Mas fui em todas as reuniões, praticamente todas, fui pra rua, f... né? Fizemos... usamos a camiseta e... sabe? Lut... me senti, assim, muito... empoderada.</p>

Fonte: A autora.

4.2.6 Não Concordância

Assim como a participante Safira, Ágata não discordou de nenhuma parte da análise dos dados.

4.2.7 Produtividade dos Dados Gerados nas Entrevistas

Em 9 trechos da entrevista de retorno com Ágata, constatei os momentos em que ela discorre sobre sua participação na pesquisa, focando em julgamentos sobre a produtividade dos dados que ofereceu durante as entrevistas, ao mesmo tempo em que descreve suas reações, pensamentos, expectativas e atitudes.

Quadro 48 - Produtividade dos dados gerados nas entrevistas – Ágata

Passado	Presente
<p>(L. 298-299): <u>Não</u>, na primeira vez eu falei: “Vixe, meu Deus, mais uma que vai fazer a... que vai vir fazer a entrevista e depois não vai dar nada”. (risos)</p> <p>(L. 304-305): Como a gente conhece (a orientadora), eu falei: “Não, acho que não vai dar nada não, vai dar alguma coisa sim”. (risos)</p>	

	<p>(L. 316-317): Não, não tive sentimento de nada assim... de... eu apenas me vi naquela... na pesquisa...</p> <p>(L. 330-331): <u>Ó</u>, eu acho que se... se ela for... é... vista, lida, e se for de utilidade pra algum outro professor a minha... o meu depoimento, <u>eu</u>...</p> <p>(L. 333): <u>É</u>, <u>as</u> minhas experiências, eu acho que já valeu a pena.</p>
--	--

Fonte: A autora.

4.2.8 Valorização do Retorno

Ágata, em dois turnos de fala, expõe sua valorização do procedimento de retorno da análise que lhe fiz. Saliento, no primeiro excerto do Quadro 49, certa comparação desta pesquisa com outras. No segundo excerto, a participante expressa seu pensamento sobre tal qualidade ímpar em investigações da área.

Quadro 49 - Valorização do retorno – Ágata.

Passado	Presente
	<p>(L. 202-204): Eu acho muito válido porque, como você citou, muitas... a maioria das pesquisas não traz resposta. Se limitam à... à pesquisa, à resposta, e boa, e “terminei” e “tá tudo bem”. Né? Mas é muito di... é muito raro isso acontecer.</p> <p>(L. 208-209): E é muito válido. Pelo menos a gente se sente mais... recompensada, né? (risos) Que não foi uma a mais apenas.</p>

Fonte: A autora.

4.2.9 Extensão de Escopo da Aprendizagem Científica

Em quatro momentos da entrevista, Ágata discute sobre o desejo de que sua participação na pesquisa possa auxiliar outras pessoas e servir como exemplo ou motivação para novas pesquisas, e para que outros indivíduos procurem aprender sobre criticidade.

Quadro 50 - Extensão de escopo de aprendizagem científica – Ágata

Passado	Presente
	<p>(L. 330-331): <u>Ó</u>, eu acho que se... se ela for... é... vista, lida, e se for de utilidade pra algum outro professor a minha... o meu depoimento, <u>eu</u>...</p> <p>(L. 333): <u>É</u>, <u>as</u> minhas experiências, eu acho que já valeu a pena.</p> <p>(L. 335-336): Né? E eu espero que a sua pesquisa... né? Seja... seja fonte pra outros... outros profissionais, né? Fazerem <u>pesquisa</u>...</p> <p>(L. 338): Isso. <u>É</u>. Isso.²⁶</p>

Fonte: A autora.

4.3 RETORNO À ÁUREA

4.3.1 Concordância com a Análise, Seguida ou Não de Explicação

Áurea emitiu três trechos em que concorda com a análise feita por mim. Em alguns momentos, expressa comentários explicativos e, em outros, não. Novamente, grifo as explicações para maior clareza ao leitor.

Quadro 51 - Concordância com a análise, seguida ou não de explicação – Áurea

Passado	Presente
	<p>(L. 8-9): Ah, eu concordei, eu realmente acho que foi isso mesmo que eu quis dizer e que aconteceu.</p> <p>(L. 37): <u>É</u>, foi realmente isso que aconteceu.</p> <p>(L. 63-65): <u>É</u>, eu acho que você foi bem assim... <u>é... o</u> que eu realmente eu, eu me apresentei, foi bem assim sincera, você viu, realmente teve uma boa visão do que eu realmente me apresentei, como pessoa, dona de casa...</p>

Fonte: A autora.

²⁶ Resposta dada à pergunta: “Seguirem esse caminho crítico talvez, né?”.

4.3.2 Apreciação Valorativa

Em dois momentos da entrevista de retorno, Áurea emitiu opiniões semelhantes tanto sobre o processo de retorno da análise quanto de sua participação na pesquisa.

Quadro 52 - Apreciação valorativa – Áurea.

Passado	Presente
	(L. 120-121): Eu acho interessante porque já se passaram... né? O quê? Dois anos? (L. 190-191): Nossa, eu achei muito interessante... é... participar. É a primeira vez, assim, que... que aconteceu isso, e eu acho importante...

Fonte: A autora.

4.3.3 (Auto)Críticas

Quatro vezes durante a entrevista, Áurea mencionou críticas a si mesma e aos seus costumes de ensino acríticos, passando por sua passividade. Ela também abordou ganhos no sentido de ter no retorno uma forma de crítica na posição da pesquisadora.

Quadro 53 - (Auto)Críticas – Áurea

Passado	Presente
(L. 39-43): Que... antes, assim, a gente se prende no conteúdo, mas não pensa muito na vida do aluno. O que, no que que ele vai usar, e... será que... ele vai utilizar alguma coisa pra ele mesmo, né? Então faz a gente pensar. Porque muita coisa que, às vezes, a gente... é... dá valor no ensino, não tem tanto valor assim se ele não vai usar na vida dele mesmo, né? (L. 68-71): Então, é... é aquilo que eu falei pra você. Às vezes, muitas vezes, eu deixava alguma coisa passar, e era assim importante que eu, que eu lutasse por aquilo ou que eu tivesse... é... fizesse alguma consideração a respeito disso. E às vezes eu deixava passar.	

<p>(L. 108-110): <u>Aham</u>. <u>É</u>. Às vezes a gente via, mas... é... achava que era impossível fazer alguma coisa por aquilo. “Ah, eu vou falar, mas... é... ninguém vai dar importância”.</p>	<p>(L. 210): <u>Porque</u> é uma forma da gente se ver por outra pessoa. (risos)</p>
--	---

Fonte: A autora.

4.3.4 Mudanças

Treze trechos demonstram as mudanças vivenciadas por Áurea e no contexto ao seu redor, após o programa de formação continuada voltado ao desenvolvimento de pensamento crítico do qual participou. Nesses excertos, a docente expressa comparações com suas atitudes no passado, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, seus esforços para ser ouvida, suas preocupações atuais em sala de aula e o uso do LC por outros professores.

Quadro 54 - Mudanças – Áurea

Passado	Presente
<p>(L. 11-12): Foi assim, eu despertei naquela época pra... pro letramento mesmo. Foi pra... pra desenvolver no aluno isso.</p> <p>(L. 39-43): Que... antes, assim, a gente se prende no conteúdo, mas não pensa muito na vida do aluno. O que, no que que ele vai usar, e... será que... ele vai utilizar alguma coisa pra ele mesmo, né? Então faz a gente pensar. Porque muita coisa que às vezes a gente... é... dá valor no ensino, não tem tanto valor assim se ele não vai usar na vida dele mesmo, né?</p> <p>(L. 49-52): <u>Teve</u>... <u>teve</u> uma sequência, assim, pra mim também, na minha vida, é... assim, mudou bastante porque... em relação assim a, a lutar por mim, pelo... pelo fato de ser professora, os direitos da gente, também era de uma forma mais... assim, não querendo muito se envolver... (risos)</p>	

<p>(L. 68-72): Então, é... é aquilo que eu falei pra você. Às vezes, muitas vezes, eu deixava alguma coisa passar, e era assim importante que eu, que eu lutasse por aquilo ou que eu tivesse... é... fizesse alguma consideração a respeito disso. E, às vezes, eu deixava passar. Então agora eu tô dando, vendo o que é mais importante realmente e tentando mudar.</p> <p>(L. 147): Então, eu participava sim, mas d'uma forma mais neutra assim, <u>né</u>?</p>	<p>(L. 100-101): Mas... é... é que a gente pode agora colocar isso em prática e, e fazer, levar outras pessoas junto.</p> <p>(L. 108-111): <u>É</u>. Às vezes a gente via, mas... é... achava que era impossível fazer alguma coisa por aquilo. “Ah, eu vou falar, mas... é... ninguém vai dar importância”. Dá pra ver que... é... ficou assim diferente mesmo, mudou assim. As pessoas ouvem o que a gente fala, quando, conforme a gente vai tendo... voz, né?</p> <p>(L. 149-150): Era aquilo e pronto. E depois disso eu sempre tô tentando... é... fazer coisas diferentes.</p> <p>(L. 152-154): E usar em sala de aula, a rea... mostrar a realidade mesmo. Então não é... é, assim, me prendendo só no conteúdo. E o conteúdo é sempre voltado à realidade.</p> <p>(L. 200-203): Foi. Foi sim. Nossa, mudou bastante, e... antes assim, logo que eu fiz, eu percebi que os outros professores, eles não sabiam muito sobre isso, não tinham muito ideia, e agora a gente vê em outras disciplinas também, professores falando a respeito, então foi... assim, foi expandindo.</p>
--	---

Fonte: a autora.

4.3.5 Atuação Crítica

Em quatro fragmentos da entrevista, Áurea relata exemplos de atuação crítica que realiza após a intervenção pedagógica, salientando continuar utilizando o LC em sala de aula.

Quadro 55 - Atuação crítica – Áurea

Passado	Presente
	<p>(L. 130-131): Conclusão que eu consegui, é... tô levando avante, até... eu, eu dei um... eu sou professora de português também...</p> <p>(L. 133-137): E diante de tudo o que a gente vê que tá acontecendo, até eu tô fazendo... eu vou começar com eles um projeto de corrupção, sobre a corrupção, então... começando pelas pequenas corrupções, até chegar... Então agora que a gente vai dar sequência, e daí vai ter a produção também, que vai fazer parte de um... é... de um concurso.</p> <p>(L. 140-141): <u>Nossa, continua</u> e espero que... né? Me ajude muito. (risos) Pra gente poder ajudar esses, os alunos, né?</p> <p>(L. 152-154): E usar em sala de aula, a rea... mostrar a realidade mesmo. Então não é... é, assim, me prendendo só no conteúdo. E o conteúdo é sempre voltado à realidade.</p>

Fonte: A autora.

4.3.6 Não concordância

Áurea foi a participante desta pesquisa que discordou de uma de minhas análises, pois avaliou eu ter feito um julgamento de valor. Nos três trechos a seguir, ela descreve as razões pelas quais não concordou com a categoria, na qual aloquei uma de suas falas, com a maneira que interpretei suas respostas.

Quadro 56 – Não concordância – Áurea

Passado	Presente
	<p>(L. 17-18): Essa que você citou aqui da passividade como falta de preocupação com a aprendizagem dos alunos.</p> <p>(L. 20-23): Que... eu não sei, então, se... eu me expressei mal ou se... se deu a entender, ou que o... ou se eu... assim, no meu... modo de ser, você achou que ainda faltava isso. Mas, assim, eu sempre me preocupei. Às vezes, assim, a gente tem que entrar num sistema que você não pode sair muito daquilo, <u>né</u>?</p> <p>(L. 25-28): Mas a minha preocupação era, se era o mínimo que eu podia fazer ali, é... “será que eles realmente estão aprendendo?” Eu tinha a preocupação a respeito disso. Às vezes a gente não pode ir mais além, ou fazer de forma diferente, porque a gente não pode... não conta só com a gente.</p>

Fonte: A autora.

4.3.7 Produtividade dos Dados Gerados nas Entrevistas

A professora Áurea trata da produtividade dos dados gerados por suas respostas, em cinco excertos que julgam seus pensamentos na primeira entrevista e suas reações à entrevista de retorno, além de exaltar sua satisfação em participar da investigação.

Quadro 57 - Produtividade dos dados gerados nas entrevistas – Áurea

Passado	Presente
<p>(L. 176-177): Ah, então, assim, na primeira entrevista eu não tinha muita ideia do que você ia perguntar, assim, do... do que que era, né?</p> <p>(L. 179-180): Eu acho que eu fiquei mais à vontade... Agora eu vi assim “nossa, agora é o retorno”, né?</p> <p>(L. 182-183): “Deixa eu ver o que que ela achou de mim”. Então eu já fiquei mais preocupada. (risos)</p>	

<p>(L. 185-187); Pra... pra ver a... a análise que você fez, como que eu me saí, o que que eu, eu penso, se eu... a minha forma de pensar, de agir. Então eu, eu falei: “Deixa eu ver o que que ela achou aqui de mim”. (risos)</p>	<p>(L. 190-193): Nossa, eu achei muito interessante... é... participar. É a primeira vez, assim, que... que aconteceu isso, e eu acho importante... é... uma pesquisa a respeito da nossa prática, do, do... do que nós pensamos em relação e depois termos o retorno sobre isso.</p>
---	---

Fonte: A autora.

4.3.8 Valorização do Retorno

Houve cinco trechos em que Áurea se refere ao retorno da análise. Neles, expõe apreciações valorativas, como já mencionado, além de se sentir satisfeita e admirada com tal prática.

Quadro 58 - Valorização do retorno – Áurea

Passado	Presente
	<p>(L. 120-121): Eu acho interessante porque já se passaram... né? O quê? Dois anos?</p> <p>(L. 123-124): <u>Dois anos e meio</u>. É, então, pra ver como que eu pensava naquela época, como eu estava me sentindo...</p> <p>(L. 126-128): E agora, se eu... é... desisti do que eu pensava, ou de fazer... né? Fazer diferente, ou se eu tô dando sequência, né? Se teve, vai tá... estar tendo assim uma evolução.</p> <p>(L. 185-187): Pra... pra ver a... a análise que você fez, como que eu me saí, o que que eu, eu penso, se eu... a minha forma de pensar, de agir. Então eu, eu falei: “Deixa eu ver o que que ela achou aqui de mim”. (risos)</p>

Fonte: A autora.

4.3.9 Extensão de Escopo de Aprendizagem Científica

Essa participante não demonstrou em nenhum segmento de suas falas desejos de que a aprendizagem sobre pesquisa ou sobre LC fosse estendida a outros indivíduos. Todavia, o fato de não ter verbalizado tal desejo não significa que não tenha se disposto a tal, posto ter se voluntariado a participar desta pesquisa.

Estes foram os resultados que obtive por meio do cuidado ético de retorno da análise às participantes da pesquisa com o intuito de zelar pelas mesmas e evitar possíveis interpretações errôneas de seu processo de aprendizagem de LC durante formação continuada. Como citei no início deste capítulo, minha intenção aqui não foi realizar uma nova análise, mas refletir sobre tal cuidado ético, focando em possíveis benefícios desta investigação para suas participantes. Em seguida, apresento as considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destino este capítulo à recapitulação dos resultados alcançados nesta investigação, a partir da revisão das perguntas de pesquisa e as respostas obtidas, traçando um paralelo com os objetivos, delineados no capítulo introdutório. Os resultados da análise também são discutidos nesta seção, por meio de contraste com a literatura revisada no capítulo de referencial teórico. Pretendo, ainda, esclarecer quais são os limites e possíveis expansões desta tese, uma vez que outros olhares e indagações também poderiam ter sido aplicados neste contexto.

Antes disso, porém, retomo a estrutura da tese e o resultado obtido em cada capítulo, a fim de o leitor lembrar meus objetivos. No primeiro capítulo, por exemplo, enfatizei as justificativas para esta investigação, as quais recaem sobre interesses pessoais e científicos. No primeiro caso, defendi a possibilidade de expandir os conceitos já estudados em minha dissertação de Mestrado. Por outro lado, os motivos científicos foram elencados a partir da oportunidade de levar o professor a conhecer e trabalhar a LI de maneira crítica, uma vez que abordagens críticas estão contempladas pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira para tal disciplina, e seu conhecimento é imprescindível para o professor poder aceitar, adaptar ou não concordar com os regimentos propostos. Além disso, a aula de LI é um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades críticas, oportunizando o conhecimento e o contraste entre o global e o local. Igualmente, expus o objetivo geral e os específicos deste estudo, as perguntas de pesquisa e a estrutura da tese. Em um segundo momento, explicito as bases teóricas deste trabalho, derivadas da análise por meio da *Grounded Theory*, a qual possibilitou que as teorias aqui explanadas fossem totalmente conectadas com a análise dos dados e o fenômeno principal (saída de um estado de passividade para desenvolvimento de empoderamento, por meio do LC) percebido durante tal análise. Sendo assim, discorri sobre pesquisas no campo do LC e do empoderamento, tendo como resultado a pouca recorrência de trabalhos cujo foco seja o caráter empoderador do LC, além de poucas pesquisas sobre empoderamento que tragam uma definição do termo e envolvam o ensino e aprendizagem de LI. A partir disso, recomendei uma mudança de foco em pesquisas sobre LC, de modo a não focarem somente em práticas de leitura e escrita, mas também em movimentos de agência, como resultado de

empoderamento por meio do desenvolvimento de criticidade. No tocante às pesquisas sobre empoderamento, sugeri haver a necessidade de definição do termo para uma melhor compreensão do leitor sobre o que o autor entende como empoderamento. Reforcei, ainda, a necessidade de maior interesse na relação entre empoderamento e LI, não com o intuito de elevar o número de publicações sobre o tema, mas para conhecer e destacar a importância de empoderar alunos e professores por meio de uma LE, principalmente a LI, que, nas últimas décadas, tem sido o idioma do mundo globalizado, capaz de incluir e excluir, tecer relações de poder, impor ideologias e disseminar informações em questão de segundos. O termo passividade não constitui um campo de pesquisa, pois não encontrei nenhum estudo com tal termo como palavra-chave, fazendo-me acreditar que passividade ainda tem sua definição no senso comum.

O capítulo destinado aos procedimentos metodológicos desta investigação teve como ênfase a descrição da natureza da pesquisa, assim como do contexto, dos participantes, da pesquisadora, dos métodos de coleta e análise dos dados, do estilo do relato da pesquisa, do processo de triangulação dos dados e das condutas éticas adotadas. Tais procedimentos permitiram que o estudo firmasse sua validade e confiabilidade.

O terceiro capítulo desta tese revelou ao leitor a análise dos dados, bem como uma síntese dos resultados encontrados, a fim de tornar mais claros os fenômenos percebidos. Nele, enfatizei as respostas das professoras, categorizando-as de modo a responderem as perguntas de pesquisa estipuladas. Por meio de tal análise, descobri os resultados do desenvolvimento de LC das professoras, que saíram de uma situação de opressão, de passividade, para uma situação de agência, por meio de resultados de empoderamento.

No quarto capítulo, detalhei o procedimento de retorno da análise às participantes da pesquisa, como parte da ética pretendida, dando voz às professoras. Assim, demonstrei os trechos e os temas relevantes para a compreensão desse processo. Por meio dessa iniciativa, reescrevi partes de minha análise que, anteriormente, poderiam estar, em algum momento, fazendo julgamentos sobre as participantes, e, ainda, confirmei minhas interpretações a partir da leitura das professoras. Duas participantes demonstraram total concordância com a análise, enquanto umas delas manifestou concordância parcial e uma das categorias foi excluída após explicação da professora sobre o trecho analisado.

Isto posto, reafirmo a defesa da seguinte tese: profissionais da educação que passaram por processo de formação continuada voltada ao desenvolvimento de pensamento crítico vivenciam mudanças de natureza pessoal e ou profissional, que acentuam seu *status* presente de empoderamento, diferente de seu *status* passado de passividade caracterizada pela falta de (re)ação diante de situações opressoras.

Discussão dos Resultados

O objetivo desta seção é contrastar e discutir os resultados de minha análise com as leituras apresentadas no referencial teórico, de modo a situar esta pesquisa no campo estudado, preencher lacunas, expandir possibilidades, apontar limitações e avanços para a área da formação de professores de LI e o ensino e aprendizagem de LC.

Para tanto, relembro os objetivos desta investigação, os quais envolviam: 1) contrastar pensamentos das participantes sobre quem eram e quem se tornaram em suas vidas pessoais e profissionais; 2) conhecer possíveis impactos de componentes de formação continuada voltado ao desenvolvimento de LC em suas vidas pessoais e profissionais; 3) investigar as atividades que demonstram possível transformação das professoras.

A fim de alcançar tais objetivos, formulei as seguintes perguntas de pesquisa: 1) que sentido(s) de desenvolvimentos pessoal e profissional os relatos das participantes me permitem interpretar como reflexo de seu LC?; 2) que natureza têm as mudanças possivelmente vivenciadas e relatadas pelas professoras?; 3) que experiências vivenciadas pelas professoras, se alguma, elas relatam terem transformado seu conhecimento?

Fiz uso da *Grounded Theory* para analisar os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Com isso, afirmei que os dois grandes temas que emergiram da análise foram a passividade e o empoderamento das participantes, por meio da aprendizagem de abordagens críticas, tais como, pensamento crítico, leitura crítica e LC. Tendo em vista que passividade não tem sido um termo pesquisado no campo da LA e os estudos sobre agência focam em agências físicas (por exemplo, de banco, postos de saúde etc.), construí o referencial teórico em torno de pesquisas sobre LC e empoderamento.

Em suma, os resultados obtidos permitiram-me sustentar que, em relação à primeira pergunta de pesquisa, as professoras participantes desta investigação revelaram mudanças relativas à passividade e ao empoderamento. A passividade também as afetava no sentido de bloqueios cognitivos e emoções negativas, baixa identificação profissional, lacuna cognitiva, dificuldade cognitiva ligada à produção e realização didática, e impotência. O empoderamento, por sua vez, acarretou ganhos de fundo cognitivo positivo, expansão de escopos, alta identificação profissional e conhecimento experiencial.

Já a natureza dessas mudanças concentrou-se em dois tipos: natureza cognitiva e verbal, e pedagógica. Dessas naturezas, derivaram experiências cognitivas e verbais de posicionamento pessoal independente, diálogo, exercício de poder negativo por ascendente institucional, comparação de diferenças entre realidades e simetria de poderes. Na instância de natureza pedagógica, as experiências foram de cunho de conhecimento experiencial dialógico, reconhecimento da coerência entre teoria e prática, dissonância cognitiva, empoderamento, função, profissionais afetivas, aquiescência, sentimentos negativos, conhecimento experiencial, expansão de escopos e ganhos de fundo cognitivo positivo.

No que tange à terceira e à última pergunta de pesquisa, as experiências que transformaram o conhecimento das professoras foram classificadas em instâncias de produção didática, produção acadêmica e ação social. Produção didática tem relação com as experiências de leitura e letramento crítico, bem como a expansão da prática para outras áreas; produção acadêmica tem a ver com as experiências de disseminação oral de seus trabalhos; por fim, ação social refere-se às experiências de interlocução entre a escola e a sociedade.

As palavras de Riley (2015, p. 417, tradução minha) resumem parcialmente os resultados desta pesquisa, posto que compreende abordagens críticas como oportunidades para aprender, pois capacita os aprendizes a "ver e responder a instâncias de injustiça, expandir as identidades que eles podem tomar pra si, e participar em comunidades em serviço da mudança social".

Em seguida, discuto especificamente comparações entre o global e o local, ou seja, os trabalhos anteriormente mencionados no referencial teórico e os resultados da análise dos dados desta tese.

Global x Local

Contrasto, em um primeiro momento, as pesquisas em LC, mais especificamente aquelas com foco na formação de professores (tanto de LI como em processo de formação continuada) e esta tese, para, em seguida, tecer comparações entre os estudos sobre empoderamento e esta investigação.

LC e formação de professores de LI

No que concerne à formação de professores de LI e sua relação com LC, percebi algumas semelhanças entre esta tese e pesquisas anteriores. Um dos pontos que se assemelha com os estudos de D'Almas (2011) e Lunardi (2011) é a conscientização das participantes quanto à importância da criticidade em seus contextos de vidas pessoal e profissional. Em ambos os trabalhos, os participantes das pesquisas informaram a percepção da necessidade de perspectivas críticas, tanto para eles próprios quanto para seus alunos. Apesar de as participantes desta pesquisa estarem em um nível de formação continuada e não inicial, como os participantes de minha investigação de Mestrado (D'ALMAS, 2011), o fenômeno assemelha-se devido ao fato de que tal percepção citada tenha dado, na maioria das vezes, após participarem de algum tipo de intervenção pedagógica sobre abordagens críticas, como o LC.

Outro momento em que minha investigação aproxima-se de resultados de pesquisas prévias é em relação ao conhecimento anterior de LC dos participantes do estudo. Assim como na dissertação de Coradim (2008), as professoras aqui entrevistadas informaram possuírem conhecimento restrito ou nenhum sobre abordagens críticas de ensino, bem como sua relação com os documentos que regem a educação brasileira. Isso prova a falta de instrução sobre tal conteúdo no momento da formação inicial dessas docentes. Sendo assim, esta tese vem corroborar um alerta já feito por outros pesquisadores (CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2011; LOPES, 2013): o ensino de criticidade deve ter seu início logo nos primeiros anos da formação do professor, para este ser capaz de ensiná-lo a seus futuros alunos.

Ainda notei pontos em comum com os resultados da pesquisa de Ko (2013), no sentido de não ter sido necessária a proficiência dos alunos das docentes pesquisadas para que o trabalho fosse considerado crítico e tivesse resultados de

empoderamento, tanto para as participantes quanto para seus estudantes. As próprias professoras relataram, nas entrevistas, os resultados de empoderamento de seus alunos por meio do LC, independente do uso proficiente da LI em sala de aula e com auxílio, muitas vezes, da LM para que discussões mais profundas acontecessem, considerado por Ko como um comportamento inevitável e favorável ao ensino de criticidade em aulas de LE.

Essas foram algumas semelhanças referentes aos trabalhos referenciados no campo da formação de professores de LI. Passo, agora, a contrastar os estudos que tiveram como contexto algum programa de formação continuada de professores de LI ou de outras disciplinas com os resultados desta tese.

LC e formação continuada de professores

Foram 11 as pesquisas revisadas em meu referencial teórico que possuíam algum contexto de formação continuada de professores. Dentre elas, quatro estudos tiveram como participantes professores de LI. A tese de Mattos (2011) é a que mais se assemelha com este estudo, pois a pesquisadora também teve como participantes três professores de inglês em formação continuada voltada para estudos críticos e multiletramentos, e sua utilização em sala de aula. Diferentemente de minha análise, Mattos voltou seu olhar para os resultados das ações dos professores no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, no tocante à sua formação cidadã. Seus resultados mostraram ser possível realizar um trabalho mais crítico com os discentes, posto os professores terem investido em uma formação crítica e produzido materiais que auxiliaram esse percurso. No caso desta tese, o foco foi no impacto do LC na vida das docentes, e as descobertas mostraram resultados de transformação tanto em suas vidas pessoais quanto profissionais. Contudo, o material com o qual o conteúdo crítico foi trabalhado também teve grande influência em suas práticas. Além disso, as professoras de minha pesquisa, igualmente, comentaram sobre as consequências do ensino crítico em seus estudantes, as quais convergem com as descobertas de Mattos.

Outro estudo que pretendeu mostrar os resultados do uso do LC em sala de aula, com professores que passavam por processo de formação continuada, foi a pesquisa de Santo e Ifa (2013), cujo foco foi nas percepções da professora participante sobre a aula ministrada e comentários de seus alunos. Os autores

indicaram que o ensino de LE deva ser essencialmente crítico, a fim de colaborar para a formação cidadã dos alunos, assim como justifico minha escolha por professores de LI para compor o grupo de participantes desta investigação. A mudança de comportamento da professora participante do estudo de Santos e Ifa vai ao encontro das ações praticadas pelas docentes de minha pesquisa, que também modificaram seus modos de ensinar o idioma e procuraram inserir criticidade em seus contextos, obtendo maior comprometimento e interesse por parte de seus estudantes. Um diferencial, porém, de minha análise, foi o potencial de impacto do LC também na vida pessoal das participantes, âmbito esse não contemplado pela análise dos autores supracitados.

No procedimento de retorno da análise para as participantes, notei o fenômeno de *extensão de escopo de aprendizagem científica*, no qual as docentes expressaram desejo de que minha pesquisa fosse estendida para outros profissionais da área, que pudesse beneficiar outras pessoas com suas experiências. Elas também expressaram a *valorização do retorno*, relataram surpresa na realização de tal procedimento e sentiram-se beneficiadas por tal processo. Tais pontos analisados mostram, além disso, que as professoras tiveram a possibilidade de aprender a fazer pesquisa a partir da participação neste estudo, o que, de certo modo, Kukner já pesquisava em 2013, buscando analisar como professoras em pré-serviço tornam-se pesquisadoras. Os contextos, focos e objetivos são diferentes, porém acredito que, ao participarem de um processo de formação continuada e tendo como requisito obrigatório a escrita de um trabalho de conclusão, as participantes desta investigação também se tornaram pesquisadoras em algum momento e utilizaram-se de seus conhecimentos em LC, para compor sua identidade como pesquisadoras. Outros trabalhos com este foco precisam ser elaborados, a fim de compreendermos melhor o processo de tornar-se pesquisador.

A licença cedida às professoras e o fato de terem que retornar à sala de aula após o processo de formação continuada também foi tema de pesquisa para Dorman (2012), que analisou especificamente as ações das professoras nesse retorno à escola, com o objetivo de utilizar abordagens críticas para o ensino. Nesse caso, a conclusão do autor foi pouco esclarecedora, pois se limitou a salientar que as docentes passaram por momentos de dificuldades e esperanças, ao tentarem cultivar consciência crítica com os alunos. Nossos estudos, apesar de focarem em instâncias diferentes, têm em comum o processo de formação continuada em si e os resultados

derivados da experiência de utilizar abordagens críticas em sala de aula após tal formação. É importante que os trabalhos enfoquem em situações diversas, de maneira a ser possível estabelecer diferentes conclusões sobre os impactos dos programas de formação continuada e as consequências do desenvolvimento de LC, específicos para cada contexto.

Como sinalizei no capítulo do referencial teórico, as pesquisas sobre LC abrangeram temas variados, tais como, o uso de tecnologias, ensino de leitura, multiculturalismo, imigração, ensino de literatura, entre outros (vide Quadro 8). Tal variedade de campos em que o LC pode ser inserido demonstra a versatilidade de tal conteúdo, assim como a possibilidade de uso de abordagens críticas em diversas disciplinas. Em minha análise, descrevi momentos nos quais as professoras, igualmente, relataram a expansão do escopo de uso do LC para outras disciplinas, pois, algumas delas também lecionavam a disciplina de língua portuguesa e aproveitaram seus conhecimentos sobre LC para propor desenvolvimento crítico em LM.

Após contrastar minha pesquisa com investigações anteriores, sigo agora para a discussão dos resultados em relação ao empoderamento e estudos prévios sobre o tema.

Empoderamento

Como alertado no capítulo de referencial teórico, meu objetivo na leitura das pesquisas sobre empoderamento foi procurar por definições sobre o termo, para que eu pudesse contrastar semelhanças ou diferenças entre o que caracterizou empoderamento para as participantes de minha investigação e o que a literatura prévia entende por esse termo.

Portanto, as conceituações de empoderamento encontradas na literatura revisada apontaram para: 1) processo de ganhar controle sobre a vida; 2) crença no poder dos indivíduos; 3) ganhos positivos; e 4) processo de questionamento / ganho de voz (vide Quadro 13). Contudo, em minhas análises, verifiquei tanto sentidos parecidos quanto novos olhares para o termo empoderamento, agrupados em quatro grupos: 1) capacidades / habilidades; 2) ganhos; 3) tomada de decisões; 4) agência.

As pesquisas cujas definições foram baseadas no sentido de *ganhar controle sobre a vida* compreendem empoderamento como o desenvolvimento de uma

consciência que leva os indivíduos a agirem em busca de seus direitos e, por isso, passam a comandar suas vidas. Apenas para um estudo (MAYNES; ALLISON; JULIEN-SCHULTZ, 2013), empoderamento tem a ver com *crença no poder dos indivíduos*, definição que não traz mais explicações e deixa o conceito vazio de sentido. A definição de empoderamento que tanto esta tese quanto as pesquisas anteriores trazem em comum é o sentido de *ganhos*, isto é, por meio de empoderamento compreendemos haver *ganhos* de fundo positivo para os sujeitos, tais como: confiança, competência, agência, liderança, motivação. Entretanto, apesar de levarem o mesmo nome, a definição de *ganhos* para esta pesquisa possui também sentidos diferentes, uma vez que focam tanto no contexto pessoal quanto profissional e são particulares das experiências de cada docente. No Quadro 59, elenco os resultados de empoderamento, no tocante aos ganhos para os indivíduos. Os trechos grifados são semelhantes aos de pesquisas anteriores.

Quadro 59 - Resultados de empoderamento: ganhos nos contextos pessoal e profissional para as participantes desta pesquisa.

RESULTADOS DE EMPODERAMENTO: GANHOS NO CONTEXTO PESSOAL	
GANHOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emoções e sentimentos positivos (como segurança, equilíbrio e satisfação pessoal). 2. Preocupação com o outro e consigo mesma.
RESULTADOS DE EMPODERAMENTO: GANHOS NO CONTEXTO PROFISSIONAL	
GANHOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Liberdade para tentar propor mudanças. 2. Consciência da necessidade de mudanças. 3. Consciência da necessidade de ganhos e/ou expansão cognitiva para exercer suas atividades. 4. Cognição positiva (por exemplo, confiança, consciência e liberdade). 5. Expansão da prática para outras áreas. 6. Alta identificação profissional. 7. Prazer ao voltar para a sala de aula. 8. Reconhecimento e superação de dificuldades relacionadas à produção e realização didática. 9. Aprovação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas. 10. Aprovação do olhar externo. 11. Reconhecimento do êxito e inovação de suas práticas.

	12. Oportunidade de disseminar conhecimento e práticas.
--	---

Fonte: A autora.

Do mesmo modo, *agência* é vista pelas pesquisas revisadas como um ganho para o indivíduo, enquanto, em minha análise, *agência* é mais do que um ganho, mas uma categoria a parte, por meio da qual as participantes foram capazes de realizar, de agir por meio do empoderamento. Isso posto, listo, no Quadro 60, todos os sentidos de *agência* para as professoras desta pesquisa, necessariamente diferentes dos sentidos de outras pesquisas, pois, aqui, como mencionado anteriormente, os sentidos são muito subjetivos às experiências vivenciadas pelas docentes. Para essa categoria, não houve resultados de empoderamento ligados à agência no contexto pessoal das participantes.

Quadro 60 - Resultados de empoderamento: agência no contexto profissional das participantes desta pesquisa

RESULTADOS DE EMPODERAMENTO: AGÊNCIA NO CONTEXTO PROFISSIONAL	
AGÊNCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Luta por mudanças que privilegiem toda a comunidade. 2. Reação e engajamento em atitudes. 3. Colaboração entre docentes. 4. Reconhecimento da necessidade de aprendizagem. 5. Busca por conhecimento pessoal para melhoria da docência. 6. Simetria de poderes, por meio do uso da linguagem.

Fonte: A autora.

Ainda para estudos anteriores, encontrei a definição de *processo de questionamento e/ou ganho de voz*, na qual o empoderamento é entendido como capacidade de conseguir questionar fatos e situações antes tidos como verdade absoluta ou senso comum, permitindo, com isso, que pessoas em uma situação de opressão tivessem suas vozes ouvidas (também muito pesquisado nos trabalhos sobre LC). Não criei, a partir de minha análise, uma categoria que se assemelhe a essa. Todavia, percebi alguns pontos em comum quando sugeri a categoria de *capacidades / habilidades*, a qual aborda as capacidades e habilidades desenvolvidas

pelas professoras a partir de seus desenvolvimentos de LC. No Quadro 61, enumero tais capacidades e grifo aquelas que são comuns aos sentidos de empoderamento relacionados com *processo de questionamento e/ou ganho de voz*.

Quadro 61 - Resultados de empoderamento: capacidades e habilidades nos contextos pessoal e profissional das participantes desta pesquisa

RESULTADOS DE EMPODERAMENTO: CAPACIDADES E HABILIDADES NO CONTEXTO PESSOAL	
CAPACIDADES / HABILIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não aceitação a ser exposta a certas situações. 2. Percepção de persuasão e objetivos de terceiros. 3. Gerenciamento e direcionamento de conflitos. 4. Questionamento de questões sociais. 5. Expansão de escopos. 6. Reconhecimento da criticidade em outros. 7. Incentivo e estímulo da criticidade de outros.
RESULTADOS DE EMPODERAMENTO: CAPACIDADES E HABILIDADES NO CONTEXTO PROFISSIONAL	
CAPACIDADES / HABILIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expansão de escopos. 2. Reconhecimento da utilidade de uma mesma abordagem em diferentes disciplinas. 3. Reconhecimento dos diferentes níveis de conhecimento dos alunos. 4. Proposição de atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos. 5. Reconhecimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. 6. Criação de relações e interlocução entre escola e sociedade. 7. Transferência da teoria para a prática. 8. Posicionamento pessoal independente. 9. Uso da linguagem para expressar desejos, anseios e sentimentos de insatisfação; 10. Reverberação de ações. 11. Reconhecimento de situações de opressão. 12. Reconhecimento da necessidade de aprendizagem.

	<p>13. Busca por conhecimento pessoal para melhoria da docência.</p> <p>14. Luta por mudanças que privilegiem toda a comunidade.</p> <p>15. Simetria de poderes, por meio do uso da linguagem. </p>
--	--

Fonte: A autora.

O Quadro 61 mostrou que as professoras também tiveram seus momentos, nos quais empoderamento surgiu como um *processo de questionamento e/ou ganho de voz*, pois, no contexto pessoal, o item 4 expõe terem sido capazes de questionar temas sociais, por meio de suas ações no dia a dia. Ainda no âmbito profissional, os itens 8, 9 e 15 evocam que, a partir de um posicionamento pessoal independente, uso da linguagem para expressar desejos, anseios e sentimentos de insatisfação, e simetria de poderes por meio do uso da linguagem, suas vozes puderam ser ouvidas. Um novo sentido de empoderamento surgiu com minhas análises, o qual foi nomeado de *tomada de decisões* e tem a ver com o poder das participantes de tomarem decisões tanto em suas vidas pessoais quanto profissionais, deixando, assim, o estado de passividade, no qual não tomavam decisões, apenas aceitando algo já preestabelecido ou deixando que outras pessoas por elas decidissem. No Quadro 62, é possível visualizar arrolados todos esses sentidos.

Quadro 62 - Resultados de empoderamento: tomada de decisões nos contextos pessoal e profissional das participantes desta pesquisa.

RESULTADOS DE EMPODERAMENTO: TOMADA DE DECISÕES NO CONTEXTO PESSOAL	
TOMADA DE DECISÕES	<p>1. Quebra de hábitos de atribuição negativa (por exemplo, mentir e esconder situações).</p> <p>2. Opção por disseminar fatos fielmente.</p>
RESULTADOS DE EMPODERAMENTO: TOMADA DE DECISÕES NO CONTEXTO PROFISSIONAL	
TOMADA DE DECISÕES	<p>1. Reação a demandas curriculares.</p> <p>2. Reação.</p> <p>3. Autodefesa.</p> <p>4. Questionamento de situações de opressão.</p>

Fonte: A autora.

O item 4, referente ao contexto profissional das participantes, assemelha-se, igualmente, à definição de empoderamento como *processo de questionamento*, porém foi identificado como *tomada de decisões*, uma vez que as professoras foram capazes de decidir se iriam ou não questionar tais situações de opressão.

Diante de tais comparações sobre as conceituações de empoderamento, concluo que esta tese adicionou novas definições de empoderamento ao campo da educação e, especificamente, da LA a partir de pesquisa de base primária.

Empoderamento e ensino e aprendizagem de LI

As pesquisas que focaram no empoderamento e no ensino e aprendizagem de LI foram sete e, em nenhuma delas, havia alguma definição sobre o termo empoderamento. Isso mostra que, mais uma vez, esta tese pode ter inovado no sentido de trazer definições de empoderamento intrinsecamente ligadas ao ensino e aprendizagem de LI, uma vez que as professoras participantes lecionavam tal idioma e sua participação no programa de formação continuada foi voltada para conteúdos em LI. Por isso, alguns resultados estavam relacionados ao uso da língua para desenvolvimento de criticidade delas e de seus alunos, como, por exemplo, o conhecimento de vocabulário específico sobre temas transversais, polêmicos e que possuíam ligação direta com a realidade dos alunos. Dessa maneira, os alunos, mesmo não sendo fluentes no idioma, puderam ter contato com textos derivados de meios de comunicação internacionais e expandir seus escopos de conhecimento da LI.

Poucas são as semelhanças entre esta pesquisa e aquelas revisadas no referencial teórico. Isso pode significar que ainda há muito a pesquisar, que a relação entre empoderamento e ensino de línguas vem a ser um campo novo para futuras investigações, com variados contextos e objetivos.

As particularidades e a contribuição desta pesquisa para o campo de investigações sobre o LC e a formação de professores são expostas a seguir.

Contribuição da pesquisa para o campo do LC, da formação de professores e dos estudos sobre empoderamento

Esta pesquisa contribui para o campo do LC de diversas formas. Primeiramente, porque possibilita, por meio de pesquisa de base primária, identificar as experiências de LC que causam impactos — e como causam — nas vidas de aprendizes dessa abordagem, e, a partir de então, verificar que uma abordagem voltada para o ensino é capaz, também, de gerar impactos nas vidas pessoais de quem a aprende. Segundo, porque oferece a oportunidade de contrastar as mudanças (e a natureza delas) ocorridas nas vidas desses aprendizes, isto é, como agiam antes das experiências com o LC e como passaram a agir após aprendizagem de teorias críticas, além de oportunizar um panorama dos motivos e experiências causadores de tais mudanças.

Outra contribuição importante é o fato de esta ser uma pesquisa sobre a relação entre LC, empoderamento e LI, a qual percebi como necessária ao final da comparação entre esta tese e trabalhos anteriores. Desse modo, demonstro a possibilidade de fazer pesquisa que tenha o foco no desenvolvimento de empoderamento por meio do LC, e, ainda, como essa abordagem pode levar os indivíduos a buscarem mudanças, propondo-as em sua comunidade, tomando decisões e agindo para o bem da mesma. As professoras participantes deste estudo forneceram demonstrações de como unir experiências globais, por exemplo, assistir a um filme mundialmente conhecido na aula de LI, com experiências locais, já que as experiências retratadas no filme serviram de base para reivindicações dos alunos da escola para a melhoria de sua comunidade. A LI, nesse caso, serve como ponte para assuntos mundiais contemporâneos, demonstrando, assim, sua relação com o LC e a possibilidade de contato com maior número de informações, inclusão e cidadania.

Entendo que esta tese contribui para o campo da formação de professores, demonstrando que um programa de formação continuada pode (e deve) ser mais do que apenas um programa de elevação de carreiras, mas também de aprendizagem de temas propulsores de transformações no cotidiano do professor, tanto em seu ambiente profissional como no pessoal. Nesse sentido, o LC proporcionou, às participantes desse grupo específico do programa de formação continuada, uma experiência holística, pois puderam aprender ou melhorar seus conhecimentos sobre

abordagens críticas e como utilizá-las em sala de aula, avançando, ainda, para seus contextos pessoais e benefícios em prol da comunidade onde moram ou trabalham.

Ademais, no campo de pesquisas sobre empoderamento, penso que esta tese pode contribuir para a expansão de concepções sobre o termo, pois este tem levantado conceituações diversas e, neste estudo, foi possível tecer novas compreensões sobre o termo, baseadas em pesquisa de base primária, além de expandir definições anteriormente propostas.

Contudo, penso que um diferencial desta investigação seja o cuidado com o outro, a partir dos procedimentos éticos adotados, em especial o retorno da análise às participantes, colaborando não só para o campo de pesquisas em LC, mas também para as pesquisas em LA de modo geral. O procedimento de retorno traz contribuições e descobertas inéditas, como o fato de possibilitar o resgate de experiências vividas, consolidando, assim, a aprendizagem das professoras, uma vez que, fazendo uma retomada de suas lembranças e lendo a análise elaborada sobre suas cognições, têm a oportunidade de perceber o percurso da aprendizagem, muitas vezes despercebido. Ademais, o retorno também ofertou a essas participantes a possibilidade de aprender a fazer pesquisa, um aprendizado científico. À vista disso, o retorno da análise estende mais benefícios ao participante do que ao próprio pesquisador.

Limitações metodológicas e possíveis expansões

Toda pesquisa é passível de limitações e possíveis expansões, nenhum estudo, mesmo muito abrangente, não dá conta de todas as interpretações, teorias, metodologias e conclusões cabíveis. Por isso, considero que umas das limitações desta tese seja a relação de poderes entre pesquisadora e pesquisados. Como abordado no capítulo metodológico, essa é uma situação difícil de ser suprimida por inteiro, porém, alguns meios podem tornar o processo de pesquisa menos formal.

O fato de optar por uma pesquisa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e colocar as participantes na posição de respondentes pode lhes ter causado certa “obrigação” em oferecer respostas por elas consideradas satisfatórias ou “corretas” às minhas perguntas. Senti que, em alguns momentos, por mais que o clima fosse descontraído, o nervosismo e o desejo de proporcionar tais tipos de respostas dominaram nossas conversas.

Penso também que, se todas as professoras participantes do programa de formação continuada, indicadas por sua professora orientadora para fazerem parte desta investigação, tivessem aceitado meu convite, talvez, os resultados pudessem ser mais abrangentes de forma a caracterizar tal grupo.

Ao sugerir uma possível expansão para esta pesquisa, penso que uma investigação longitudinal que acompanhasse as participantes, durante todo o processo de aprendizagem de LC e utilização de materiais críticos em sala de aula, pode gerar uma pesquisa com diferentes resultados e mostrar diferentes impactos do LC nas vidas de profissionais da educação. E, de maneira divergente desta pesquisa, pode captar tais impactos em tempo real, no momento em que a aprendizagem e as descobertas são realizadas.

Outra possibilidade seria focar nos resultados de empoderamento dos alunos de tais professoras, analisando as atividades preparadas pelas docentes, como impactaram no desenvolvimento de habilidades críticas dos estudantes e se houve algum tipo de empoderamento.

Procedimentos éticos

Como já mencionado anteriormente nesta seção, o cuidado ético foi uma preocupação constante neste estudo. Primeiramente, retomo que considero como ética todo cuidado com o outro, que, no caso de pesquisas cujo instrumento de análise é a cognição, expressada por meio da linguagem, recai sobre cuidados com as palavras, com o modo como descrevemos os participantes da pesquisa e suas ações ou a falta delas. Nesse sentido, pensar em ética é analisar constantemente o uso da linguagem, colocar as interpretações do pesquisador à prova dos participantes do estudo, ser cuidadoso com os sentidos e repercussões que o discurso pode tomar.

O primeiro cuidado que tomei nesse sentido foi expor todos os possíveis danos que a pesquisa poderia causar às participantes e deixá-las cientes de todos os procedimentos que utilizaria para a coleta de dados, por meio do TCLE (Apêndice C). Nele, havia, igualmente, informações sobre os direitos de se retirar da pesquisa a qualquer momento e a duração dos dados sob meus cuidados. Todas as participantes assinaram o termo e ficaram com uma cópia do mesmo, antes da condução das entrevistas.

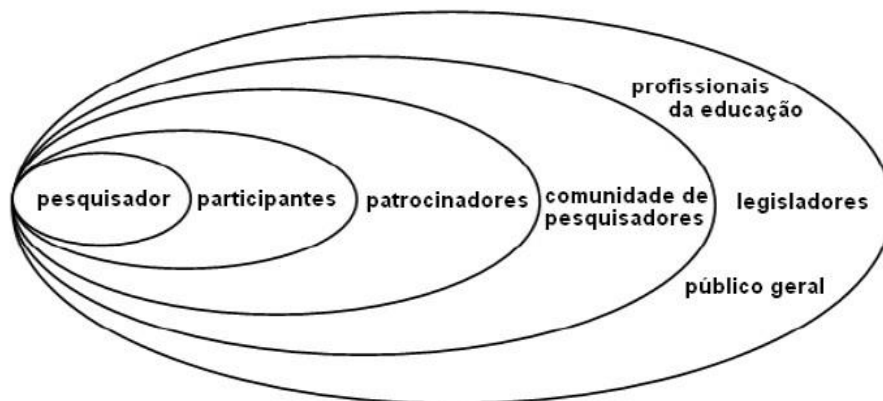
Logo após a finalização da seção de análise dos dados, o segundo procedimento ético adotado foi o retorno da análise às participantes. Por meio desse procedimento, solicitei-lhes que lessem as interpretações que fiz de suas respostas e, caso se sentissem ofendidas por algum uso da linguagem ou acreditassem ter havido uma interpretação equivocada de minha parte, poderiam apontar tais trechos e sugerir mudanças na escrita. Uma das participantes manifestou necessidade de mudança em uma categoria que criei para análise de suas respostas, pois considerou que compreendi erroneamente o que ela quis dizer naquela ocasião. Sendo assim, retirei a categoria mencionada e sinalizei em nota de rodapé.

A fim de estender ainda mais o alcance desta pesquisa e colocar os procedimentos éticos à prova de outras leituras, convidei sete membros da comunidade acadêmica, sendo estes, em sua totalidade, pesquisadores²⁷ envolvidos em estudos sobre LC, para lerem o manuscrito de minha tese e tecerem apreciações quanto à ética adotada. Optei por não convidar os possíveis membros da banca de defesa ou de qualificação, para, justamente, obter apreciações diferentes de pessoas que não tivessem tido contato algum com minha pesquisa antes ou que viessem a ter esse contato depois.

Tal convite surgiu por consequência de resultados de pesquisa (REIS; EGIDO, no prelo), a qual mostrou que as considerações éticas de uma investigação, na maioria das vezes, estendem-se somente aos participantes da pesquisa. Sendo assim, os autores anteriormente citados com base em estudos prévios estabeleceram âmbitos diversos que poderiam ser abarcados por uma investigação e suas preocupações éticas. Na figura 7 tais âmbitos podem ser visualizados.

²⁷ Não cito os nomes dos membros da comunidade acadêmica convidados para leitura externa da tese por questões de privacidade.

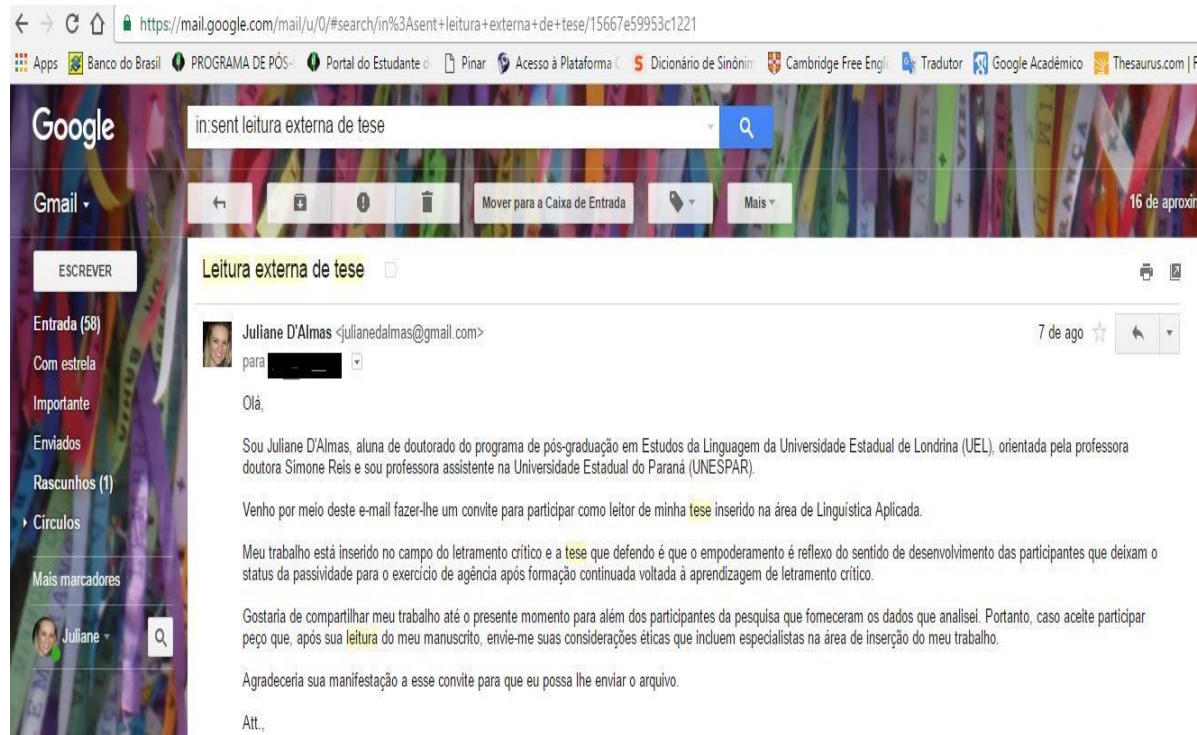
Figura 7 - Responsabilidades da pesquisa educacional.



Fonte: Reis e Egido (2016).

O convite para leitura externa ocorreu em formato de *e-mail* (Figura 8), haja vista que a maioria dos convidados reside em cidades distantes da minha, e, por questões logísticas, essa foi a melhor maneira encontrada. Ao enviar o convite, primeiramente me identifiquei, descrevi meu trabalho e informei aos convidados qual seria o seu papel mediante a leitura do manuscrito. Somente após suas repostas, informei qual seria o prazo para leitura, de modo a poder negociá-lo com os leitores.

Figura 8 - Cópia de mensagem de *e-mail* enviada aos convidados para leitura externa da tese



Fonte: A autora.

Dos sete pesquisadores aos quais enviei convite, quatro deles me responderam e três não emitiram resposta alguma. Entre os quatro convidados que responderam, dois questionaram o prazo para a leitura, quando os informei que seria de cerca de um mês e meio. Assim, estes responderam não conseguirem ler em tal prazo devido a outros compromissos anteriormente agendados, como bancas de defesa e outros afazeres. Outros dois pesquisadores alegaram sobrecarga de tarefas em suas instituições, impossibilitando a leitura. Contudo, um deles propôs-se a repassar o convite a outros leitores. Dias depois, porém, relatou dificuldade em encontrar alguém sem sobrecarga de tarefas.

Vinte dias após o convite, dei por encerrada minha espera por novas respostas e prossegui para a escrita desse relato sobre tal experiência. O que pude concluir, a partir de tal convite, é o fato de que, mesmo interessados em ler pesquisas sobre temas com os quais trabalham, a comunidade acadêmica não tem tempo suficiente para se dedicar a algo que não esteja dentro de seu plano de trabalho docente, de seus afazeres e tarefas profissionais. Ao refletir sobre tal descoberta, fiz-me os seguintes questionamentos: “Será possível alcançar a camada mais externa da figura projetada por Reis e Egido? Se sim, quando e de quais maneiras?”. Encerrei minha escrita com as dúvidas: “Como as considerações éticas de minha pesquisa seriam vistas por pesquisadores mais experientes do que eu? O que eu poderia aprender com eles?”. Infelizmente, essas são dúvidas que, talvez, levarei tempo para sanar.

Mediante tais conclusões, os procedimentos éticos desta pesquisa corroboram as descobertas de Reis e Egido (no prelo), pois tais preocupações circularam apenas entre a pesquisadora e os participantes da investigação. Todavia, em meio a outras pesquisas na área de LA, que não têm como prática recorrente o retorno da análise aos participantes, como já apontado por Francescon (2014), o fato de ter realizado tal retorno já pode ser considerado um passo importante quanto à ética em estudos no campo da linguagem.

Provocações

Para finalizar este capítulo e esta tese, resgato trechos de vozes das participantes desta pesquisa, a fim de convidar o leitor a abrir-se a novas leituras.

[Entrevista de retorno com Safira]

Pesquisador : [09:30] É. E [...] você falou “eu era assim”, então quer dizer que você mudou. Você acha que isso tem a ver somente com o tempo, ou com essa experiência durante o programa de formação continuada?

Safira: [09:43] Eu acredito que foi depois.

Pesquisador: [09:44] Uhum.

Safira: [09:45] Da, do.. desse... trabalho.

Pesquisador: [09:48] Uhum. [...] do PDE, no caso.

Safira: [09:49] E eu sei que o tempo realmente ajuda, mas... eu acredito que não é só, porque... eu... se você não tem uma formação voltado pra essa criticidade também, você vai cair na mesmice. Quantas pessoas são de idade e continuam (risos) passivas, continuam esperando. E eu acho que é indiferente, mas assim, que a experiência e que o tempo ajuda, mas se você também não tiver essa formação voltada, eu acredito que não... que não vai resolver muito também.

Pesquisador: [10:27] Então para você aquela experiência foi essencial para essa mudança de posicionamento?

Safira: [10:32] Sim. Depois disso que eu comecei a ver as coisas.

Pesquisador: [10:35] Mudanças de atitudes, né? Uhum.

Safira: [10:38] A analisar, a interpretar os gestos das outras pessoas. Os gesto da... não só o gesto das pessoas, mas a... as situações mesmo...

[Entrevista de retorno com Ágata]

Ágata: [09:23] E... Participei de todas as... todas as... todos os eventos da greve, fui à APP, que era uma coisa que eu não fazia de jeito nenhum.

Pesquisador: [09:33] Isso que eu ia te perguntar. Antes você faria, entraria nessa... discussão?

Ágata: [09:35] Não, nem pen... nem pensar, nem pensar.

Pesquisador: [09:39] Uhum.

Ágata: [09:40] Mas fui em todas as reuniões, praticamente todas, fui pra rua, f... né? Fizemos... usamos a camiseta e... sabe? Lut... me senti, assim, muito... empoderada.

[Entrevista de retorno com Áurea]

Pesquisador: [11:07] E você acha que o PDE, esse programa de desenvolvimento de pensamento crítico, que foi foco da formação continuada de vocês, foi, digamos assim, o ponto de virada para esse pensamento mais crítico?

Áurea: [11:25] Foi. Foi sim. Nossa, mudou bastante, e... antes assim, logo que eu fiz, eu percebi que os outros professores, eles não sabiam muito sobre isso, não tinham muito ideia, e agora a gente vê em outras disciplinas também, professores falando a respeito, então foi... assim, foi expandindo.

Por fim, deixo alguns questionamentos motivadores à reflexão:

Que novos apontamentos você faria perante tais trechos?

Como você classificaria as transformações nas vidas pessoais e profissionais de Safira, Ágata e Áurea?

Que importância, se alguma, teve o LC nas transformações relatadas pelas professoras?

Que pensamentos vieram à sua mente ao ler esta tese e/ou os trechos anteriormente destacados?

Como esta tese e os relatos coletados por meio das entrevistas podem auxiliá-lo em sua pesquisa, em seu trabalho em sala de aula, em sua vida pessoal e/ou profissional, independente de sua profissão?

Que recomendações, críticas, perguntas ou elogios, se algum, você faria às participantes deste trabalho? E à autora desta pesquisa?

REFERÊNCIAS

- ABIOYE, T. Managing language testing in Nigerian large classes: processes and prospects. *English Language Teaching*, London, v. 3, n. 2, p. 82-87, Jun. 2010.
- AGARWAL, N. et al. Participatory action research with college students with disabilities: photo voice for an inclusive campus. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, Huntersville, v. 28, n. 2, p. 243-250, 2015.
- AGBENYEGA, J.; KLIBTHONG, S. Whole school initiative: has inclusive education gone astray? *International Journal of Whole Schooling*, Perth, v. 9, n. 1, p. 3-22, 2013.
- ALEGRETTI, C. B. *Pontes (ir)reais sobre abismos virtuais: questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública*. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALFORD, J. H. Well, hang on, they're actually much better than that!: disrupting dominant discourses of deficit about English language learner in senior high school English. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 13, n. 3, p. 71-88, 2014.
- ALLEN, A.; SCOTT, L. M.; LEWIS, C. W. Racial microaggressions and African American and Hispanic students in urban schools: a call for culturally affirming education. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, Baton Rouge, v. 3, n. 2, p. 117-129, 2013.
- ALVISI, L. C. *Memória, resistência e empoderamento: a constituição do Memorial Escolar Padre Carlos de Poços de Caldas, MG*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas.
- ANGGRAINI, P.; KUSNIARTI, T. The implementation of character education model based on empowerment theatre for primary school students. *Journal of Education and Practice*, Washington, v. 7, n. 1, p. 26-29, 2016.
- ASERON, J. et al. Indigenous student participation in higher education: emergent themes and linkages. *Contemporary Issues in Education Research*, Waterbury, v. 6, n. 4, p. 417-424, 2013.
- BAQUERO, R. V. A. *Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual*. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012.
- BARNAWI, O. Z. Finding a place for critical thinking and self-voice in college English as a foreign language writing classrooms. *English Language Teaching*, London, v. 4, n. 2, p. 190-197, 2011.
- BARON, L. M. "True to myself: transforming secondary mathematics teachers' beliefs and practices. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, Ames, v. 3, n. 3, p. 193-218, 2015.

- BATRA, P. Empoderamento dos professores entre direito à educação e mudança social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 920-949, 2012.
- BEHRENDT, M.; FRANKLIN, T. A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental & Science Education*, Trnava, n. 9, p. 235-245, 2014.
- BERGER, M. et al. World challenge: engaging sophomores in an intense, interdisciplinary course. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, United States, v. 25, n. 3, p. 333-345, 2013.
- BESSMAN, L.; CARR, R.; GRIMES, L. E. A gift for the gifted: school counselor advocacy for representation of latino students in gifted education. *Georgia School Counselors Association Journal*, Atlanta, v. 20, n. 1, p. 1-7, 2013.
- BEZERRA, D. S. *Políticas e planejamento do Ensino Médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da polítecnia e da integração*. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BEZERRA, D. S.; JOVANOVIĆ, A. Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des) encontros no ensino médio integrado ao técnico. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 101-118, 2015.
- BHAT, A. R. Role of education in the empowerment of women in India. *Journal of Education and Practice*, Washington, v. 6, n. 19, p. 188-192, 2015.
- BISSESSAR, C. S. From research to praxis: empowering Trinidadian primary school teachers via action research. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 40, n. 9, p. 176-192, 2015.
- BLACK, R. W. Online fan fiction and critical media literacy. *Journal of Computing in Teacher Education*, Abingdon, v. 26, n. 2, p. 75-80, 2010.
- BORG, S. Conditions for teacher research. *English Teaching Forum*, Washington, v. 44, n. 4, p. 22-27, 2006.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, Cambridge, v. 36, p. 81-109, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRANDT, C. F.; TOZETTO, A. S. Reflexões sobre letramento crítico para a docência em Matemática em cursos de formação de professores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 73-83, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v. 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- BURNETT, C.; MERHANT, G. Is there a space for critical literacy in the context of social media? *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2011.
- CAMANGIAN, P. Untempered tongues: teaching performance poetry for social justice. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 7, n. 2, p. 35-55, 2008.
- CARDOSO, D. C. *Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e atividades de compreensão escrita*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CARPENTER, B. D.; SHERRETZ, C. E. Professional development school partnerships: an instrument for teacher leadership. *School-University Partnerships*, Waco, v. 5, n. 1, p. 89-101, 2012.
- CARR, P. R. Political conscientization and media (il)literacy: critiquing the mainstream media as a form of democratic engagement. *Multicultural Education*, San Francisco, v. 17, n. 1, p. 2-10, Fall, 2009.
- CARVALHO, J. C. B. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, 2006.
- CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de promoção à saúde. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, 2004.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética em linguística aplicada. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- CHARLES, C.; Exploring “girl power”: gender, literacy and the textual practices of young women attending an elite school. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2007.
- CHARMAZ, K. ‘Discovering’ chronic illness: using grounded theory. *Social Science Medicine*, Oxford, v. 30, p. 1161-1172, 1990.
- CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. São Paulo: Bookman, Artmed, 2009.
- CHARMAZ, K. *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. California: Thousand Oaks, Sage, 2006.
- CHARMAZ, K. Grounded theory: objectivist and constructivist methods. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. California: Thousand Oaks, 2000. p. 509-535.
- CHICKERING, L.; TYAGI, A. The global schoolgirl. *Policy Review*, Stanford, n. 174, p. 1-7, 2012.

COMBER, B. Changing literacies, changing populations, changing places: English teachers' work in an age of rampant standardisation. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 4, p. 5-22, 2011.

CONNER, J.; ROSEN, S. How students are leading us: youth organizing and the fight for public education in Philadelphia. *Perspectives on Urban Education*, Gainesville, v. 10, n. 1, p. 1-6, 2013.

CORADIM, J. N. *Ciclos reflexivos alternativos*. 2015. 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CORADIM, J. N. *Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?* 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CORNELL EMPOWERMENT PROJECT. Empowerment and family support. *Networking Bulletin*, Ithaca, v. 1, n. 2, p. 1-23, 1989.

CORTINA, R.; MAKAR, C.; MOUNT-CORS, M. F. Dual language as a social movement: putting languages on a level playing field. *Current Issues in Comparative Education*, New York, v. 17, n. 1, p. 5-16, 2015.

COSKUN, A. Native speakers as teachers in Turkey: non-native pre-service English teachers' reactions to a nation-wide project. *The Qualitative Report*, Fort Lauderdale, v. 18, p. 1-21, 2013.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

COUNSELL, S. L.; BOODY, R. M. Social pedagogy and liberal egalitarian compensatory programs: the case of head start. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 21, n. 39, p. 1-28, 2013.

CRESWELL, J. W. Grounded theory designs. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall, 2005. p. 395-434.

D'ALMAS, J. *Leitura crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês*. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

D'ALMAS, J.; LUNARDI, V. U. Letramento crítico entre 2007 e 2008: uma pesquisa bibliográfica via banco de teses da Capes. *Revista X*, Curitiba, v. 1, p. 1-17, 2010.

DANIEL, M. C. Critical literacy for monolinguals and bilinguals-in-the-making. *GIST Education and Learning Research Journal*, Bogotá, v. 2, p. 24-35, Nov. 2008.

DELANO-ORIARAN, O. Infusing umoja, an authentic and culturally engaging service-learning model into multicultural education. *International Journal of teaching and Learning in Higher Education*, Athens, v. 24, n. 3, p. 403-414, 2012.

DIXON, K.; PEAKE, K. "Straight for English": using school language policy to resist multilingualism. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 7, n. 1, p. 73-90, 2008.

DOOLEY, K. Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no, or severely interrupted schooling. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 8, n. 1, p. 5-22, 2009.

DORMAN, E. H. Cultivating critical, sociopolitical awareness in urban secondary schools: tensions and possibilities. *Perspectives on Urban Education*, Gainesville, v. 9, n. 2, p. 1-28, 2012.

DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramento*. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

DUENKEL, N. The transformative potential of creative assignments in higher education. *Collected Essays on Learning and Teaching*, Alberta, v. 6, p. 111-116, 2013.

DZUBINSKI, L. M. Teaching presence: co-creating a multi-national online learning community in an asynchronous classroom. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Newburyport, v.18, n. 2, p.1-16, 2014.

ELLIS, E. M. Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, Berkeley, v. 10, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume10/ej37/ej37a3/>>. Acesso em: 21 set. 2014.

ENCISO, P. Storytelling in critical literacy pedagogy: removing walls between immigrant and non-immigrant youth. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 21-40, 2011.

ERNEST, P. The social outcomes of learning mathematics: standard, unintended or visionary? *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, Ames, v. 3, n. 3, p. 187-192, 2015.

ESTERHUIZEN, H. Seamless support: technology enhanced learning in open distance learning at NWU. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Ataşehir, v. 14, n. 3, p. 120-137, 2015.

FERRAZ, D. M. *Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade: o letramento crítico no ensino de inglês*. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

- FERREIRA, A. J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51. n. 1, p. 193-215, 2012.
- FEUERSTEIN, A. Parental trigger laws and the power of framing in educational politics. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 23, n. 79, p. 1-34, 2015.
- FLAMINI, E.; RAYA, M. J.; Action research: professional development through enquiry. In: RAYA, M. J.; SERCU, L. *Challenges in teacher development: learner autonomy and intercultural competence*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 2007. p. 105-124.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOLEY, J. A. Places of belonging: awakening a zone of complacency. *Critical Questions in Education*, Springfield, v. 4, n. 3, p. 205-212, 2013.
- FRANCESCON, P. K. *Práticas de leitura (crítica) de alunos do ensino médio*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1974.
- FUXA, R. What *Dirty Dancing* taught me about media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, Kingston, v. 4, n. 2, p. 179-183, 2012.
- GAAD, E. The teacher assistant programme across UAE: empower to include. *Journal of International Education Research*, Littleton, v. 11, n. 1, p. 57-62, 2015.
- GARRETT, L. Building understanding and fostering empowerment through technological interactions. *Adults Learning Mathematics: an International Journal*, Barcelona, v. 7, n. 1, p. 7-22, 2012.
- GLAS, K.; CARDENAS-CLAROS, M. S. New English cultures and learner autonomy for intrinsic motivation and democratic empowerment in the Chilean context. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 12, n. 3, p. 23-40, 2013.
- GLASER, B. G. *Emergence Vs forcing: basics of grounded theory analysis*. Mill Valley: Sociology Press, 1992.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The discovery of Grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Aldine Transaction. 1999.
- GLASER, B. *Theoretical sensivity: advances in the methodology of grounded theory*. San Francisco: University of California, 1978.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.

GOODMAN, S.; COCCA, C. "Space of action": teaching critical literacy for community empowerment in the age of neoliberalism. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 13, n. 3, p. 210-226, 2014.

GORDON, S. P. *Beyond convention, beyond critique: toward a third way of preparing educational leaders to promote equity and social justice*. Houston: NCPEA, Rice University, 2012. Chap. 1, p. 1-31.

GOVE, M. K. et al. A critical look at four multicultural reform efforts in one urban college of education. *Multicultural Education*, San Francisco, v. 18, n. 4, p. 18-23, 2011.

GRISHAM, D. L. Improving reading comprehension in K-12 education: investigating the impact of the reading specialist credential on the instructional decisions of veteran teachers. *Issues in Teacher Education*, Orange, v. 17, n. 1, p. 31-46, 2008.

GUTIERREZ, L. M. Understanding the empowerment process: does consciousness make a difference? *Social Work Research*, Washington, v. 19, n. 4, p. 229-237, 1995.

GYAN, M. K.; ATTAH, E. Y.; ASARE-APPIAH, M. Empowering Ghanaian polytechnic students through entrepreneurship and competency based education: a case study of Takoradi Polytechnic. *Journal of Education and Practice*, Washington, v. 6, n. 28, p. 1-5, 2015.

HALL, T. Designing from their own social worlds: the digital story of three African American young women. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 7-20, 2011.

HAMDAN, A. K. The reciprocal and correlative relationship between learning culture and online education: a case from Saudi Arabia. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Athabasca, v. 15, n. 1, p. 309-336, 2014.

HARMON, D. A. Culturally responsive teaching through a historical lens: Will History repeat itself? *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, Baton Rouge, v. 2, n. 1, p. 12-22, 2012.

HARRIS, C.; MURPHY, P. Assessing the relationship between community education, political efficacy and electoral participation: a case study of the asylum seeking community in Cork. *Adult Learning: The Irish Journal of Adult and Community Education*, Dublin, p. 44-58, 2012. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991816.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

HASIO, C. Visual inspirations: the pedagogical and cultural significance of creative posters in the art classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, Littleton, v. 12, n. 1, p. 39-44, 2015.

HAYES, C. Teachers, parents, and – above all – students “buy in” to raise expectations. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, Washington, v. 15, p. 10-13, 2014.

HAYIK, R. Critical visual analyses of multicultural sketches. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 95-118, 2011.

HENNESSY, J.; MCNAMARA, P. M. At the altar of educational efficiency: performativity and the role of the teacher. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 12, n. 1, p. 6-22, 2013.

HETHRINGTON, C. Meta-design as a pedagogical framework for encouraging student agency and democratizing the classroom. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Hamilton, v. 6, n. 2, p. 1-3, 2015.

HICKLING-HUDSON, A. Theatre-arts pedagogy for social justice: case study of the area youth foundation in Jamaica. *Current Issues in Comparative Education*, New York, v. 15, n. 2, p. 15-34, 2013.

HOBSON, S. Multimodality, ethnodrama, and the preparation of pre-service teachers of writing. *Perspectives on Urban Education*, Gainesville, v. 11, n. 2, p. 21-43, 2014.

HOROCHOVSKI, R. R.; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de empoderamento. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2., 2007, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 485-506.

HOWIE, M. Embracing the other within: dialogical ethics, resistance and professional advocacy in English teaching. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 7, n. 1, p. 103-118, 2008.

HSU, Y.; CHING, Y. Mobile app design for teaching and learning: educators' experiences in an online graduate course. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Athabasca, v. 14, n. 4, p. 117-139, 2013.

HUANG, S. "Critical literacy helps wipe away the dirt on our glasses": towards an understanding of reading as ideological practice. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 140-164, 2011.

HUANG, S. Like a bell responding to a striker: instruction contingent on assessment. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 11, n. 4, p. 99-119, 2012.

HUMPHREY, S. L. Empowering adolescents for activist literacies. *Journal of Language and Literacy Education*, Athens, v. 9, n. 1, p. 114-135, 2013.

HUR, M. H.; IM, Y. The influence of e-learning on individual and collective empowerment in the public sector: an empirical study of Korean government employees. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Athabasca, v. 14, n. 4, p. 191-213, 2013.

IZADINA, M.; ABEDNIA, A. Dynamics of an EFL Reading course with a critical literacy orientation. *Journal of Language and Literacy Education*, Athens, v. 6, n. 2, p. 51-67, 2010.

JACKSON, F. M. Local Appropriation of a global communication forms: a micro case study of teacher and learner's use of mass media genres. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 4, p. 58-74, 2011.

JACOBSON, T. E.; MACKEY, T. P.; Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy. *Communications in Information Literacy*, Oklahoma, v. 7, n. 2. 2013, p. 84-91.

JACOBSON-LUNDEBERG, V. Pedagogical implementation of 21st century skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, Washington, v. 27, p. 82-100, 2016.

JANKS, H. The importance of critical literacy. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 11, n. 1, p. 150-163, 2012.

JASIS, P. Latino families challenging exclusion in a middle school: a story from the trenches. *School Community Journal*, Lincoln, v. 23, n. 1, p. 111-130, 2013.

JASNIEVSKI, C. C. *Práticas de leitura (crítica) de alunos do ensino Médio*. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

JOHNSON, E. "I've got swag": Simone performs critical literacy in a high school English classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 3, p. 26-44, 2011.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English classroom. *DELTA*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle? *Línguas e Letras*, Cascavel, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

JOSEPH, T. D. Literacy, information and communication technology as tools for empowerment of inmates. *European Journal of Educational Research*, Şehitkamil, v. 1, n. 2, p. 117-126, 2012.

JUDSON, E. Addressing teachers' feelings of lack of control over policy issues. *Journal of Education and Training Studies*, Beaverton, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2014.

KADI-HAFINI, K. Black at Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*, Alhambra, v. 1, n. 2, p. 83-92, 2013.

KAIMAL, G. et al. Inspiring creativity in urban school leaders: lessons from the performing arts. *International Journal of Education & the Arts*, Helsinki, v. 15, n. 4, p. 1-23, 2014.

KAMIL, M.; SHANTINI, Y. Education empowerment model for the disabled learners: a case study at Cicendo School for special education. *International Education Studies*, Toronto, v. 8, n. 7, p. 139-143, 2015.

KANIATI, R. The influence of the trainer's motivation and cooperative learning towards the improvement of the youth school dropouts' vocational competences: "a

- case study of life skills training at the center for social empowerment of youths". *International Educational Studies*, Toronto, v. 6, n. 7, p. 232-238, 2013.
- KATITIA, D. M. O. Teacher education preparation program for the 21st century. Which way forward for Kenya? *Journal of Education and Practice*, Washington, v. 6, n. 24, p. 57-63, 2015.
- KEIKO, S. Educational strategies of highly educated Chinese women married to Japanese men: a preliminary study on child raising in Japan. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, Tokyo, n. 8, p. 93-106, 2014.
- KO, M. Critical literacy in the EFL context and the English language proficiency: further exploration. *English Language Teaching*, London, v. 6, n. 11, p. 17-28, 2013.
- KO, M.; WANG, T. F.; EFL learners' critical literacy practices: a case study of four college students in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher*, Manila, n. 17, p. 221-229, 2013.
- KOHLER-EVANS, P.; BARNES, C. D.; Compassion: how do you teach it?. *Journal of Education and Practice*, Washington, v. 6, n. 11, p. 33-36, 2015.
- KOLLAPUDI, R. et al. A review on Dalith women empowerment in India. *Journal of Education and Practice*, Washington, v. 6, n. 31, p. 1-3, 2015.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: The grammar of visual design*, 2nd ed. New York: Routledge. 2006.
- KUKNER, J. M. Emerging Critical Literacy in teachers as novice researchers. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 38, n. 3, p. 1-27, 2013.
- KUUME, T.; CARLSSON, A. The importance and meaning of learning at school in students' consciousness. *International Education Studies*, Toronto, v. 5, n. 4. 2012. p. 166-178.
- KUWAMURA, T. Acceptance and transformation of English educational theory in Japan: on student-centered education. *International Education Studies*, Toronto, v. 7, n. 12, p. 47-52, 2014.
- LAMA, S.; KASHYAP, M. Empowering the human resources and the role of distance learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, Eskisehir, v. 13, n. 3, p. 239-246, 2012.
- LE CORNU, R. Building early career teacher resilience: the role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 38, n. 4, p. 1-16, 2013.
- LEE, J.; ANANTHARAMAN, S. Experience of control and student satisfaction with higher education services. *American Journal of Business Education*, Lafayette, v. 6, n. 2, p. 191-200, 2013.
- LEE, K. A.; DEWELL, J. A.; HOLMES, C. M. Animating research with counseling values: a training model to address the research-to-practice gap. *The Professional Counselor*, Birmingham, v. 4, n. 4, p. 303-315, 2014.

LEMON, N.; WELLER, J. Partnerships with cultural organizations: a case for partnerships developed by teacher educators for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 40, n. 12, p. 41-58, 2015.

LESSA, A. B. C. T.; LIBERALI, F. C. Letramento crítico: uma ferramenta-e-resultado transcurricular na atividade de ensino-aprendizagem. *DELTA*, São Paulo, v. 2, n. 28, p. 331-352, 2012.

LEWISON, M.; FLINT, A. S.; SLUYS, K. V. Taking on Critical Literacy: the journey of newcomers and novices. *Language and Arts*, Urbana, Illinois, v. 79; n. 5, p. 382-392, 2002.

LOCKE, T.; CLEARLY, A. Critical literacy as an approach to literacy study in the multicultural, high school classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 119-139, 2011.

LOPES, L. M. *Leituras de professores de inglês em formação por meio de atividade embasada no letramento crítico*. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LOPEZ, A. E. Culturally relevant pedagogy and critical literacy in diverse English classroom: a case study of a secondary English teacher's activism and agency. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 4, p. 75-93, 2011.

LOVETT, T. W. Mentor social capital, individual agency and working-class student learning outcomes: revisiting the structure/ agency dialectic. *Australian Journal of Teaching Education*, Joondalup, v. 39, n. 11, p. 15-28, 2014.

LUMPKIN, A.; CLAXTON, H.; WILSON, A. Key characteristics of teacher leaders in schools. *Administrative Issues Journals: Connecting Education, Practice and Research*, v. 4, n. 2, p. 59-67, 2014.

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

MARINO FILHO, A. A necessidade da educação do poder e do domínio para as relações sociais e políticas. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 20, n. 10, p. 259-274, 2010.

MARTINS, L. T.; CASTRO, L. R. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, v. 2, n. 9, p. 619-634, 2011.

MARTINS, L. T.; CASTRO, L. R. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Santiago de Chile, v. 2, n. 9, p. 619-634, 2011.

MARYONO, H.; The implementation of the environmental education at "Adiwiyata" schools in Pacitan regency (an analysis of the implementation of grindle model policy). *Journal of Education and Practice*, Washington, v. 6, n. 17, p. 31-42, 2015.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MAYNES, N.; ALLISON, J.; JULIEN-SCHULTZ, L. An examination of longevity of impact of an international practicum experience on teachers' beliefs and practices four years later. *International Education Studies*, Toronto, v. 6, n. 4, p. 154-163, 2013.

MAZELLA, D.; HEIDEL, L.; KE, I. Integrating reading, information literacy, and literary studies instruction in a three-way collaboration. *TLAR: The Learning Assistance Review*, Houston, v. 16, n. 2, p. 41-53, 2011.

MCKENNA, M. K.; MILLEN, J. Look! Listen! Learn! Parent narratives and grounded theory models of parent voice, presence, and engagement in K-12 education. *School Community Journal*, Lincoln, v. 23, n. 1, p. 9-48, 2013.

MENDÉZ, T.; GÁRCIA, A. Exploring elementary students' power and solidarity relations in an EFL classroom. *PROFILE*, Bogotá, v. 14, n. 1, p. 173-185, 2012.

MENEGHINI, C. M. O processo de conscientização na sala de aula de língua espanhola. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 115-124, 2013.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 155-171, 2000.

MINAMI, T. A. A tecnologia na construção da identidade social entre imigrantes de segunda geração: relato de experiência em escola brasileira no Japão. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 15, n. 3, p. 534-546, 2013.

MIQUELANTE, M. A. *A pedagogia Freireana e a leitura crítica em inglês: interação, auto-observação, práxis*. 2002. 229 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade de Campinas, Campinas.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MORA, A.; TREJO, P.; ROUX, R. English language teachers' professional development and identities. *PROFILE*, Bogotá, v. 16, n. 1, p. 49-62, 2014.

MOTTA, T. F. *Leitura em inglês no ensino médio: uma análise da atividade de leitura na escola e sua relação com a comunicação mediada por novas tecnologias*. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MURRAY, M. J. What happens in the classroom stays in the classroom: the limits to the transformative approach to education for political citizenship. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, Dublin, v. 15, p. 28, 2013.

MURRAY, M. M. et al. Parent empowerment: connecting with preservice special education teachers. *School Community Journal*, Lincoln, v. 23, n. 1, p. 145-168, 2013.

NAHACHEWSKY, J.; WARD, A. Contrapuntal writing: student discourse in an online literature class. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 6, n. 1, p. 50-68, 2007.

NAKAMURA, S. *Machinassiah: heavy metal, alienação e crítica na cultura de massa*. 2009. 236f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

NEWFIELD, D. From visual literacy to critical visual literacy: na analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 81-94, 2011.

NISKA, J. M. A study of the impact of professional development on middle level advisors. *Research in Middle Level Education*, Columbia, v. 37, n. 5, p. 1-14, 2013.

NOHAVOVÁ, A.; SLAVÍK, J. Expression: an experimental field for investigation and management of the paradox of education (with illustrations from voice education). *International Educational Studies*, Toronto, v. 5, n. 1, p. 24-35, 2012.

NORTON, B.; TOOHEY, K. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OGBUANYA, T.; ARIMONU, M.; Regenerating technical and vocational education for sustainable youth empowerment in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, Washington, v. 6, n. 36, p. 61-64, 2015.

OLIVA, M. et al. At home in the academy: Latina faculty counter stories and resistances. *The Journal of Educational Foundations*, Galloway, v. 27, n. 1/2, p. 91-109, 2013.

OLIVEIRA, F. C. S. F. *Quando o Direito encontra a rua: um estudo sobre o curso de formação de promotoras legais populares*. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, K. R. *Candomblé de Ketu e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra*. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

ORB, A.; EISENHAUER, L.; WYNADEN, D. Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, Chestnut Hill, v. 33, n. 1, p. 93-96, 2001.

OSAKWE, R. N. Factors affecting motivation and job satisfaction of academic staff of universities in South-South geopolitical zone of Nigeria. *International Education Studies*, Toronto, v. 7, n. 7, p. 43-51, 2014.

OWUSU-ANSAH, C. Academic freedom: its relevance and challenges for public universities in Ghana today. *Journal of Education and Practice*, Washington, v. 6, n. 5, p. 173-179, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional*. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 21 set. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica*. Língua Estrangeira Moderna. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 21 set. 2014.

PEASE, B. Rethinking empowerment: a postmodern reappraisal for emancipatory practice. *The British Journal of Social Work*, Oxford, v. 32, p. 135-147, 2002.

PENN-EDWARDS, S. I know what literacy means: student teacher accounts. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 36, n. 6, p. 15-32, 2011.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PERKINS, D. D.; ZIMMERMAN, M. A. Empowerment theory, research, and education. *American Journal of Community Psychology*, New York, v. 23, n. 5, p. 569-579, 1995.

PERRELLI, M. A. S. “Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 3, p. 381-396, 2008.

PERVEEN, A. Critical discourse analysis of moderated discussion board of Virtual University in Pakistan. *Open Praxis*, Cambridge, v. 7, n. 3, p. 243-262, 2015.

PHAM, T. T. H.; RENSHAW, P. How to enable Asian teachers to empower students to adopt student-centered learning. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 38, n. 11, p. 65-85, 2013.

PICOWER, B. Supporting new educators to teach for social justice: the critical inquiry project model. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, Gainesville, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2007.

QUINTERO, E. P. Crianças usando o conto para se conectarem com os outros. *Educação*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 42-50, 2009.

RAMA, C.; CEVALLOS, M. Nuevas dinâmicas de la regionalización universitaria em America Latina. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v. 8, n. 17, p. 99-134, 2016.

- RAMAIAH, K. et al. A review on dalith women empowerment in India. *Journal of Education and Practice*, Washington, v. 6, n. 31, p. 38-40, 2015.
- RAMIRES NETO, L. *Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no Ensino Médio de São Paulo*. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- RAPPAPORT, J. Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*, New York, v. 23, n. 5, p. 795-807, 1995.
- REECE, C. A.; STAUDT, M.; OGLE, A.; Lessons learned from a neighborhood-based collaboration to increase parent engagement. *School Community Journal*, Lincoln, v. 23, n. 2, p. 207-226, 2013.
- REID, J. "We don't Twitter, we Facebook": an alternative space that enables critical practices in relation to writing. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 58-80, 2011.
- REIS, S. A pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2008a, p. 51-83.
- REIS, S. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. 1998. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- REIS, S. Triangulação na pesquisa qualitativa: consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2008b. p. 87-105.
- REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: Eduel, 2016.
- RIBEIRO, V. M. Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 17-40.
- RILEY, K. Reading for change: social justice unionism book groups as an organizing tool. *Perspectives on Urban Education*, Gainesville, v. 12, n. 1, p. 1- 6, 2015.
- RIVEROS, A.; NEWTON, P.; BURGESS, D. A situated account of teacher agency and learning: critical reflections on professional learning communities. *Canadian Journal of Education*, Toronto, v. 25, n. 1, p. 202-216, 2012.
- ROBERTSON, L. HUGHES, J.; Surfacing the assumptions: pursuing critical literacy and social justice in preservice teacher education. *Brok Education*, Ontário, v. 22, n. 1, p. 73-92, 2012.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 13-29.

RUECHAKUL, P.; ERAWAN, P.; SIWARON, M. Empowering communities in educational management: participatory action research. *International Education Studies*, Toronto, v. 8, n. 9, p. 65-78, 2015.

RUSSELL, E. J. Servant leadership through distance learning: a case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, Eskisehir, v. 14, n. 4, p. 26-45, 2013.

SÁ, S. P. Fanfictions, comunidades virtuais e cultura das interfaces. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. *Trabalho apresentado no NP08...* Salvador: INTERCOM, 2002.

SAFARI, P.; RASHIDI, N.; Iranian EFL teachers' voices on the pedagogy of word and world. *Journal of Social Science Education*, Bielefeld, v. 14, n. 4, p. 39-52, 2015.

SANTOS, A. C. S.; Pedagogia feminista como possibilidade de construção de novas relações de gênero. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 14, p. 174-182, 2012.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

SATTLER, P. Education governance reform in Ontario: neoliberalism in context. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Maastricht, n. 28, p. 1-28, 2012.

SAUNDERS, J. M. Intersecting realities: a novice's attempt to use critical literacy to access her students' figured worlds. *Multicultural Education*, San Francisco, p. 18-23, 2012.

SCAVASSA, J. S. *Leituras de poemas num curso de letramento para adultos: olhares dos educandos, olhares da educadora*. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade de Campinas, Campinas.

SCHIELBE, M. Reframing equity under common core: a commentary on the text exemplar list for grades 9-12. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 13, n. 1, p. 155-168, 2013.

SCHWANDT, T. A Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 193- 217.

SENEFONTE, F. H. R. *Puro X Impuro / Sagrado X Profano: percepções de professores sobre gírias nas aulas de inglês*. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SHAVELSON, R. J.; STERN, P. Research on Teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, Washington, v. 51, p. 455-498, 1981.

SHAW, L. H.; CONTI, G. J.; SHAW, B. S. Youth in transition: are they adult learners? *Journal of Adult Education*, New York, v. 42, n. 2, p. 34-54, 2013.

SHEWCHUK, S. Children in need of protection: reporting policies in Ontario school boards. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Maastricht, n. 162, p. 1-37, 2014.

SHIPPS, D. Empowered or beleaguered? Principals' accountability under New York city's diverse provider regime. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 20, n. 1, p. 1-43, 2012.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Correlação entre carta-protesto e histórico de letramento do candidato: uma análise de redações do vestibular. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 10, n. 2, p. 315-338, 2010.

SILVA, J. O. *Uso e ousadia do professor em sua relação com o livro didático: uma análise discursiva de identidades em (re)construção*. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SILVA, W. R. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.

SIMMONS, N.; Inquiry, critique, and dissemination of knowledge: graduate students contributing to Wikipedia. *Collected Essays on Learning and Teaching*, Alberta, v. 6, p. 18-22, 2013.

SIMON, R. et al. Practitioner research and literacy studies: toward more dialogic methodologies. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 11, n. 2, p. 5-24, 2012.

SIMS, R. Revisiting "beyond instructional design". *Journal of Learning Design*, Brisbane, v. 8, n. 3, p. 29-41, 2015.

SMITH, D. F.; GOODWIN, D. A guided empowerment self-audit as a school improvement strategy. *Research in Higher Education Journal*, Ponte Vedra, v. 25, p. 1-22, 2014.

SMITH, R. E.; BUCHANNAN, T. Community collaboration, use of universal design in the classroom. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, Huntersville, v. 25, n. 3, p. 259-265, 2012.

SOUZA, R. C. *Letramento crítico: um auto-olhar sobre os preconceitos das "minorias sociais" em busca de uma prática libertadora*. 2012. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

- SPRY, N.; MARCHANT, T. How a personal development program enhances social connection and mobilises women in the community. *Australian Journal of Adult Learning*, Underdale, v. 54, n. 2, p. 32-53, 2014.
- STAPLES, J. H. Reading popular cultural narratives of disease with pre-service teachers. *Teaching Education Quarterly*, Santa Cruz, v. 40, n. 4, p. 27-40, 2013.
- STENHOUSE, V. L.; JARRET, O. S. In the service of learning and activism: service learning, critical pedagogy and the problem solution project. *Teacher Education Quarterly*, Claremont, v. 39, n. 1, p. 51-76, 2012,
- STEVENS, Y. B.; BROWN, R. Lessons learned from the Holocaust: blogging to teach critical multicultural literacy. *Journal of Research on Technology in Education*, London, v. 44, n. 1, p. 31-51, 2011.
- STRAUSS, A. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2. ed. London: Sage, 1998.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SUTARTO, H. U.; JAEDUN, A. Impact-based training evaluation model (IBTEM) for school supervisors in Indonesia. *International Education Studies*, Toronto, v. 9, n. 2, p. 149-165, 2016.
- SYOMWENE, A.; KINDIKI, J. N. Women education and economic development in Kenya: implications for curriculum development and implementation processes. *Journal of Education and Practice*, Washington, v. 6, n. 15, p. 38-43, 2015.
- TAKAKI, N. R. *Leitura na formação de professores de inglês da rede pública: a questão da reprodução de leitura no ensino de inglês*. 2004. 372 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- TAKAKI, N. R. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- TAL, R. B.; FENSTER, T.; KULKA, T. Academy-community partnerships: challenges and changes in Israeli urban regeneration projects. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Athens, v. 19, n. 3, p. 63-88, 2015.
- TATE, S. Equity and access through literacy development and instructions: the use of critical text to transform student writing and identity within a research seminar. *English Teaching: Practice and Critique*, Hamilton, v. 10, n. 1, p. 199-208, 2011.
- TAVARES, C.; Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de interseção e seus desafios. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.

TAYLOR, J. L.; The power of resilience: a theoretical model to empower, encourage and retain teachers. *The Qualitative Report*, Fort Lauderdale, v. 18, p. 1-25, 2013.

THOMSON-BUNN, H. Are they empowered yet? Opening up definitions of critical pedagogy. *Composition Forum*, Reading, v. 29, p. 1-15, 2014.

TÍLIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

TRENT, J. Teacher professional development through a school-university partnership. What roles does teacher identity play? *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, Australia, v. 37, n. 7, p. 1-22, 2012.

UDIUTOMA, P.; SRINOVITA, Y. The effect of coaching and mentoring programs to improve students' competencies: case study of Beastudi Etos scholarship. *Universal Journal of Educational Research*, Alhambra, v. 3, n. 3, p. 163-169, 2015.

VILLA-OCHOA, J. A. Modelación matemática a partir de problemas de enunciados verbales: um estudo de caso com professores de matemáticas. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v. 8, n. 16, p. 133-148, 2015.

WAGGONER, C. R. The impact of symbolic speech in public schools: a selective case analysis from *Tinker* to *Zamecnik*. *Administrative Issues Journal: Education, Practice and Research*, Weatherford, OK, v. 3, n. 1. 2013. p. 64-72.

WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL Classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical language awareness*. London: Longman, 1992. p. 59-92.

WALTERS, G. On assessment, imagination, and agency: using rubrics to inform and negotiate the honors experience. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, Lincoln, v. 15, n. 2, p. 25-29, 2014.

WEST, E. A. et al. People-first and competence-oriented language. *International Journal of Whole Schooling*, Perth, v. 11, n. 2, p. 16-28, 2015.

WESTMAN, P. J.; "Playing with the team": the development of communities of practice in a digital storytelling project. *Digital Education Review*, Barcelona, n. 22, p. 92-100, 2012.

WHARTON, C. Y.; GOODWIN, L. J.; CAMERON, A. J. Living up to our students' expectations: using student voice to influence the way academics think about their undergraduates' learning and their own teaching. *International Journal of Higher Education*, Amsterdam, v. 3, n. 4, p. 72-84, 2014.

WHITE, T. Teach for America's paradoxical diversity initiative: race, policy, and black teacher displacement in urban public schools. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 24, n. 16, p. 1-42, 2016.

WILKINSON, A. Empowerment: theory and practice. *Personnel Review*, Bingley, v. 27, n. 1, p. 40-56, 1997.

WORLEY, J.; NARESH, N. Heterogeneous peer-tutoring: in intervention that fosters collaborations and empowers learners. *Middle School Journal*, Westerville, v. 6, n.2, p. 26-32, 2014.

WURR, A. J.; HAMILTON, C. H. Leadership development in service-learning: an exploratory investigation. *Journal of Higher Education: Outreach and Engagement*, Athens, v. 16, n. 2, p. 213-239, 2012.

XU, Y.; PATMOR, G. Fostering leadership skills in pre-service teachers. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Athens, v. 24, n. 2, p. 252-256, 2012.

YOSHIDA, Y. Public libraries as places for empowering women through autonomous learning activities. *Information Research*, Borås, v. 18, n. 3, p. 1-12, 2013.

ZIV, H. G. Feminist pedagogy in early childhood teachers' education. *Journal of Education and Training Studies*, Beaverton, v. 3, n. 6, p. 197-211, 2015.

ZIVIANI, D. C. G. *A inclusão e a diferença: estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural*. 2010. 398 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

GLOSSÁRIO²⁸

Vocábulos:

Aprendizagem – fenômeno resultante do ato de aprender algo. (cf. CHIMENTÃO, 2016)

Área – âmbito; domínio em que uma atividade é exercida.

Campo – área a partir da qual algo é desenvolvido; o que se pretende discutir.

Capacidades (cognitivas, discursivas e linguísticas) – particularidade de ser capaz, competente.

Cognição – processo ou faculdade de adquirir um conhecimento, percepção, pensamento, raciocínio, memória.

Commodity – qualquer bem em estado bruto, produto, mercadoria.

Crítico(a) – saber identificar e compreender os usos da linguagem.

Desenvolvimento – ato de se desenvolver, crescer, progredir.

Formação continuada – nível de estudo referente às pós-graduações (lato e stricto sensu) e/ou qualquer estudo além do ensino superior, como cursos e programas de desenvolvimento profissional.

Formação inicial – nível de estudo referente ao ensino fundamental, médio e superior.

Habilidades – capacidade, destreza.

Ideologia – conjunto das certezas pessoais de um indivíduo, de um grupo de pessoas e de suas percepções culturais, sociais, políticas.

Letramento – alfabetização, ato de aprender a ler e escrever, codificar e decodificar.

Método – caminhos escolhidos e utilizados para ensinar e/ou fazer pesquisa.

Metodologia – modo de ensinar e/ou fazer pesquisa.

Multiletramentos – ato de ler que envolve diferentes modalidades da linguagem além da escrita, como, por exemplo, a fala, a imagem, a música.

Passado – referente a um tempo anterior ao ingresso das participantes no programa de desenvolvimento de pensamento crítico.

Posição – circunstância em que alguém se encontra. (cf. CHIMENTÃO, 2016)

Presente – relativo ao tempo atual.

²⁸ Conjunto de definições dos termos utilizados durante a escrita. Baseado nas teses de Josimayre Novelli Coradim (2015) e Lillian Kemmer Chimentão (2016) com as devidas adaptações para o contexto deste estudo.

Relações de poder – relações existentes entre membros de diferentes ou das mesmas classes sociais.

Sentimentos – componentes emocionais vivenciados pelas participantes. (cf. CORADIM, 2015)

Sentidos – impressões, significados.

Categorias de análise:

Alta identificação profissional – relacionado à satisfação, prazer com a profissão docente.

Aprovação dos alunos – relacionado à aprovação dos alunos quanto às atividades realizadas pela professora.

Aprovação do olhar externo – relacionado aos comentários positivos sobre a experiência de formação continuada da professora.

Aquiescência – consentimento, concordância.

Baixa identificação profissional – relacionado à falta de prazer na carreira docente.

Bloqueio cognitivo e emoções negativas – relacionado à dificuldades de aprendizagem e sentimentos negativos, tais como: medo, ansiedade, insegurança.

Comparação de diferenças entre realidades – capacidade de voltar o olhar para realidades antes não conhecidas e poder traçar paralelos entre elas.

Conhecimento experiencial dialógico – relacionado ao conhecimento adquirido em decorrência do dialogismo (vide *dialogismo* em CHIMENTÃO, 2016), interação com outras pessoas.

Diálogo – interações humanas por meio de usos de formas de linguagem.

Dificuldade cognitiva ligada à produção e realização didática – relacionado às dificuldades perante o uso do LC em momentos de produção de materiais e uso em sala de aula.

Disseminação oral – possibilidade de disseminar conhecimentos e experiências adquiridos durante o programa de formação continuada.

Dissonância cognitiva – dificuldade de aprendizagem.

Empoderamento (confiança no trabalho, confiança de conhecimento pedagógico) – ato de empoderar-se, tanto por meio de ações, como de conhecimentos, sentindo-se, assim, mais capaz de realizar suas funções pedagógicas.

Envolvimento dos alunos – relacionado à mudança de comportamento dos alunos, que passaram a se dedicar mais às aulas de LI.

Exercício negativo de poder por ascendente institucional – relacionado às opressões (verbais) por parte de colega de trabalho em cargo superior.

Expansão da prática para outras áreas – utilização do conteúdo aprendido durante a formação continuada em outras instâncias, disciplinas.

Expansão de escopos – ato ou efeito de ampliar o alcance.

Função (de operária para supervisora – de operária para estudante) – papel desempenhado pela participante em diferentes momentos de sua vida profissional.

Ganhos de fundo cognitivo positivo – acréscimo em seu conhecimento, podendo ser relativo à aprendizagens, melhorias. *Ganhos* podem ser negativos (e.g. dúvida, problemas, prejuízos, sequelas).

Impotência – falta de poder, impossibilidade de ação.

Interlocução entre escola e sociedade – relacionado às ações das professoras que conectavam a escola com a sociedade, possibilitando um diálogo entre as partes.

Lacuna cognitiva – falta de conhecimento sobre determinado assunto.

Leitura / Letramento crítico – relacionado aos conteúdos, experiências que as professoras relatam terem transformado seu conhecimento.

Passividade – falta de ação, indiferença, omissão.

Posicionamento pessoal independente – possibilidade de agir independentemente, em instâncias cognitivas, verbais ou acionais.

Profissional afetiva – relacionado à natureza das mudanças relatadas pelas professoras, neste caso, a mudança se deu devido às melhorias de sentimentos e emoções ligadas à profissão docente.

Reconhecimento da coerência entre teoria e prática – capacidade alcançada pelas professoras de compreender a relação entre teoria e prática.

Sentimentos negativos (insatisfação, desgaste) – relacionado aos momentos em que emoções negativas predominaram no campo profissional e pessoal das participantes.

Simetria de poderes – possibilidade de dialogar com pessoas cujo diálogo era considerado distante e de difícil acesso.

Uso de materiais multimodais – habilidade de utilizar diferentes materiais em sala de aula, tais como: filmes, jornais, músicas etc.

APÉNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS (CLCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
(PPGEL)**

**Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como
resultado de empoderamento**

Juliane D'Almas

Roteiro de entrevista semiestruturada

Pergunta de pesquisa:

- 1) Quem era a (nome da professora) antes da experiência no programa de desenvolvimento de pensamento crítico?
- 2) Que experiências você vivenciou em que se sentiu capaz de reverter situações de opressão? Como a linguagem foi utilizada nesse contexto? Em que contexto? Quem estava envolvido? Quando? Qual era o objeto de discórdia? O que foi dito? Quem disse o que?
- 3) Quem é a (nome da professora) após a tal experiência?

Inserir outras perguntas mediante respostas das professoras.

APÊNDICE B – Transcrições das entrevistas semiestruturadas

Participante: Safira

Local: Biblioteca Municipal de Londrina

Data: 05/11/2013

Início e término: 15:10 – 15:23

Duração: 00h13min:02

1 **Pesquisador:** [00:01] Como era a Safira antes do PDE?

2 **Safira:** [00:07] Pessoalmente falando, éh... eu morava em casa com o meu filho, meu
3 esposo, e... e o meu trabalho... [...] Eu morava com, éh, que depois também o meu
4 esposo se foi, né, no... a gente se separou posteriormente, então hoje mora só em
5 casa eu e o meu filho. E... e também tenho percebido algumas mudanças, éh...
6 talvez... até por eu não aceitar algumas situações, ou enquanto você aceita, as coisas
7 iam muito bem, porque... acaba você engolindo tudo e... aceitando todas.

8 **Pesquisador:** [01:01] Essa era a Safira antes, né?

9 **Safira:** [00:02] É. E depois eu passei a não aceitar algumas situações, então aí as
10 coisas vieram à tona e a gente acabou separando porque não dava realmente certo.
11 No trabalho, eu acredito que, enquanto eu estava fazendo o PDE, tanto eu como a
12 minha amiga – porque nós trabalhávamos na mesma escola, e todas as vezes que a
13 gente ia pedir uma licença, uma dispensa, pra que a gente pudesse fazer, éh... assistir
14 as palestras, ou até mesmo... trabalho do PDE, nós tínhamos um diretor na gestão, e
15 que nós fomos muito perseguidas por essa situação. E ele, às vezes, até chegava a
16 comentar se nós vínhamos aqui pra Londrina fazer o “PDEzinho”, éh... coisas... frases
17 dessa forma, né, insinuando de que, éh, o nosso trabalho não iria ser um trabalho
18 bom, ou um trabalho de recortes, que ia ser como se fosse uma colcha de retalhos,
19 então são expressões que ele vinha colocando. Na época, essa situação, éh... como
20 ele, ele estava mudando a gestão, nós achamos melhor que as coisas passassem e,
21 de repente, a gente esperaria essa... essa situação... se reverter, essa situação
22 mudar. Realmente mudou a direção, mas a conduta dele posteriormente como
23 professor também não mudou, foi pior a situação. Então a gente achou que as coisas
24 iriam mudar, mas elas não mudaram. Até que chegou realmente a extremo, a ser
25 chamado até pela Secretaria de Educação e a própria secretaria ter tomado uma
26 postura, bem como também, judicialmente, ele teve que responder alguns processos

27 de... discriminação, de, de preconceito, mesmo religioso, racial e, por incrível que
28 pareça, o mesmo diretor na, na... próxima inscrição que saiu, ele fez, e ele começou
29 a fazer o PDE. Interessante isso, né, que ele acabou se interessando pelo assunto.
30 E...

31 **Pesquisador:** [03:30] Como que a Safira, antes do PDE, reagiria a essa situação?

32 **Safira:** [03:36] Éh... olha, antes, o que eu fiz, nada. Eu só aguardei porque eu achei
33 que... que, pela mudança de direção, né, do gestor, que as coisas... mudariam
34 também, então eu esperei uma situação posteriormente, que eu sabia que isso
35 provavelmente aconteceria. E... mas eu não pensei que, mesmo na situação de
36 professor, ele iria continuar dessa forma. E... assim, não pra nós do PDE, mas depois
37 ele continuou atrapalhando o trabalho, de certa forma, na escola. Então esse foi... E
38 agora, hoje, né, inclusive até na época conversando, daí, com a orientadora, né, com
39 a Simone, ela ainda comentou, nos orientou de maneira diferente, ela já tinha uma
40 visão da situação, que talvez nós não tínhamos na época, mas ela tinha, e aquilo que
41 ela realmente tinha falado aconteceu. E... nós não acreditávamos que as coisas
42 fossem chegar a esse ponto. E foi, assim, extremo, foi desgastante... E, na época, nós
43 efetivamente não fizemos nada do que poderia ter sido feito. Nós não fizemos. E...
44 nós confiamos no, no acaso, vamo' colocar assim. E... eu acredito que hoje, eu
45 acredi... éh... penso que deveria ter sido feito alguma coisa assim.

46 **Pesquisador:** [05:19] Ok. E quais situações em que a Safira conseguiu ver mudanças
47 através do uso da linguagem, situações de opressão...?

48 **Safira:** [05:34] Olha, éh...

49 **Pesquisador:** [05:36] Pode ser situações pessoais ou profissionais.

50 **Safira:** [05:44] Éh, essa foi uma, né, das situações, igual a gente falou, né, na qual a
51 pessoa se referia ao PDE e ao nosso trabalho, e mesmo ao curso em si, na época.

52 **Pesquisador:** [05:56] Quando aconteceu isso?

53 **Safira:** [05:58] Quando...

54 **Pesquisador:** [05:58] Durante o...

55 **Safira:** [05:59] Durante o PDE.

56 **Pesquisador:** [06:00] O PDE de vocês.

57 **Safira:** [06:01] É. Durante o PDE. E... durante... principalmente...

58 **Pesquisador:** [06:05] Como que ele usou a linguagem? De que forma ele usava a
59 linguagem?

60 **Safira:** [06:10] Ele depreciava, né, igual... éh, “PDEzinho”, ou... né, de uma maneira,
61 né, ele usava... o diminutivo, mas de uma maneira pejorativa, ou até que... né, que o
62 nosso trabalho... quer dizer, quando você fala “um trabalho que não passa de uma
63 colcha de retalhos”, quer dizer, você vai copiando um pouquinho aqui, outro ali, enfim.

64 **Pesquisador:** [06:36] E como que você se sentiu nessa situação?

65 **Safira:** [06:39] Nossa, muito mal, porque ele, principalmente quando ele se referia a
66 essas coisas, ele não, não, não falava pra nós individualmente, ele colocava isso no
67 grupo, então a gente se sentia assim muito humilhada porque... você ‘tava assim...
68 uma coisa é você falar individualmente, né, e outra coisa é você ser humilhada em
69 grupo, e eu acho que a situação fica pior ainda.

70 **Pesquisador:** [07:07] E como que é a Safira depois do PDE?

71 **Safira:** [07:14] Eu acredito que... éh... eu tenho, acho que, mais equilíbrio agora, não
72 só quando eu percebo as coisas, mas assim, mais segurança, pra você tá... éh...
73 direcionando certos conflitos, certas situações. E...

74 **Pesquisador:** [07:33] Tanto na sua vida pessoal quanto profissional?

75 **Safira:** [07:35] Quanto profissional. Eu acre, eu, eu... vejo assim mais segurança. E
76 também essa visão crítica, essa visão de você perceber o que tá sendo feito, porque...
77 a gente... às vezes as pessoas falam algumas coisas e você não percebe aonde, onde
78 ela quer chegar com essa situação. E... lógico que ainda falta muito ainda, eu acho
79 que eu tenho que ficar mais atenta a essas situações. Mesmo assim já... eu acredito
80 que melhorou, né. E de tomar uma atitude. “Olha, isso aqui não tá, não tá indo bem,
81 isso aqui tem que mudar, vamo’ mudar.” E...

82 **Pesquisador:** [08:20] E em relação a anteriormente?

83 **Safira:** [08:22] Às vezes a gente esperava que as coisas fossem mudadas.

84 **Pesquisador:** [08:26] E hoje?

85 **Safira:** [08:27] A gen... eu prefiro já por um ponto final e reverter essa situação... E
86 outra, éh... eu acredito que, na época, antes do PDE, você pensa muito, às vezes,
87 de... éh... tomar uma, uma postura e, de repente, não ser a postura correta, ou você...
88 E agora não, sabe. Eu acho que eu tenho um pouco mais de liberdade. Se vai dar
89 certo, ou se não vai, não importa, isso aqui tem que ser mudado. Não importa pra
90 onde, o quê, mas tem que ser mudado. Vamo’ mudar, vamo’ fazer. E, às vezes, nisso
91 de você ficar pensando se vai dar certo ou não... acaba passando o tempo e você
92 passa a não fazer nada, porque você fica com aquele medo, ou... talvez até seria um

93 comodismo, uma desculpa de mudar, falar: “Olha, será que isso vai dar certo?” E essa
94 indecisão, você acaba passando, né, muita coisa.

95 **Pesquisador:** [09:30] E como que você usa a linguagem nessas situações?

96 **Safira:** [09:38] (risos)

97 **Pesquisador:** [09:40) Você fala, escreve, tenta tomar cuidado com o que você diz?
98 Como que você usa a linguagem pra...

99 **Safira:** [09:47] A princípio a gente tenta conversar. Eu acho que o diálogo... é, é a
100 primeira coisa, né. E... senão não tem como, você vai tá procurando escrever ou
101 procurando uma outra situação. Mas eu acredito que o diálogo é sempre... né, o... o
102 mais fácil. Pelo menos o mais prático. E pra que você... quando você chega ao registro
103 do fato, é uma coisa já mais séria. E, às vezes, dá pra você contornar através do
104 diálogo assim.

105 **Pesquisador:** [10:23] Uhum, é isso. (risos) Mais alguma coisa? Não?

106 **Safira:** [10:30] (risos) [...] Então, assim, éh... eu a... éh... quanto à escola e quanto ao
107 trabalho, eu... isso tem me ajudado muito. O PDE, eu digo... foi assim muito bom no,
108 no meu trabalho, mesmo nas interpretações de texto que... a gente trabalha muito, eu
109 acho que é o peso maior pra quem trabalha com línguas mesmo, e língua portuguesa,
110 e língua inglesa, eu... aprendi, pelo menos, a... né, pelo menos ter uma visão maior,
111 e até mesmo pra tá trabalhando isso com os alunos e, e... tá buscando isso, né, com
112 eles. E... não sei, porque no início, realmente, assim, eu acho que... por a gente tá
113 assim um bom tempo também fora da universidade, fora da escola, nós ‘távamos
114 assim totalmente desatualizados, então a hora que você começa a ler mesmo os... os
115 manuais, as diretrizes... que tinha coisa que, às vezes, a gente lia assim muito rápido,
116 não dava muita importância, ou... não sei, mas daí você começa a perceber que... que
117 tem um fundamento mesmo no, no trabalho feito pela, direcionado pela Secretaria de
118 Educação que, às vezes, tem uma sequência, que às vezes a gente ‘tava desconexo.
119 Que você ‘tava em sala de aula, a secretaria falava outra coisa... Dava essa
120 impressão, pelo menos, que era uma outra coisa, que não tinha nada a ver. E, e de
121 repente, você começa a ver que há uma linha, uma estrutura e que... e que deve ter
122 sido, se é uma diretriz, de todos estarem caminhando o trabalho numa direção só,
123 porque senão um começa a fazer uma coisa, outra, fica muito disperso e você não...
124 chega a lugar nenhum. Eu achei isso muito importante, foi uma visão que eu também

- 125 tive em relação aos trabalhos propostos, secretaria, e... e eu também achei que foi
 126 muito bom, foi... de certa forma, eu aprendi muito. (risos)
- 127 **Pesquisador:** [12:54] Só isso?
- 128 **Safira:** [12:55] Acho que sim.
- 129 **Pesquisador:** [12:56] (risos)
- 130 **Safira:** [12:57] (...) (risos)
- 131 **Pesquisador:** [12:58] Não, tá ótimo, tá ótimo.

Participante: Safira

Local: Edifício Marc Chagall - Londrina

Data: 15/03/2014

Início e término: 15:15 – 16: 05

Duração: 00h49min:07

- 132 **Pesquisador:** [00:01] A primeira pergunta, Safira, a gente vai voltar um pouquinho lá
 133 naquela primeira entrevista, tá, que numa parte você disse “eu também tenho
 134 percebido algumas mudanças, até por eu não aceitar algumas situações” ou
 135 “enquanto você aceita, as coisas iam muito bem, porque você acaba engolindo tudo,
 136 aceitando todas”. E aí depois, um pouquinho mais pra frente, você coloca “depois eu
 137 passei a não aceitar algumas situações, aí as coisas vieram à tona” e você falou do
 138 seu casamento e tal
- 139 **Safira:** [00:27] Sim, que aí acabou se separando, né.
- 140 **Pesquisador:** [00:29] A gente queria só entender um pouquinho mais como que a
 141 Safira fez uso da linguagem nessas situações. Quais são essas situações que você
 142 não aceita mais e como que você usa a linguagem pra se posicionar?
- 143 **Safira:** [00:44] Olha, pessoalmente, né, assim, em termos, nessa situação que você
 144 gostaria de maior esclarecimento, era... eu não sei se... eu cobrava muito, né, de...
 145 assim, né, a... a presença mais, né, da, da... do meu esposo como pai, sabe. E aí a
 146 gente percebe que não se tinha muito essa... éh... ele num, nem sempre ‘tava
 147 presente, ou sempre ‘tava trabalhando. Pelo menos é o que dizia, né, que sempre
 148 ‘tava trabalhando e muitas vezes realmente estava, ele é um moço que trabalha muito.
 149 Ele, além do, do trabalho mesmo normal, né, da profissão, mas ele também faz
 150 algumas... éh... pinta casas, enfim, faz outros trabalhos que ele gosta de fazer. Então

151 é uma pessoa que trabalha muito e que não tem muito tempo pra família, não tem
152 muito tempo... pra nós. E, de repente, eu descobri que não era só isso, que não era
153 só a questão de trabalho, que ele tinha, estava com uma outra pessoa, e eu fiquei
154 muito chateada porque quando você pergunta a pessoa normalmente não assume.
155 Então... éh... o que que eu, o que eu queria mostrar pra ele que realmente eu sabia e
156 que... então eu precisava assim de alguma evidência, de alguma coisa, que ele
157 pudesse falar assim: “Não, olha, eu tô vendo, eu sei.” Né? Que... porque até então
158 fica como está. Então é nesse sentido que eu, que eu ficava muito chateada porque...
159 éh... a pessoa sempre não tem tempo pra você. E realmente, assim, eu também, eu
160 sou uma pessoa que trabalha, mas eu tinha tempo, eu cuidava de casa, eu precisava
161 de ajuda. Então, não é, e principalmente porque eu estava sozinha, né? Eu não tenho
162 irmãos, não tenho... não, não tenho mais a minha mãe, que já havia falecido logo
163 quando o meu filho, antes do meu filho nascer ele já tinha, minha mãe já tinha falecido.
164 Então, praticamente eu trabalhava, eu estava sozinha e eu me sentia sobrecarregada.
165 Não é SENTIA, eu ESTAVA. Imagina, né, você sozinha sem contar com ninguém da
166 família, ou então, sempre você tem que pagar pra alguém ficar, pra alguém te ajudar
167 em casa, pra alguém cuidar do filho, então é realmente... financeiramente te
168 sobrecarrega e também em termos de trabalho. Isso ‘tava ficando muito difícil pra mim,
169 então eu acho que eu acabei chegando ao extremo.

170 **Pesquisador:** [03:31] E como você acha que você usou a linguagem nessa situação?

171 **Safira:** [03:35] Na verdade eu explodi, né. (risos)

172 **Pesquisador:** [03:37] (risos)

173 **Safira:** [03:39] Olha, porque eu acho que eu já vinha guardando aquilo não era nem
174 um dia, nem dois dias, nem meses, era anos essa situação. E sempre quando você
175 queria conversar com a pessoa, a pessoa falava: “Não, olha, vamos deixar pra depois.
176 Olha, depois a gente conversa. Olha, não, eu tô atrasado pro trabalho, tal.” Enfim,
177 sempre havia assim uma desculpa pra que isso não... não acontecesse, pra que essa
178 conversa não acontecesse. E... e foi se adiando, até que um dia eu falei: “Não, eu
179 acredi... não dá mais isso daí”, né. São, são muitas mentiras, são muitas coisas... éh...
180 nesse sentido “não, eu tô trabalhando” ou porque éh... “eu tô com a minha mãe, é
181 porque eu tô fazendo companhia pra minha mãe”. Até então eu entendia, mas depois
182 eu comecei a perceber que não era bem isso. Então, aí, quer dizer, são, eram mentiras
183 que se contavam e... e aí você... éh... eu não percebia mas engolia, né. E aí eu passei

184 a não... não querer mais e não aceitar mais essa situação. E... foi, a princípio eu era
185 conivente com a situação, né, porque sempre, vamos supor, éh... se a gente, se eu e
186 o ((nome suprimido)) fosse... e o meu filho fôssemos passear, fôssemos em algum
187 lugar, eu falava: “Não, o pai não vai com a gente porque ele tá trabalhando.” Enfim,
188 aquilo que era dito pra mim, era o que eu repassava. E eu, então, era uma maneira
189 de quê? De ser conivente com a situação. E outra, ele era uma criança também, não
190 poderia estar ((se)) envolvendo nisso. Mas até que eu cansei disso. Eu falei: “Por que
191 que eu tenho que (inint.)? Eu sei que ele é uma criança, mas ele vai entender a partir
192 do momento que eu começar a explicar que as coisas realmente não eram bem assim,
193 porque no fundo, no fundo, ele é uma criança, mas a criança percebe”. Porque não
194 era só a questão de trabalho em si, era a questão também de, de não dar a devida...
195 né, de não dar atenção à casa, ao filho, às coisas. Esse era o maior problema. Nem
196 era porque talvez ele... né, se envolvesse com uma outra pessoa, que na realidade
197 também não deu em nada, enfim. Então, a gente percebe que... de que não... não
198 era... tinha alguma coisa que estava errada e que eu estava sendo conivente, eu não
199 podia ficar mentindo pro meu filho, até quando, pra poder tá apaziguando a situação.
200 Então, “olha, seu pai não vem, ele está trabalhando, ele... né, realmente não... não
201 tem interesse de vir, não sei por que”, enfim, éh... de colocar mesmo as coisas e de
202 explicar as coisas pro filho. Eu acredito que a partir daí eu comecei a me sentir melhor
203 também, porque eu ‘tava sendo conivente com a situação. Então, eu me senti melhor
204 porque eu comecei também a falar a verdade pro meu filho. A princípio, lógico, ele
205 ficou muito triste, mas depois ele começou a aceitar. Ele também, pra ele foi melhor,
206 porque ele vê assim, apesar de tudo... éh... se falar assim que ele tem raiva do pai,
207 alguma coisa assim, não, mas também não é aquele convívio que deveria ser entre
208 pai e filho. Considera-se, mas não tem assim aquela... aquela afinidade, aquela
209 intimidade entre, relação entre pai e filho. Não se tem. Mas não tem... éh... pode até
210 ser que seja porque eu realmente tenho colocado as coisas a limpo, mas eu não
211 acredito que seja bem isso, porque essa situação já vinha antes. Então... dessa falta
212 de atenção, dessa falta... né. Então isso já existia antes. Então não, não foi assim, eu
213 acredito que o fato de ele arrumar uma outra pessoa foi a gota d’água, mas... éh...
214 mas não teria abalado tanto se realmente ele fosse uma pessoa presente, e que não
215 era.

216 **Pesquisador:** [08:11] Agora eu queria que você contasse um pouquinho sobre as
217 suas raízes. Como que foi a sua educação, a educação dos seus pais, como que você
218 escolheu a carreira docente. As outras professoras contaram assim que foi porque
219 gostavam, a outra “não, não tinha outra opção”, elas contaram “ah, eu não, desde
220 criancinha”, toda a trajetória, então eu gostaria que você contasse um pouquinho
221 assim como que foi sua educação.

222 **Safira:** [08:38] Nossa, a minha vida acho que não é exemplo pra ninguém. (risos)

223 **Pesquisador:** [08:42] Não precisa ser exemplo. (risos)

224 **Safira:** [08:43] Não é exemplo pra ninguém. (risos) Olha, éh... na verdade a minha
225 mãe trabalhava... éh... enfim, quando a minha mãe ficou grávida, eu realmente, assim,
226 não sei te falar realmente o que houve realmente, mas eu sei que depois a minha mãe
227 não quis mais casar com o meu pai. Então ela assumiu a maternidade e... e ela
228 trabalhava como cozinheira numa casa... de, de... da família... não sei se citaria, mas
229 a família ((nome suprimido)), que na época eram os donos da usina... né, que é de
230 açúcar, então era assim... eles são uma família bem... né, eles eram muito ricos, né.
231 Só que na época, eu acredito que eu tive um pouco de sorte também, né, por morar
232 lá e minha mãe trabalhava lá, então, assim, eu tive um certo conforto, e também eu
233 tinha oportunidade de, de ler livros, éh... de ter assim uma certa cultura. E foi assim
234 que... inclusive, até de pessoas que falavam inglês também na época. Eu era muito
235 pequena, mas eu ouvia muito as pessoas falando. Às vezes vinham economistas dos
236 Estados Unidos ou vinha... lembro de algumas pessoas, então eu não entendia mas
237 nem português, né, imagina, (risos) porque eram... né, situações de negócios, tal, mas
238 às vezes a gente ouvia que as pessoas estavam falando em outra língua. Então, nesse
239 sentido assim, eu tive, acho que foi uma coisa que me influenciou muito. Mas eu tive
240 que ir pra escola muito cedo. Minha mãe trabalhava, eu fui pra escola com quatro anos
241 de idade. E aos três anos de idade, aos quatro anos, mais ou menos, quatro ou cinco
242 anos, eu já estava alfabetizada. Mas eu fui porque ela... quer dizer, eu tinha que ficar
243 na escola mesmo (risos). Eu fiz, eu fui pra creche, eu fui... enfim, né. Até que chegou
244 uma hora, eu devia ter uns quatro anos, eu falei pra minha mãe que eu não queria ir
245 mais pra uma escola que dormia, porque os meus amigos iam pra escola e na escola
246 que eles iam não dormia. E assim minha mãe ((me)) colocou já no “prézinho”, enfim,
247 e eu consegui... até me formei no segundo do ensino médio com dezesseis anos e na
248 época, no ensino médio, eu fiz... o magistério a pedido da minha mãe, porque ela

249 falava, ela, acho que, tinha aquela... aquela ideia de que mulher tinha que ser
250 professora, alguma coisa assim, mas eu não pensava nada disso, né, eu não tinha,
251 eu fui mesmo... porque ela falou que era pra ir. Mas eu fazia também patologia clínica
252 e era uma coisa que eu gostava muito da área biológica. Então eu acabei me formando
253 técnica de patologia clínica e magistério simultaneamente. Aos dezesseis anos eu já
254 tinha terminado e, enfim. E eu até tentei trabalhar no laboratório, porque é uma coisa
255 que eu gostava, mas eu não consegui. E... a primeira coisa que, que me apareceu na
256 época foi o magistério. E eu comecei a dar aula de alfabetização, imagina. ((Aos))
257 dezesseis anos eu tinha uma criançada que eu dava aula numa escolinha rural. Meu
258 Deus. (risos) A escola, a escolinha rural, eles fizeram uma... uma parceria, eles tinham
259 uma... eles entraram na campanha da Zilda Arns, foi logo quando começou a UNICEF
260 (United Nations International Children`s Emergency Fund – Fundo das Nações Unidas
261 para a Infância) e essa fazenda pertencia ao município de Florestópolis, que foi justo
262 lá que iniciou a... o trabalho da UNICEF no Brasil. E essa fazenda ‘tava envolvida
263 nesse programa. Nossa, imagina, eu tinha que dar conta da alfabetização, do piolho.

264 **Pesquisador:** [13:08] (risos)

265 **Safira:** [13:08] Eu tinha que dar conta de ferida, eu tinha que dar conta de tudo o que
266 ‘cê pensar, de remédio de verme, tudo. Então, quer dizer, era enfermeira ou era...
267 (risos) Toda aquela fazenda, a gente fazia de tudo ali. Mas mesmo assim, eu acho
268 que foi uma lição de vida. Eu não sei se eu estava preparada pra tanto compromisso.
269 Realmente, assim, era muita coisa pra, assim, pra quem saiu de um magistério, que
270 não levou muito a sério... Gostava, mas não levei tanto, eu acho que eu deveria ter
271 me dedicado um pouco mais. Mas daí aquilo, sabe, foi assim a terapia do choque.
272 (risos) Eu levei aquele susto tamanho porque eu tinha que cuidar de tudo, daquelas
273 crianças e eu tinha que dar conta daquelas crianças. Mas foi assim... eu acho que foi
274 um marco na minha vida, foi uma coisa assim... que eu, que... sabe, foi uma lição
275 mesmo, que eu tinha... era visita na fazenda, o pessoal cobrava “olha, tá dando o
276 remédio? não tá?”, a freira ia lá, as freiras da UNICEF iam lá, tinha alimentação
277 diferenciada e... enfim, era bem... era puxado, né, tinha uma cobrança também em
278 cima, tinha uma orientação toda a ser feita, então tinha que dar conta. Enfim. (risos)

279 **Pesquisador:** [14:38] Aí depois dessa experiência...?

280 **Safira:** [14:40] Depois dessa experiência... ufa, né. (risos) Aí depois eu já peguei uma
281 escola particular na qual eu já estudava antes, quando eu, foi justo onde eu estudei

282 toda a vida, nessa escola, é convênio com o Positivo, e eles também, o ensino lá muito
283 bom, então, né, era bem puxado, e eu acabei, né, eles convidaram pra dar aula, uma
284 vez que eu já tinha sido ex-aluna, e eu comecei a trabalhar com reforço, com as
285 crianças, e... e aos dezoito, dezenove anos eu já estava dando aula pro ensino médio
286 nessa escola. E... eu já dava aula de português, a princípio, depois eu até peguei, éh,
287 comecei a dar aula, lecionar nessa escola em inglês, e eu fiquei bastante tempo nessa
288 escola, e aos dezoito anos...

289 **Pesquisador:** [15:33] E aí você já tinha feito Letras ou não?

290 **Safira:** [15:37] Aos dezenove anos não, ainda não tinha terminado. Mas já lecionava.

291 **Pesquisador:** [15:41] Mas estava fazendo?

292 **Safira:** [15:42] Já fazia Letras. Então, aí é que, quando eu comecei a fazer Letras,
293 exatamente por isso, porque eu já comecei a lecionar. E... e aí eu já 'tava no
294 magistério, eu gostava muito de Jornalismo, era uma coisa que eu gostaria de ter feito,
295 mas na época era só diurno, então eu teria que morar em Londrina e aí morava em
296 Porecatu, então ficava difícil, então acabou fazendo Letras porque era o que mais
297 assim, né, dentro de, de... de tá usando...

298 **Pesquisador:** [16:17] Já assemelhava.

299 **Safira:** [16:18] Já assemelhava no português, eu ia estudar, e eu acabei tomando
300 gosto mesmo pelo curso. Então, não, foi assim... falar que eu entrei em Letras porque
301 eu queria ser professora ou porque... não. Realmente assim, as coisas foram
302 realmente acontecendo. Eu entrei, né, era, eu entrei em Letras porque era o que se
303 assemelhava mais ao Jornalismo. E eu até tinha, quando eu entrei em Letras, eu ainda
304 até pensava ((em)) terminar o curso e talvez até fazer Jornalismo, e... mas acabei não,
305 não... acabei tomando gosto mesmo pelo curso, e depois também já veio o concurso
306 do estado, foi quando eu entrei na escola pública. Eu, já devia ter uns dez anos já que
307 eu dava aula em escola particular quando eu entrei na escola pública. E, e foi... né, foi
308 cada vez mais... né, fui, olha, eu num sei, acho que eu fui levada mesmo (risos) pra
309 situação, porque foram ocorrendo várias situações desse tipo... éh, a escola convida
310 você pra dar aula, aí você vai lá dar aula. Então parece que tudo foi... direcionando
311 para o magistério. E depois que passou no concurso do estado, eu falei "não, a gente
312 vai... né, vai trabalhar", aí pronto. Aí... aí eu comecei a me dedicar mesmo à escola
313 pública, e... vindo também daquela primeira experiência já com escolas... com, com
314 uma escola rural que, que... de alunos, assim, bastante carentes, então a gente acaba

315 se sensibilizando com a história, porque você... éh... tem muito contato com.... né,
316 com essa realidade. Eu acho que quando, que era uma coisa que... eu só vim
317 realmente ter contato a partir do momento que eu comecei a trabalhar, porque antes
318 eu tinha uma vida bem diferente. Era assim... éh... como se fala... é como se você
319 vivesse numa redoma de vidro. Você via a vida tudo muito maravilhoso, tudo era ali,
320 né, e... tudo era o intocável, mas era uma... uma situação assim... e eu acho que por
321 isso que isso... é por isso que... éh... eu acabei acho que ((me)) engajando realmente
322 assim, me identificando com escola pública.

323 **Pesquisador:** [18:56] E aí você está lá até hoje?

324 **Safira:** [18:58] Ah, eu estou.

325 **Pesquisador:** [18:59] (risos)

326 **Safira:** [18:59] Eu já tenho vinte anos de escola pública.

327 **Pesquisador:** [19:00] E na particular não?

328 **Safira:** [19:02] A particular, assim que o meu filho nasceu, eu tive que sair, apesar de
329 gostar muito da escola, mas eu tive que sair. Lá é uma escola diferente, a particular.
330 Éh... era uma escola... que foi fundada por padres e, inclusive, era, um seminário
331 funcionou ali, então tem uma tradição extremamente católica e bastante... ela é
332 bastante, como fala, bastante tradicional, vamo' colocar assim, né. Apesar de ser, de
333 ter o convênio com o Positivo, tal, mas até a arquitetura da escola não mudou muito
334 porque é uma, é uma arquitetura muito grande e, e ao mesmo tempo tem assim...
335 lembra seminário. Muito... fechada, muito... E até o ensino, de certa forma, né, por
336 mais que você tente se adequar à re... à realidade, né. Então, essa formação eu
337 também tive assim muito... muito fechada, né, muito... eclesiástica, né, eu tive muito
338 essa formação.

339 **Pesquisador:** [20:14] Que sentimentos marcam sua vida profissional? Como você se
340 avalia como professora?

341 **Safira:** [20:22] Olha, eu me avalio sim. Éh... realizada como professora realmente não
342 porque... assim... é como se você... eu me sinto incompleta como professora, porque
343 você vê algumas situações da realidade, dos alunos, da dificuldade que ele, que se
344 tem, e às vezes você se frustra porque você fala "poxa, esse aluno podia tá estudando
345 pra ter uma... uma vida melhor" ou... éh... ter um conhecimento e você vê assim, às
346 vezes, o descaso muito grande, que eles não ligam muito. E... e às vezes você não
347 tem muito o que se fazer porque eles... é como se eles já tivessem, assim, outros

348 objetivos na vida e aquilo ali não diz muito pra ele. Então, às vezes, a gente fica um
349 pouco assim. Mas ao mesmo tempo eu falo “não, mas eu preciso fazer alguma coisa”
350 e... e eu acho que essa busca, éh... isso... isso, assim, que acaba me empolgando,
351 porque você tem que fazer, porque você sabe que ele tá naquela situação por...
352 inúmeras situações em casa, hereditária ou uma sociedade... enfim, não sei o que
353 que... o que que deu pra poder chegar àquele... àquele ponto assim de não querer
354 estudar, de não querer nada com a vida.

355 **Pesquisador:** [22:00] E quais são esses sentimentos, então, que te marcam? Os
356 principais que você acha.

357 **Safira:** [22:08] Ah, de... mesmo assim, éh... eu sou feliz. Esse é uma das coisas, eu
358 sou feliz dentro daquilo que eu faço, gosto muito. E... não parei assim de estudar,
359 gostaria realmente de... de fazer até... eu não fiz mestrado, gostaria de fazer, né, de
360 entrar no mestrado, de continuar estudando. Então, mesmo assim, éh... eu não posso
361 estar fazendo um mestrado agora, por uma questão assim de família, né, de... por
362 isso, né, de, de ter que dedicar um pouquinho mais e... à família e à casa, nesse
363 sentido. Mas eu gostaria realmente de fazer um mestrado, de continuar estudando.
364 Mas isso não significa que eu não tenha feito alguns cursos sempre que aparecem
365 algumas aventuras. A gente tá sempre procurando alguma coisa diferente aí que
366 possa... né, acrescentar.

367 **Pesquisador:** [23:22] Agora a gente vai falar sobre o material, tá? Como que foi o
368 processo de elaboração desse material? Por que você escolheu esse gênero, o tema?

369 Sinopse de filme.

370 **Safira:** [23:34] Tô precisando lembrar. Eu gosto muito de filmes, e pensando também
371 nos alunos, porque quando a gente elaborou o material, a gente queria textos que os
372 alunos... que os adolescentes, que chame a atenção dos adolescentes. Eu... e a gente
373 pensou “o que que eles gostam?” Eles gostam, a gente começou a perceber que...
374 que tipo de revistas, né, a gente vê eles lendo, né, os alunos lendo? Eles leem... éh...
375 revistas que falam... né, de, de artistas, revistas... coisas pra adolescentes. A gente
376 foi vendo, olha só, de filmes, que eles gostam de, muito de assistir filmes, eles
377 gostam... né, igual essas cartas, né, do... éh... cartinhas, né, de aconselhamento,
378 então foi pensando nisso, a gente fez um rol de... de, de leituras que a gente vê que
379 os alunos normalmente leem sem a gente ter que pedir pra que eles leiam. Eles estão
380 sempre com uma revistinha, revistinha de dicas de moda, de... enfim. E dentro disso,

381 cada um foi escolhendo o seu tema e o que que eles gostariam. Então a gente teve
382 assim bastante liberdade quanto a isso. Primeiro a gente elencou vários... éh, temas,
383 e depois a gente foi direcionando, cada um foi... foi pegando. Eu me identifiquei mais
384 com filme porque eu falei “olha, eles gostam muito de assistir filme”. E... e eu achei
385 que eles iam, que ia chamar a atenção. E por isso que eu comecei a trabalhar. E
386 realmente, assim, os filmes, pra época, esses filmes que foram, né, elencados assim,
387 pra época, né.... eu sei que depois de lá, né, provavelmente tem outros filmes que
388 talvez esses aqui nem chamem mais a atenção, mas na época esses filmes fizeram
389 sucesso na sala de aula, eles gostaram.

390 **Pesquisador:** [25:38] Ah, é?

391 **Safira:** [25:39] Era. E... com todos eles, eles gostaram, e que foi “O auto da
392 compadecida”, né, que foi... foi um sucesso nacional na época, também, já tinha sido
393 (risos) na época, e... esse, o... deixa eu ver aqui o nome... esse “The game plan”, éh...
394 nossa, eu esqueci o nome dele em português... é diferente o nome dele.

395 **Pesquisador:** [26:09] Qual que é o nome em inglês? Ah, “Treinando o papai”, não é?

396 **Safira:** [26:13] É, “Treinando o papai”. Também que, que é uma comédia, é muito
397 engraçado. E... e depois...

398 **Pesquisador:** [26:21] E o da “Erin Brockovich” vocês assistiram? Ou não?

399 **Safira:** [26:25] Sim, nós assistimos, mas depois que a gente trabalhou esses aqui
400 porque esse daqui, o... pode ver, “O alto da Compadecida” a sinopse tá em português,
401 o filme é nacional, porque aqui a gente ia trabalhar, assim, fazer uma introdução
402 mesmo em português das partes da sinopse. E nessa outra divisão, aqui já há um
403 enfoque, é o mesmo enfoque, são as partes do... da...

404 **Pesquisador:** [26:53] Da sinopse.

405 **Safira:** [26:54] Da sinopse de filmes e aí esse daqui, só que tá em inglês. Aqui nessa
406 outra parte foi escolhido esse filme, a gente já trabalhou já, éh... outros aspectos nos,
407 no vocabulário, o filme é o mesmo. Aqui só mudou a... a sinopse, mas é do, a sinopse
408 do mesmo filme. Mas daqui já é um enfoque mais de vocabulário, de entendimento de
409 texto, mais assim. E aqui a parte também gramatical, análise linguística. E... esse...
410 daí depois esse filme, que já é um filme histórico, e por ser... éh... um filme histórico,
411 ele já aparece os dois tempos verbais. Quando ele comenta do filme, éh... a batalha
412 de Thermopylae ((Filme “300”)) que é do... quem trabalhou foi o Rodrigo Santoro,
413 então, eu acho que na época ‘tava, né, o pessoal falando muito porque nem sempre

414 atores, né, brasileiros trabalham, né, em filmes assim, são chamados em filmes
415 americanos, então foi assim um filme comentado, mas que eu achei interessante aqui
416 porque, porque tem isso, porque normalmente a sinopse de filme ela, os, o tempo
417 verbal, éh... é mais presente...

418 **Pesquisador:** [28:16] Presente.

419 **Safira:** [28:17] É mais o presente. E aqui você tem o passado e o presente. E o
420 passado ele se refere quando ele tá contando a história da batalha. E o presente
421 quando ele faz a sinopse mesmo. Então era isso que eu gostaria de tá colocando e
422 ao mesmo tempo trabalhar a parte de análise linguística dos dois tempos verbais.
423 Agora, esse daqui foi assim pra fechar esse trabalho, que foi... éh... “Mentes
424 Perigosas” com a Michelle Pfeiffer, que ela... coloca... na verdade eram alunos difíceis
425 e ela coloca alguns termos assim bastante fortes, porque eles eram “rejeitados do
426 inferno”, então ela, né, assim, tinha, tem alguns termos, a diretora da escola também
427 colocam, então eram... Não, e realmente eles eram alunos assim, éh... (risos) vamos
428 colocar, indomáveis. (risos) Desculpa a palavra, mas era assim bem custosos, né,
429 bem difíceis assim. Mas como é um filme, né, tudo acaba bem. Mesmo assim, dentro
430 da sinopse que a gente... eu trabalhei mais essa questão da... éh, o enfoque linguístico
431 mesmo, as palavras... éh... como elas são usadas, né, que palavras... éh... como
432 “rejeitados do inferno”, eles não são... éh... eles não são educados, né, são mal
433 educados, são... então, essas... né, esses rótulos, né, que vão sendo colocados e...
434 Mas eles gostaram muito do filme. É um filme também de adolescentes e eu acho que
435 tem assim de, se identificaram ao mesmo tempo, porque eles tinham algumas
436 atitudes, tem a questão da droga, né, do tráfico. Então, é uma coisa assim que chama
437 a atenção do adolescente, esses temas, né. E eu acho que foi... foi bem interessante.
438 E... e aí eu levei pelo lado crítico, pelo preconceito, então foi trabalhando, aqui
439 realmente eu trabalhei a leitura crítica, eu cheguei aonde eu queria chegar, que era a
440 leitura crítica. E... e depois disso, lógico que tinha que fazer uma avaliação, fizemos
441 alguns trabalhos também de eles trazerem outras sinopses de filme, de eles contarem,
442 então todo esse trabalho também foi dado uma continuidade. E eu fechei o trabalho
443 com uma avaliação e nessa avaliação tinha a sinopse de filme, que era o, a da “Erin
444 Brockovich”, a sinopse, então a gente colocou... éh, éh... desde as partes da, da
445 sinopse e... da estrutura da sinopse, da análise linguística, dos, do... nos verbos que
446 ali apareciam, do presente, né, que é o que direciona mais a sinopse, e terminei

447 também com uma questão... éh... pra que ele pudesse responder e ver a crítica
448 também, né, da, a questão crítica. E a questão era exatamente se na, dentro da, se
449 na cidade, em Porecatu, se... se a água era... era limpa, né, se não tinha esse
450 problema e... a gente, aí que vem... a questão da... né, da, do aluno perceber também,
451 né, que o, o filme, né, e levar à reflexão crítica em relação à água, né, da... da cidade,
452 do município. Alguns nem responderam, talvez por não entender a questão ou porque
453 não... Mas não tinha como não entender. Ele não respondeu... não sei, eu tenho, tem
454 aluno que não responde mesmo. (risos) Tem aluno que não responde, tem outros que
455 não respondem porque realmente não sabem, enfim. Éh... mas teve... uma grande
456 maioria respondeu. A gente poderia... tem uma porcentagem boa que respondeu. E
457 aí tem algumas respostas e que ele fala que a água é limpa porque quando ele abre
458 a torneira ele vê a água caindo ali e que tá limpa. Então, né, ele não, não tem uma
459 visão. Outros responderam “não, a água...” ou só responderam “não, a água é suja,
460 de coloração esbranquiçada” ou “a água é poluída”, e só. Não, não argumenta. Mas a
461 gente já percebe que alguns alunos tem essa visão mais crítica e... e ele já... já
462 consegue perceber que a água ela é esbranquiçada mas porque ela é tratada com
463 cloro, devido ((a)) uma... uma quantidade alta de cloro. E ele também até éh...
464 consegue... colocar as consequências disso, problemas renais, então ele já tem esse
465 conhecimento de... de problemas já dessa parte de saúde, essa preocupação, então
466 esse conhecimento já dentro da... biológico, dentro da ciência. Outros já colocaram,
467 né, da, da química, né, do cloro, então ele já tem esse conhecimento. Mas aí também
468 outros já colocaram, já foram além, já tiveram um conhecimento aí geográfico,
469 histórico, colocando que a água realmente ‘tava poluída devido à, à indústria que...
470 que trabalha ali com, com a fabricação de açúcar e que utiliza aquela água desde a
471 lavagem, né, da, da cana-de-açúcar e... e também, né, a descarga da, da, da indústria.
472 E coloca também que essa descarga, esse, essa poluição ela é jogada no, no Rio
473 Capim, que é o rio que abastece a cidade, éh... que passa no meio da cidade. Também
474 ele já consegue colocar essas... já tem esse conhecimento geográfico, histórico,
475 dessa água e que, que foi uma coisa satisfatória porque... lógico, poderia ser uma
476 porcentagem maior, mas a gente já percebe que houve um resultado, né, através
477 desse trabalho, que houve um... né, o significativo nesse sentido, que o aluno já
478 consegue perceber, fazer uma reflexão em cima, né, da, da água ali. Então eu, eu
479 fiquei satisfeita com o trabalho, eu achei que eu aprendi muito, inclusive a... a ver isso

480 daí, essa... essa diferença, né, começar a ficar mais atenta a essa diferença. O aluno
481 não respondeu por quê? O que que tá faltando? E ter um pouco mais de atenção pra
482 isso. Ou, ele respondeu, mas ele não teve uma, uma resposta satisfatória, faltou
483 conhecimento, faltou um pouco mais. Então, isso é importante você começar a
484 perceber os níveis de leitura e de compreensão dos alunos. E isso me enriqueceu
485 porque depois, posteriormente, nos demais trabalhos, você já começa já a ir cercando
486 isso e já, inclusive, contando já com a colaboração de outros professores de outras
487 áreas. Porque aí você percebe que se você trabalhar sozinha, você não vai chegar a
488 lugar nenhum. Que você precisa desse... desse aparato de demais, das demais áreas
489 de conhecimento, que quando você trabalha junto com os professores, com outras
490 áreas, que... com os, com aqueles alunos, você tem um resultado melhor.

491 **Pesquisador:** [37:18] Acabou já respondendo uma pergunta que eu ia fazer agora
492 (risos), então vou pular ela. Quais são as diferenças de posicionamento e atitude dos
493 alunos da professora (no caso, você) antes, durante e depois da aplicação desse
494 material em sala de aula, desse desenvolvimento de pensamento crítico? Quais foram
495 as diferenças que você vê do antes, durante e depois, tanto dos alunos quanto de
496 você?

497 **Safira:** [37:48] Dos alunos, éh... quando eu comecei a trabalhar a sinopse de filme,
498 eles não tem noção do que que era sinopse. Quando se falava até a palavra “sinopse”,
499 eles não, não... não sabiam. Imagina a questão mesmo do texto e de identificar uma
500 sinopse. “Olha, esse texto é uma sinopse por quê?” Então, eles não tinham. Então,
501 éh... a princípio era isso. Aí depois você já começa a ver que o aluno começa a ler as
502 sinopses, né. Ele já sabe o que que é, e já vai procurando outras sinopses. Eu acho
503 que isso foi legal porque ele... foi uma forma... ele tá lendo, isso é importante. Ele tá
504 lendo, ele tá buscando.

505 **Pesquisador:** [38:26] E em relação ao pensamento crítico do aluno?

506 **Safira:** [38:30] Ah, ele já começa a perceber e... porque depois eu também dei esse
507 retorno. “Olha, alguns não responderam, outros responderam assim”. Então, eles
508 também começaram a perceber que quando eles dão... quando eles vão dar uma
509 resposta, eles também tem que buscar o conhecimento deles pra poder emitir uma
510 resposta. E, e eu acredito assim que eles nunca, às vezes alguns respondem por
511 responder. Faz ali de qualquer jeito, responde por responder. Eles não tem essa noção

512 de que se ele refletir um pouco mais em cima da resposta, que a resposta dele vai ser
513 um pouco mais completa.

514 **Pesquisador:** [39:15] E as suas atitudes? As diferenças que você consegue
515 visualizar.

516 **Safira:** [39:21] Ah, até quanto ao meu trabalho e... e falar a verdade, né.

517 **Pesquisador:** [39:27] O seu posicionamento crítico.

518 **Safira:** [39:28] É, gente, o meu posicionamento crítico em relação ao texto mudou
519 muito, porque eu também não tinha essa visão. Então, eu acredito que isso também
520 foi uma coisa importante no meu trabalho, porque... eu, como professora de português
521 e de inglês, o que que a gente trabalha na escola? Textos. Interpretação de texto. Pelo
522 menos, assim, é o objetivo. Lógico que a gente vai um pouco, procura ir um pouco
523 mais além. Mas o objetivo principal, pelo menos, determinado pela Secretaria de
524 Educação, é que o aluno saia lendo e interpretando o texto por, pra ele poder fazer
525 um concurso, um vestibular, uma coisa assim. Éh... e, e eu acredito que isso foi
526 importante pra mim. Pro meu trabalho foi assim espetacular porque eu, às vezes...
527 quantas vezes a gente pegava um texto, sentava aqui mesmo com a professora... com
528 a professora Simone, e ela falava: “Não, mas esse autor aqui tá querendo colocar...
529 Olha, essa fala aqui...” Então, eu falava “gente, mas eu não vi nada disso” (risos).
530 Gente, eu não, eu não percebia, eu não, eu não percebia. Não... por mais que eu lesse
531 aquele texto, por mais que eu visse, eu não tinha essa... não, não me chamava a
532 atenção, às vezes passava assim, eu não... despercebido, eu não, não, não via. Eu
533 falava “olha...”. Então isso também me ajudou. Por quê? Como que eu vou estar
534 ensinando o aluno a trabalhar de maneira crítica com o texto se nem eu mesmo tinha
535 essa criticidade toda, né? Então eu, eu... primeiro tenho que ter isso, eu tenho que...
536 que analisar esse texto dessa forma. Eu... acredito sim que eu tenho que aprender
537 mais... porque... e a prática mesmo, a gente sabe que isso é uma questão de prática,
538 de você tá analisando, vendo o texto, mas eu tenho que aprender mais, eu sinto isso.
539 Mas eu já melhorei muito.

540 **Pesquisador:** [41:42] (risos)

541 **Safira:** [41:42] (risos) Você imagina como que não estava. (risos) Nossa, dentro do
542 meu trabalho foi assim... foi um salto. Foi muito bom.

543 **Pesquisador:** [41:55] Como você avalia o seu posicionamento como professora
544 depois dessa experiência com a abordagem de ensino visando ao desenvolvimento
545 do posicionamento crítico, do pensamento crítico?

546 **Safira:** [42:07] Éh... então, em termos... no meu trabalho, né, tento, como a gente
547 colocou, éh... dentro da sala de aula com o aluno, que é uma coisa assim – aí eu estou
548 falando mais do trabalho com o texto, de trabalho dentro da sala de aula, isso sem
549 dúvida – mas dentro... que eu falo do meu trabalho porque é onde a gente passa a
550 maior parte do tempo, e ali é que tem as diferenças sociais, tanto ((por)) parte do
551 aluno, quanto ((por)) parte da... das relações de poder, de direção e professor, e
552 dentro também dos colegas, porque você convive, pais, enfim. É um... é bem amplo,
553 né, o traba... as relações sociais dentro do trabalho. E... a gente percebe sim, éh... e
554 é interessante como que a escola, de uma forma geral, onde eu trabalho, éh... em
555 termos de crítica, em termos de, de... até de coisas estabelecidas pela... até de, de
556 normas estabelecidas, trabalhos direcionados, projetos muitas vezes impostos pela
557 Secretaria de Educação, éh... às vezes a gente tem que fazer mesmo, mas antes tem
558 bastante questionamento. Então, eu vejo assim que até eu, nesse sentido, a gente
559 não vai assim também engolindo, tal. Apesar que tem hora que, como fala o ditado,
560 né, “quem pode manda, quem tem juízo obedece” (risos). Mas... éh... a gente
561 questiona sim. E eu vejo porque lá na minha cidade também tem uma outra escola
562 pública que trabalha com alunos de ensino fundamental e médio e que as coisas são
563 realmente impostas, engolidas e não são questionadas. Então, a gente percebe essa
564 diferença porque também a gente vai levando e conduzindo o questionamento e as
565 reflexões dentro daquilo que... até mesmo em situações de... de, de trabalho, de
566 sindicato... éh... né, assim, as discussões, né, são bem... são muito bem feitas, são
567 conscientes, quando se toma uma atitude no coletivo é bastante consciente.

568 **Pesquisador:** [44:48] Última perguntinha então. Você poderia relatar alguma situação
569 de transposição dos conhecimentos adquiridos para a sala de aula para a sua vida
570 pessoal? Aquele caso da água, o que aconteceu depois da prova?

571 **Safira:** [45:05] Ah, então, da água nós tentamos... inclusive conversamos com um
572 médico, o médico comentou... Interessante o médico. Ele comentou que, que os
573 pacientes que ele começou... os pacientes com problemas renais e... o que, que
574 tinham procurado, esses pacientes eles... éh... foi indicado que tomassem água... já...
575 água mineral, uma água mais assim. E ele começou a perceber que esses pacientes

576 tiveram melhora a partir do momento que ele trocou a água. Então, a gente teve esse
577 depoimento e... enquanto isso nós até pedimos a ajuda dele pra que a gente pudesse
578 fazer a análise dessa água. Enfim, até ele ficou assim, né, meio que de mãos atadas
579 porque realmente a análise da água ela foi... éh, dentro da, da...

580 **Pesquisador:** [46:15] Dos padrões.

581 **Safira:** [46:16] Dentro dos padrões. E a gente ficou meio... embora a gente veja de
582 vez em quando a água esbranquiçada em casa devido, né, ao excesso de cloro e...
583 mesmo, não é só esbranquiçada não, o chuveiro entope, éh, tem algumas evidências
584 assim que... né, entope, fica aquele pózinho do... do cloro. Então, tem algumas
585 evidências. Embora a gente veja isso, mesmo assim “não, mas ela tá sendo tratada
586 com cloro” e então, o que que a gente tem feito é realmente utilizar outra água. Então,
587 e a gente percebe que a maioria da população na cidade, ela... tá... utiliza outra água,
588 utiliza pra tomar, né. A maioria, né, compra a água mineral, né, essas águas de galão,
589 a maioria. Agora estão fazendo um poço artesiano pra que possa tá melhorando essa
590 qualidade da água. E...

591 **Pesquisador:** [47:28] Olha, que legal.

592 **Safira:** [47:29] Não sei... éh... o que que realmente levou a isso, mas eu acho que...
593 né, do questionamento das coisas, talvez tenha, né, mas agora tá fazendo isso.

594 **Pesquisador:** [47:43] E tem mais alguma situação que você lembra, da sua vida
595 pessoal ou profissional, e que tenha acontecido essa transposição do pensamento
596 crítico da sala de aula pra vida real? Vida pessoal ou profissional.

597 **Safira:** [48:03] Não, eu acho que eu acredito que não. (risos)

598 **Pesquisador:** [48:05] Não?

599 **Safira:** [48:06] Não, por enquanto não. Mas se eu lembrar... (risos)

600 **Pesquisador:** [48:07] Se você não lembra, tudo bem. (risos)

601 **Safira:** [48:10] Mas tem sim, sempre tem situações, é agora que eu não...

602 **Pesquisador:** [48:14] Que não vem.

603 **Safira:** [48:15] Que não, que... que tô precisando, não vem. De repente, a gente acaba
604 lembrando de alguma situação. Mas tem sim. Eu lembro, uma coisa que eu tô tentando
605 lembrar e não tô conseguindo... de uma situação até mais recente... Não, não vou
606 lembrar.

607 **Pesquisador:** [48:38] Não tem problema.

608 **Safira:** [48:39] (risos)

- 609 **Pesquisador:** [48:39] O seu exemplo já foi suficiente.
- 610 **Safira:** [48:42] Ai, tomara. ((sussurando)) (risos)
- 611 **Pesquisador:** [48:43] (risos) Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar,
- 612 Safira, em relação a isso?
- 613 **Safira:** [48:46] Não, eu acho que... éh... Não, eu, eu acredito que é só mesmo. (risos)
- 614 **Pesquisador:** [49:00] Então tá bom. Obrigada. (risos).

Participante: Ágata

Local: Local de trabalho da participante

Data: 11/11/2013

Início e término: 15:40 – 16:01

Duração: 00h21min:37

- 1 **Pesquisador:** [00:04] Quem era a Ágata antes da experiência do PDE?
- 2 **Ágata:** [00:09] Bom, a Ágata teve várias fases. A Ágata professora teve várias fases.
- 3 Desde o começo da carreira, eu... assim, pra ser sincera... eu fui ser professora porque
- 4 não tinha outra coisa pra fazer, né. Eu morava no interior, eu casei, fui ca... né, tive
- 5 meus filhos, morava na fazenda, então era muito difícil. E aí eu... a única coisa que
- 6 dava pra eu fazer era ser professora. E, por acaso, eu tinha feito o concurso na... nos
- 7 anos bem antes e fui chamada, e assumi, e entrei porque realmente... éh... eu tinha
- 8 passado no concurso. E aí... assim, eu tive um choque muito grande quando eu entrei
- 9 na sala de aula como professora porque era muito diferente, foi muito diferente do que
- 10 a gente tava acostumado a trabalhar. Os alunos totalmente diferentes, né,
- 11 indisciplinados, sem... né, muito pouca educação e isso me chocou muito. E... me
- 12 dava muita angústia, eu ficava muito nervosa... Mas um dia meu marido me falou
- 13 assim: “Você... vai mudar o sistema...” – Né “... De ensino agindo dessa maneira,
- 14 reclamando dessa maneira, vindo pra casa nervosa assim?” Eu falei: “Não.” Ele falou:
- 15 “Então. Então ou você entra no sistema ou você sai do sistema.” Isso foi bastante
- 16 marcante. E realmente eu... falei: “Vou entrar no sistema”, né, porque... vou fazer o
- 17 quê? E, enfim, e aí passei muitos anos, assim, trabalhando, porque... ah, eu faço o
- 18 meu e deixo... né, eu faço o meu e não tô nem aí pro resto. E passou muito tempo
- 19 assim. Mas aquilo me angustiava muito, né, porque eu não, eu não tinha prazer em
- 20 trabalhar. Até que... depois de muito tempo, uma... uma professora, uma diretora de
- 21 uma escola, ela me chamou pra trabalhar como, na supervisão – naquela época podia
- 22 – de um... na educação de jovens e adultos, na época, supletivo. E ela me chamou.
- 23 Eu... eu fui, eu já tava, assim, muito... afim de sair da sala, porque eu não ‘tava
- 24 aguentando mais, e eu aceitei ser supervisora. E fui trabalhar com ela. Eu trabalhei
- 25 dois anos na supervisão com ela, foi muito bom, eu aprendi muita coisa. E ela me
- 26 ensinou uma coisa muito importante. Ela... ela me levou na, na periferia da cidade e

27 falou: “Ágata, vamos... nós não podemos’ deixar escola fechar.” Falei: “Por que fechar?”
28 “Ué, vamo’ atrás de alunos, senão a escola vai fechar!”
29 **Pesquisador:** [02:56] Nossa!
30 **Ágata:** [02:58] E cidade de interior, né. E eu falei: “Meu Deus, ir atrás de aluno?” “É,
31 minha filha, vamo’, vamo’, vamo’!” E eu fui. E aí ela me levou na periferia da cidade,
32 aquela, a realidade muito... muito, né... pra baixo, deixa você pra baixo mesmo, e
33 totalmente diferente daquele mundinho que a gente tá acostumado a viver, e aí aquilo
34 me chocou muito, me marcou muito. E ela falou assim: “Vamo’, Ágata, vamo’!” E a
35 gente entrava em cada realidade que ‘cê não faz ideia. E aí foi... foi, então, que eu
36 falei: “Meu Deus, o que que eu tô fazendo?!” Que caiu minha ficha, assim, “eu preciso
37 fazer alguma coisa por isso”, por essa, por aquela situação. Foi quando... eu, assim,
38 aconteceu uma certa, uma, uma, uma identidade com aquilo que eu fazia, né. Eu falei:
39 “Eu preciso, eu tenho necessidade – eu falei – eu preciso fazer alguma coisa por eles.”
40 Assim, aí houve uma... assim, eu me encontrei, de certa forma... E aí, no ano seguinte,
41 essa diretora saiu, eu entrei na direção da escola... Era uma escolinha pequenininha,
42 mas era de jovens e adultos, e eu falava: “Meu Deus, eu preciso deixar alguma coisa
43 aí.” A experiência não foi boa, porque ser supervisora é uma coisa, direção é outra,
44 né. Não gostei de ser diretora, porque tudo vem em cima de você, e ‘tava ficando
45 doente. Bom, daí não... Aí... enfim, mudei pra cá, voltei pra Londrina e voltei a dar a...
46 né, entrei na sala de aula novamente. Aí vol... voltando à sala de aula, aquela
47 realidade de novo... né. E aí eu realmente me... assim, eu, eu a... eu sabia que eu
48 tinha que fazer alguma coisa, mas eu não conseguia, não tinha meios, né. E eu não
49 conseguia lutar contra aquela realidade, então eu continuava fazendo aquele arroz
50 com feijão, fazia a minha obrigação, mas muito angustiada. E... bom, e aí eu... a gente
51 sempre criticava os cursos ofertados pela universidade, no sentido de... falar assim:
52 “Ah, mas eles... não ‘tão na prática, quem ‘tá na prática somos nós, o que nós
53 queremos são coisas práticas que façam funcionar a coisa no, no dia a dia”, né. A
54 gente sempre quis coisa prática, então a gente sempre criticava os cursos, né,
55 porque... vinham com... teoria, teoria, e falava assim: “Não, mas eu quero saber, e daí
56 no vamo’ vê do dia a dia, como é que é?”, né. E não funcionava. Ou a gente não sabia
57 fazer funcionar, né, porque... a gente tem que reconhecer que as nossas limitações,
58 também temos limitações, né. E assim a gente... e eu, aquela coisa, aquela ansi...
59 assim, ansiedade... e falei: “Meu Deus!” E apareceu o PDE, né. E o PDE foi assim, eu
60 falei: “Mas o que que é o PDE?” “Tsc, ah, é um programa aí que o governo tá

61 inventando”, porque... tem que, assim, tem que... tem que ter porque ele precisa criar
62 alguma coisa pra ascender na carreira, porque do jeito que tá não pode, legalmente
63 não poderia ficar. E ele criou esse programa. “Mas o que que é?” Aí um falava isso,
64 outro falava aquilo. E aí gente falou assim: “Nossa, cinquenta por cento de
65 afastamento na sala de aula!”, eu falei: “Tô dentro!”

66 **Pesquisador:** [06:23] (risos)

67 **Ágata:** [06:25] Eu falei: “É porque...” – eu falei – Aquela, né, angústia – eu falei –
68 “Gente, não ‘tava aguentando, não tô aguentando.” E não tinha hora-atividade, né, e
69 a sobrecarga muito grande. Eu falei: “Nossa, eu vou tentar! Cinquenta por cento de,
70 de, de... nossa, tá, tá ótimo!”, né. E, pra nossa surpresa, fizemos a prova, teve uma
71 prova muito difícil, né, e... pra nossa surpresa, quando a gente viu que ‘tava aprovado,
72 era... a, o afastamento era de cem por cento e não de cinquenta por cento. Aí que...
73 né, a coisa ficou melhor ainda. (risos).

74 **Pesquisador:** [06:57] (risos)

75 **Ágata:** [06:59] Éh... mas essa... então, mas a angústia sempre... né, persistindo.
76 Apesar de haver uma certa identidade com a educação, né, porque eu não, é porque
77 eu não, o que eu não tinha, né, depois daquela experiência lá com as... com as
78 crianças carentes, daquela realidade que eu, que eu vi, né. Mas aí eu, eu, assim, vejo
79 o... o PDE como uma coisa antes e depois, né. Muitos anos longe do, do, da... né, da,
80 da, da... como fala, voltando pra uma carteira escolar, né, sendo aluno de novo, né,
81 muito tempo, e eu falei: “Meu Deus do céu, e agora?”, né. E as professoras
82 começaram a dar aulas, e eu falei: “Meu Deus, tô perdida, o que que eu vou fazer?
83 Meu Deus!” Aquilo começou a me dar um pouco de pânico. Mas, enfim, começamos
84 a estudar, o que eu gosto muito, né. E aí foi... foi caminhando, foi caminhando, e...
85 realmente, o PDE pra mim, ele foi... um entendimento e uma aceitação... e a comp...
86 a aceitação pelo entendimento do que é, do que é a teoria, né. Eu falei: “Eu vi a função
87 que, da teoria na prática.” Até então eu não via muita conexão, a gente só queria coisa
88 prática, queria coisa prática, mas tudo tem que ter um fundamento, né. Então, a parte
89 teórica realmente foi muito boa, e aí eu realmente vi, consegui fazer as conexões, né.
90 “Por que que existia aquilo? Era por causa disso.” “Então fazia-se isso por causa
91 disso.” Então existia sempre alguém que pesquisou e estava-se fazendo aquilo por
92 causa disso, né. E... assim, professoras ótimas, né, inclusive a Simone, e... realmente
93 foi uma coisa assim bem marcante e muito importante pra mim. Essa questão de
94 gêneros, nossa, nunca tinha ouvido falar, né. Agora toda essa... essa nova proposta

95 de ensino e tal, pra língua estrangeira, nunca... Então foi... foi muito, muito marcante
96 mesmo, né. Assim, o trabalho de aprendizado, o trabalho, foi uma turma muito
97 homogênea, muito gostosa de trabalhar, todo mundo é muito amigo mesmo, ficou
98 muito amigo mesmo... e, enfim, foi muito bom. E a Simone, né, sem comentários, né,
99 porque... (risos)

100 **Pesquisador:** [09:25] (risos) Então você fala um pouquinho do material pra gente?

101 **Ágata:** [09:29] Bom, éh... o material foi baseado... quer dizer, sugestão da professora
102 Simone, em trabalhar com gêneros, até então a gente não tinha noção do que seria,
103 né. O meu, eu escolhi cartoon porque eu sou atraída muito pelo visual, e eu lembro
104 muito bem que... éh... em trabalhos que a gente realizava na sala de aula, éh, nada
105 (...) é muito cativante, né, e falei: “Bom, eu acho que se me atrai, atrai ele também”,
106 né, a questão do... do visual, então eu, eu resolvi trabalhar com cartoon, né. Éh... foi
107 uma experiência muito boa, aprendi muita coisa, e na época da... da execução do
108 projeto, né, éh, como é... cartoon é uma coisa que me mexe com... sarcasmo, crítica,
109 crítica social, então o aluno tem que ter uma percepção crítica das coisas, uma visão
110 mais crítica, e eu não sei se na época, por falta de experiência, né, porque também
111 não sabe... nunca trabalhei com isso, então vou fazer um negócio inédito, pra mim
112 também... era uma coisa difícil, né, diferente a princípio. E, bom, eu gostei de
113 trabalhar. Então, mas essa questão de leitura de imagem associado à questão crítica,
114 eu... achei um pouco difícil por parte dos alunos. Teria que trabalhar... teria que fazer
115 um trabalho antes, de coisas mais... assim, não chegar direto, né, com o cartoon, no
116 caso. Teria que ter feito, teria que ter sido feito um trabalho... prévio de algumas
117 coisas, assim, mais simples pra levantar essa parte crítica, né, pra aguçar a parte
118 crítica do aluno e depois entrar com isso, né. Então, como a gente entrou de cara
119 assim, eu achei que faltou essa parte, sabe, de deixar eles mais... mais interessados, né,
120 mais preparados. Porque realmente essa... éh... assim, parte crítica dos alunos
121 realmente não tá trabalhada. Por quê? Porque... éh... nós não fomos ensinados a
122 fazer isso, né, então nós também não sabemos fazer isso. E... quer dizer, eu acho que
123 é uma coisa de longo prazo, né. Tá se, tá se falando muito disso hoje, né, há uma (...)
124 muito, mas se o... se o, se o trabalho não for iniciado nesse sentido, não vai...

125 **Pesquisador:** [12:04] Não vai ter oportunidade.

126 **Ágata:** [12:05] ... Né. Então! Então, eu acho que é mais por aí, tem que ser um trabalho
127 devagar porque ‘cê tem que introduzir, ‘cê tem que despertar no aluno, né,
128 questionamentos, questionamentos, pra ele ver se ele acorda, né. Éh, trazer coisas

129 da atualidade, né, e... fazer ele fazer as conexões, né, pra depois ir, ir pra esse... Mas,
 130 enfim, eu achei que faltou isso e outros alunos, assim, não ‘tavam preparados, tanto
 131 é que a... meu artigo, acho que... né, a minha conclusão é que eles realmente
 132 apresentam uma defasagem muito grande de, de criticidade, né, mas não porque... é
 133 porque fal... é falta de preparo mesmo. Ninguém tá, ninguém... assim, a maioria não
 134 trabalha dessa maneira, agora que vem se falando, né. Recentemente é que vem se
 135 falando, as DCE’s ‘tão falando isso e aí acho que o trabalho tá sendo começado,
 136 iniciado, porque acho que frutos mesmo vai ser... mais pra frente, né. E... aí falo de “o
 137 que que é uma experiência que você vivenciou”?

138 **Pesquisador:** [13:07] Isso, que experiências que você vivenciou nas quais se sentiu
 139 capaz de...

140 **Ágata:** [13:12] Éh...

141 **Pesquisador:** [13:13] ...Lidar com situações de opressão...

142 **Ágata:** [13:15] Isso.

143 **Pesquisador:** [13:15] ...Como que a linguagem foi usada nessa situação.

144 **Ágata:** [13:17] Então, éh... foi interessante o seguinte, eu sempre fui na minha, né,
 145 nunca gostei muito de... eu falei: “Ah, não, pra entrar na briga só se for pra ganhar e
 146 se valer muito a pena.” Então eu sempre fiquei na minha e falei: “Ah, deixa pra lá!” Éh,
 147 como, em qualquer situação eu sempre tentei cooperar e sempre tentei, e falei: “Bom,
 148 deixa pra lá, deixa pra lá, né, porque não vai dá nada, não vale a pena...” E aí... houve
 149 uma situação pós PDE em que... havia a questão de... de fazer o horário das aulas,
 150 né, e... como sempre... (risos) a diversidade de professores, né...

151 **Pesquisador:** [14:02] É.

152 **Ágata:** [14:03] ...É muito grande, e eu sempre fui uma pessoa muito colaborativa e
 153 falei: “Não, pode mudar o meu horário, desde que... né, não prejudique em nada”, tal,
 154 mas me avise, né, mas me comunique, me consulte. E em determinada escola o... o
 155 critério era “os professores mais velhos tinham prioridade de escolha... de, de
 156 horários”, né. E houve um incidente que... existiu uma professora, né, que era muito...
 157 vamos dizer, queria tudo muito do jeito dela, outro professor também, e ambos eram
 158 mais novos que eu na escola. Ah, até então eu nunca criei problema, nada. Até que
 159 houve um incidente que realmente... éh... ela falou assim: “Ah...”, eu falei: “Ué, o que
 160 que aconteceu com o meu horário?” “Não, éh... nós mudamos.” Eu falei: “Mudamos
 161 por quê?” “Não, é porque fulano não quer... não podia”, tal, eu falei: “Não! Tsc-tsc” –
 162 eu falei – “Como assim? Eu falei o quê?” – eu falei – “Pedi pra me consultar” – eu falei

163 – “Pelo menos isso.” Falei: “Eu sempre contribuí, eu sempre colaborei.” Falei: “Não,
 164 não aceito. Não aceito!” E ela falou: “Não, mas nós não podemos mexer com a fulana,
 165 porque a fulana briga, e o ciclano falou que não vem dar aula na sexta-feira.” Eu falei:
 166 “Como?!” É, ele até... chegou na sexta-feira ele foi embora e não deu as aulas, porque
 167 o horário não ‘tava do jeito que ele queria. Falei: “Ah” – falei – “Ah, não, eu sinto muito!”
 168 – eu falei – “Ó, eu sempre contribuí, eu sempre colaborei” – eu falei – “Mas sinto
 169 muito!” – eu falei – “O critério não é esse? Então é esse que vai ser feito.” Aí eu fui até
 170 às últimas consequências... né. Eu falei: “Não, chega! Cansei de ficar aí fazendo papel
 171 de boba”, né, entre aspas. Eu falei: “Não, não aceito. Não aceito!” E aí realmente eu
 172 re... éh... eu me senti oprimida e fui, e fui até o fim. Eu falei que de maneira de alguma.
 173 “Quantos pesos e quantas medidas tem essa escola?” Questionei e falei, e falei: “Não
 174 aceito!” E fiz, assim, Deus e todo mundo ficar sabendo disso.

175 **Pesquisador:** [16:17] E como você acha que seria a sua reação antes do PDE?

176 **Ágata:** [16:20] Não, eu, eu ia falar assim: “Ah, meu Deus, mas de novo?”, né. Eu falei:
 177 “Ah, fazer o quê?!” né. Eu ia falar isso, ia deixar por isso mesmo. Até que, então, a
 178 gente se dava muito bem, essa professora e eu, né, e... e ela, assim, começou a fazer
 179 umas... uns comentários muito desagradáveis, falando: “Ai, a Ágata voltou do PDE,
 180 voltou...” – com’é que é? – “...Boba, voltou...” – não, não – “...Voltou crica, voltou chata,
 181 ela era tão alegre”, tão num sei o quê. Eu falei: “Você quer dizer que eu voltei menos
 182 boba, menos tonta?” – eu falei – “É isso que ‘cê quer dizer”, né. “Não, você era alegre,
 183 você era feliz, você dava risada.” Eu falei assim: “Não, você quer dizer que eu voltei
 184 menos trouxa, tonta, né, porque...” “Não, porque PDE, Deus o livre! Se todo mundo
 185 for pro PDE e voltar que nem a Ágata voltou...” Eu falei: “Eu voltei menos boba”, eu
 186 falei, né. E eu realmente senti que... isso... mexeu com ela, né. Mas, assim... assim,
 187 não cortei relações, mas dei uma, dei uma esfriada e... tipoassim, “tá pensando o
 188 quê?”, né (risos). Pensa que pode ficar aí... né. Mas isso realmente eu... eu senti que
 189 eu adquirir essa... né, essa segurança maior de, de, de... não ficar oprimida e aceitar
 190 as opressões por causa do PDE sim, porque eu falei: “Não, não tenho que aceitar
 191 tudo”, né. E aí... eu falei: “Ah, e...” O PDE, no meu caso, na visão dela – e ela fazia
 192 questão de falar pra todo mundo – que... “Deus o livre, se voltar todo mundo assim
 193 que nem voltou a Ágata” (...), eu falei: “Ah, deixa ela falar” – eu falei – “Eu tô na minha.”
 194 E aí realmente toda vez que, aí não mexeram mais no meu horário. E quando iam
 195 mexer, me avisavam. Tanto é que briguei outras vezes também. Então... quer dizer...

196 **Pesquisador:** [18:19] (risos)

- 197 **Ágata:** [18:20] Houve uma... um progresso. (risos)
- 198 **Pesquisador:** [18:21] É. Teve mais alguma situação que você consegue se lembrar,
199 do seu dia a dia? Ou...
- 200 **Ágata:** [18:26] Não, assim, que me marcou...
- 201 **Pesquisador:** [18:27] ...Na sala de aula...
- 202 **Ágata:** [18:30] Na sala de aula, em relação ao material, éh... uma outra, um outro
203 aspecto, foi: “Ah, professora, toda vez isso, toda aula isso agora, toda aula isso
204 agora?” Então, a coisa, a questão do repeteco, da repetição. E aí me fez pensar um
205 pouco na... “eu trabalho só com gêneros, só com gêneros”, eu não sei se a abordagem
206 podia ser melhorada de uma outra forma, mas ‘tava entediando um pouco. “Mas isso
207 de novo? Isso de novo?”, né. E... eu lembro muito bem de uma aluna falando isso pra
208 mim, né. Então, daí a questão... assim, éh... do material em si, do visual, eles gostaram
209 muito, mas, assim, a questão da repetição, né, é uma coisa muito prolongada, falando
210 da mesma coisa, né.
- 211 **Pesquisador:** [19:21] E, por fim, quem é a Ágata após o PDE?
- 212 **Ágata:** [19:26] É uma pessoa mais consciente das coisas, eu, assim, o PDE me fez...
213 éh... me colo... assim, senti realmente qual é a minha responsabilidade como
214 educadora no processo, que é uma coisa que eu não tinha, né. Começou lá com
215 aquela experiência...
- 216 **Pesquisador:** [19:45] Você acha que isso se deve ao quê?
- 217 **Ágata:** [19:49] O quê? O...
- 218 **Pesquisador:** [19:50] Essa sua consciência.
- 219 **Ágata:** [19:51] Não, realmente é, é... é a experiência com o PDE que nos fez abrir os
220 olhos, né, assim, pra, pra essa coisa mais crítica, essa, assim... não aceitar opressão,
221 né, e... assim, a questão da teoria, da prática... né. E essa parte realmente foi muito
222 importante. Ah, e teve uma outra, uma outra ocasião que, uma das professoras que
223 trabalhava aqui com a gente, a gente teve que fazer um trabalho juntas e eu falei
224 bastante, e isso foi... foi depois do PDE. Ela falou: “Nossa, Ágata! Ai, tô adorando ‘cê,
225 o que ‘cê tá falando, o que ‘cê tá fazendo. Ai, o que que foi isso? Isso tudo é PDE?”
226 (risos)
- 227 **Pesquisador:** [20:34] (risos)
- 228 **Ágata:** [20:35] Ai... eu falei: “Bom, acho que aprendi um pouquinho, né!” Ela falou
229 assim: “Ai, tô adorando, tô adorando!” Então foi, foi bem bacana mesmo. Mas, assim,
230 é mais... eu sinto mais... compromisso... em relação àquilo que eu tô fazendo, né. O

231 que antes era uma coisa que eu fazia... ah, fazia por fazer porque tem que ser feito,
232 sem muito vínculo, né, agora realmente eu, eu tenho consciência de que o que eu
233 fizer vai refletir nele, né. E, e isso realmente foi depois do PDE e depois daquela...
234 daquela experiência que eu tive com... com a educação de jovens e adultos, né, lá no
235 passado. E realmente eu me sinto muito mais comprometida hoje do que no início da
236 carreira, né. E agora eu faço a coisa “por prazer” e não “por fazer”, né. (risos)

237 **Pesquisador:** [21:25] Ah, bom. (risos) Mais alguma coisa?

238 **Ágata:** [21:28] Não, acho que, eu acho que...

239 **Pesquisador:** [21:28] É isso que você gostaria de falar?

240 **Ágata:** [21:30] É.

Participante: Áurea

Local: Residência da participante

Data: 14/11/2013

Início e término: 09:03 – 09:15

Duração: 00h11min:45

- 1 **Pesquisador:** [00:03] Quem era, então, a Áurea antes da experiência no PDE?
- 2 **Áurea:** [00:08] Ah, eu era uma... assim, uma professora que só... e como pessoa
3 também, e professora, pensava em passar o conteúdo pro aluno, sem pensar nessa,
4 éh, nesse lado que ele tem que questionar, que ele tem que... éh... assim, não dava
5 tanto poder de voz pra ele, né. Então, eu só pensava no conteúdo mesmo. Tinha que
6 dar o conteúdo, e tinha que vencer, e mais... éh... nota, né, atribuindo valor à nota. Eu
7 era desse jeito.
- 8 **Pesquisador:** [00:36] E como que foi sua trajetória como professora?
- 9 **Áurea:** [00:39] Antes do PDE?
- 10 **Pesquisador:** [00:40] É, como que você escolheu a profissão, como que a... A Ágata
11 me contou toda a trajetória dela.
- 12 **Áurea:** [00:49] Ah, então foi assim: Eu, desde pequena, eu pensava em ser
13 professora, eu adorava escrever no quadro, fazia de conta que 'tava dando aula, tudo,
14 e... eu lembro que eu pegava o batom da minha irmã e ia escrever no azulejo do
15 banheiro...
- 16 **Pesquisador:** [01:02] (risos)
- 17 **Áurea:** [01:03] (risos) Brincando, depois eu ia lá, apagava tudo e ninguém ficava
18 sabendo. E daí foi, foi indo, eu tenho professores na família, minha, minhas tias, e... e
19 aí eu fui gostando, eu tive o apoio muito grande da minha... d'uma, a primeira diretora
20 minha, ela me ensinou muita coisa, eu trabalhei no primário, eu acho que dá uma base
21 muito boa quem trabalhou com crianças, né. Pra gente ir acompanhando o
22 desenvolvimento, a gente vê, assim, o desenvolvimento da... do estudante, né, então
23 acho... é bom sempre começar lá de baixo a trabalhar com os alunos. E... e eu me
24 apaixonei, daí, sempre gostei, e fui, e agora tô há quase trinta anos.
- 25 **Pesquisador:** [01:44] Nossa!
- 26 **Áurea:** [01:44] (risos)

- 27 **Pesquisador:** [01:45] Sempre em escola pública, particular? Quais contextos?
- 28 **Áurea:** [01:47] Já trabalhei três anos em escola particular. Numa escola muito boa
29 aqui de Arapongas, conceituada.
- 30 **Pesquisador:** [01:52] E o resto tudo... em escola pública.
- 31 **Áurea:** [01:54] É. Em escola estadual sempre.
- 32 **Pesquisador:** [01:55] Concursada. Estadual.
- 33 **Áurea:** [01:58] Concursada.
- 34 **Pesquisador:** [01:59] Ok. E quais experiências que você viu que você pode dizer que
35 você conseguiu reverter situações de opressão através da linguagem? Como que
36 foram essas experiências?
- 37 **Áurea:** [02:12] Éh... antes...
- 38 **Pesquisador:** [02:13] Durante, antes ou depois do PDE.
- 39 **Áurea:** [02:15] ...Eu aceitava assim na... na minha vida, assim, nas situações
40 pessoais, eu sempre aceitava tudo, né. Ah, é aquilo, pronto e acabou. Depois, eu acho
41 assim, a gente não pode passar uma, pro aluno o que a gente não coloca e prática
42 também, né. E aí eu comecei mesmo a questionar... Até ontem mesmo eu levei minha
43 mãe pra fazer um exame e ela tem que ir de cadeira de rodas, e uma pessoa parou
44 bem na rampa... da clínica, aí eu já reclamei. Se fosse... “ah, não”, deixava pra lá. Aí
45 eu reclamei e questionei: “Como que a gente vai pa... vai passar aí?”, né. E com o
46 meu pai também, que ele sempre foi muito rígido, então a gente sempre aceitava tudo.
47 E agora eu já consigo mais questionar, dar minha opinião com ele, pra ele e tudo,
48 assim, até em relação – que agora eles estão mais velhos e a gente tem que cuidar
49 deles também, né – então agora a gente já pode também falar mais, porque antes era
50 só... né, o que ele pensava e pronto, a gente tinha que aceitar, e agora eu já também
51 consigo colocar as minhas ideias e ele ouvir também.
- 52 **Pesquisador:** [03:16] E como que a linguagem é usada nessas situações?
- 53 **Áurea:** [03:20] Como assim, você diz?
- 54 **Pesquisador:** [03:21] De negociação? Como que você usa a linguagem?
- 55 **Áurea:** [03:24] De negociação, é. Uhum. Assim, um diálogo bem aberto mesmo que
56 eu não tinha antes... com ele.
- 57 **Pesquisador:** [03:31] E tem alguma situação, no seu meio profissional, que você se
58 lembre?
- 59 **Áurea:** [03:37] Éh... olha, em relação a essa... a relações de poder assim?

60 **Pesquisador:** [03:40] Uhum.

61 **Áurea:** [03:41] Você citou uma anterior que eu também, assim, percebi o seguinte...
62 Éh... quando eu, a gente, eu sou da segunda turma, e naquela época a gente tinha
63 que fazer uma redação, tudo, tal. Daí a gente foi aprovado, eu sentia assim que as
64 pessoas ficaram meio assim, né, algumas... deram parabéns, outras, tal, e agora eu
65 vejo que a felicidade delas – que elas vão fazer o PDE agora – então elas viram assim
66 que, que... a gente, depois teve bastante... no meu colégio teve assim um apoio
67 grande, só que foi valorizado, na semana pedagógica a gente mostrou o nosso projeto,
68 tudo, e... e principalmente porque naquela... naquele tempo assim, ninguém falava em
69 letramento, nem letramento crítico. Então foi, pra eles foi uma novidade. Agora que
70 eles ‘tão, que a gente vê mais em outras disciplinas também, que eu vejo.

71 **Pesquisador:** [04:34] E como que foi a sua relação com esse termo “letramento
72 crítico”? Como que era o seu conhecimento antes, durante...

73 **Áurea:** [04:40] Olha, pra falar a verdade, eu não conhecia nada. Não conhecia mesmo.
74 E aí eu entrei em contato, a gente tinha que... escolher um tema e eu não... não tinha
75 nem ideia. Entrei em contato com uma professora que fez no ano anterior. Daí ela
76 falou: “Olha, Áurea, tem o letramento crítico, que é muito bom”, tal. E aí eu fui
77 pesquisando, sem orientadora, sem nada. Aí eu fui pesquisando, pesquisando, né, eu
78 falei: “Eu vou... usar meu tempo então, já que eu tô fora de sala”. E fui pesquisando,
79 depois a... aprendi bastante com a Simone também.

80 **Pesquisador:** [05:10] E como que você colocou ele em prática?

81 **Áurea:** [05:13] Olha, eu sou professora de português também, né, então eu tô usando
82 bastante agora... éh... trabalho com jornal com eles, a gente questiona bastante, trago
83 vídeos, o jornal, o vídeo sempre, reportagem, sempre procuro assim mudar, éh, os
84 gêneros textuais, e trabalhar... Eu acho que... assim deu... fui, vale, vale a pena.

85 **Pesquisador:** [05:34] E qual é a reação dos seus alunos, a relação deles com esse
86 novo meio de você trabalhar com eles?

87 **Áurea:** [05:41] Eles gostam bastante porque é uma oportunidade de eles falarem, né.
88 E eles não tem assim... no começo eles não tem, eles não... tem ideia, éh, assim, eles
89 não sabem expor as ideias e eles não sabem, éh... por exemplo, se a gente vai falar
90 d’uma situação do dia a dia eles, eles ‘tão meio assim... não sabem muito o que tá
91 acontecendo, eles não... veem muito jornal, não leem, né. Então tem que ter esse

- 92 trabalho, e depois eles veem, nossa, como é diferente, né, na vida deles, porque eles
93 começam a... a participar dos acontecimentos e opinar, e querer mudar aquilo, né.
- 94 **Pesquisador:** [06:16] Ah, então tem esse encaminhamento todo.
- 95 **Áurea:** [06:18] Tem. Tem sim.
- 96 **Pesquisador:** [06:20] Ah, que legal! E como que é a Áurea, então, depois...
- 97 **Áurea:** [06:24] Depois...
- 98 **Pesquisador:** [06:25] ...Dessa experiência no PDE, como professora, como mãe,
99 como esposa, enfim, na sua vida pessoal e profissional?
- 100 **Áurea:** [06:31] Ai, muda bastante, né. Primeiro a satisfação de você ter... éh...
101 mudado, né, pegar... como que era você antes e como você evoluiu, e poder passar
102 isso, né, não só dentro da sala de aula, no teu lado profissional, mas também na
103 família. Porque eu vejo o meu filho, ele questiona bastante, ele é bem crítico, éh...
104 assim, e aí a gente começa a usar também fora, no dia a dia, né.
- 105 **Pesquisador:** [06:59] É, é. E você pode falar um pouquinho pra gente desse material?
106 Como que foi elaborado, como que foi a aplicação em sala de aula, quais foram os
107 resultados que você alcançou com ele?
- 108 **Áurea:** [07:10] Então, nós tínhamos uma apostila de inglês e... que daí eu falei:
109 “Primeiro nós vamos trabalhar com esses” – foi um, uns a, foram alunos do segundo
110 ano – “...E depois que terminar a gente começa a apostila de inglês.” Aqui, nossa, foi
111 assim uma maravilha.
- 112 **Pesquisador:** [07:25] Segundo ano do ensino médio.
- 113 **Áurea:** [07:26] Isso. Eles adoraram, eles participaram, eles filmaram, éh... fizeram
114 entrevistas, tudo. E depois que eu passei pra apostila, que era o mais tradicional, eu
115 vi a diferença. Foi uma diferença muito grande. E... eu gostei muito, que o trabalho
116 infantil é um... um assunto, né, que, que sempre tá na mídia, tudo, até hoje, e...
- 117 **Pesquisador:** [07:50] Como que eles reagiram a esse tema? Quais foram as
118 opiniões?
- 119 **Áurea:** [07:55] Éh, eles comentaram bastante a situação deles em casa, né.
- 120 **Pesquisador:** [07:58] Olha!
- 121 **Áurea:** [07:59] Uns trabalhavam, éh, ajudavam em casa, outros não. A respeito, daí
122 eles entrevistaram uma criança que trabalhava. Éh... eu acho assim que o filme ajudou
123 bastante pra dar esse... pontapé inicial.
- 124 **Pesquisador:** [08:12] É o *August Rush*, né?

125 **Áurea:** [08:13] É. Que foi assim um filme lindo, né, que eu... todo mundo gosta de...
126 de assistir, e foi o pontapé inicial pra isso, e a gente foi trabalhando... as situações, e
127 o conselho tutelar foi, deu palestra, conversou com eles a respeito do trabalho infantil,
128 eles questionaram... E eu acho assim que eles saíram... éh... conscientes, assim,
129 terminaram esse trabalho conscientes... do que eles podem também, porque aqui fala
130 que não é porque... eles, o... éh... é contra o trabalho infantil, mas que em casa eles
131 também podem ajudar. Tudo tem um limite, né. É claro que eles não vão assumir...
132 todas as tarefas, mas que eles podem ajudar também. Então eles tiveram essa
133 consciência.

134 **Pesquisador:** [08:59] E como que foi a elaboração desse material pra você, como
135 professora?

136 **Áurea:** [09:03] Olha, eu gostei bastante. Se eu pudesse, tivesse tempo, acho que a
137 gente ficava, né, elaborando, imaginando na sala de aula, como que seria a
138 repercussão, porque eles gostaram bastante, foi um trabalho diferente daquele da
139 apostila.

140 **Pesquisador:** [09:17] E de onde surgiu a ideia de trabalhar com o trabalho infantil, de
141 colocar isso como tema?

142 **Áurea:** [09:21] Ai, no começo eu pensei no... no preconceito racial, daí eu vi que já
143 era um tema... éh... já tinha sido trabalhado, daí eu falei: “Ah, então eu vou mudar pra
144 outro” e me veio o trabalho infantil. Eu não sei se eu ‘tava pesquisando na internet...
145 E aí eu vi que tinha bastante coisa... pra colocar, site, tudo, éh... esse aqui da China,
146 que tinha tido as olimpíadas, né, que... acho que tá citado em algum trecho aqui,
147 então, aí eu... eu fui, parece que foi tudo dando certo, encaixando e foi como
148 encaminhado.

149 **Pesquisador:** [09:56] E como que você colocou o letramento crítico dentro desse
150 trabalho? Qual era a sua expectativa?

151 **Áurea:** [10:03] En... éh, foi feito uma pesquisa, né, com eles antes, eles leram um
152 texto e o que que eles achavam daquilo. E depois, eu, eu apliquei o...

153 **Pesquisador:** [10:12] Esse texto era sobre...?

154 **Áurea:** [10:13] Sobre o trabalho infantil.

155 **Pesquisador:** [10:14] Trabalho infantil também. Uhum.

156 **Áurea:** [10:15] Aí depois da apostila terminada, desse caderno, né, terminado, aí eu
157 dei outro texto, fiz as perguntas e, e foi comparado então, antes, o que que eles

158 pensavam, se eles achavam que eles... tinham que agir, ou outra pessoa, por
159 exemplo, éh, o estado deve, o governo deve... éh... mudar isso, ou se eles próprios
160 podiam participar dessa mudança em relação ao trabalho infantil. E foi bem satisfatório
161 porque... a maioria realmente falou: “Não, nós”. Ele se colocou...

162 **Pesquisador:** [10:47] Ah, que interessante.

163 **Áurea:** [10:47] ...Como... um agente... nessa mudança.

164 **Pesquisador:** [10:51] Ai, que bom! E você sabe se houve algum resultado nesse
165 sentido, ou não?

166 **Áurea:** [10:56] Olha, eu acredito que sim.

167 **Pesquisador:** [10:58] Eles foram atrás? Sabe disso, ou não?

168 **Áurea:** [11:03] Não, nessa parte eu não sei, né, mas assim... cada um começa de...
169 isso aí é um trabalho lento, na verdade, né.

170 **Pesquisador:** [11:10] É, é, verdade.

171 **Áurea:** [11:11] Você começa na tua casa, depois é no bairro, depois na cidade, né.
172 Vai ao, vai aos poucos.

173 **Pesquisador:** [11:17] É. Ok. Mais alguma coisa que você gostaria de comentar, mais
174 alguma situação que vem à sua mente?

175 **Áurea:** [11:24] Não, eu acredito que... assim, foi... foi muito bom, eu não tinha ideia
176 disso mesmo, e... e esse tema me ajudou bastante, em tudo assim.

177 **Pesquisador:** [11:34] Ah, que ótimo!

178 **Áurea:** [11:34] Hoje em dia eu sou bem diferente do que eu era antes.

179 **Pesquisador:** [11:36] Aham. (risos) Então, tá, obrigada, Áurea.

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Cambé, 16 de setembro de 2013.

Prezadas Professoras:

Como estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientada pela profa. Dra. Simone Reis, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pretendo realizar coleta de dados com as professoras que participaram do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre os anos de 2007 a 2009. Meu interesse particular é estudar o(s) impacto(s) do letramento crítico (LC) em suas vidas pessoais e profissionais e procurar identificar o posicionamento das professoras em relação às práticas de ensino focadas no LC. Pesquisarei esses impactos por meio das atividades por vocês elaboradas durante o programa.

Assim, peço sua permissão para analisar as tarefas que realizaram. Além disso, precisarei também realizar algumas entrevistas (pessoalmente e por escrito, caso necessário) com vocês sobre o decorrer do processo de aprendizagem do LC e sua implementação em sala de aula. Sendo assim, tal etapa prevê gravação em áudio.

As gravações em áudio da coleta de dados da pesquisa serão utilizadas com finalidade específica para este estudo e serão destruídas após 5 anos da data da última publicação de seus resultados.

Fica garantida sua liberdade enquanto sujeito de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem que isso lhe implique em qualquer tipo de penalização e prejuízo futuro.

Fica assegurado que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas por mim, pesquisadora signatária do presente documento e pela orientadora da pesquisa (vide endereço e telefone abaixo).

Caso permita a utilização de dados da sua experiência, peço assinar este documento e manter sigilo quanto ao conteúdo e andamento da pesquisa até a aprovação em defesa pública.

Atenciosamente,

Juliane D'Almas

Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Rua da Mooca, 63. Jd. Morumbi – Cambé. Tel: 3154-3310
Universidade Estadual de Londrina

Orientadora da Pesquisa

Profa. Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380

Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR

Telefone: (43) 3371-4468

Eu, _____

estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo que em participar da pesquisa sob coordenação e responsabilidade da profa. Dra. Simone Reis, assim como manter sigilo a respeito desta investigação até sua aprovação em defesa pública.

Apêndice D – Quadros com categorias de análise
CATEGORIAS DE ANÁLISE – PARTICIPANTE 1: SAFIRA

PERGUNTA 1 – Que sentido(s) de desenvolvimento pessoal e profissional os relatos das participantes me permitem interpretar como reflexo de seu LC?			
<u>TEMAS</u>	<u>INSTÂNCIAS</u>	<u>EXPERIÊNCIAS</u>	<u>LOCALIZAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS</u>
PESSOAL	PRÉ LC	Passividade	L. 6-7; L. 188.
	PÓS LC	Empoderamento	L. 9-10; L. 72-74; L. 76-82; L. 86; L. 187-188; L. 201-203; L. 205-206.
		Ganhos de fundo cognitivo positivo (equilíbrio, segurança, satisfação pessoal)	L. 72; L. 76; L. 207-208.
PROFISSIONAL	PRÉ LC	Passividade	L. 19-22; L. 32-35; L. 84.
		Bloqueio cognitivo e emoções negativas	L. 87-89; L. 92-95.
	PÓS LC	Empoderamento	L. 81-82; L. 89-91; L. 357-359; L. 545-551; L. 570-571.
		Ganhos de fundo cognitivo positivo (confiança, consciência)	L. 72-74; L. 76; L. 89 L. 77-79.
		Expansão de escopos	L. 453-463; L. 472-502; L. 584-593; L. 603-604.

PERGUNTA 2 – Que natureza tem as mudanças possivelmente vivenciadas e relatadas pelas professoras?			
<u>TEMAS</u>	<u>INSTÂNCIAS</u>	<u>EXPERIÊNCIAS</u>	<u>LOCALIZAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS</u>
PROFISSIONAL	COGNITIVA VERBAL	Posicionamento pessoal independente	L. 100-102.
		Diálogo	L. 100- 105;
		Exercício negativo de poder por ascendente institucional	L. 14-19; L. 37; L. 60-64; L. 66-70.
		Comparação de diferenças entre realidades	L. 561-580.
	PEDAGÓGICA	Conhecimento experiencial dialógico	L. 111-113.
		Reconhecimento da coerência entre teoria e prática	L. 115-125.
		Dissonância cognitiva	L. 319-330; L. 351-357.
		Empoderamento	L. 573; L.575-580.

PERGUNTA 3 – Que experiências vivenciadas pelas professoras, se alguma, elas relatam terem transformado seu conhecimento?		
<u>INSTÂNCIAS</u>	<u>EXPERIÊNCIAS</u>	<u>LOCALIZAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS</u>
PRODUÇÃO DIDÁTICA	Leitura / Letramento crítico	L. 109-111; L. 448-450; L. 457-463; L. 472-496; L. 530-537; L.537-55.
	Expansão da prática para outras áreas	L. 496-502. L. 531-537.
AÇÃO SOCIAL	Interlocução entre escola e sociedade	L. 585-594; L. 596-602; L. 603-605.

CATEGORIAS DE ANÁLISE – PARTICIPANTE 2: ÁGATA

PERGUNTA 1 – Que sentido(s) de desenvolvimento pessoal e profissional os relatos das participantes me permitem interpretar como reflexo de seu LC?				
<u>TEMAS</u>	<u>INSTÂNCIAS</u>		<u>EXPERIÊNCIAS</u>	<u>LOCALIZAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS</u>
PESSOAL	PRÉ LC		Passividade	L. 146-150;
	PÓS LC			
PROFISSIONAL	PRÉ LC	Fatores internos	Passividade	L. 154-155; L. 160-161; L. 179-180.
			Baixa identificação profissional	L. 18; L. 235-236.
			Lacuna cognitiva	L. 135.
		Interseção interno e externo	Dificuldade cognitiva ligada à produção e realização didática	L. 113; L. 115-126. L.128-136.
	Fatores externos	Impotência	L. 37-38; L. 40-41; L. 43-44; L. 49; L. 50-51.	
	PÓS LC		Empoderamento	L. 161-177; L. 184-189; L. 192-194; L.198-199; L. 223-225.
			Ganhos de fundo cognitivo positivo (confiança, consciência, aprendizagem) e demais não especificados	L. 192; L. 201; L. 216; L. 232.
Alta identificação profissional			L. 217-219; L. 234; L. 236-237; L. 239-241.	

PERGUNTA 2 – Que natureza tem as mudanças possivelmente vivenciadas e relatadas pelas professoras?				
<u>TEMAS</u>	<u>INSTÂNCIAS</u>	<u>EXPERIÊNCIAS</u>	<u>LOCALIZAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS</u>	
PROFISSIONAL	COGNITIVA VERBAL	E	Posicionamento pessoal independente	L. 180-189; L. 198-199.
		PEDAGÓGICA	Função (de operária para supervisora – de operária para estudante)	L. 24; L. 65-66; L. 73-74.
	Profissional Afetiva (prazer ao voltar à sala de aula)		L. 240-241.	
	Dissonância cognitiva		L. 8-12; L. 35.	
	Aquiescência		L. 16; L. 18; L. 50-51.	
	Sentimentos negativos (Insatisfação Desgaste)	L. 19-20; L.24. L. 50-51; L. 60; L.68.		

PERGUNTA 3 – Que experiências vivenciadas pelas professoras, se alguma, elas relatam terem transformado seu conhecimento?		
<u>TEMAS</u>	<u>EXPERIÊNCIAS</u>	<u>LOCALIZAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS</u>
Produção didática	Leitura / Letramento crítico	L. 96-97; L. 107-115.

CATEGORIAS DE ANÁLISE – PARTICIPANTE 3: ÁUREA

PERGUNTA 1 - Que sentido(s) de desenvolvimento pessoal e profissional os relatos das participantes me permitem interpretar como reflexo de seu LC?			
<u>TEMAS</u>	<u>INSTÂNCIAS</u>	<u>EXPERIÊNCIAS</u>	<u>LOCALIZAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS</u>
PESSOAL	PRÉ LC	Passividade	L. 39-40; L. 44-45; L. 50-51.
	PÓS LC	Empoderamento	L. 42-51.
		Expansão de escopos	L. 105-107; L. 129-131.
PROFISSIONAL	PRÉ LC	Passividade	L. 2-7.
		Alta identificação profissional	L. 12-15; L. 17-24.
	PÓS LC	Conhecimento experiencial	L. 41-42.
		Expansão de escopos	L. 82-86.
		Empoderamento (confiança no trabalho, confiança de conhecimento pedagógico)	L. 129-131; L. 159-160.
		Ganhos de fundo cognitivo positivo	L. 103-105; L. 118; L. 139.

PERGUNTA 2 – Que natureza tem as mudanças possivelmente vivenciadas e relatadas pelas professoras?			
<u>TEMAS</u>	<u>INSTÂNCIAS</u>	<u>EXPERIÊNCIAS</u>	<u>LOCALIZAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS</u>
PESSOAL	COGNITIVA VERBAL	E Posicionamento pessoal independente	L. 47-51.
		Simetria de poderes	L. 55-56.

PROFISSIONAL	PEDAGÓGICA	Uso de materiais multimodais	L. 82-86.
		Aprovação dos alunos	L. 89; L. 116; L. 141.
		Envolvimento dos alunos	L. 95-96; L.116-117; L. 122; L. 131-132; L. 162-164. L. 166.
		Aprovação do olhar externo	L. 66-68.
		Expansão de escopos	L. 68-71; L. 77-80.

PERGUNTA 3 – Que experiências vivenciadas pelas professoras, se alguma, elas relatam terem transformado seu conhecimento?		
<u>TEMAS</u>	<u>EXPERIÊNCIAS</u>	<u>LOCALIZAÇÃO DAS EVIDÊNCIAS</u>
PRODUÇÃO DIDÁTICA	Leitura / Letramento crítico	L. 145-150; L. 154-155; L. 159-164.
	Expansão de escopos	L. 82-86.
PRODUÇÃO ACADÊMICA	Disseminação oral	L. 66-68.
AÇÃO SOCIAL	Interlocução entre escola e sociedade	L. 129-131.

**APÊNDICE E – Transcrições das entrevistas semiestruturadas de
retorno**

Participante: Safira

Local: Residência da participante

Data: 23/06/2015

Início e término: 14:55 – 15:45

Duração: 00h51min:21

- 1 **Pesquisador:** [00:00] Safira, o objetivo dessa entrevista, então, é registrar suas
2 relações em relação à leitura da análise das entrevistas que eu escrevi sobre você.
3 Então se sinta à vontade para falar o que você quiser, tá?
- 4 **Safira:** [00:14] Sim.
- 5 **Pesquisador:** [00:14] A primeira pergunta é: Ao ler o que relatei sobre suas
6 experiências ao longo do processo de desenvolvimento de pensamento crítico no
7 PDE, quais foram as suas reações enquanto você estava lendo?
- 8 **Safira:** [00:28] Olha, primeiro quando eu me deparei, quando eu consegui me
9 identificar, levei um tamanho de um susto. (risos)
- 10 **Pesquisador:** [00:34] (risos)
- 11 **Safira:** [00:35] Porque... assim que eu comecei a ler, eu percebi assim que a minha
12 oralidade ‘tava péssima. (risos) Porque você foi colocando a transcrição, daí
13 realmente com todos os vícios de linguagem, éh... palavras repetidas, às vezes até...
14 frases que não terminavam.
- 15 **Pesquisador:** [00:56] Uhum.
- 16 **Safira:** [00:57] E... daí eu fiquei assim assustada porque eu pensei que não... que não
17 era lá aquelas coisa, a gente sabe. Mas, assim, eu fiquei reparando, porque a gente
18 não... não... não é... treinado para a oralidade.
- 19 **Pesquisador:** [01:14] Uhum.
- 20 **Safira:** [01:15] Nós falamos no dia a dia, as expre... né? Nos expressamos, nos
21 comunicamos, mas não, não tem essa... éh... essa sequência na... da sentença de
22 frases, a maneira de você... não tem esse encaminhamento. E... depois, lógico, que
23 eu comecei a ler com mais atenção e eu gostei muito do trabalho. Eu achei que as
24 interpretações foram realmente assim bem... bem a contento, minuciosas.
- 25 **Pesquisador:** [01:48] Uhum.

26 **Safira:** [01:49] E... foi dado... bastante ênfase... éh... na questão crítica. E até por, e
27 até... as... as frases, as colocações que foram feitas, elas diziam... como fala...? Do
28 certo comodismo anteriormente, a princípio, e depois a continuidade, e a mudança, e
29 toda essa... essa interpretação que foi feita. Foi muito bom.

30 **Pesquisador:** [02:23] Você mencionou mudança. Você pode falar um pouquinho
31 mais sobre isso? Você acha que você mudou ao longo do processo de
32 desenvolvimento de pensamento crítico? Se sim, de que maneiras?

33 **Safira:** [02:36] Ah, sim. Mui... eu mudei muito. Porque mesmo quando... quando... se
34 percebe que... que algo que está errado e... normalmente não... não falava muito não.

35 **Pesquisador:** [02:55] Uhum.

36 **Safira:** [02:56] E depois eu... percebo que tem que ser feita alguma ação, que tem,
37 tem que mudar, então... vamo' fazer alguma coisa. E... eu acho que... que não é só
38 olhar, não é só perceber, ou muitas vezes as pessoas nos ofendem e... nós não...
39 não fazemos nada, deixa passar, "mais pra frente as coisas se resolvem". Não, não
40 resolvem. Somos nós que temos que resolver.

41 **Pesquisador:** [03:32] Há alguma parte do texto que chamou a sua atenção, além das
42 transcrições, né?

43 **Safira:** [03:37] (risos)

44 **Pesquisador:** [03:38] E que você gostaria de destacar por qualquer motivo?

45 **Safira:** [03:43] Hum... E agora? (risos)

46 **Pesquisador:** [03:46] (risos) Pode ser tanto lá da parte da passividade, quanto do
47 empoderamento. Teve alguma parte da minha escrita que chamou a sua atenção?

48 **Safira:** [03:57] Juliane, eu não vou me lembrar agora. (risos)

49 **Pesquisador:** [03:59] Você quer deixar essa pergunta para o final?

50 **Safira:** [03:59] Mas chegou... deixa pra depois...

51 **Pesquisador:** [04:01] Tá. (risos)

52 **Safira:** [04:02] Depois eu vou... vou... dou uma olhadinha. Tem vários pontos que me
53 chamaram a atenção, mas... vou, vou... recordar um pouquinho o que que tinha.
54 (risos)

55 **Pesquisador:** [04:12] Ok. Além disso, quais outros comentários você gostaria de
56 fazer sobre o texto?

57 **Safira:** [04:28] (risos)

58 **Pesquisador:** [04:28] (risos)

59 **Safira:** [04:29] E agora? Hum... que comentários podemos... Não, que eu achei
60 perfeito o trabalho, e eu gostei muito. Foi muito bem escrito, muito bem... analisado...
61 as... as questões, principalmente, né, do comodismo, né? Onde que está o
62 comodismo? Onde está o empoderamento? Porque até pra nós, éh... nós não
63 percebemos isso. Então quando você começa a analisar, quando você começa a ver,
64 eu acho que isso... nos leva à reflexão das ações e, e... das palavras que nós usamos,
65 das situações que muitas vezes nós passamos. E... e isso é muito importante. E...
66 essa... essa reflexão, e na maneira de você estar analisando tudo aquilo... e... e que
67 você possa também mudar, possa ver as coisas de maneira diferente, e... Quando
68 você tá numa situação-problema, você não percebe.

69 **Pesquisador:** [05:43] Uhum.

70 **Safira:** [05:44] E... você... muitas ve... você tem que olhar às vezes de fora pra dentro,
71 ou mudar o foco, pra que você possa perceber e dar uma solução.

72 **Pesquisador:** [05:56] Uhum.

73 **Safira:** [05:57] E é... mais ou menos isso.

74 **Pesquisador:** [05:59] (risos)

75 **Safira:** [06:00] (risos)

76 **Pesquisador:** [06:04] Como que você se viu relatada sob o ponto de vista profissional
77 e pessoal? Ou seja, como professora, como mãe, como cidadã, dona de casa,
78 esposa, durante a leitura do texto. Porque você me contou todas essas fases da sua
79 vida, né?

80 **Safira:** [06:21] É, eu...

81 **Pesquisador:** [06:22] E durante a minha análise como que você se viu relatada?

82 **Safira:** [06:26] Hum... durante a análise... pouquinho de cada coisa. (risos)

83 **Pesquisador:** [06:33] Uhum.

84 **Safira:** [06:34] Pouquinho... da vida pessoal como mãe realmente... como
85 profissional, porque todas essas áreas... né? Eu... eu costumo atuar (risos) em todas
86 essas áreas, não tem... principalmente, né, profissional... é... que é muito importante.
87 Mas... é um pouquinho de cada. E...

88 **Pesquisador:** [06:58] E como que você reagiu quando você leu sobre a sua posição
89 de mãe, quando você leu sobre a sua posição de professora? Como que você se
90 sentiu? Você se viu relatada ali ou não?

91 **Safira:** [07:13] Me vi e... e... e em todas as áreas, é... a gente atua da mesma forma.

92 **Pesquisador:** [07:21] Uhum.

93 **Safira:** [07:22] Né? A mesma... é a mesma pessoa... você não é uma pessoa em
94 casa, uma “pessoa-pessoal” e outra “profissional”.

95 **Pesquisador:** [07:29] Uhum. Você acha que é a mesma pessoa?

96 **Safira:** [07:31] Que é a mesma pessoa.

97 **Pesquisador:** [07:33] Uhum.

98 **Safira:** [07:33] E embora são locais diferentes, mas no fundo você atua da mesma
99 forma. Quando você é uma pessoa acomodada, que espera que os outros resolvam
100 as coisas... em qualquer lugar, mesmo em casa, mesmo... no trabalho, vai ser a
101 mesma coisa.

102 **Pesquisador:** [07:56] Uhum. E você se viu dessa maneira no texto?

103 **Safira:** [07:59] Vi. Vi que realmente o que, da mesma forma como se espera em casa,
104 se espera no... no profissional também. E... nessas alturas, né, também (risos), nós
105 já... Quando, acho que quando a gente é muito jovem, você tem uma certa...
106 insegurança de, de estar atuando... Eu acho que com o tempo também, acho que
107 com a idade, com a experiência... hoje eu me sinto muito mais... muito mais liberdade
108 de, de... tomar decisões, e agora também eu sei que eu tenho que tomar mesmo, que
109 não tem ninguém que possa fazer isso. Mas mesmo no meu trabalho.

110 **Pesquisador:** [08:47] Uhum.

111 **Safira:** [08:47] É, eu me considero hoje uma líder no trabalho, em termos de decisões
112 a serem tomadas na educação, no, no meu local de trabalho. Tanto é que às vezes
113 as pessoas fazem, isso que eu... eu, que eu acho interessante, que as pessoas hoje
114 fazem o que eu fazia antes. É você depositar um... uma esperança, uma expectativa
115 em cima de uma outra pessoa. E eu me vejo dessa forma. Que as pessoas às vezes
116 esperam que eu tome uma atitude, que eu tome uma decisão, e que eu falo... que eu
117 fale alguma coisa. Interessante isso.

118 **Pesquisador:** [09:27] Isso. É.

119 **Safira:** [09:28] Porque eu era assim.

120 **Pesquisador:** [09:30] Aham.

121 **Safira:** [09:30] (risos)

122 **Pesquisador :** [09:30] É. E (...) você falou “eu era assim”, então quer dizer que você
123 mudou. Você acha que isso tem a ver somente com o tempo, ou com essa experiência
124 durante o programa de formação continuada?

125 **Safira:** [09:43] Eu acredito que foi depois.

126 **Pesquisador:** [09:44] Uhum.

127 **Safira:** [09:45] Da, do.. desse... trabalho.

128 **Pesquisador:** [09:48] Uhum. () do PDE, no caso.

129 **Safira:** [09:49] E eu sei que o tempo realmente ajuda, mas... eu acredito que não é
130 só, porque... eu... se você não tem uma formação voltado pra essa criticidade
131 também, você vai cair na mesmice. Quantas pessoas são de idade e continuam
132 (risos) passivas, continuam esperando. E eu acho que é indiferente, mas assim, que
133 a experiência e que o tempo ajuda, mas se você também não tiver essa formação
134 voltada, eu acredito que não... que não vai resolver muito também.

135 **Pesquisador:** [10:27] Então para você aquela experiência foi essencial para essa
136 mudança de posicionamento?

137 **Safira:** [10:32] Sim. Depois disso que eu comecei a ver as coisas.

138 **Pesquisador:** [10:35] Mudanças de atitudes, né? Uhum.

139 **Safira:** [10:38] A analisar, a interpretar os gestos das outras pessoas. Os gesto da...
140 não só o gesto das pessoas, mas a... as situações mesmo...

141 **Pesquisador:** [10:51] Uhum.

142 **Safira:** [10:51] E... principalmente esses dias, né? Que a gen... que... nós tivemos
143 greve, foi muito difícil, eu... tenho lido muito, e eu tenho me interessado mais, e tenho
144 lido, tenho feito algumas leituras, vídeos, e você tá ouvindo, fala: “Olha, mas essa
145 pessoa, onde que ela quer chegar com essa atitude? Isso aqui não, não... não, não
146 tá condizente conosco”.

147 **Pesquisador:** [11:19] Uhum.

148 **Safira:** [11:21] E várias coisas têm acontecido por esses dias da greve, como coisas
149 mal interpretadas. Você vê que a pessoa desvia toda uma situação pra favorecer, pra
150 se autofavorecer.

151 **Pesquisador:** [11:37] É. Uhum. Muito bom. Na minha análise – acho que você já falou
152 um pouco sobre isso, mas vamos detalhar mais – na minha análise eu cheguei a
153 apontar, então, a passividade e o empoderamento como os fenômenos principais no
154 seu processo de desenvolvimento de pensamento crítico. Você poderia comentar algo
155 sobre isso? A passividade, o empoderamento, na sua vida?

156 **Safira:** [12:04] É um processo gradativo.

157 **Pesquisador:** [12:06] Uhum.

158 **Safira:** [12:07] Não é uma coisa que ocorre da noite pro dia.

159 **Pesquisador:** [12:09] Uhum.

160 **Safira:** [12:10] E... mesmo assim eu acredito que ainda estou aprendendo (risos) a
161 lidar com algumas situações e poder se posicionar diante das situações-problemas.

162 **Pesquisador:** [12:25] E você acha que lá na minha análise, Você acha que os
163 fenômenos foram mesmo a passividade e o empoderamento na sua carreira
164 profissional e pessoal, por exemplo? Você acha que esses foram os dois maiores
165 fenômenos em relação à criticidade, ao desenvolvimento de criticidade?

166 **Safira:** [12:45] Sim, quando você tem um senso crítico, é mais fácil, quando você
167 percebe é mais fácil de você ter um empoderamento. Porque até então muitas vezes
168 as coisas estão acontecendo ao seu redor e você não... não se dá conta.

169 **Pesquisador:** [13:03] Uhum.

170 **Safira:** [13:04] Você não, não é uma pessoa crítica. Eu vejo isso muito, é, na escola,
171 com algumas crianças, com bullying. E algumas crianças não percebem, porque é tão
172 sutil a coisa que elas não, não... não percebem que elas estão sendo ridicularizadas
173 e... e então... você tem que ter uma leitura crítica do que tá acontecendo.

174 **Pesquisador:** [13:32] Uhum. Mas em relação ao seu processo de desenvolvimento
175 de pensamento crítico. Você acha mesmo que a passividade e empoderamento foram
176 dois fenômenos essenciais?

177 **Safira:** [13:42] Sim.

178 **Pesquisador:** [13:42] Uhum.

179 **Safira:** [13:43] Sim. Foram...

180 **Pesquisador:** [13:44] Foi o que eu consegui enxergar. Eu queria saber se você
181 considera o mesmo.

182 **Safira:** [13:47] E que eu consegui. Foram sim. Né? A passividade, é, e o
183 empoderamento, e... e, lógico, que o crítico vai contribuir, vai tá entre esse meio, né?
184 Da... pra que você possa... atingir, né, as duas coisas.

185 **Pesquisador:** [14:07] Ok. Esta prática de retorno da análise dos dados aos
186 participantes da pesquisa, que a gente está fazendo agora, como eu comentei antes,
187 não é uma prática recorrente em pesquisas no campo da Educação e da Linguística
188 Aplicada. Sendo você uma das participantes da minha pesquisa, qual a sua opinião
189 sobre este retorno que eu faço agora?

190 **Safira:** [14:28] Olha, maravilhoso. (risos)

191 **Pesquisador:** [14:29] (risos)

192 **Safira:** [14:31] Porque normalmente se faz a pesquisa, você não fica sabendo do
193 resultado e... quando eu li, que eu comecei a me identificar, fiz até uma, uma reflexão
194 daquilo que está ocorrendo e... e eu achei muito válido. (risos)

195 **Pesquisador:** [14:54] Eu também relatei no capítulo metodológico uma breve
196 biografia profissional de cada participante. Então eu gostaria que você falasse mais
197 um pouquinho sobre a sua atuação profissional antes da participação no programa
198 de formação continuada, como que foi a sua carreira antes e até agora, assim,
199 resumidamente. (risos) Brevemente.

200 **Safira:** [15:12] Olha, eu... eu até gostaria... eu não sei se eu falei na outra entrevista,
201 quando eu comecei a trabalhar, comecei a dar aula.

202 **Pesquisador:** [15:20] Uhum.

203 **Safira:** [15:21] Eu me formei um pouco mais cedo, com dezesseis anos e... e...
204 interessante, eu fazia... é... dois cursos: Patologia... – no Ensino Médio – Patologia
205 Clínica (Técnica em Patologia) e fazia Magistério. Patologia Clínica eu fazia porque
206 eu gostava e eu estudava realmente. Eu gosto muito da área biológica. Mas... o m...
207 olha, eu dou até risada, sabe (risos)... O meu sonho, quando eu era criança, era ser
208 piloto de helicóptero. Eu tinha vontade de trabalhar na Cruz Vermelha, trabalhar com
209 resgate e... e por isso, então, eu comecei a fazer Patologia Clínica porque eu tinha
210 esse sonho.

211 **Pesquisador:** [16:09] Uhum.

212 **Safira:** [16:11] Imagina.

213 **Pesquisador:** [16:11] (risos)

214 **Safira:** [16:12] Primeiro porque... é... eu tinha só mãe e minha mãe falava que...
215 “imagina, isso não é... (risos) trabalho, isso não... não é profissão de mulher”. Então
216 tinha essa ideia, sabe? Além disso também, nós éramos muito pobres também, não
217 tem... não tinha como bancar um curso, principalmente porque nós morávamos em
218 cidade pequena, então você teria que ir numa cidade maior pra poder fazer o curso.
219 Enfim, era inviável. Mas mesmo assim, eu não desisti não.

220 **Pesquisador:** [16:45] Claro.

221 **Safira:** [16:45] Falei: “Vou fazer o curso”. Gostava da área biológica. Mas eu tive que
222 fazer o Magistério porque minha mãe achava que... professora era profissão de
223 mulher. E assim eu me formei, e... eu até tentei, levei currículo nos laboratórios pra
224 trabalhar e eu não consegui nada. Na época teve uma, um concurso, fui lá, fiz. Ah,
225 mas na hora eu passei, deu tudo certo, me chamaram pra trabalhar.

- 226 **Pesquisador:** [17:16] Professora no Magistério, né?
- 227 **Safira:** [17:17] Poxa vida, era, né? Tinha dezesseis anos, eu ia começar a trabalhar.
- 228 **Pesquisador:** [17:20] Nossa.
- 229 **Safira:** [17:21] Imagina. Era... vantagem. Comecei dar aula de alfabetização para as
- 230 crianças. Ai, coitadas, né? (risos)
- 231 **Pesquisador:** [17:29] (risos) Você não se sentia no seu lugar ali?
- 232 **Safira:** [17:34] Não, eu tinha, era muito jovem, eu acho que nem a... a inspetora de
- 233 ensino, a pessoa que cuidava também, eu não... acho que ela não ia muito com a
- 234 minha cara, eu não inspirava confiança. Você imagina o quanto eu sofri.
- 235 **Pesquisador:** [17:49] (risos)
- 236 **Safira:** [17:50] Porque ela, assim, cobrava muito de mim. Talvez eu não, ela não...
- 237 não colocava... eu era muito jovem mesmo e acho que deveria cometer alguns erros
- 238 bárbaros assim, não... não sei, mas eu... As crianças... gostava, adorava as crianças.
- 239 Eu trabalhava em escola rural. Mas, olha, ela judiou. (risos)
- 240 **Pesquisador:** [18:13] (risos)
- 241 **Safira:** [18:15] Então, assim, eu falo, não tinha muita oportunidade. Ela colocava pra
- 242 trabalhar nas fazendas mais longe que tinha. Então eu percebia essa situação. Às
- 243 vezes chegava... é... tivesse algum aluno, ou tivesse com a letra feia, ela chamava a
- 244 atenção na frente dos alunos. E ela humilhava mesmo. E nessa época...
- 245 **Pesquisador:** [18:40] E nessa época o que fazia contra essa humilhação?
- 246 **Safira:** [18:43] Nada.
- 247 **Pesquisador:** [18:44] Nada.
- 248 **Safira:** [18:44] Nada, porque, até porque eu tinha um objetivo maior e eu sabia que
- 249 se eu tivesse que fazer uma faculdade, eu tinha que trabalhar. E eu queria fazer minha
- 250 faculdade, então o que que eu fazia? Fazia de que nada, que não era comigo que
- 251 aquilo 'tava acontecendo, né?
- 252 **Pesquisador:** [19:01] Aham.
- 253 **Safira:** [19:01] De vez em quando até chorava, ficava muito triste. Mas ia lá no outro
- 254 dia trabalhar como se nada 'tivesse acontecendo.
- 255 **Pesquisador:** [19:10] E se fosse hoje, como você reagiria a essa humilhação?
- 256 **Safira:** [19:15] Hoje eu não... não ficaria.
- 257 **Pesquisador:** [19:18] Uhum.
- 258 **Safira:** [19:19] Hoje eu não ficaria. Porque hoje você já tem uma situação financeira
- 259 melhor.

- 260 **Pesquisador:** [19:24] Sim. Você acha, então, que a situação te molda, né?
- 261 **Safira:** [19:25] E na época... Isto. E na época eu não tinha escolha.
- 262 **Pesquisador:** [19:30] Uhum.
- 263 **Safira:** [19:31] Ou eu trabalhava lá, e eu sabia que até aparecer alguma coisa melhor,
264 ou um trabalho melhor, ou eu trabalhava lá no momento até aparecer ou então eu
265 teria que largar a faculdade.
- 266 **Pesquisador:** [19:45] Uhum.
- 267 **Safira:** [19:46] E era uma... uma escolha. Eu falei: “Não, eu prefiro ficar na faculdade,
268 fazer o meu curso, continuar trabalhando da mesma forma”. Eu trabalhei lá uns dois
269 anos, mesmo assim. E aí uma escola particular me chamou pra dar aula. Então, até
270 então eu tinha dezoito anos e eu já dava aula para o Ensino Médio.
- 271 **Pesquisador:** [20:09] Nossa!
- 272 **Safira:** [20:10] É.
- 273 **Pesquisador:** [20:10] Quase a idade dos alunos.
- 274 **Safira:** [20:12] Quase a idade dos alunos. Então aí que eu comecei a ser reconhecida.
275 E aí que o meu trabalho se destacou e eu trabalhei...
- 276 **Pesquisador:** [20:20] Você dava aula de português?
- 277 **Safira:** [20:21] De português.
- 278 **Pesquisador:** [20:22] Uhum.
- 279 **Safira:** [20:23] Eu comecei lecionando português. Depois, logo em seguida, também
280 em inglês.
- 281 **Pesquisador:** [20:28:] Uhum.
- 282 **Safira:** [20:29] E... aí... teve um certo reconhecimento porque essa escola particular
283 ela é conveniada com o Positivo, que é um curso muito bom, e foi uma escola pra
284 mim também porque eu tinha que preparar essas aulas, eu tinha que estudar um
285 pouco mais, porque a apostila realmente exigia um trabalho... é... diferenciado. E
286 mesmo... nós tínhamos treinamento. Então isso foi... pra mim foi enriquecedor.
- 287 **Pesquisador:** [21:01] E você ainda estava na faculdade.
- 288 **Safira:** [21:02] E eu estava na faculdade ainda.
- 289 **Pesquisador:** [21:03] Uhum.
- 290 **Safira:** [21:04] Puxado, mas... já melhorou um pouco o, o... aquilo que eu ganhava.
291 Já dava, pelo menos, para eu poder ir pra faculdade, frequentar a faculdade com mais
292 tranquilidade, porque nesse outro emprego nem isso. (risos) Além de tanta
293 humilhação, era difícil.

294 **Pesquisador:** [21:25] Uhum.

295 **Safira:** [21:26] E... e foi quando eu comecei a fazer... comecei... que eu fui pra UEL,
296 comecei a fazer Letras e... e já... né, já 'tava fazendo Letras já com dezoito anos, e já
297 lecionava pro Ensino Médio.

298 **Pesquisador:** [21:39] E quando Você foi para o contexto público?

299 **Safira:** [21:42] E... depois de uns seis anos mais ou menos.

300 **Pesquisador:** [21:47] Uhum.

301 **Safira:** [21:47] Seis a oito anos. Eu permaneci nessa escola e trabalhei na escola
302 particular por dezenove anos, mas mesmo assim eu continuei no...

303 **Pesquisador:** [21:58] No público também.

304 **Safira:** [21:58] ...Na escola publica.

305 **Pesquisador:** [21:59] Uhum. Conseguiu conciliar os dois.

306 **Safira:** [22:00] Isso. Consegui. Lógico que eu tive que diminuir o número de aulas da
307 escola particular e eu assumi os dois padrões no estado ao mesmo tempo, porque eu
308 tive sorte de ter o concurso, português de manhã e inglês à tarde. Então eu fiz os do...
309 as duas provas no mesmo dia. E passei no mesmo dia. Então já fui assumindo.

310 **Pesquisador:** [22:24] Entendi.

311 **Safira:** [22:25] Parece que eu tinha que ser professora. (risos)

312 **Pesquisador:** [22:26] É. (risos) Acho que era seu destino.

313 **Safira:** [22:28] () viu! Não tinha jeito. Parece que tudo vai encaminhando pra que...
314 parece que as coisas, sabe, foram se encaminhando também pra essa área, e... não
315 sei (risos) como que... qual que é a interpretação disso, mas... é... não que seja um
316 destino, mas parece que tudo foi dando certo. E eu comecei... é... entrei na escola
317 publica, já comecei trabalhando e... logo quando saiu a inscrição pra fazer o PDE, na
318 primeira turma, então falei: "Ah, vou lá fazer". Eu me lembro, acho que tinha doze mil
319 candidatos...

320 **Pesquisador:** [23:10] Nossa.

321 **Safira:** [23:10] Pra mil e duzentas vagas. Eu falei: "Não, não tenho chance. Mas vamo'
322 lá".

323 **Pesquisador:** [23:15] Uhum.

324 **Safira:** [23:15] Né? E passei justo em inglês. Foi quando eu assumi o PD... quando...
325 comecei a estudar o PDE, fazer o curso. E, olha, e eu me lembro sim que na primeira
326 aula do PDE (risos) parece que é tão, tudo muito difícil, né?

327 **Pesquisador:** [23:30] Uhum.

- 328 **Safira:** [23:31] Na primeira aula do PDE eu não peguei dengue?!
- 329 **Pesquisador:** [23:34] Ah! (risos)
- 330 **Safira:** [23:35] (risos) Acabei ficando internada e... eu fiquei muito... muito mal
- 331 mesmo. Eu cheguei a desmaiar, fiquei internada.
- 332 **Pesquisador:** [23:44] Imagino.
- 333 **Safira:** [23:45] E... eu tinha que ir lá na UEL. Eu falei: “Nossa, eu vou perder as
- 334 primeiras aulas, como que eu vou recuperar isso aqui? Eu não vou conseguir”. E eu
- 335 me lembro, uma vez... eu já estava melhor já, eu já ‘tava quase sarando já quase e
- 336 eu falei: “Não, eu vou lá pra aula”. E tinha um... um curso, uma palestra. E eu lembro
- 337 que eu sentei lá, eu durmi assim (risos) que eu não aguentava.
- 338 **Pesquisador:** [24:09] (risos)
- 339 **Safira:** [24:11] E não é que eu ‘tava assim, a febre, né?
- 340 **Pesquisador:** [24:13] Uhum.
- 341 **Safira:** [24:13] Muita febre...
- 342 **Pesquisador:** [24:14] Te deixa cansada.
- 343 **Safira:** [24:15] E... não ‘tava bem mesmo, não tinha como.
- 344 **Pesquisador:** [24:18] Aham.
- 345 **Safira:** [24:19] Nossa, eu... olha, eu babei. (risos)
- 346 **Pesquisador:** [24:20] (risos)
- 347 **Safira:** [24:22] Eu fui assim porque eu falei “olha, eu tinha que ir realmente”, que eu
- 348 não queria perder. E eu ‘tava assim... bem... entusiasmada pra fazer... tinha gostado
- 349 assim, tinha me identificado com o curso, com os amigos, né, e da, do curso.
- 350 **Pesquisador:** [24:39] Uhum.
- 351 **Safira:** [24:40] E... e a Simone, nossa, acho que foi o diferencial, porque... (risos) foi,
- 352 assim, um período muito difícil em termos, assim, porque eu já tinha meu filho, que
- 353 era pequeno e... era bebê, e tinha, já teve dias, inclusive d’eu ir lá assistir aula e levar
- 354 pra UEL e deixar na creche da UEL pra eu poder assistir aula. Então ele ficava lá o
- 355 dia todo na creche e quando chegava o final do dia, eu buscava, voltava pra casa.
- 356 Então foi assim um período muito difícil. Talvez se pudesse ter feito o PDE um
- 357 pouquinho mais... porque ele já poderia estar maior.
- 358 **Pesquisador:** [25:23] Aham. Mais pra frente, né?
- 359 **Safira:** [25:24] Mas, nossa, não, não tinha... Mas eu falei “olha é agora, vou ter que
- 360 fazer mesmo”. Mas valeu. Valeu a pena.
- 361 **Pesquisador:** [25:31] Valeu a pena. (risos)

362 **Safira:** [25:32] Valeu a pena porque... por tudo. Pelos colegas, sabe? Pela professora.
363 Eu acho que foi assim... a professora Simone foi um diferencial realmente. Tanto é
364 que quando nós começamos fazer o trabalho, a pesquisa com ela, pensava outra
365 coisa totalmente diferente.

366 **Pesquisador:** [25:56] Uhum.

367 **Safira:** [25:58] E... quando ela falava em leitura crítica, eu falei: “Nossa, isso deve ser
368 muito chato”.

369 **Pesquisador:** [26:03] (risos)

370 **Safira:** [26:04] (risos) Sabe? Isso deve ser muito chato, muito difícil... muito teórico,
371 na verdade, porque você tem que... interpretar mesmo...

372 **Pesquisador:** [26:16] Uhum.

373 **Safira:** [26:17] É uma interpretação. Eu falei “nossa... e é muito subjetivo... não sei...”.
374 É, ou a gente já fica com o pé atrás. Mas eu gostei...

375 **Pesquisador:** [26:27] Porque não está acostumada.

376 **Safira:** [26:28] Não, não está, de forma alguma. Você pensa de fazer talvez uma coisa
377 que é mais visível, mais prática, mas... foi o diferencial realmente no meu trabalho...
378 na, nas interpretações de texto... de português, de redação. Mesmo na vi...

379 **Pesquisador:** [26:50] E na sua vida também. (risos)

380 **Safira:** [26:52] E na vida, posteriormente, porque aí uma coisa vai conduzindo à outra.

381 **Pesquisador:** [26:57] Uhum. Hoje você dá aula de inglês e português também?
382 Continua no estado nas duas disciplinas?

383 **Safira:** [27:03] Sim.

384 **Pesquisador:** [27:04] ...No estado...

385 **Safira:** [27:05] No estado.

386 **Pesquisador:** [27:05] ...Nas duas disciplinas?

387 **Safira:** [27:06] Isso.

388 **Pesquisador:** [27:06] Uhum.

389 **Safira:** [27:07] A única diferença é que naquela escola que eu trabalhava, eu saí
390 quando o meu filho nasceu e depois de dois anos eu entrei na escolinha pra dar aula
391 pra crianças, de inglês.

392 **Pesquisador:** [27:19] Uhum. Ah, interessante.

393 **Safira:** [27:22] E lá eu me realizo. Eu gosto muito das crianças e é um trabalho... Só
394 que exige. Exige material, exige material didático, coisas mais... né... lúdicas pra

395 crianças. É uma outra metodologia. Mas, ao mesmo tempo, é uma escola é, é...
396 particular. Lógico que os alunos são alunos diferenciados.

397 **Pesquisador:** [27:51] Uhum.

398 **Safira:** [27:52] Não adianta a gente achar que... né... Não, eles são diferentes. E tudo
399 o que você ensina, você percebe que eles aprendem realmente. Então... os pais
400 também têm uma participação maior. Isso faz um diferencial na vida das crianças.

401 **Pesquisador:** [28:12] Então atualmente você está numa escola particular e na
402 pública.

403 **Safira:** [28:15] E na pública. Só que a minha carga horária da pública, são dois
404 padrões, quarenta aulas. E lá não.

405 **Pesquisador:** [28:22] Quarenta aulas. Uhum.

406 **Safira:** [28:23] Lá eu tenho... quatro aul... quatro horas por semana.

407 **Pesquisador:** [28:29] Olha, é bem menos.

408 **Safira:** [28:30] Bem menos. Que aí é uma turminha de, de... de segundo ano, de
409 terceiro, de quarto e de quinto ano. Mas eu me realizo, eu vejo... os alunos produzindo
410 texto em inglês pro... no quarto ano e... é bem legal eles falando, produzindo texto,
411 às vezes interpretando pequenos textos em inglês.

412 **Pesquisador:** [28:57] E você acha que você consegue usar um pouco da leitura
413 crítica com eles ou algum ponto de criticidade com esses alunos?

414 **Safira:** [29:04] Sim...

415 **Pesquisador:** [29:04] Ou até mesmo em escola pública, Você continua com o
416 trabalho de leitura crítica?

417 **Safira:** [20:10] Sim. Sim.

418 **Pesquisador:** [29:11] Uhum.

419 **Safira:** [29:12] Com, com esse trabalho...

420 **Pesquisador:** [29:13] De que maneiras?

421 **Safira:** [29:16] Ah, para as crianças, maneira com que eles... é... se coloc... às vezes...
422 colocam nos textos como é na casa, como é a família, porque eles contam muito isso,
423 os textos são bem envolventes, né. E por serem crianças, eles não têm muito... como
424 fala...? É... eles falam mesmo, eles não têm...

425 **Pesquisador:** [29:44] Tem filtro. (risos)

426 **Safira:** [29:45] Não têm filtro. Eles vão falando. Então você começa a perceber “olha,
427 mas e na sua casa?”, e você faz... daí você começa também a questionar o aluno pra

428 que ele perceba que isso tá certo, que isso tá errado, isso tá sendo produtivo ou não
429 está.

430 **Pesquisador:** [30:01] Uhum. E na escola pública? De que forma você usa o
431 letramento crítico, a leitura crítica?

432 **Safira:** [30:07] Lá é o tempo todo.

433 **Pesquisador:** [30:09] Uhum.

434 **Safira:** [30:09] (risos)

435 **Pesquisador:** [30:10] Que legal.

436 **Safira:** [30:11] Lá é o tempo todo porque você tem... muitos alunos...

437 **Pesquisador:** [30:16] Pode me contar tanto na aula de português quanto na de inglês.

438 **Safira:** [30:20] De inglês, até o material didático hoje, os materiais didáticos de inglês
439 mudaram muito. Antes eram muito estruturais, gramaticistas, você tinha o inglês pelo
440 inglês mesmo. Hoje você percebe que até o material didático já tá sendo voltado pra
441 essa criticidade. É... é interessante, mesmo os exercícios gramaticais hoje, eu ‘tava
442 percebendo, ‘tava trabalhando com diversidade ética... étnica, então eles... é...
443 diversidade cultural, e você vê já o... as frases pra você completar com verbos no
444 passado. Mas não é só, não são vazias de significado. Elas já continham frases, por
445 exemplo: “Olha, a princesa Isabel... é... ela... proclamou a abolição dos escravos em
446 mil novecentos e oitenta e oito”. Então já tinha frases já mais de, de História, de
447 conhecimento geográfico, e conhecimento ético, moral.

448 **Pesquisador:** [31:28] Que você pode explorar, né, sobre isso.

449 **Safira:** [31:29] Que... é, é bem, bem diferente. Inclusive até a unidade ela vem falando
450 sobre a questão racial sobre ativistas raciais de, de discriminação racial, o que que
451 eles fizeram pra poder diminuir essa diferença...

452 **Pesquisador:** [31:44] Uhum.

453 **Safira:** [31:45] E... nas... ecologia, na questão da sustentabilidade, causas e
454 consequências, então, já aparecem outros assuntos.

455 **Pesquisador:** [31:57] Uhum. E você se sente capaz de ensinar tentando direcionar o
456 olhar do aluno para um assunto crítico, para um posicionamento crítico, para dar sua
457 opinião?

458 **Safira:** [32:11] Sim.

459 **Pesquisador:** [32:12] Uhum.

460 **Safira:** [32:13] Eu acredito muito mais nesse trabalho, e eles se envolvem. Sabe, o
461 ano passado eu fiz um trabalho com os alunos, que eu gostei muito.

462 **Pesquisador:** [32:24] Ah, poderia falar um pouquinho para a gente? (risos)

463 **Safira:** [32:25] (risos) É... nós fizemos um projeto, ‘tava dentro da unidade da... do
464 livro, que era a questão do trabalho voluntário, o trabalho social. E, então, na ocasião,
465 eu falei: “Olha, vamos dividir em grupos, cada grupo vai visitar uma entidade social e
466 lá vocês vão ver que trabalho eles desenvolvem, como eles desenvolvem e por que”.
467 E assim a gente foi montando esse trabalho em inglês. Tinha alguns textos em inglês,
468 que falavam sobre trabalho voluntário, eles leram, tra... fizeram na sala, porém eles
469 passaram nas entidades sociais e tinham alguns alunos que falou: “Nossa,
470 professora, eu nem sabia que tinha isso aqui na cidade, que se fazia esse trabalho
471 aqui na cidade”. Eles iam visitavam, tiravam fotos, faziam toda a parte documentário
472 e depois eles tinham que produzir um vídeo e/ou no PowerPoint ou mesmo... né, e
473 apresentar pra turma. O vídeo ‘tava escrito em inglês. Mesmo se tivesse alguma
474 entrevista... Eles foram visitar o asilo, muitas vezes entrevistaram... né, pessoas de
475 idade, né, os idosos, eles falavam em português, mas a... o vídeo deles ‘tavam em
476 inglês.

477 **Pesquisador:** [33:49] Que legal.

478 **Safira:** [33:50] E... e eu gostei muito desse trabalho. Eles também gostaram.

479 **Pesquisador:** [33:54] Uhum.

480 **Safira:** [33:55] Eles falaram que foi uma experiência única, que foi muito bom, na
481 escola ninguém tinha feito isso, e cada um foi falando... Tinha vários trabalhos como
482 catequese nas igrejas, e trabalho com jovens, teatro... Então eles foram lá,
483 presenciaram e trouxeram esses relatórios, esses documentários do trabalho que eles
484 fizeram.

485 **Pesquisador:** [34:22] Uhum.

486 **Safira:** [34:24] E... e uma coisa que chamou a atenção, que um, uma aluna que
487 comentou: “Olha, às vezes nós não fazemos coisas erradas, nós não... não estamos
488 em meio.... de tráfico de drogas e bebidas, mas isso não basta. É importante Você
489 também prestar um trabalho em prol da sociedade”. Não é só falar “não, eu não...”,
490 bom... né?

491 **Pesquisador:** [34:56] Que eu “sou um bom cidadão”.

492 **Safira:** [34:56] “Não saio de casa, eu sou um bom cidadão, eu não, não tô envolvido
493 com coisas”. Eles falam “não tô envolvido com coisas”, (risos), mas o que você faz
494 pra sociedade? O que que você faz pra melhorar... né, a sua sociedade, o seu
495 ambiente?

496 **Pesquisador:** [35:14] Que legal.

497 **Safira:** [35:15] Então eu... eu gostei muito porque os jovens começaram a perceber
498 que trabalho tem.

499 **Pesquisador:** [35:22] Uhum.

500 **Safira:** [35:23] Tem coisas pra se fazer.

501 **Pesquisador:** [35:25] É.

502 **Safira:** [35:26] É... é necessário fazer essas coisas.

503 **Pesquisador:** [35:30] Essa atividade foi com que ano?

504 **Safira:** [35:32] Foi no Ensino Médio, com o terceiro ano do Ensino Médio o ano
505 passado.

506 **Pesquisador:** [35:38] Uhum.

507 **Safira:** [35:40] E... até depois, também, na formatura deles nós passamos, né, esse
508 trabalho deles, que eles tiraram foto no... junto com, com o pessoal da entidade. Então
509 eu, eu gostei muito. Foi um trabalho muito... produtivo e que foi além do que 'tava
510 proposto ali no livro, porque no livro ia falar sobre trabalho voluntário, falava da
511 importância das empresas, que as empresas hoje pedem, né, se você tem algum
512 trabalho voluntário, se você desenvolveu ou desenvolve alguma coisa assim. Você já
513 chega na empresa, os jovens, né, um adolescente ele chega na empresa e não tem
514 experiência alguma.

515 **Pesquisador:** [36:22] É.

516 **Safira:** [36:22] Às vezes não tem formação nenhuma, tem só lá o Ensino Médio.

517 **Pesquisador:** [36:26] É.

518 **Safira:** [36:27] De repente, se ele trabalhou, ele tem uma experiência, já faz o
519 diferencial na vida dele nesse momento.

520 **Pesquisador:** [36:34] Com certeza. Isso mostra que Você está dando continuidade
521 àquele trabalho iniciado lá na época da formação continuada, né? Que Você não
522 parou lá. (risos)

523 **Safira:** [36:44] Não, não parei mesmo. (risos)

524 **Pesquisador:** [36:45] Né? Não falou assim: "Ah, aprendi isso aqui, mas não vou levar
525 para a minha vida", né? Eu estou vendo que você continua usando isso em sala de
526 aula, né?

527 **Safira:** [36:54] É, esse trabalho social eles gostaram muito, eu acredito assim. É... de
528 estar visitando, e é enriquecedor porque você começa a entrevistar as pessoas,
529 começa a ver o trabalho que é feito.

530 **Pesquisador:** [37:10] Uhum.

531 **Safira:** [37:11] E... e que as pessoas precisam, né, elas ‘tão ali, elas precisam de
532 alguma forma de, de um... de um carinho, de uma atenção.

533 **Pesquisador:** [37:21] De atenção. É.

534 **Safira:** [37:23] E também da, da parte material também, que nós fizemos esse
535 trabalho. Então se a entidade ‘tivesse precisando de alimentos, eu ia lá, arrecadava,
536 levava, eu falei: “Não vai de mão limpa lá. Se tá vendo que vendo que tá precisando,
537 vai lá, leva alguma coisa”.

538 **Pesquisador:** [37:39] Uhum.

539 **Safira:** [37:39] Também teve essa parte também da, de, de... de levar algum... alguma
540 coisa material. Não só ir lá e dá atenção, e ficar escutando e pronto também. Tinha
541 que ter uma ação em cima daquilo.

542 **Pesquisador:** [38:02] Como você se sentiu na primeira entrevista que eu fiz com você
543 – nós tivemos duas, né? – e como você se sente agora? Depois desse tempo, depois
544 de ter lido o que eu escrevi sobre você. (risos)

545 **Safira:** [38:16] (risos) Depois de ter levado aquele susto. (risos)

546 **Pesquisador:** [38:20] Como que você se sentiu lá naquela primeira? “Ah, essa
547 menina está vindo fazer uma pesquisa comigo”. Como que você se sentiu? E como
548 que você se sente agora, depois de ter lido tudo o que eu escrevi?

549 **Safira:** [38:35] Hum... Olha, antes... é... você tem...

550 **Pesquisador:** [38:39] Quando eu entrei em contato com você, como que você se
551 sentiu?

552 **Safira:** [38:42] Olha, eu... eu, assim, na primeira entrevista, eu ‘tava meio perdida, né,
553 fui falando um monte de coisa. (risos)

554 **Pesquisador:** [38:48] (risos)

555 **Safira:** [38:49] Eu, aliás, eu ‘tava bem à vontade. (risos)

556 **Pesquisador:** [38:51] Mas é para ser mesmo.

557 **Safira:** [38:52] É, não foi assim... é... Então eu percebi, até depois, na hora que eu
558 comecei a ler a transcrição, eu falei: “Nossa!” (risos)

559 **Pesquisador:** [39:00] (risos)

560 **Safira:** [39:02] Não, a pessoa também não precisa ser tão informal, né. (risos)

561 **Pesquisador:** [39:05] (risos)

562 **Safira:** [39:07] Eu falei: “Como que ela conseguiu transcrever tudo isso? Coitada!”
563 (risos) Eu falo assim porque... como que... porque é muita... às vezes, né, vícios de
564 linguagem e tudo mais. Eu falei: “Nossa, que difícil isso”.

565 **Pesquisador:** [39:24] (risos)

566 **Safira:** [39:25] Mas eu ‘tava assim muito à vontade, eu fui falando... conforme eu fui
567 lembrando assim, eu estava bem à vontade.

568 **Pesquisador:** [39:33] Uhum.

569 **Safira:** [39:34] Mas... é... hoje, depois de ter lido, é... a gente começa a refletir um
570 pouco mais das práticas da... né, que... que... até que ponto aconteceu ou não
571 aconteceu... e... e mui... algumas coisas também ficaram pra trás, que eu não
572 consegui mudar, não... e ficou lá pra trás, agora são outros interesses também, não...
573 não vem ao caso no momento.

574 **Pesquisador:** [40:07] Uhum.

575 **Safira:** [40:08] E... mas... quando a gente começa a refletir mesmo.

576 **Pesquisador:** [40:15] Uhum. Você acha que lá nas primeiras entrevistas, quando eu
577 entrei em contato com você, o que você pensou?

578 **Safira:** [40:25] Ah... não, acho que não pensei muita coisa não.

579 **Pesquisador:** [40:30] “Nossa, eu vou participar” ou...

580 **Safira:** [40:31] Eu falei: “Eu vou participar”...

581 **Pesquisador:** [40:33] Ou, por exemplo, “nossa, o que eu tenho a dizer?” ou “por quê
582 a minha história?” ou “por quê eu?” (risos)

583 **Safira:** [40:33] E eu falei: “Puxa...”, né...

584 **Pesquisador:** [40:39] Pensou algo desse tipo ou não?

585 **Safira:** [40:41] Não, porque eu... não pensei porque já mais ou menos... é... eu pensei:
586 “Olha, se ela convidou, puxa, legal, né?”

587 **Pesquisador:** [40:51] Uhum.

588 **Safira:** [40:52] E... provavelmente acho que a Simone... né, a professora Simone falou
589 assim: “Olha, vai lá, conversa, porque ela deve... (risos) contar alguma história, contar
590 alguma coisa”. (risos) E... que ela, né, às vezes o pouco tempo que... que nós
591 convivemos e ela deve ter percebido que, que poderia estar ajudando. E se ela fala
592 “olha, aqui não, não tem como ajudar...” porque também acho que vai pelo crivo da
593 professora, que ela deve ter percebido que... que poderia tá ajudando em algum
594 momento. Eu falei: “Se pode tá ajudando, por que não ajudar?”

595 **Pesquisador:** [41:32] Uhum.

596 **Safira:** [41:33] Porque eu sei o quanto, né, você tá fazendo um trabalho que é difícil
597 mesmo.

598 **Pesquisador:** [41:39] Uhum. E eu gostaria de saber assim se em algum momento
599 você se sentiu com vergonha, ou se você se sentiu “ah, não quero responder essa
600 pergunta, não gostei dessa maneira” nas primeiras entrevistas.

601 **Safira:** [41:53] Não, não. Às vezes eu tinha dificuldade...

602 **Pesquisador:** [41:55] Você se sentiu à vontade? Não?

603 **Safira:** [41:57] Às vezes é dificuldade mesmo de lembrar algumas situações e... e que
604 pudesse assim vir... serem mais objetivas pra aquilo que a gente ‘tava propondo, que
605 é a questão da, da interpretação crítica, é... diante da, das situações como que você...
606 é... como é que você manuseia isso, como que você gerencia essa situação.

607 **Pesquisador:** [42:26] Uhum. E depois de ter lido, você se sentiu bem com aquilo que
608 Você leu, ou não?

609 **Safira:** [42:34] Eu me senti bem.

610 **Pesquisador:** [42:35] Uhum.

611 **Safira:** [42:36] Eu me... é... eu acredito que eu me senti bem, eu achei que foi válido
612 essa interpretação. E... não sei... (risos)

613 **Pesquisador:** [42:47] É. (risos) Você falou que refletiu. Sobre o que você pensou na
614 hora da leitura assim, lendo aquilo lá?

615 **Safira:** [42:54] Eu falei: “Ah, eu não sei, eu não, não teria visto tudo aquilo”. (risos)

616 **Pesquisador:** [42:58] Uhum.

617 **Safira:** [43:00] Com tanta... né... com... com tanta minuciosidade, eu não teria
618 percebido isso... na fala, na... então por isso que eu achei interessante porque... talvez
619 se eu tivesse feito, eu teria visto algumas coisas, mas não teria visto com tanto detalhe
620 como foi feito. E você começa a perceber que realmente é aquilo ali. (risos)

621 **Pesquisador:** [43:33] Aham.

622 **Safira:** [43:33] Lembro quando ‘cê fala: “Olha, você foi passivo aqui”. Não, foi mesmo.
623 A fala é de passividade.

624 **Pesquisador:** [43:40] Uhum.

625 **Safira:** [43:41] Uhum. Ou “olha, houve um empoderamento”, essa fala foi de
626 empoderamento. Você conseguiu ultrapassar, conseguiu fazer alguma coisa em
627 relação à situação.

628 **Pesquisador:** [43:53] Que bom. Então, por último, eu queria pedir que você avaliasse
629 a sua participação nessa pesquisa.

- 630 **Safira:** [44:02] Ah, legal. (risos)
- 631 **Pesquisador:** [44:03] (risos)
- 632 **Safira:** [44:03] Legal. (risos)
- 633 **Pesquisador:** [44:04] Você acha que foi produtivo para você, não só para mim,
634 porque eu estou na posição de pesquisadora, mas e para você na posição de
635 participante?
- 636 **Safira:** [44:13] Ah, é muito útil, porque você...
- 637 **Pesquisador:** [44:14] Contribuiu para a sua vida ou não?
- 638 **Safira:** [44:16] Sim.
- 639 **Pesquisador:** [44:17] Ou “só vim aqui e...”
- 640 **Safira:** [44:20] Não, sempre contribui. Sempre contribui porque você começa a
641 perceber a... e avaliar que você... queira ou não a gente faz uma retrospectiva do que
642 tá se fazendo... é... profissionalmente, como que... né...
- 643 **Pesquisador:** [44:41] Uhum.
- 644 **Safira:** [44:42] E o quê mais...? () É, como que tá sendo feito, né... profissionalmente,
645 a gente faz uma retrospectiva. Isso é ótimo, porque você tem uma outra condução
646 das coisas.
- 647 **Pesquisador:** [44:57] Uhum.
- 648 **Safira:** [44:59] E... no seu trabalho, com... com os alunos. E a gente vê assim... que...
649 muitos colegas, a gente... eu percebo um pouco desanimados, né, sem esperança.
650 Então a gente vê muito isso. E... vou “não, não podemos desistir, vamos lá”. Então,
651 sabe, dar uma injeção de ânimo nesse pessoal. Acho que eu tenho, eu sou muito
652 otimista nas coisas. (risos)
- 653 **Pesquisador:** [45:26] (risos)
- 654 **Safira:** [45:27] Mas eu vejo assim colegas tão desanimados com a situação. Às vezes
655 vê assim os alunos já desinteressados e Você também já começa a cair nessa
656 situação, nesse desânimo, né.
- 657 **Pesquisador:** [45:40] É.
- 658 **Safira:** [45:41] Porque tem, é... visível a diferença. Na escola, a da manhã é uma, a
659 da tarde é outra, à noite é outra. Totalmente diferente os alunos de um período pro
660 outro.
- 661 **Pesquisador:** [45:54] Uhum.
- 662 **Safira:** [45:55] É visível essa diferença. 663
Pesquisador: [45:57] É, eu imagino.
(risos)

- 664 **Safira:** [45:58] (risos)
- 665 **Pesquisador:** [45:59] Ah, ficou uma para trás, né? (risos)
- 666 **Safira:** [46:01] Ai, ai ai, ai ai. (risos)
- 667 **Pesquisador:** [46:03] Aquela que se alguma parte do texto chamou a sua atenção.
- 668 Você conseguiu lembrar de alguma parte?
- 669 **Safira:** [46:10] O que mais me chamou a atenção?
- 670 **Pesquisador:** [46:13] Eu vou tentar te ajudar. (risos) Alguma parte da sua vida
- 671 pessoal ou da sua vida profissional, que você relatou para mim, que a hora que você
- 672 viu analisado, que tenha chamado a sua atenção por qualquer motivo? Ou “olha, eu
- 673 falei isso?”, ou “olha, eu era assim”, “nossa, como eu mudei”. Ou alguma parte... eu
- 674 lembro que você me contou sobre a sua vida com o seu filho, com o seu ex-marido,
- 675 depois você me contou sobre toda essa trajetória profissional, até a ingressão no
- 676 PDE. E tem alguma parte que te chamou a atenção no que eu escrevi?
- 677 **Safira:** [46:52] Hum, hum, hum... Olha, eu... o que mais me chamou a atenção foi da
- 678 análise quando foi feito o trabalho do PDE mesmo, da, da... da pesquisa do PDE.
- 679 **Pesquisador:** [47:09] Uhum. Que você conta sobre o material. Essa parte?
- 680 **Safira:** [47:11] Isso. É uma parte que chamou a atenção.
- 681 **Pesquisador:** [47:14] Uhum.
- 682 **Safira:** [47:16] Porque... ali eu já comecei.
- 683 **Pesquisador:** [47:17] Ou é a parte após o... a elaboração do material?
- 684 **Safira:** [47:22] É, na, na... na elaboração mesmo do... do material de pesquisa, da
- 685 análise, porque eu não... até então não tinha me atentado pra aquilo ali, né, pela... da
- 686 prática mesmo, do, do trabalho que... foi feito. Que a gente fez um trabalho em relação
- 687 à água, e... é um... eu achei que foi... foi muito bom, assim, de ver essa mudança.
- 688 **Pesquisador:** [47:53] Uhum.
- 689 **Safira:** [47:55] E também de começar a analisar melhor o aluno dentro da
- 690 aprendizagem dele. Você interpreta o aluno, você: “Olha, ele sabe ou não sabe?”.
- 691 **Pesquisador:** [48:05] Eu lembro que você comentou sobre isso.
- 692 **Safira:** [48:06] E aí Você vê: “Não, ele sabe, mas ele tem uma bagagem cultural maior,
- 693 ele tem uma vivência de mundo, que ele possa, que já amplia o conhecimento dele”.
- 694 E aí você... consegue analisar isso com mais facilidade, eu acredito. Hoje eu consigo
- 695 identificar isso melhor. E foi uma coisa que me chamou a atenção, né, quando você
- 696 colocou... é... do, do empoderamento...
- 697 **Pesquisador:** [48:38] Uhum.

698 **Safira:** [48:39] E... e o que mais me chamou mesmo foi o trabalho no, no... que foi
699 feito. E da mudança.

700 **Pesquisador:** [48:48] Uhum.

701 **Safira:** [48:48] Dessa... de, de... você vê o aluno e... que muitas vezes eu não
702 percebia isso. Às vezes um aluno ele deu a resposta que tá ali no texto, tá bom. Não
703 é? “Ah, tá bom. Ele, ó, respondeu, tá bom”.

704 **Pesquisador:** [49:05] Uhum.

705 **Safira:** [49:06] Então eu não tinha essa visão: “Olha, ele foi além, ele tem outros
706 conhecimentos, ele tem outra vivência, ele colocou aqui e ele escreveu aqui o que ele
707 sabe”.

708 **Pesquisador:** [49:19] Uhum. Mais alguma coisa que você gostaria de destacar sobre
709 a pesquisa, sobre a análise, sobre o que eu escrevi, sobre a sua participação?

710 **Safira:** [49:30] Ah, que eu, que foi ótimo. Eu gostei desse trabalho.

711 **Pesquisador:** [49:34] Que bom.

712 **Safira:** [49:34] Eu achei diferente, muito, porque... porque já saiu inclusive, né, às
713 vezes vê... é... pesquisas que às vezes Você não sai dos livros, e... eu achei
714 interessante esse trabalho, eu gostei.

715 **Pesquisador:** [49:49] Obrigada. (risos)

716 **Safira:** [49:50] (risos) Muito diferente do que a gente... costuma ver assim.

717 **Pesquisador:** [49:56] Uhum.

718 **Safira:** [49:56] É... digo assim, ver a questão da crítica... dentro da sua vida pessoal
719 ou dentro... né, da... eu achei muito interessante. E... e eu até sugiro, posteriormente,
720 um trabalho nesse sentido de, da... igual você falou, da questão profissional.

721 **Pesquisador:** [50:22] Uhum.

722 **Safira:** [50:22] Da crítica profissional mesmo, em termos de, de... de professor.
723 Porque assim como, se você for ver histórias de cada professor, é interessante isso.

724 **Pesquisador:** [50:35] Uhum.

725 **Safira:** [50:35] Você não, você não tem assim “olha...” aquele... aquele professor que
726 falou assim: “Olha, eu desde criança eu tinha esse sonho, eu queria ser professora”.
727 São pouquíssimos.

728 **Pesquisador:** [50:46] Uhum.

729 **Safira:** [50:47] E é interessante () com você...

730 **Pesquisador:** [50:48] Da trajetória.

- 731 **Safira:** [50:49] ...Da trajetória. Você fazer uma análise da trajetória, que seria daí um
732 outro trabalho.
- 733 **Pesquisador:** [50:54] Uhum.
- 734 **Safira:** [50:55] Inclusive da... né, da leitura crítica, da, da trajetória, você trabalhar a
735 trajetória profissional de, do... do professor, né, a nível profissional.
- 736 **Pesquisador:** [51:08] Uhum.
- 737 **Safira:** [51:08] Achei legal. Né? (risos)
- 738 **Pesquisador:** [51:11] Que bom. Então encerramos por aqui. Muito obrigada.
- 739 **Safira:** [51:14] (risos) Ai, que jóia.

Participante: Ágata

Local: Local de trabalho da participante

Data: 06/08/2015

Início e término: 15:38 – 15:56

Duração: 00h18min:14

- 1 **Pesquisador:** [00:01] Ágata, o objetivo dessa entrevista é registrar as suas relações
2 em relação à leitura da análise das entrevistas que eu escrevi sobre você. Por isso eu
3 gostaria de saber, ao ler o que eu relatei sobre suas experiências ao longo do
4 processo de desenvolvimento de pensamento crítico lá no PDE, quais foram as suas
5 reações?
- 6 **Ágata:** [00:22] Ah, eu achei que você foi bem fiel àquilo que eu falei mesmo. E era,
7 é... foi bem... bem assim ao pé da letra mesmo, bem fiel àquilo que... eu acho que
8 você fez uma análise real e, de fato, aquilo mesmo. Não teve nada... que eu não...
9 que eu discordasse ou que achasse que fosse exagerado não, porque é a realidade
10 mesmo.
- 11 **Pesquisador:** [00:45] Há alguma parte do texto que chamou a sua atenção, que você
12 gostaria de destacar por quaisquer motivos?
- 13 **Ágata:** [00:54] Alguma coisa que... que você escreveu e que eu...
- 14 **Pesquisador:** [00:56] É, que chamou a sua atenção, algum trecho que eu escrevi, ou
15 que eu destaquei da sua entrevista, por exemplo.
- 16 **Ágata:** [01:04] Ah, a questão da passividade.
- 17 **Pesquisador:** [01:06] Uhum.
- 18 **Ágata:** [01:07] Né? Que você relata e... e relata bem, e... eu concordei plenamente
19 porque... que... a gente não pode... fazer vista grossa pra nossa li... nossas limitações
20 também, né?
- 21 **Pesquisador:** [01:21] Uhum.
- 22 **Ágata:** [01:22] Porque eu sou de uma geração antiga, né? Que nós não tivemos... não
23 tivemos realmente preparação pra esse tipo de... né?
- 24 **Pesquisador:** [01:32] De ensino.
- 25 **Ágata:** [01:32] De ensino. Mas... e... e realmente era assim mesmo, mas... depois do
26 PDE realmente mudou muito minha cabeça mesmo. E essa questão da passividade
27 que eu realmente falei “era bem assim mesmo”.

28 **Pesquisador:** [01:47] Que bom. Quais comentários você gostaria de fazer sobre o
29 texto lido?

30 **Ágata:** [01:53] Ah, eu acho que foi, como eu já falei, acho que foi bem... bem analisado
31 e bem fiel àquilo que eu falei, não foi distorcido, né? É... uma linguagem, assim,
32 rebuscada, porém bastante... ao mesmo tempo bastante acessível.

33 **Pesquisador:** [02:12] É.

34 **Ágata:** [02:12] Né?

35 **Pesquisador:** [02:14] Me conta aquilo que você me perguntou antes da gente
36 começar. (risos)

37 **Ágata:** [02:16] Do quê? Do quê?

38 **Pesquisador:** [02:18] Do “aquiescência”. (risos)

39 **Ágata:** [02:19] É, então...a da... essa palavra fic... me fic... e eu também podia ter ido
40 no Google e per... né? Mas eu ‘tava com tanta pressa de trabalhar, né? E aí eu falei
41 “não, eu acho que eu vou perguntar é pra ela mesmo quando ela vier falar comigo”.
42 (risos)

43 **Pesquisador:** [02:33] (risos)

44 **Ágata:** [02:34] E aí agora... né? Pelo... essa vai ficar no meu vocabulário. (risos)

45 **Pesquisador:** [02:37] (risos) Como você se viu relatada sob o ponto de vista
46 profissional e pessoal? Ou seja, como professora, como cidadã, como mãe, esposa,
47 dona de casa, durante a leitura do texto. Porque você me contou um pouquinho da
48 sua vida pessoal e tanto da profissional. E como você se viu relatada lá?

49 **Ágata:** [03:00] É, a princípio a gente... se... se vê meio assim... “nossa, mas será que
50 eu era assim mesmo?”. Mas, assim, fazendo um exame de consciência crítico... (risos)

51 **Pesquisador:** [03:10] (risos)

52 **Ágata:** [03:11] Era assim mesmo. Né? Assim, muita passividade, muita... não
53 questionar nada, né? Sempre aceitar, né? Aquiescência. (risos)

54 **Pesquisador:** [03:22] (risos) Nos seus dois contextos? Tanto na escola...

55 **Ágata:** [03:24] Né? Isso, tanto profissional... Não, em casa... em casa a gente sempre
56 foi tranquilo.

57 **Pesquisador:** [03:31] Uhum.

58 **Ágata:** [03:31] Não... não... assim... em relação... a rela... a relacionamento familiar,
59 nunca houve... nunca houve essa coisa de... assim, passividade da minha parte em

60 relação à marido, nada. A gente sempre foi bem... bem... como é que fala...?

61 Democrático um com o outro, bem...

62 **Pesquisador:** [03:51] É que uma das participantes me contou que no contexto
63 pessoal dela, ela se tornou mais crítica no sentido de... Ela foi numa clínica, teve que
64 levar os pais dela, aí tinha um carro parado na rampa de acesso para cadeirante...

65 **Ágata:** [04:02] Hum... ah! Questionar essa coisa social?

66 **Pesquisador:** [04:05] E ela questionou e tal. E isso tudo depois do PDE, porque antes
67 ela não ia ligar. Ela falou “ah, não vou nem mexer, deixa quieto”. Né? E que agora...
68 agora não, né? Já há algum tempo... Então esse também é um âmbito pessoal, né?

69 **Ágata:** [04:18] Ah, é verdade. É verdade. Bom, pra mim foi mais na área profissional.

70 **Pesquisador:** [04: 23] Uhum.

71 **Ágata:** [04:24] Bom, se for... se for considerar assim, então. E no contexto social
72 também, né? Você vai numa loja, acontece alguma coisa... Mas, gozado, né? Isso eu
73 já fazia um pouco antes. (risos)

74 **Pesquisador:** [04:34] Ah, que bom.

75 **Ágata:** [04:35] É, é, eu já fazia isso um pouco. Era mais na área profissional mesmo.

76 **Pesquisador:** [04:39] Uhum.

77 **Ágata:** [04:39] E... na questão... assim... familiar... eu sinto um... quando eu fiz PDE,
78 a... a gente começa a retomar os estudos...

79 **Pesquisador:** [07:41] Ok. Na minha análise eu cheguei a contar a passividade e o
80 empoderamento como os dois fenômenos principais no seu processo de
81 desenvolvimento de pensamento crítico.

82 **Ágata:** [07:47] Isso. Uhum.

83 **Pesquisador:** [07:50] Você poderia comentar algo sobre isso?

84 **Ágata:** [07:53] Né? Realmente foi... da forma que você comentou mesmo, que... era
85 uma... uma coisa, assim, de... passividade... não por... por desconhecimento ou por
86 ignorância da situação, mas por conveniência minha.

87 **Pesquisador:** [08:10] Uhum.

88 **Ágata:** [08:11] Né? E eu não tinha... força suficiente pra lutar contra as coisas.

89 **Pesquisador:** [08:16] Uhum.

90 **Ágata:** [08:17] Né? Não me sentia capaz disso. Não por não saber, mas por sentir...
91 assim, impotente mesmo contra...

92 **Pesquisador:** [08:24] Que seria em vão.

- 93 **Ágata:** [08:25] ...Um sistema que...
- 94 **Pesquisador:** [08:26] Uhum.
- 95 **Ágata:** [08:27] Né? Um sistema tão assim... E aí a questão da passividade nesse
- 96 sentido. Normalmente não me sentia estimulada a fazer nada.
- 97 **Pesquisador:** [08:36] Uhum.
- 98 **Ágata:** [08:37] Então era muito mais conveniente pra mim fazer o quê?
- 99 **Pesquisador:** [08:41] Ficar quieta.
- 100 **Ágata:** [08:42] Ficar quieta. Ficar na minha. Faz o seu e boa.
- 101 **Pesquisador:** [08:44] Uhum.
- 102 **Ágata:** [08:45] Né? Mas realmente o PDE e tudo o que a gente aprendeu, realmente...
- 103 **Pesquisador:** [08:50] Te empoderou?
- 104 **Ágata:** [08:51] Exatamente. Né? E eu, hoje, não vou... não regredi. (risos)
- 105 **Pesquisador:** [08:57] Uhum.
- 106 **Ágata:** [08:58] Né? Eu tenho... continuo pensando da mesma maneira, apesar de
- 107 que... essa, essa realidade que tá se apresentando pra nós não seja... muito assim de
- 108 muita esperança, né?
- 109 **Pesquisador:** [09:10] Uhum.
- 110 **Ágata:** [09:11] Principalmente diante do governador que nós temos.
- 111 **Pesquisador:** [09:15] Uhum.
- 112 **Ágata:** [09:15] Né? Mas, enfim, como fala...? Estamos na luta, todo mundo. Estamos
- 113 na luta.
- 114 **Pesquisador:** [09:21] Exato.
- 115 **Ágata:** [09:22] Né?
- 116 **Pesquisador:** [09:22] Uhum.
- 117 **Ágata:** [09:23] E... Participei de todas as... todas as... todos os eventos da greve, fui
- 118 à APP, que era uma coisa que eu não fazia de jeito nenhum.
- 119 **Pesquisador:** [09:33] Isso que eu ia te perguntar. Antes você faria, entraria nessa...
- 120 discussão?
- 121 **Ágata:** [09:35] Não, nem pen... nem pensar, nem pensar.
- 122 **Pesquisador:** [09:39] Uhum.
- 123 **Ágata:** [09:40] Mas fui em todas as reuniões, praticamente todas, fui pra rua, f... né?
- 124 Fizemos... usamos a camiseta e... sabe? Lut... me senti, assim, muito... empoderada.
- 125 **Pesquisador:** [09:53] Uhum.

- 126 **Ágata:** [09:54] (risos)
- 127 **Pesquisador:** [09:54] Que bom. (risos)
- 128 **Ágata:** [09:55] Né? E eu senti muita, mas muita união da classe. Coisa que a gente
- 129 não sentia há muito tempo. Quer dizer, falar a verdade acho que nunca senti tanta...
- 130 né?
- 131 **Pesquisador:** [10:05] Uhum.
- 132 **Ágata:** [10:05] E realmente a classe se uniu. Foi muito... foi lindo de ver.
- 133 **Pesquisador:** [10:10] Aham.
- 134 **Ágata:** [10:10] Foi muito bonito de ver, né?
- 135 **Pesquisador:** [10:14] Essa prática de retorno da análise dos dados aos participantes
- 136 da pesquisa não é uma prática recorrente nas pesquisas no campo da Educação, né?
- 137 Da Linguística...
- 138 **Ágata:** [10:22] Não é mesmo. Não. (risos) Nenhuma. (risos)
- 139 **Pesquisador:** [10:26] É. Sendo você uma das participantes da minha pesquisa, qual
- 140 é a sua opinião sobre esse retorno que eu faço agora?
- 141 **Ágata:** [10:32] Eu acho muito válido porque, como você citou, muitas... a maioria das
- 142 pesquisas não traz resposta. Se limitam à... à pesquisa, à resposta, e boa, e “terminei”
- 143 e “tá tudo bem”. Né? Mas é muito di... é muito raro isso acontecer.
- 144 **Pesquisador:** [10:49] Devolver a voz ao participante.
- 145 **Ágata:** [10:49] Exa... exatamente.
- 146 **Pesquisador:** [10:51] Uhum.
- 147 **Ágata:** [10:51] E é muito válido. Pelo menos a gente se sente mais... recompensada,
- 148 né? (risos) Que não foi uma a mais apenas.
- 149 **Pesquisador:** [10:58] Uhum.
- 150 **Ágata:** [10:59] Né? E... parece-me... bom, parece-me que hoje em dia tem mudado
- 151 um pouco, porque nós fize... nós tivemos aquela pesquisa da... da saúde do professor,
- 152 né? E eles fizeram todo um processo de... de pesquisa, depois retornaram, dois anos
- 153 depois retornaram às escolas...
- 154 **Pesquisador:** [11:17] Ah, que bom.
- 155 **Ágata:** [11:18] ...E reentrevistaram os professores.
- 156 **Pesquisador:** [11:20] Uhum.
- 157 **Ágata:** [11:20] Agora só falta a política que eles... que eles propuseram virar realidade,
- 158 né? (risos)

159 **Pesquisador:** [11:25] Realidade. (risos) Eu também relatei no capítulo metodológico
160 um pouquinho da sua biografia profissional.

161 **Ágata:** [11:33] Hum.

162 **Pesquisador:** [11:33] Então você me contou que você morava...

163 **Ágata:** [11:37] É, eu morava no interior. É, isso. Isso.

164 **Pesquisador:** [11:38] No interior. Isso. E aí você pensou que ser professora seria a
165 única opção.

166 **Ágata:** [11:44] Isso, de fato, de fato. Uhum.

167 **Pesquisador:** [11:47] Você poderia só lembrar um pouquinho essa sua formação?

168 **Ágata:** [11:51] Ah, tá. Então, é... eu... eu fiz Letras pensando em... tradução.

169 **Pesquisador:** [11:58] Uhum.

170 **Ágata:** [11:59] Tradução interpretando pelo intérprete. Mais tradução que intérprete,
171 né?

172 **Pesquisador:** [12:03] Uhum.

173 **Ágata:** [12:04] Mas como não havia esse curso na UEL, eu falei “o único que se
174 aproxima é Letras”, né? Que mexia com inglês. E fiz inglês por isso. Eu fiz Letras por
175 isso. Aí eu me casei e fui morar... em Cornélio Procópio, e mais tarde em Itambaracá,
176 próximo a Bandeirantes. E fui chamada do concurso que eu já havia prestado, depois
177 de cinco anos, e fui... fui... assumir o... o padrão aqui, depois fui pra lá... E lá eu me
178 deparei com uma realidade de escola muito diferente daquela que eu... que eu havia
179 estudado. Então alunos muito diferentes, muito indisciplinados... muita falta de
180 respeito, e aquilo me chocou muito, e eu passei muito tempo... assim, muito amarg...
181 assim, angustiada com isso, e me incomodava muito. E aí é que meu marido ainda
182 falou pra mim que eu...: “Ou você entra no sistema ou você sai do sistema”.

183 **Pesquisador:** [13:11] ()

184 **Ágata:** [13:11] É, e aí isso, eu falei “nossa”, isso pesou muito pra mim, eu falei “então
185 eu entro, faz o seu”. E foi assim que a minha... assim... “passividade”, digamos – entre
186 aspas, né? – eu falei “numa cidade como aquela, o que é que eu ia fazer”?

187 **Pesquisador:** [13:27] Uhum.

188 **Ágata:** [13:28] Então... E era uma... é a opção que me restava mesmo. Mas hoje eu
189 agradeço a Deus porque... por ter me dado essa oportunidade, porque apesar dos
190 muitos anos, né? Que eu passei lá, assim, nessa... nessa...

191 **Pesquisador:** [13:41] Condição.

- 192 **Ágata:** [13:42] ...Nessa condição, hoje é totalmente diferente, né?
- 193 **Pesquisador:** [13:45] Uhum.
- 194 **Ágata:** [13:47] Mas aí... assim, o que mudou lá a minha visão de... de... de a... de
195 docente mesmo, de comprometimento, né? Foi a questão de ter trabalhado com
196 jovens e adultos, né? No, no antigo supletivo, e conhecer a realidade das pessoas
197 mais carentes mesmo, onde a gente ia buscar os alunos nos... nas periferias. E diante
198 da realidade que eu vi, eu realmente... aquilo me... me marcou muito, porque eu falei
199 “nossa, nós temos que fazer alguma coisa por aquela realidade”. Eu falei: “Gente, não
200 é possível, nós temos que...”. Eu falei. E aí realmente eu me senti... impotente, mas
201 querendo fazer alguma coisa por... por eles, né?
- 202 **Pesquisador:** [14:39] É. Ao mesmo tempo, eu fiquei pensando agora, você era
203 impotente, mas não, porque você ia atrás dos alunos, né?
- 204 **Ágata:** [14:46] Não, mas então, isso levada pela minha diretora.
- 205 **Pesquisador:** [14:49] Uhum.
- 206 **Ágata:** [14:50] Né? Que falou: “Vamo, Ágata. Vamo, porque senão a escola vai
207 fechar”.
- 208 **Pesquisador:** [14:53] Ah, sim.
- 209 **Ágata:** [14:54] Né?
- 210 **Pesquisador:** [14:54] Uhum.
- 211 **Ágata:** [14:55] Então... e se fosse... assim, por mim, eu ia fazer o que me mandarem,
212 e boa. Daí ela falou: “Não, Ágata, vamo. Vamo comigo”. E aí... por isso eu conheci e
213 por isso isso me despertou uma vontade de fazer alguma coisa por eles.
- 214 **Pesquisador:** [15:10] Uhum.
- 215 **Ágata:** [15:11] Que era uma realidade muito triste, muito triste. Eu falei: “Jesus...”. Né?
216 “O que que esse povo tem?” Né? “O que que eles podem querer? O que que...” Eu
217 falei: “Gente, a gente tem que fazer alguma coisa por eles”. E aí depois, logo em
218 seguida eu mudei pra cá, né? Mudei pra Londrina, voltei. Aí é outra realidade aqui,
219 diferente de lá, mas... eu falei...
- 220 **Pesquisador:** [15:34] E você sabe se alguma coisa mudou lá?
- 221 **Ágata:** [15:37] Lá?
- 222 **Pesquisador:** [15:37] Uhum.
- 223 **Ágata:** [15:38] Fechou a es...
- 224 **Pesquisador:** [15:39] Fechou?

- 225 **Ágata:** [15:39] O supletivo fechou.
- 226 **Pesquisador:** [15:39] Infelizmente.
- 227 **Ágata:** [15:40] É, mas, enfim... né?
- 228 **Pesquisador:** [15:42] É. (risos)
- 229 **Ágata:** [15:43] Valeu a experiência. (risos)
- 230 **Pesquisador:** [15:46] Como você se sentiu na primeira entrevista e como você se
- 231 sente nessa, depois de ter lido as análises?
- 232 **Ágata:** [15:54] Ah...
- 233 **Pesquisador:** [15:54] Quando eu te liguei, por exemplo. “Ah, Ágata, gostaria de fazer
- 234 uma entrevista com você”. O que você pensou? E agora? (risos)
- 235 **Ágata:** [16:02] Eu f... Não, na primeira vez eu falei: “Vixe, meu Deus, mais uma que
- 236 vai fazer a... que vai vir fazer a entrevista e depois não vai dar nada”. (risos)
- 237 **Pesquisador:** [16:09] (risos)
- 238 **Ágata:** [16:10] Que nem... (risos) Como você citou antes, né? Mas diante...
- 239 conhecendo a Simone... né?
- 240 **Pesquisador:** [16:17] Uhum.
- 241 **Ágata:** [16:17] ...Como a gente conhece, eu falei: “Não, acho que não vai dar nada
- 242 não, vai dar alguma coisa sim”. (risos)
- 243 **Pesquisador:** [16:20] (risos)
- 244 **Ágata:** [16:21] E eu, eu realmente... eu esperava que viesse alguma coisa depois.
- 245 (risos)
- 246 **Pesquisador:** [16:26] Como que você se sentiu lá naquela primeira entrevista e
- 247 nessa?
- 248 **Ágata:** [16:29] Ah, não...
- 249 **Pesquisador:** [16:30] Teve alguma diferença?
- 250 **Ágata:** [16:31] Não, não. Não, não. Normalmente...
- 251 **Pesquisador:** [16:34] Mas depois de ler você teve alguma reação, algum sentimento,
- 252 alguma...?
- 253 **Ágata:** [16:41] Não, não tive sentimento de nada assim... de... eu apenas me vi
- 254 naquela... na pesquisa...
- 255 **Pesquisador:** [16:49] Uhum.
- 256 **Ágata:** [16:49] Né? Eu falei “infelizmente é assim mesmo”, né? Eu era assim mesmo.
- 257 E... não dá pra negar. (risos)

- 258 **Pesquisador:** [16:56] (risos)
- 259 **Ágata:** [16:57] Né? Mas eu... assim, da maneira como você colocou, acho que você
260 foi muito feliz. E, pra mim, não... tem muita diferença não de, de como eu me sentia,
261 ou... né? Ou... hoje tô diferente... Tudo tranquilo.
- 262 **Pesquisador:** [17:15] A última pergunta seria pedir para você avaliar a sua
263 participação nessa pesquisa.
- 264 **Ágata:** [17:20] Avaliar, assim, se eu colaborei? Ou porque...
- 265 **Pesquisador:** [17:22] Ou se você gostou, se você não gostou, se você acha que
266 colaborou o suficiente. O que você quiser.
- 267 **Ágata:** [17:29] Ó, eu acho que se... se ela for... é... vista, lida, e se for de utilidade pra
268 algum outro professor a minha... o meu depoimento, eu...
- 269 **Pesquisador:** [17:42] As suas experiências, né?
- 270 **Ágata:** [17:42] É, as minhas experiências, eu acho que já valeu a pena.
- 271 **Pesquisador:** [17:45] Uhum.
- 272 **Ágata:** [17:46] Né? E eu espero que a sua pesquisa... né? Seja... seja fonte pra
273 outros... outros profissionais, né? Fazerem pesquisa...
- 274 **Pesquisador:** [17:55] Seguirem esse caminho crítico talvez, né?
- 275 **Ágata:** [17:56] Isso. É. Isso.
- 276 **Pesquisador:** [17:58] Uhum.
- 277 **Ágata:** [17:59] Né? Aí pra mim já valeu a pena.
- 278 **Pesquisador:** [18:02] (risos)
- 279 **Ágata:** [18:02] Né?
- 280 **Pesquisador:** [18:03] Aham. Tá bom, então, Ágata.
- 281 **Ágata:** [18:04] Tá bom.
- 282 **Pesquisador:** [18:04] Muito obrigada.
- 283 **Ágata:** [18:05] Nada.
- 284 **Pesquisador:** [18:05] Gostaria de falar mais alguma coisa?
- 285 **Ágata:** [18:06] Não, não. Tranquilo.
- 286 **Pesquisador:** [18:08] Então, tá bom. Muito obrigada.
- 287 **Ágata:** [18:09] Nada.

Participante: Áurea

Local: Residência da participante

Data: 08/07/2015

Início e término: 00:01 – 12:01

Duração: 00h12min:06

- 1 **Pesquisador:** [00:01] Bom, vamos começar então, Áurea. A primeira pergunta é...
- 2 Então, só para situar, o objetivo da entrevista é para registrar suas relações em
- 3 relação à leitura da análise que eu fiz sobre você.
- 4 **Áurea:** [00:12] Uhum.
- 5 **Pesquisador:** [00:13] Por isso eu gostaria de saber: ao ler o que relatei sobre suas
- 6 experiências ao longo do processo de desenvolvimento de pensamento crítico, na
- 7 formação continuada através do PDE, quais foram as suas reações?
- 8 **Áurea:** [00:29] Ao ler o que você...? Ah, eu concordei, eu realmente acho que foi isso
- 9 mesmo que eu quis dizer e que aconteceu.
- 10 **Pesquisador:** [00:36] Uhum.
- 11 **Áurea:** [00:36] Foi assim, eu despertei naquela época pra... pro letramento mesmo.
- 12 Foi pra... pra desenvolver no aluno isso.
- 13 **Pesquisador:** [00:45] Ok. Há alguma parte do texto que chamou sua atenção, que
- 14 você queria destacar por qualquer motivo?
- 15 **Áurea:** [00:53] É, pode citar essa que eu contei?
- 16 **Pesquisador:** [00:54] Pode.
- 17 **Áurea:** [00:55] Essa que você citou aqui da passividade como falta de preocupação
- 18 com a aprendizagem dos alunos.
- 19 **Pesquisador:** [01:00] Uhum.
- 20 **Áurea:** [01:02] Que... eu não sei, então, se... eu me expressei mal ou se... se deu a
- 21 entender, ou que o... ou se eu... assim, no meu... modo de ser, você achou que ainda
- 22 faltava isso. Mas, assim, eu sempre me preocupei. Às vezes, assim, a gente tem que
- 23 entrar num sistema que você não pode sair muito daquilo, né?
- 24 **Pesquisador:** [01:22] Uhum.
- 25 **Áurea:** [01:23] Mas a minha preocupação era, se era o mínimo que eu podia fazer ali,
- 26 é... “será que eles realmente estão aprendendo?” Eu tinha a preocupação a respeito

27 disso. Às vezes a gente não pode ir mais além, ou fazer de forma diferente, porque a
28 gente não pode... não conta só com a gente.

29 **Pesquisador:** [01:37] Uhum.

30 **Áurea:** [01:38] E o sistema também, né?

31 **Pesquisador:** [01:40] Uhum. Ok. Vou revisar isso aí então. Tá?

32 **Áurea:** [01:42] Tá bom.

33 **Pesquisador:** [01:44] Quais comentários você gostaria de fazer sobre o texto lido?

34 **Áurea:** [01:49] Da... a daquela parte... e...

35 **Pesquisador:** [01:51] Qualquer parte. (risos)

36 **Áurea:** [01:53] É, que daí eu me refi... eu, eu... me prendi só no que você tinha falado.

37 É, foi realmente isso que aconteceu.

38 **Pesquisador:** [01:58] Uhum.

39 **Áurea:** [01:59] Que... antes, assim, a gente se prende no conteúdo, mas não pensa

40 muito na vida do aluno. O que, no que que ele vai usar, e... será que... ele vai utilizar

41 alguma coisa pra ele mesmo, né? Então faz a gente pensar. Porque muita coisa que

42 às vezes a gente... é... dá valor no ensino, não tem tanto valor assim se ele não vai

43 usar na vida dele mesmo, né?

44 **Pesquisador:** [02:22] Uhum. E quanto ao desenvolvimento de pensamento crítico?

45 **Áurea:** [02:27] Também. É...

46 **Pesquisador:** [02:28] Tanto na sua vida pessoal ou profissional.

47 **Áurea:** [02:30] Ah, tá. É...

48 **Pesquisador:** [02:32] E do aluno também. (risos)

49 **Áurea:** [02:32] Teve... teve uma sequência, assim, pra mim também, na minha vida,

50 é... assim, mudou bastante porque... em relação assim a, a lutar por mim, pelo...pelo

51 fato de ser professora, os direitos da gente, também era de uma forma mais... assim,

52 não querendo muito se envolver... (risos)

53 **Pesquisador:** [02:53] Uhum.

54 **Áurea:** [02:54] Então eu achei que mudou bastante.

55 **Pesquisador:** [02:57] Uhum. A próxima pergunta é mais ou menos parecida: Como

56 você se viu relatada sob o ponto de vista profissional e pessoal durante a leitura do

57 texto? Então, como professora, como cidadã, dona de casa, esposa.

58 **Áurea:** [03:12] Como eu me vi?

59 **Pesquisadora:** [03:12] Porque você me relatou vários momentos, tanto da sua vida
60 pessoal quanto profissional, em que o desenvolvimento de pensamento crítico teve
61 algum impacto, né? Então, como eu descrevi isso na análise e como que você se viu?

62 **Áurea:** [03:26] Uhum. É, eu acho que você foi bem assim... é... o que eu realmente
63 eu, eu me apresentei, foi bem assim sincera, você viu, realmente teve uma boa visão
64 do que eu realmente me apresentei, como pessoa, dona de casa...

65 **Pesquisador:** [03:43] E como que você vê essa relação? Como era na sua vida
66 pessoal e como passou a ser? E na profissional também.

67 **Áurea:** [03:51] Então, é... é aquilo que eu falei pra você. Às vezes, muitas vezes eu
68 deixava alguma coisa passar, e era assim importante que eu, que eu lutasse por aquilo
69 ou que eu tivesse... é... fizesse alguma consideração a respeito disso. E às vezes eu
70 deixava passar. Então agora eu tô dando, vendo o que é mais importante realmente
71 e tentando mudar.

72 **Pesquisador:** [04:12] Uhum. Eu lembro que você me falou que você estava usando
73 esse pensamento crítico inclusive dentro da sua casa, com o seu filho, com os seus
74 pais. Lembro que você me contou uma história...

75 **Áurea:** [04:23] Aham.

76 **Pesquisador:** [04:24] ...Que você precisava usar uma rampa de acesso para
77 cadeirante, tinha um carro estacionado, e que você foi procurar saber quem era o
78 dono do carro e tal, e que antes você não fazia isso. Tem alguma coisa nova em
79 relação a isso que essa criticidade está no seu dia a dia? Ou no dia a dia do seu filho...

80 **Áurea:** [04:40] Tem, assim, eu sempre tento usar. Pra ser sincera às vezes eu me
81 decepciono, porque às vezes a gente quer... tem esse pensamento e quer que mude,
82 né? A realidade, e às vezes a gente não consegue. Então acaba se dece... se
83 decepcionando um pouco.

84 **Pesquisador:** [04:56] Uhum. E em relação ao seu filho aqui dentro de casa?

85 **Áurea:** [05:02] Não, eu acho que tudo bem, acho que até ele desenvolveu muito isso.
86 (risos)

87 **Pesquisador:** [05:06] (risos)

88 **Áurea:** [05:07] Também, que a... a... às vezes os professores falam “ah, ele é, ele é
89 crítico”, tal, e realmente ele é bastante. Então acho que ajudou ele também.

- 90 **Pesquisador:** [05:16] Que ótimo. Na minha análise eu cheguei a apontar a
91 passividade e o empoderamento como fenômenos do seu processo de
92 desenvolvimento de pensamento crítico. Você poderia comentar algo sobre isso?
- 93 **Áurea:** [05:31] Da passividade e agora...
- 94 **Pesquisador:** [05:33] É, porque o nome da tese até mudou depois que eu consegui
95 identificar esses dois fenômenos, né? As três participantes passaram de um estado
96 de passividade para um estado de empoderamento. Como que você vê isso?
- 97 **Áurea:** [05:48] É, então, eu... foi importante porque... a gente, não sei se eu tô dando
98 as respostas muito repetitivas, né? Mas... é... é que a gente pode agora colocar isso
99 em prática e, e fazer, levar outras pessoas junto.
- 100 **Pesquisador:** [06:00] Uhum. Uhum.
- 101 **Áurea:** [06:01] Principalmente os alunos, né? Em todos os setores a gente acaba, é...
102 levando isso com a gente.
- 103 **Pesquisador:** [06:07] Uhum. Eu não estou dizendo também que antes vocês não
104 tinham nenhuma criticidade, mas que eram mais passivas e hoje estão mais
105 empoderadas.
- 106 **Áurea:** [06:14] Aham. É. Às vezes a gente via, mas... é... achava que era impossível
107 fazer alguma coisa por aquilo. “Ah, eu vou falar, mas... é... ninguém vai dar
108 importância”. Dá pra ver que...é... ficou assim diferente mesmo, mudou assim. As
109 pessoas ouvem o que a gente fala, quando, conforme a gente vai tendo... voz, né?
- 110 **Pesquisador:** [06:36] Uhum. Verdade. Essa prática de retorno da análise dos dados
111 aos participantes da pesquisa não é uma prática recorrente em pesquisas do campo
112 da Linguística Aplicada, de Educação. Normalmente o pesquisador faz a análise e os
113 participantes nem leem, né?
- 114 **Áurea:** [06:53] Não tem um retorno.
- 115 **Pesquisador:** [06:54] Não tem esse retorno. Sendo você uma das participantes da
116 minha pesquisa, qual a sua opinião sobre esse processo que eu estou fazendo agora?
- 117 **Áurea:** [07:01] Eu acho interessante porque já se passaram... né? O quê? Dois anos?
- 118 **Pesquisador:** [07:06] Dois anos e meio, por aí. (risos)
- 119 **Áurea:** [07:06] Dois anos e meio. É, então, pra ver como que eu pensava naquela
120 época, como eu estava me sentindo...
- 121 **Pesquisador:** [07:12] Uhum.

122 **Áurea:** [07:12] E agora, se eu... é... desisti do que eu pensava, ou de fazer... né?
123 Fazer diferente, ou se eu tô dando sequência, né? Se teve, vai tá... estar tendo assim
124 uma evolução.

125 **Pesquisador:** [07:23] Uhum. E qual é sua conclusão sobre isso? (risos)

126 **Áurea:** [07:27] Conclusão que eu consegui, é... tô levando avante, até... eu, eu dei
127 um... eu sou professora de português também...

128 **Pesquisador:** [07:33] Uhum.

129 **Áurea:** [07:34] E diante de tudo o que a gente vê que tá acontecendo, até eu tô
130 fazendo... eu vou começar com eles um projeto de corrupção, sobre a corrupção,
131 então... começando pelas pequenas corrupções, até chegar... Então agora que a
132 gente vai dar sequência, e daí vai ter a produção também, que vai fazer parte de um...
133 é... de um concurso.

134 **Pesquisador:** [07:53] Uhum. Ai, que interessante. Então o letramento crítico continua
135 na sua vida de alguma forma.

136 **Áurea:** [07:56] Nossa, continua e espero que... né? Me ajude muito. (risos) Pra gente
137 poder ajudar esses, os alunos, né?

138 **Pesquisador:** [08:03] Uhum. Eu também relatei no capítulo metodológico uma breve
139 biografia profissional de cada participante. Então, como você me contou, que você
140 sempre quis ser professora, eu relatei isso. Eu gostaria que você falasse mais um
141 pouco sobre a sua atuação profissional antes da participação no programa de
142 formação continuada.

143 **Áurea:** [08:23] Então, eu participava sim, mas d'uma forma mais neutra assim, né?

144 **Pesquisador:** [08:27] Uhum.

145 **Áurea:** [08:28] Era aquilo e pronto. E depois disso eu sempre tô tentando... é... fazer
146 coisas diferentes.

147 **Pesquisador:** [08:35] Uhum.

148 **Áurea:** [08:36] E usar em sala de aula, a rea... mostrar a realidade mesmo. Então não
149 é... é, assim, me prendendo só no conteúdo. E o conteúdo é sempre voltado à
150 realidade.

151 **Pesquisador:** [08:47] Uhum. E você me contou que você sempre quis ser professora
152 e você pode só revisar um pouquinho esse seu percurso como docente?

153 **Áurea:** [08:58] É, então, eu sempre quis ser professora, desde pequena, ficava
154 brincando e... também tinha a minha irmã mais velha, as minhas tias como professora,

155 e eu sempre gostei. E aí eu fui fazer o Magistério, eu trabalhei com crianças, que eu
156 gosto muito também. E daí eu fiz o concurso do estado pra trabalhar com maiores,
157 mas não tinha intenção. E foi que daí a, a... eu passei e comecei a dar aula pra maiores
158 e acabei gostando também, inclusive com adultos, que eu gosto também bastante. E
159 eu me realizo. Acho que eu não me vejo em outra profissão.

160 **Pesquisador:** [09:34] Uhum. Você ainda está dando aula de português e inglês?

161 **Áurea:** [09:37] Estou.

162 **Pesquisador:** [09:38] E para quais níveis?

163 **Áurea:** [09:39] É... o português no ensino médio, tem inglês no ensino médio e
164 fundamental.

165 **Pesquisador:** [09:45] E tudo em escola pública agora?

166 **Áurea:** [09:47] Escola pública.

167 **Pesquisador:** [09:48] Uhum. Ok. (...) Como que você se sentiu na primeira entrevista
168 e como que você se sente agora? Quando eu te liguei... “Ah, posso fazer uma
169 entrevista com você?” Como que você se sentiu e como que você se sente agora
170 depois de ler tudo o que eu escrevi?

171 **Áurea:** [10:07] Ah, então, assim, na primeira entrevista eu não tinha muita ideia do
172 que você ia perguntar, assim, do... do que que era, né?

173 **Pesquisador:** [10:14] Uhum.

174 **Áurea:** [10:14] Eu acho que eu fiquei mais à vontade... Agora eu vi assim “nossa,
175 agora é o retorno”, né?

176 **Pesquisador:** [10:19] (risos)

177 **Áurea:** [10:19] “Deixa eu ver o que que ela achou de mim”. Então eu já fiquei mais
178 preocupada. (risos)

179 **Pesquisador:** [10:23] (risos) Por quê?

180 **Áurea:** [10:26] Pra... pra ver a... a análise que você fez, como que eu me saí, o que
181 que eu, eu penso, se eu... a minha forma de pensar, de agir. Então eu, eu falei: “Deixa
182 eu ver o que que ela achou aqui de mim”. (risos)

183 **Pesquisador:** [10:37] (risos) Por favor, então, avalie a sua participação nessa
184 pesquisa, como foi pra você...

185 **Áurea:** [10:45] Nossa, eu achei muito interessante... é... participar. É a primeira vez,
186 assim, que... que aconteceu isso, e eu acho importante... é... uma pesquisa a respeito

- 187 da nossa prática, do, do... do que nós pensamos em relação e depois termos o
retorno
- 188 sobre isso.
- 189 **Pesquisador:** [11:03] Uhum.
- 190 **Áurea:** [11:03] Pra ver... é... realmente com o que a gente... como a
gente pode
- 191 caminhar.
- 192 **Pesquisador:** [11:07] E você acha que o PDE, esse programa de
desenvolvimento
- 193 de pensamento crítico que foi foco da formação continuada de vocês, foi,
digamos
- 194 assim, o ponto de virada para esse pensamento mais crítico?
- 195 **Áurea:** [11:25] Foi. Foi sim. Nossa, mudou bastante, e... antes assim, logo
que eu fiz,
- 196 eu percebi que os outros professores eles não sabiam muito sobre isso, não
tinham
- 197 muito ideia, e agora a gente vê em outras disciplinas também, professores
falando a
- 198 respeito, então foi... assim, foi expandindo.
- 199 **Pesquisador:** [11:43] Uhum. Tá bom, então, Áurea. Muito obrigada. Você
gostaria de
- 200 falar mais alguma coisa?
- 201 **Áurea:** [11:48] Ah, acho que eu falei tudo que eu... (risos)
- 202 **Pesquisador:** [11:50] (risos)
- 203 **Áurea:** [11:51] Agradecer você também...
- 204 **Pesquisador:** [11:53] Eu que agradeço.
- 205 **Áurea:** [11:53] ...Porque é uma forma da gente se ver por outra pessoa.
(risos)
- 206 **Pesquisador:** [11:56] Uhum. Mas eu que agradeço muito mais. Obrigada.
- 207 **Áurea:** [12:00] Obrigada você.