

ARTIGO ORIGINAL

O exercício de “proximidade crítica” na formação de professores de línguas como um aceno aos inéditos viáveis

Exercising “critical proximity” in teacher education to mobilize viable novelties

Alison Roberto Gonçalves¹, Ana Paula Marques Beato-Canato²

¹Universidade Federal do Paraná - arg@ufpr.br

²Universidade Federal do Paraná - anabeatocanato@gmail.com

Como citar o artigo.

GONÇALVES, A. R.; BEATO-CANATO, A. P. M. O exercício de “proximidade crítica” na formação de professores de línguas como um aceno aos inéditos viáveis. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 2, AG6, 2021.

Resumo

Moita Lopes e Fabrício (2019) argumentam que um olhar atento a micromovimentos e seus potenciais transgressores possibilitam imaginar o impossível, traços distintivos da produção de “crônicas de proximidade crítica” em Linguística Aplicada. De modo similar, Paulo Freire (2021 [1992]) nos incita a buscar inéditos viáveis, ou seja, construir algo novo, aparentemente utópico, com base em nossa percepção de sua viabilidade. Alinhados a esses construtos, nesse relato autoetnográfico, construímos uma “crônica de proximidade crítica” freireana sobre nossas práticas pedagógicas, com base no que entendemos como ensino crítico, em duas experiências distintas que compartilhamos como formadores de professores de línguas. Focalizamos dois percursos pedagógicos: uma disciplina de graduação para calouros, “Introdução à Linguística Aplicada”, e um curso de extensão para professores da rede básica de educação, “Mobilizando saberes docentes”. As discussões nos encontros remotos, informadas por textos e materiais didáticos, buscavam problematizar práticas e refletir sobre caminhos possíveis, nos quais epistemologias e ontologias hegemônicas seriam colocadas em escrutínio, abrindo espaço para a circulação de narrativas múltiplas. O processo de escrita dessa crônica constitui-se como um espaço de construção de sentidos de nossas práticas pedagógicas, buscando (res)significá-las ao nos debruçarmos sobre nossas percepções acerca dos dispositivos narrativos produzidos pelos grupos nos percursos analisados.

Palavras-chave: Linguística aplicada; Ensino crítico; Formação de professores; Pedagogia freireana; Proximidade crítica.

Abstract

Moita Lopes and Fabrício (2019) argue that an attentive look at micromovements and their potential transgressors makes it possible to imagine the impossible, which is a distinctive feature on the production of “critical proximity chronicles”. Similarly, Paulo Freire (2021 [1992]) urges us to look for viable novelties, that is, to build something new based on our perception of its viability. In line with these constructs, we aim to build a Freirean “critical proximity chronicle” about our pedagogical practices, drawn from what we understand as critical teaching, in two distinct experiences that we

Apoio financeiro: Nenhum.

Recebido em 29 Jul 2021. Aceito em 08 Out. 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

shared as educators of language teachers. We focus on an undergraduate *Letras* discipline and on an extension course for teachers from the basic education network. The discussions we led throughout the remote meetings aimed at the critical practice of problematizing and reflecting on possible pedagogical undertakings in which hegemonic epistemologies and ontologies were placed under scrutiny. This attitude enabled the creation of a democratic space for the circulation of multiple narratives. Writing this chronicle constituted a dialogical space for the construction of new meanings from our pedagogical practices, as we sought to resignify them, while focusing on our perceptions of the narrative devices administered by these groups.

Keywords: Applied Linguistics; Critical teaching; teacher education; Freirean pedagogy; Critical proximity.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo constitui-se como um relato reflexivo sobre ensino crítico, tomando como escopo nossas experiências docentes conjuntas como professores formadores de professores de línguas. Nosso contexto envolve duas ações pedagógicas distintas desenvolvidas de forma remota na Universidade Federal do Paraná. Discutimos aqui nossas inquietações a respeito de nossas práticas docentes em uma disciplina para graduandos, “Introdução à Linguística Aplicada”, que é parte do conjunto de disciplinas obrigatórias do primeiro semestre do curso de licenciatura em Letras-Ingês. A outra ação pedagógica que fomenta nossas reflexões ocorreu com um grupo de professores da educação básica matriculados em um curso de extensão vinculado ao Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) na mesma instituição. Intitulado “Mobilizando saberes docentes: diversidades, práticas reflexivas e linguística aplicada”, o curso surgiu a partir das experiências que vivenciávamos na disciplina da graduação e do desejo de estendê-las a outros contextos.

Cabe enfatizar que nosso intento aqui não é tratar da implementação das atividades desenvolvidas nem apresentar “resultados”, mas, inspirados em Moita Lopes e Fabrício (2019), construir nossa “crônica de proximidade crítica” sobre nossas ações pedagógicas. Outras inspirações foram as obras de Paulo Freire, que nos convidaram a olhar para nossas práticas crítica e afetuosamente (2020 [1967]; 2016 [1968]; 1986; 2021 [1987]; 2021 [1992]; 2021 [1996]). Nesse sentido, sob um paradigma qualitativo-interpretativista, almejamos criar inteligibilidades sobre nossas práticas pedagógicas exercidas com base no que entendemos como ensino crítico, enquanto buscamos (re)significá-las com base na observação e na discussão dos exercícios de implicação que promovemos em nossas aulas remotas e nas eventuais rupturas de posicionamento desencadeadas. Nossos argumentos são elaborados com base no relato de experiências criado em conjunto, que foi sendo fundamentado teoricamente com base nas experiências e nas reflexões que registrávamos em um arquivo digital compartilhado no decorrer das ações pedagógicas.

Nosso objetivo, tanto na disciplina quanto no curso de extensão, era mobilizar novos saberes e sistematizar reflexões relacionadas ao fazer docente informado pela Linguística Aplicada. Em algumas passagens de nossa crônica de proximidade crítica, atrelamos nossas observações a reações de alunos da disciplina ou de professoras do curso de extensão para ilustrar o agenciamento de novas posturas em resposta às questões provenientes dos programas didáticos desenvolvidos, como também apontar eventuais rupturas e atravessamentos no posicionamento desses sujeitos. Ao colocarmos essas experiências vividas sob escrutínio, notamos que nossa postura problematizadora reverberava nos participantes, que, engajados em questionar visões de mundo e papéis vivenciados, elaboravam novas redes de sentido aos saberes docentes.

O artigo está organizado em três partes. Na seção inicial, ampliamos a descrição de nosso contexto pedagógico. Em seguida, a seção intitulada “*Proximidade crítica*” como *mola propulsora de (des)construções* apresenta nossas elaborações sobre os pressupostos que informaram nossa prática e nos auxiliam a sistematizar as reflexões sobre ensino crítico aqui documentadas. Como fechamento, fazemos *Um balanço de nossas experiências: o exercício de “proximidade crítica” como um convite aos inéditos viáveis na formação de professores*. Entendemos que tanto a disciplina da graduação quanto o curso de extensão

para professores se constituíam como espaços de reencontros, de entrelaçamento entre sujeitos, bem como de progressivas tomadas de consciência do nosso parentesco ontológico, fruto das assimetrias sociais vivenciadas em nosso cotidiano, que, mais do que nunca, exige que busquemos alternativas para revigorar a vida social (MOITA LOPES, 2009). Nesse cenário, reafirmamos nossa responsabilidade ética como educadores linguísticos em realizar um trabalho que vise à construção de inteligibilidades sobre a vida social e o engajamento com a construção de realidades menos opressoras e segregacionistas.

2 NOSSO CONTEXTO E PERCURSO METODOLÓGICO

O ano de 2020 seria bastante simbólico ao corpo docente do curso de licenciatura em Letras-Inglês da universidade onde atuamos devido à implementação de um novo projeto político pedagógico. Nesse projeto, a Linguística Aplicada é a vertente disciplinar que orienta toda a matriz curricular. No entanto, o ano foi, de fato, um período vertiginoso que promoveu a desestabilização de nossa prática docente, até então estruturada com maior linearidade no ensino presencial, e provocou o enfrentamento às escancaradas tensões sociopolíticas decorrentes da pandemia da Covid-19 no Brasil. Nessa conjuntura, muitos foram os processos de adaptação vivenciados devido à implementação do ensino remoto emergencial pela universidade (FERNANDES; GATTOLIN, 2021), contexto no qual o novo projeto político pedagógico começou a ser vivenciado, enquanto uma realidade social distópica se instaurava com o mundo em grave crise sanitária. Nossas reflexões foram, então, concebidas nesse contexto socio-histórico.

A disciplina “Introdução à Linguística Aplicada”, com 60 horas-aula, foi realizada em 12 semanas, tendo um encontro síncrono semanal de 120 minutos, com o restante da carga horária sendo realizada de forma assíncrona. Seus objetivos eram apresentar e aproximar os licenciandos a uma área de saber que estrutura todo seu curso de graduação. Estando alocada no primeiro semestre, a expectativa era de que boa parte dos alunos tivesse, então, seu primeiro contato com a área. Diante disso, trabalhamos em conjunto para pensar a configuração da disciplina, considerando as características de nosso contexto e as expectativas do grupo, formado por alunos calouros e também por veteranos que fariam a disciplina como optativa.

Criamos um programa impulsionados pela necessidade de problematizar ideologias linguísticas e epistemologias recorrentes, com um olhar atento aos micromovimentos e seus potenciais transgressores, parâmetros que, segundo Moita Lopes e Fabrício (2019), possibilitam imaginar o impossível, traços distintivos da produção de “crônicas de proximidade crítica” em Linguística Aplicada (LA). Seleccionamos, então, textos acadêmicos e materiais didáticos que guiaríamos as discussões nos encontros síncronos da disciplina, visando apresentar conceitos, ampliar os olhares desses sujeitos sobre a LA, dialogar com experiências prévias como estudantes da educação básica, refletir sobre práticas docentes em diferentes contextos, realizar análises de materiais didáticos para o ensino de línguas e, por fim, produzir uma narrativa pessoal para compartilhar suas reflexões sobre a LA, atividade que se constituiu como avaliação final da disciplina.

Com esse planejamento, objetivávamos, principalmente, estabelecer conexões entre as ações da LA e as condições sociais da linguagem em uso, pensando na formação de indivíduos sensíveis às demandas sociais. Ansiávamos, ainda, contribuir para a formação de professores de línguas promotores de ações contra dispositivos de controle em contextos (contra-) hegemônicos. Para tanto, ancorados na reflexão de Bauman e May (2010), arquitetamos discussões em que os graduandos pudessem estabelecer conexões entre suas ações e as condições sociais, de modo que, mesmo futuramente, passassem a almejar possibilidades de transformação ao que é entendido como fixo, de aparente imutabilidade no campo de ensino de línguas, contribuindo para a receptividade de transformações. Entre as discussões realizadas, destacamos os seguintes temas: ser professora como profissão; a história da LA, seus princípios e enfoques ao longo do tempo, com foco especial no Brasil; concepção de linguagem; e ensino crítico.

No que tange ao curso de extensão com professores da educação básica, a proposta surgiu como um desdobramento das discussões que vínhamos fazendo na disciplina da graduação. O curso possuía carga horária de 30h, dividida em seis semanas de duração, com um encontro síncrono semanal. Com um público-alvo bem distinto do público da disciplina, o objetivo do curso, informado pela LA, seria construir um espaço de diálogo sobre ensino crítico e diversidades com professores que atuam especialmente nos ensinos fundamental e médio. As leituras e os materiais foram selecionados previamente, e, conforme orientados, os professores cursistas faziam o estudo do material com antecedência para que, durante o encontro síncrono, pudéssemos discutir questões relacionadas à prática e às suas rotinas escolares amparados pelos recortes teóricos. Os professores cursistas vinham de diferentes contextos socioeducacionais de diversos estados brasileiros. Alguns participantes atuavam na educação básica em escolas públicas ou na rede privada, enquanto outros professores lecionavam na educação básica, técnica e tecnológica dos institutos federais. Fizeram parte do curso professores das Regiões Sul (PR), Sudeste (SP e RJ), Nordeste (AL) e Norte (PA). Integraram o conteúdo programático do curso os seguintes temas: ensino crítico; educação e nosso papel como educadores no que tange a questões de raça, gênero, classe e suas interseccionalidades.

Como avaliação final em ambas as ações pedagógicas aqui focalizadas, solicitamos que os participantes produzissem uma narrativa pessoal, na qual realizariam um exercício de afastamento e proximidade entre os temas discutidos, os autores estudados e suas experiências pessoais e profissionais. Acreditamos na potencialidade do exercício freireano de implicação dialética entre distanciamento e aproximação, da objetividade e da subjetividade, entre o coletivo e o individual, do engajamento crítico com sua experiência à procura de ressignificações. Confiávamos que o distanciar-se para problematizar, para entender diferentes realidades e, ao mesmo tempo, nossas subjetividades, configurar-se-ia como uma oportunidade de tomada de consciência e da assunção de uma postura crítica (TAGATA, 2017), bem como compreender o que podemos e almejamos como profissionais da educação da área de linguagens.

No caso da disciplina da graduação, o material foi entregue em forma de narrativas escritas, relatos em vídeo ou podcasts, e no curso foi apresentado oralmente para a turma no encontro síncrono final. Nossa intenção seria propiciar exercícios de agenciamento necessários para que cada sujeito articulasse um diálogo entre experiências de sua vida e conceitos discutidos, utilizando elementos narrativos ou, ainda, narrativizando-se, uma vez que narrativas são construídas com base em “mundos particulares” (PAVLENKO, 2007). A decisão pelo trabalho com narrativas também foi motivada pelo entendimento de que, ao focalizarmos nossas próprias experiências e posicionamentos no mundo para narrá-los, conseguimos reinterpretá-los e, interpelados pelas leituras e pelas discussões dos programas didáticos, construir novos sentidos para as histórias que contamos. Além do mais, ao narrativizarem suas reflexões, os sujeitos exercem sua agência e expressam sua voz (PAVLENKO, 2007), instrumentos importantes para o desenvolvimento de posturas problematizadoras no ensino crítico a nosso ver.

Ao sistematizar reflexões para a escrita colaborativa de nossa crônica, entendemos que as experiências que vivenciamos e que embasam esse texto não foram nem completamente planejadas nem colocadas em prática de forma rígida. Na verdade, foram se construindo de forma processual. A ideia de refletir sobre nossas práticas pedagógicas emergiu diante do contexto que ia se formando como “espaço de partilha, reflexões e desconstruções, com responsabilidade ética e escuta sensível”, como definiu uma professora participante da ação extensionista. Desse modo, almejamos criar aqui inteligibilidades sobre nossas práticas pedagógicas intrincadas com o agenciamento de alguns sujeitos, graduandos e professoras, buscando (res)significá-las, enquanto nos debruçamos sobre dispositivos narrativos. Cadilhe (2020) argumenta que reside nesse exercício um potencial formativo para o professor que pode transformar sua prática e levá-lo a novos processos de produção de conhecimentos situados e perpetuados de sentidos pedagógicos:

Uma vez narrativizando suas experiências e mobilizando diferentes saberes para (res)significá-las, o potencial de transformação da prática profissional é aumentado quando o professor examina criticamente os efeitos das suas práticas, e toma decisões por elas informadas. Essas decisões, por sua vez, geram diferentes saberes, epistemes, conhecimentos situados sobre ensinar e aprender língua(s) (CADILHE, 2020, p. 120-121).

O exercício de narrativizar-se também é uma expressão da pedagogia freireana. Emprestamos, então, a definição de alfabetização freireana que encontramos no prefácio do livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, escrito por Ernani Maria Fiori, como explicação para a produção de narrativas que propusemos. Entendemos o processo de produção de narrativas pessoais como espaço para “aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se (FIORI, 1967, apud FREIRE, 2016 [1968], p.12)”. Com isso, queremos enfatizar que a construção da própria narrativa envolve um movimento de olhar para si e conscientizar-se de como fomos nos constituindo como sujeitos sociais. Nesse exercício de narrar-se, somos instigados a contemplar nossa própria trajetória de vida e a decodificá-la, ou seja, analisar situações vividas em um processo de reflexão atenta que nos instiga a romper condicionamentos e a criar novos sentidos para nossa existência. Em um movimento dialógico, podemos vislumbrar ultrapassagens, recriações ou, ainda, inéditos viáveis, conceito freireano entendido como a busca pela concretização de sonhos utópicos, ou coisas inéditas, que, quando queremos, refletimos e agimos, conseguimos perceber como realidades possíveis, nos explica Ana Maria Araújo Freire (2021 [1992]) nas notas do livro *Pedagogia da esperança*.

Considerando nosso contexto sociopolítico, trazemos aqui uma demonstração analítica das experiências vividas com as ações pedagógicas em lide para discutir nossas práticas no âmbito do ensino crítico. Alinhados a Adam, Jones e Ellis (2015), compreendemos que a autoetnografia se vale da experiência pessoal do pesquisador não somente para descrever, mas para desenvolver uma crítica às práticas e às experiências vivenciadas, enquanto valoriza as relações dos pesquisadores com outros sujeitos. Como adiantamos na introdução do relato, nossas problematizações também envolvem nossa leitura da postura responsiva dos graduandos e dos professores que integraram as ações pedagógicas. O fio desse novelo dialógico era tensionado à medida que os sujeitos se utilizavam dos planos democráticos de participação ativa nos encontros síncronos para irem retratando no bordado “o processo de descobrir o que fazer, como fazer e o sentido de suas lutas” (ADAMS, JONES, ELLIS; 2015, p. 2). Nesse exercício, com um olhar indagador para nossas práticas pedagógicas, realizamos um movimento de elaboração com os nossos passados, entendendo os sentidos embrumados que ainda podiam emergir. Esse gesto de retomada de nossas experiências por meio de um desenho autoetnográfico realizado após o término dos cursos não visa à fidedignidade, pois sabemos que nossas memórias já nos desenharam de outra maneira. Buscamos construir novas redes de sentido que, articuladas na contingência de nossos saberes, ampliam nossa conscientização como sujeitos professores-pesquisadores posicionados e nos ajudam a refinar entendimentos teóricos, um dos potenciais da autoetnografia (STANLEY, 2019).

Ressaltamos ainda que nossas considerações são encharcadas de subjetividades inerentes às nossas emoções, que, muitas vezes, tomam o lugar de uma esperada racionalidade lógica de um gênero acadêmico. Permitimo-nos fazer isso intencionalmente ao concordar com Jordão (2019) que existe um papel emotivo no desenvolvimento da criticidade. Segundo ela, a criticidade não se desenvolve apenas de forma racional, é um processo que se pauta de maneira não ordenada, não linear, a partir do estabelecimento de associações localizadas e contingentes. Narrar nossas experiências sob essa ótica pode promover, então, a descentralização de uma lógica racional, coordenando novas práticas de produção de conhecimentos pedagógicos situados, cuja centralidade recai sobre o sujeito. Na próxima seção exploramos nosso quadro teórico com o intuito de sistematizar nossas

reflexões pedagógicas provenientes dos contextos descritos e, ainda, discutir o agenciamento discente e docente de forma implicada.

3 “PROMIXIDADE CRÍTICA” COMO MOLA PROPULSORA DE (DES)CONSTRUÇÕES

Compartilhamos do entendimento difundido em nossa área de investigação de que o distanciamento comumente exigido para o fazer científico é algo inatingível, a começar pela maneira pessoal como os temas a serem investigados são escolhidos e delimitados, os dados são gerados, o caminho metodológico é traçado, os construtos e os autores com os quais vamos dialogar são escolhidos (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019). Assim, em vez de visarmos um distanciamento racional, buscamos realizar práticas teórico-pedagógicas informadas e implicadas, nas quais o exercício de problematização é contínuo, assim como a busca pela criação de inteligibilidades sobre o que vivenciamos. Essa busca encontra eco nas palavras de Duboc (2018), quando a autora atenta para o trabalho crítico como interpretação com base na problematização, de modo que os sentidos não provêm do que está posto no texto, “[...] mas, sobretudo, daquilo que eu narro para mim em meu contato com o texto e como minha narrativa se aproxima ou se distancia da narrativa do outro” (DUBOC, 2018, p. 15). Entendemos que esse fazer reflexivo, pautado pela problematização em nossas aulas remotas, desenhou-se também com base na metáfora freireana de ler, se lendo, bastante difundida no campo dos estudos de letramento crítico, especialmente por Menezes de Souza (2011), autor que nos incita a perguntar incessantemente: O que isso tem a ver com a minha história? Como eu enxergo minhas narrativas à luz dessas discussões? O quanto eu me aproximo da história do outro? O quanto isso está próximo de mim como sujeito? Nesse sentido, também a partir de Paulo Freire (2016 [1971]), interpretamos o ensino crítico como uma prática educacional que busca contribuir para um processo de se descobrir por meio da reflexão de nossa existência e se engajar na aventura interminável de se reinventar, de ser mais, e reinventar a sociedade, levando em consideração as necessidades e os problemas locais.

Como pontuamos, ao propormos a produção de narrativas pessoais a serem construídas ao longo de nossas ações pedagógicas, ansiávamos construir um senso de protagonismo no processo de formação de cada sujeito em diálogo com o grupo, enquanto cada um desenvolveria sua proximidade com as temáticas estudadas. Entendemos que isso valoriza o compartilhamento de experiências pessoais, cheias de sentidos íntimos, e possibilita a construção de uma comunidade na qual partilhar é também uma possibilidade de desenvolvimento crítico. Esse senso de protagonismo, acreditamos, emerge de *ser visto*, enxergado como sujeito e professor, cuja existência está inscrita em subjetividades desenhadas em meio aos diferentes espaços sociais aos quais pertencemos. Notamos que a construção dessa comunidade narrativizada por meio da partilha de sentidos permitiu, em nosso contexto, o engajamento em práticas de ressensibilização, que realimentavam o entrelaçamento entre os sujeitos enquanto eram convocados para ações sociais no âmbito da linguagem, conforme sugerem Andreotti, Pereira e Edmundo (2017).

Nesse sentido, ao construir espaços pedagógicos que convidavam os sujeitos a se deslocarem e a colocarem em pauta suas experiências narrativizadas pelos dispositivos teóricos, notamo-nos impelidos a refletir sobre as violências e as dores que vivenciávamos naquele momento. Reproduzimos¹ a seguir um trecho do relato de uma professora do curso de extensão que utilizou esse espaço de entrelaçamento para narrativizar sua dor, quando relatou sua inquietação com as disparidades na educação no Brasil e a desprofissionalização docente. A professora relatou:

Tem horas que me seguro, mas minha inquietação sobre tudo isso grita, mas esse grito tem sido silenciado pelo sistema educacional opressor que tem tirado o professor de cena e lhe colocado numa sistemática burocracia pedagógica que esvazia o exercício

¹Todos os depoimentos reproduzidos no trabalho tiveram seu uso autorizado pelas professoras mediante preenchimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em formato digital.

docente. Precisamos de espaços para gritar nossas angústias e percebê-las ecoando mundo afora (professora participante do curso de extensão e docente da rede estadual de educação básica).

Nesses encontros construídos como diálogo, envoltos em situações existenciais, relatos como esses nos convidavam a assumir nossa responsabilidade social e nosso papel como educadores para a formação humana, como propõe Paulo Freire (2016 [1968]). Em consonância com Freire, bell hooks (2019) entende a sala de aula como espaço para refletir crítica e analiticamente não apenas sobre teorias, mas também sobre o mundo em que vivemos e sobre nós mesmos. Inspirada em Alice Miller, bell hooks (2019) aponta ainda a teoria como espaço de cura, ou seja, lugar no qual é possível construir sentidos sobre o vivido, imaginar futuros possíveis, lugares onde a vida pode ser diferente. No entanto, a autora nos alerta que “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2019, p. 86). O relato anterior clama pela necessidade de práticas pedagógicas reflexivas e reforça a imprescindibilidade de buscarmos práticas pedagógicas que possibilitem elaborações sobre e até cura de nossas dores, afinal somos seres implicados socialmente, e nossa aparente isenção também contribui para a construção de realidades.

Resgatando nossas posturas ao longo da oferta da disciplina e do curso extensionista, avaliamos que estendemos esse dispositivo de partilhas como possibilidade de desenvolvimento crítico a nossas próprias práticas. Estabelecemos, quase espontaneamente, a rotina de conversar sobre relatos ou reflexões que, por ventura, nos chamassem a atenção. Isso acontecia corriqueiramente após cada encontro síncrono, possibilitado pelo trabalho colaborativo entre nós. Porém, mais do que conversar sobre as aulas, entendemos que participamos de processos de conscientização pedagógica ao buscar entender como as atividades didáticas impactavam as construções de sentido dos envolvidos nesse processo de formação. Das nossas conversas, retomamos uma frequente ênfase em construir espaços de reflexões colaborativas, fugir de categorizações universalizantes nos processos de argumentação e uma vontade pela interrupção de construções binárias e hierarquizantes. A respeito disso, nem sempre fomos bem-sucedidos, o que nos leva ao entendimento de que até o ensino tido como crítico prega suas peças, como argumentaremos a seguir.

Em diversos momentos, vimo-nos envolvidos pelo sentimento de que os graduandos se inquietavam com algumas discussões. Logo no início da disciplina, ao discutir Celani (2001), sobre o ser professor como profissão, afligimo-nos com algumas ponderações binárias com o entendimento de que ou somos reflexivos ou tecnicistas, exterminando assim a possibilidade de ser professor em outras tangentes. Como observado por um graduando, que permaneceu na sala virtual voluntariamente para discutir conosco após o término do encontro, a reflexão proposta permitia apenas duas vertentes, sendo impossível ser um professor de formas outras. Nesse sentido, afirmamos que o fazer crítico precisa desvencilhar-se de uma ontologia fixa e determinística, que exclui outras possibilidades de agenciamento docente em meio a categorizações binárias e excludentes. A esse respeito, Ferraz (2015) asserta que a adoção do termo “crítico” pode ser problemática, pois mantém divisões binárias em relações de poder desiguais, pois “crítico” expressaria uma conotação positiva de melhor ou superior, enquanto o “não crítico” seria depreciado. Propomos, assim, que os agenciamentos pedagógicos se afastem de normativas polarizantes, delimitadas pela adesão a uma única abordagem ou a uma única perspectiva, para que a construção de uma práxis local seja pautada na criatividade, na pluralidade, na multiplicidade de vozes e na democratização de saberes.

Freire (1967 [2020]) também nos convida a nos afastarmos da sectarização, ou seja, do ativismo sem vigilância, que se torna arrogante, porque pautado em um posicionamento fanático como se fosse proprietário do lado certo da história. O autor nos incita a nos destituirmos de nossas certezas e rejeitarmos tal ativismo antidialógico e absolutista

enquanto vislumbramos a transitividade crítica, isto é, uma atitude que visa estabelecer diálogo entre diferentes olhares, procurando, dessa forma dialogada e respeitosa, problematizar as razões de ser das coisas e interrogar como concretizar inéditos viáveis (FREIRE, 2021 [1992]). Embora nossos esforços fossem pela valorização da pluralidade e pela recusa da sectarização, notamos que, por diversas vezes, o ensino tido como crítico era compreendido pelos graduandos e pelos participantes como uma pauta de assuntos polêmicos para serem discutidos na sala de aula. Pairava uma tensão entre compreender a realidade social articulada nas aulas e o fazer docente. Com certa frequência, ouvimos relatos de preocupação com denúncias e de repreensões por parte de pais ou de coordenações escolares, ao serem levadas para as salas de aula discussões sobre temas “da pauta de ensino crítico”, como questões de gênero, raça ou classe. Não nos causa surpresa tal preocupação em uma sociedade marcada por disputas ideológicas cada vez mais acirradas, com espaço para denunciamentos e até mesmo perseguições, incentivadas especialmente pelo Movimento Escola Sem Partido, mas até mesmo por membros do governo atual, tema que já discutimos em outros textos (BEATO-CANATO; JORDÃO, 2021) e não traremos aqui.

Diante dessas preocupações, identificamos a necessidade de aprofundar a discussão sobre o que é o ensino crítico desatrelado da ideia de que para fazer um trabalho crítico é preciso tratar de temas “polêmicos”. Propusemos, então, que os estudantes ouvissem o *podcast* “O que é ensino crítico?”, episódio integrante da série “*Teaching in critical times*”, criada pelo professor Leonardo da Silva (IFSC) e pela professora Priscila Fabiane Farias (UFSC). Com base no estudo do referido episódio, que apresenta uma discussão com o professor Sávio Siqueira (UFBA) e com a professora Rosane Pessoa (UFG), tentamos construir sentidos sobre o conceito de ensino crítico entendido como uma postura problematizadora e investigativa, exercida de um lugar de implicação no qual o sujeito se movimenta na aproximação e no distanciamento daquilo retratado nas práticas pedagógicas nos livros didáticos, enquanto se mantém aberto a atravessamentos e disposto a combater valores e saberes hierarquizantes. Avaliamos que essa proposta possibilitou compreender, também, que o ensino crítico pressupõe o entendimento de que somos seres sociais e, portanto, políticos. Nesse sentido, todas as nossas escolhas não são neutras, mas embebidas de ideologias, ou seja, valores axiológicos (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Isso, a nosso ver, significa que toda aula é pautada em uma perspectiva de mundo e, portanto, não é livre de ideologias.

A partir da discussão do *podcast*, também exploramos a ideia de *critical moments*, refletindo sobre nossos contextos e sobre como encontrar brechas quando temos um livro didático a ser seguido como método preestabelecido, o que nem sempre atende às demandas docentes. Com base nas colocações dos graduandos, indagamos, por exemplo, se em um curso de idiomas em que frequentemente há cerceamento da prática docente haveria brecha para questionamentos e proximidade com a realidade dos alunos. Para tal, selecionamos de um livro didático para o ensino de inglês uma unidade intitulada *I've never heard of that* (RICHARDS, 2013), cuja temática é comida e alimentação. Entre as atividades dessa unidade, havia diálogos entre pessoas em um restaurante, fazendo pedido de pratos exóticos ao garçom; textos do gênero “receita” para preparar um sanduíche de banana e pasta de amendoim (o favorito de Elvis Presley, segundo o livro didático); e exercícios de *listening* sobre como preparar alimentos do tipo *fast food* norte-americana (kebabs, cookies, *bagels*, pizza e *popcorn*). Inicialmente, algumas questões foram colocadas ao grupo de graduandos: Você costuma frequentar restaurantes como os das imagens do livro? Quem costuma frequentá-los? Seus alunos frequentam restaurantes assim? Vocês comem os pratos retratados na unidade? A intenção era levá-los à compreensão de que nem todos possuem os mesmos privilégios ante as assimetrias sociais herdadas da modernidade. Ainda visávamos discutir a possibilidade de selecionar temas que não fossem considerados polêmicos ou tabus para desenvolver uma postura crítica ou problematizadora, pois, a nosso ver, é possível promovê-la com o que se tem em mãos, que, nesse caso, pode levar os

alunos a se engajarem nas representações do material didático e avaliarem se as experiências de suas próprias vidas são retratadas.

Acreditamos que reflexões dessa natureza, como argumenta Moita Lopes (2009), podem descentralizar o hegemônico como prática vigente, pois, ao ser questionado, ele é “objetificado” e pode ser desnaturalizado. Para tanto, é preciso ter um olhar atento para os papéis vivenciados e as narrativas possibilitadas pelos materiais didáticos e contrastá-las com outras, rompendo o fluxo das narrativas únicas, ainda encontradas massivamente no mundo plástico dos materiais didáticos (SIQUEIRA, 2012). Como educadores, precisamos nos incumbir de posturas mais questionadoras para revelar narrativas que foram sendo esmaecidas por dispositivos hegemônicos no ensino de línguas. A problematização tem o potencial de colocar o sujeito em um movimento de distanciamento de padrões de pensamento para promover rupturas (TAGATA, 2017). No curso de extensão, uma professora participante apontou para o quanto essa tentativa de desnaturalização pode ser “perturbadora”:

Essa perturbação pode ser interpretada como um incômodo ou mal-estar e, diante disso, pode haver aqueles que entendem que a perturbação é uma coisa meramente negativa, algo que não se deseja. No entanto, entendo que o exercício crítico exige justamente o deslocamento, a ruptura, a desnaturalização das práticas e o incômodo dos sujeitos para se fazer presente (professora participante do curso de extensão e docente da rede estadual de educação básica).

Outro importante construto teórico do campo da LA emergiu em atividades como a descrita antes sobre os papéis sociais reproduzidos no material didático, pois possibilitaram que “cenas” de letramentos críticos fossem vivenciadas. Questionamentos de epistemologias que constituem certas visões de mundo e modelos de representação visavam “desafiar” o hábito interpretativo dos sujeitos, levando à construção de uma base de estranhamentos (TÍLIO, 2017). Esse exercício de ruptura de condicionamentos interpretativos foi realizado pela articulação das esferas sociais de interação e negociação de sentidos entre sujeitos e conhecimentos diversos (JORDÃO, 2017). Hoje entendemos que essa prática educacional potencializou, no âmbito do ensino remoto, reflexões e a construção de espaços em que muitas vozes fossem ouvidas e o dissenso fosse entendido como constitutivo de construções de novos sentidos iminentes à diversidade e à diferença.

Avaliamos que esse diálogo exercido sobre planos democráticos pode levar à construção de associações de maneira processual, contingente, relativa e localizada, contribuindo para o estabelecimento da criticidade, de maneira não ordenada, não linear e, por isso, rizomática (JORDÃO, 2019, p. 62, inspirada em Deleuze e Guatari), ou seja, com múltiplas conexões movediças e intensas. Nesse sentido, o movimento de ler, se lendo, não remete apenas à constatação consciente e racional, mas a ser afetado ao se conceber como parte do mundo social, ao se projetar como agente nas práticas de letramentos e construção de sentidos. Ser crítico, assim, significa buscar constantemente entender suas interpretações e construir outras formas de sentir, de ver, de ouvir, de dizer, de fazer e de se relacionar no mundo e com o mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente implicado na construção dos sentidos em sua experiência de vida. Consequentemente, como professores, temos o dever ético de perceber nossos alunos como agentes produtores de sentidos e hierarquias. Uma vez que as hierarquias são entendidas como atribuições de sentidos, elas podem também ser modificadas nas cenas de letramentos críticos como as que exploramos em nossas aulas remotas. Devemos colaborar para que os discentes assumam suas condições de re-existenciar as palavras de seu mundo criticamente, sabendo, de modo oportuno, posicionar-se e agir no mundo de forma responsável e ética.

De maneira geral, consideramos que nossos objetivos foram alcançados na medida em que a maioria dos participantes de ambos os grupos valorizaram a oportunidade de refletir e questionar sentidos e realidades. Contudo, vimos oposição ao nosso desenho de trabalho, caracterizada por um discente como uma proposta com “cara de militância”, o que

interpretamos como uma rejeição ao debate político. Szundy e Fabrício (2019) nos auxiliam a criar inteligibilidades sobre essa postura, que parece estar informada por abordagens instrumentais, funcionais e universais da linguagem, ao embaçar os processos de significação, produzindo, historicamente, uma neblina aos modos de enxergar a linguagem. Também interpretamos essa argumentação em prol do ensino de língua como objeto higienizado de qualquer resquício social à luz do que Freire (2016 [1968]) denomina de educação bancária, ou seja, transmissão de conhecimentos. No caso de aulas de línguas, isso poderia se resumir à explicação e à prática de estruturas linguísticas selecionadas *a priori* como neutras, de sentidos únicos, imutáveis e previamente estabelecidos. Em entendimento contrário, defendemos que a educação é um espaço de formação humana e intelectual, em que qualquer seleção de conteúdos faz parte de tomadas de decisões realizadas em viés específico. Nesse sentido, não há educação neutra. Alinhamo-nos à compreensão de linguagem como prática social, portanto também constituída por valores axiológicos (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Definida dessa maneira, a linguagem constrói realidades, e a sala de aula de língua seria, portanto, um espaço privilegiado de contato com diferentes ideologias, de análises e discussões intelectuais.

Narrativas dissonantes como essa nos causaram inquietações: o que os leva a pensar que nossa proposta foi, em certa medida, militante? Quais reflexões foram realizadas? Houve diálogo com os materiais do programa didático? Esperávamos que todos os alunos tivessem posicionamentos que fossem ao encontro dos nossos? Tais perguntas nos impulsionam à compreensão do quanto o processo de formação do professor é complexo e exige constante elaboração intelectual. Para que isso ocorra, é preciso abertura a atravessamentos que, processualmente, possibilitam a superação de condicionamentos alçados por um modo interpretativo único (TAGATA, 2017) e, também, o desenvolvimento de um instinto problematizador. O que nos cabe diante dessas disputas é o olhar atento e acolhedor, entendendo que o que sentimos e a maneira como compreendemos o mundo é fruto de todo o repertório de vivências de nossa socio-história (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019). O convite ao exercício de reflexão sobre quem somos e sobre como nossas práticas didáticas operam em prol da manutenção ou não da microfísica de poder pode ser doloroso, sendo mais confortável manter-se em posição supostamente neutra. Afinal, como alerta Menezes de Souza (2011), precisamos nos preparar para lidar com o complexo, com o dissenso, enquanto nos despimos da ânsia de eliminar o que é entendido como “diferente”, como “pertencente ao outro”.

A esse respeito, uma das professoras do curso de extensão expôs em seu relato como a leitura do capítulo de Menezes de Souza (2011) a deixou inquieta. Ela ressalta a contingência do processo de construção de sentidos e a localidade do fazer crítico, enquanto chama atenção para como precisamos estar abertos a outras verdades que não somente as nossas, que as diferenças não podem ser interpretadas pela lógica da exclusão ou do erro, podendo ser vivenciadas na aula de línguas. A professora discute:

Após a leitura do texto tive tantas inquietações e reflexões sobre a minha prática, pois como falar de uma galeria de arte no metrô de Madri se meu público só conhece o trajeto casa-escola, preciso ser mais cuidadosa e partir das referências que eles já têm, para então discutir sobre outras realidades e entender outras verdades, que há o diferente e isso não significa ser errado, são outras vivências e que a aula de língua permite conhecer outras verdades (professora participante do curso de extensão e docente da rede de institutos federais de educação).

Com esse exercício reflexivo sobre os encontros síncronos da disciplina e do curso de extensão, nossas reflexões e relatos de episódios vivenciados apontam para a sala de aula como espaço em que foram oportunizados momentos de partilha de histórias, interrupções e ressignificações. Notamos que fomos construindo novas redes de tessitura de sentidos enquanto nos narrativizávamos, fosse como atividade avaliativa ou como exercício reflexivo, no nosso caso. Visamos apresentar a LA como área articulada com a realidade social que nos constituía, e nesse processo, concomitantemente, formamo-nos procurando formar

professores engajados com a construção de saberes intencionais. Assim, parece-nos coerente afirmar que a LA, em suas epistemológicas dialógicas, pode propiciar a construção de gramáticas existenciais mobilizadas por dispositivos narrativos da linguagem compartilhados socialmente. Na seção que segue, apresentamos um balanço de nossas experiências docentes nesses processos formativos.

4 UM BALANÇO DE NOSSAS EXPERIÊNCIAS: O EXERCÍCIO DE “PROXIMIDADE CRÍTICA” COMO UM CONVITE AOS INÉDITOS VIÁVEIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse relato, focalizamos duas experiências didático-pedagógicas que vivenciamos: uma disciplina de iniciação no campo da Linguística Aplicada, pertencente ao currículo do primeiro ano do curso de Letras-Inglês na Universidade Federal do Paraná, e um curso de extensão voltado para a formação de professores que promovemos no âmbito do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) na mesma instituição. No conteúdo programático de ambas as ações, buscamos selecionar textos acadêmicos e materiais que propiciassem a construção de uma postura crítica e de olhares problematizadores a práticas educacionais e à vida social. Entendemos que o trabalho crítico acontece de forma pragmática, como “[...] uma construção cumulativa de novos *frames* e entendimentos, através do desenho cuidadoso de cursos, atribuição de leituras e guias de estudo, relações em sala de aula que afirmem a identidade e oportunidades de aprendizagem a partir de experiências que conectem educação e sociedade” (CHUN; MORGAN, 2019, p. 1101).

Percebemos que, em geral, ambas as ações pedagógicas exigiram posturas problematizadoras e impulsionaram novas redes de sentido, agenciamentos de posicionamentos, democratização de vozes, diálogo como um exercício intelectual, partilha de sentidos e valorização de diferentes socio-histórias. Constituímos comunidades em que novos saberes eram mobilizados com o engajamento dos sujeitos em práticas de ressensibilização, que possibilitavam seu entrelaçamento enquanto eram convocados para ações sociais no âmbito da linguagem (ANDREOTTI; PEREIRA; EDMUNDO, 2017). Esses espaços articularam o contato com diferentes ideologias, com análises e discussões intelectuais. Também chegamos ao entendimento de que essa postura de trabalho pode propiciar a criação de gramáticas existenciais que o sujeito lê, se lendo, fomentando sentidos contingentes e desenvolvendo a criticidade a partir da sua subjetividade.

Ao longo de nossas práticas, fomos notando similaridades e diferenças entre nós que, conjuntamente, contribuíram para a organização do curso e o alcance de nossos objetivos. Assim, podemos assumir papéis que não foram nem prévia nem rigidamente estabelecidos. Enquanto um de nós é mais prático, organizado, lida bem com questões burocráticas, sistematiza os materiais e conteúdos do curso de forma bastante didática, a outra é mais impulsiva, cheia de ideias e relações com outras leituras e contextos. Nesse processo, conseguimos nos conhecer mais e complementar nosso trabalho pedagógico, em um movimento fluido e dialógico. Em nossas diferenças, notamos que o que mais nos aproximava era nosso perfil profissional interessado em exercer práticas educacionais cujos pilares fundantes seriam o respeito, a solidariedade, o questionamento, a coletividade e a diferença. Em algumas mensagens de feedback que recebemos, essas características foram apontadas com muita frequência. Ouvimos que a sala de aula constituiu-se como um espaço aberto, de escuta atenta, no qual foi possível entender na prática o significado de “ler, se lendo”, conceito mais citado pelos dois grupos. Avaliamos esse retorno como um incentivo a continuarmos buscando refletir sobre nossas práticas, em um movimento entrelaçado com o incentivo aos deslocamentos de nossos grupos, enquanto inscrevemos a criticidade em seus âmbitos subjetivos e coletivos.

Em meio a momentos assombrosos durante a pandemia do novo coronavírus, tivemos o prazer de conviver com essas duas turmas e, com elas, acreditar que, conjuntamente, podemos esperar, no sentido de nos movermos na luta por mudanças contra a desumanização e pelo direito de exercer uma vida social mais plena, buscando inéditos

viáveis (FREIRE, 2021 [1992]). Dentro da LA, diríamos que esses espaços se constituíram como um aceite ao convite de Moita Lopes e Fabrício (2019) a um olhar prescrutador, atento aos micromovimentos e sua potência transgressora, parâmetros que nos possibilitam imaginar o impossível, traço distintivo da produção de crônicas de proximidade crítica. Estendemos, agora, esse convite às leitoras e aos leitores de nossa crônica.

AGRADECIMENTOS.

Gostaríamos de agradecer à professora Dayane Evellin de Souza Francisco pela sua contribuição e companhia durante o curso de extensão abordado neste relato. Também gostaríamos de agradecer ao professor Leonardo da Silva pela leitura de uma versão inicial deste trabalho. Por fim, estendemos os agradecimentos aos pareceristas pela leitura atenta e pelas contribuições.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T.; JONES, S. H.; ELLIS, C. *Autoethnography: understanding qualitative research*. New York, NY: Oxford University Press, 2015.
- ANDREOTTI, V.; PEREIRA, R. S.; EDMUNDO, E. S. G. M. O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pósabissal. *Revista Sinergias*, Porto, n. 5, p. 41-54, 2017. Disponível em: <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/117-imaginario-global>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BEATO-CANATO, A. P. M.; JORDÃO, C. M. Escolas e partidos: ideologias, letramentos e decolonialidade. In: Adolfo Tanzi Neto (Org.). *Linguística aplicada de resistência: transgressões, discursos e política*. v. 1. 1. ed. Campinas: Pontes, 2021. p. 97-120.
- CADILHE, A. J. Narrativas e reflexão epistêmica. In: GOMES JÚNIOR, R. C. (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 110-134.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. V. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.
- CHUN, C. W.; MORGAN, B. Critical research in English language teaching. In: GAO, X. (Ed.). *Second handbook of English language teaching*. Cham, Switzerland: Springer, 2019. p. 1091-1110.
- DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 13-26.
- FERNANDES, A. C.; GATTOLIN, S. R. B. Learning to Unlearn, and then re-learn: thinking about Teacher Education within the COVID-19 Pandemic Crisis. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 521-546, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/rjbla/a/PZnXf4cFWTH8LrgpFP5WVdy/>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- FERRAZ, D. M. Problematizing the “critical” in local pedagogical practices. INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS, 2015, Brasília. *Anais*. Londrina: UEL, 2015. v. 1. p. 1502-1604.
- FREIRE, P. *Conscientização*. Trad. Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016 [1971].
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 47. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020 [1967].
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2016 [1968].
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz & Terra, 2005 [1996].
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 28. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021 [1992].
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1986.

- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021 [1987].
- hooks, b. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIEIRI, D. (Orgs.) *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2017. p. 41-56.
- JORDÃO, C. M. O lugar da emoção na criticidade do letramento. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 58-66.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.) *Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-299.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá*, Niterói, v. 27, p. 33-50, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33105>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- PAVLENKO, A. Autobiographies narratives as data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, vol. 28, n. 2, p. 163-188, 2007. Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article-abstract/28/2/163/158330>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- RICHARDS, J. C. *Interchange 2*. 4 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- STANLEY, P. Autoethnography and ethnography in English language teaching. In: GAO, X. (Ed.), *Second handbook of English language teaching*. Cham, Switzerland: Springer, 2019, p. 1071-1090.
- SZUNDY, P. T. C.; FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada e indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios. In: SZUNDY, P. T. C.; TÍLIO, R.; MELO, G. C. V. (Orgs.) *Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2019, v. 1, p. 63-89.
- TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/mqgsvHTcjQbm4HYnqbHtKk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- TÍLIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente. In: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBO-NIERI, D. (Orgs.) *Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. São Paulo: Pontes, 2017. p. 19-31.
- VOLOCHINÓV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929]).

Contribuição dos autores.

Ambos os autores atuaram juntos no planejamento e na execução das ações pedagógicas retratadas, bem como escreveram, revisaram e editaram o artigo conjuntamente.