

**(Re)leituras da formação de professores no grupo de pesquisa LET  
com lentes da contemporaneidade****(Re)readings of teacher education in LET research group through  
contemporary lenses**

Cátia Veneziano Pitombeira<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Alagoas

Sérgio Ifa<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Alagoas

Christiane Batinga Agra<sup>3</sup>  
Instituto Federal de Alagoas

**Resumo**

Este manuscrito objetiva apresentar e discutir as reflexões teóricas e metodológicas de um projeto do Grupo de Pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET/FALE/CNPq), que investiga a formação de professores e o ensino de língua inglesa como língua adicional na Universidade Federal de Alagoas. A base teórica do estudo está na epistemologia da complexidade de Edgar Morin (2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015), que propõe a integração dos saberes fragmentados e a consideração da imprevisibilidade e instabilidade como constitutivas da vida. Adota-se também o conceito de auto-heteroecoformação de Freire e Leffa (2013), que considera a formação de professores como um processo contínuo. Metodologicamente, a pesquisa utiliza a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) (Freire, 2010, 2012) para descrever e interpretar as experiências de formação dos professores em formação inicial (PFI) do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). A partir de registros textuais dos PFI, identificaram-se temas como iluminações, autoimagem e enfrentamento, revelando momentos de descoberta, reflexão e atitudes diante de desafios. Os resultados indicam que a auto-heteroecoformação proporciona uma formação integral dos PFI, que se mostram confiantes e preparados para lidar com a complexidade do ensino contemporâneo. Conclui-se que a articulação entre teoria e prática, mediada pela complexidade, é fundamental para a formação de professores críticos e reflexivos.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura e da graduação em Letras Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Membro do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET/FALE/CNPq). E-mail: [catia.pitombeira@fale.ufal.br](mailto:catia.pitombeira@fale.ufal.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3636-2930>

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela PUC-SP. Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura e da graduação em Letras Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Líder do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET/FALE/CNPq). E-mail: [sergio@fale.ufal.br](mailto:sergio@fale.ufal.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6586-0154>

<sup>3</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela UFAL. Professora do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió. Membro do grupo de pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET/FALE/CNPq). E-mail: [christiane.agra@ifal.edu.br](mailto:christiane.agra@ifal.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4739-5658>

**Palavras-chave:** Auto-heteroecoformação. Programa Idiomas sem Fronteiras. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica

## Abstract

This manuscript aims to present and discuss the theoretical and methodological reflections of a project by the Literacies, Education and Transculturality Research Group (LET/FALE/CNPq), which investigates teacher education and the teaching of English as an additional language at Federal University of Alagoas. The theoretical basis of the study is Edgar Morin's complexity epistemology, which proposes the integration of fragmented knowledge and the consideration of unpredictability and instability as constitutive of life. Freire and Leffa's (2013) concept of self-heteroecoeducation is also adopted, which considers teacher education as a continuous process. Methodologically, the research uses the Complex Hermeneutical-Phenomenological Approach (AHFC) (Freire, 2010, 2012) to describe and interpret the educational experiences of teachers in initial education (PFI) of the Languages without Borders Program (IsF). From textual records of the PFI, themes such as enlightenment, self-image and confrontation were identified, revealing moments of discovery, reflection and attitudes when faced with challenges. The results indicate that self-heteroecoeducation provides comprehensive education for PFIs, who appear confident and prepared to deal with the complexity of contemporary teaching. It is concluded that the articulation between theory and practice, mediated by complexity, is fundamental for the education of critical and reflective teachers.

**Keywords:** Self-heteroecoeducation. Languages without borders Program. Complex Hermeneutical-Phenomenological Approach

## Tessituras iniciais

Este manuscrito objetiva apresentar e discutir as reflexões teóricas e metodológicas de um dos projetos do Grupo de Pesquisa Letramentos, Educação e Transculturalidade (LET/FALE/CNPq) que articula ensino, pesquisa e extensão ao investigar a formação de professores e o ensino de língua inglesa, entendida como língua adicional<sup>4</sup>, no nível de graduação da Universidade Federal de Alagoas.

Iniciamos pela descrição do grupo de pesquisa LET que foi criado em 2013 com o objetivo de incentivar e divulgar as investigações realizadas por doutores/as, mestres/as e estudantes de Letras e de áreas afins no campo da Linguística Aplicada (LA), entendido como espaço inter/transdisciplinar. É composto atualmente por 17 doutores pesquisadores de várias universidades públicas brasileiras que atuam em programa de pós-graduação e/ou orientam pesquisas qualitativas em LA em nível de iniciação científica, trabalhos finais de cursos de graduação e especialização.

---

<sup>4</sup> Língua adicional refere-se, inicialmente, a uma língua não materna, independente do *status* que atribuímos a ela. Busca-se, ao usar o termo, promover a desnaturalização do papel sócio-historicamente construído pelas línguas estrangeiras hegemônicas. Para definição do termo, favor consultar Leffa e Irala (2014) e Ifa (2024).

O Grupo LET tem se esforçado para organizar eventos para estudantes, professores da educação básica e pesquisadores. Foram quatro Jornadas Nacionais de Formação de Professores de inglês, entre os anos de 2013 a 2016. O grupo também organizou a II Jornada Nacional de Estudos em inglês, em 2013. A II Jornada de Formação Continuada de professores de inglês aconteceu em 27/08/2014, na cidade de Arapiraca. A Jornada Nacional de formação de professores de línguas adicionais ocorreu nos dias 18 e 19 de maio de 2016, oportunizando, assim, o primeiro evento em que professores de língua espanhola participaram. Organizou também o IV Encontro InterNuCli/IsF, em 2016.

Além das jornadas presenciais para que professores da rede pública pudessem participar e trocar experiências, uma das ações que destacamos é a oferta anual de cursos ou módulos para professores que atuam na educação básica. Trabalhamos e pesquisamos a formação continuada de professores de línguas desde 2012.

Como grupo de pesquisadores, entendemos que não apenas os cursos de formação são necessários, mas pesquisas precisam ser realizadas e divulgadas para promover a democratização das experiências e seus resultados. Por exemplo, Tibana (2021) discutiu o “Letramento fonológico crítico e a formação de professores/as de inglês como língua adicional” e Agra (2021) contribuiu com “Fanfics, contos, memes e criticidade: diálogos sobre os multiletramentos com professoras de língua portuguesa em formação inicial”.

Mais recentemente, em 2023, o grupo LET participou da comemoração dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFAL com dois capítulos. Meniconi e Silva (2023) retrataram “As pesquisas em Linguística Aplicada e ensino-aprendizagem de língua espanhola: práticas de letramento crítico e decolonialidade” e Ifa, Tavares e Stella (2023) contribuíram com o manuscrito intitulado “Linguística Aplicada e língua estrangeira no PPGLL: história, poder e produção de conhecimentos”.

Dando continuidade às produções científicas, gostaríamos de sublinhar que neste dossiê de 2023, há um segundo texto produzido por colegas do grupo LET, demonstrando, assim, as diferentes ações que o grupo abraça e a dimensão e repercussão das ações. O artigo se intitula “Espanhol como língua adicional no grupo LET: algumas reflexões sobre as suas bases teórico-metodológicas” de Meniconi, Moreira Júnior e Silva.

Pensamos em diversificar e ampliar nossas ações para que mais pessoas possam nos conhecer e se interessar por uma das atividades que adoramos fazer. Com esse objetivo em mente, resolvemos, desde março de 2024, democratizar e ampliar o acesso aos nossos encontros mensais às pessoas que queiram saber mais sobre as áreas de interesse que nós professores pesquisadores investigamos junto com nossos estudantes. Inscrevam-se e participem dos encontros do grupo pelo canal do Youtube, no link: <https://www.youtube.com/@GrupoPesquisaLET>.

Após uma breve discussão de nossas diversas ações, enfocamos, a seguir, os aportes teóricos que embasam o planejamento das aulas bem como a nossa práxis.

**Tessituras da auto-heteroecoformação de professores em LinFE e epistemologia da complexidade**

Um dos maiores desafios e responsabilidade teórico-metodológico-educacional, ético, humano e social, enquanto professores formadores, é conscientizar e preparar o professor em formação inicial e continuada para lidar com imprevisibilidades, incertezas, instabilidades, inquietações, diversidades, questões, atitudes e situações emergentes do contexto ecologizado da contemporaneidade.

Consolidada como uma área essencial para o ensino-aprendizagem de línguas, a formação em Línguas para fins específicos (LinFE) destaca-se pela sua relevância em contextos profissionais e acadêmicos. Interessa-nos tecer a auto-heteroecoformação em LinFE com a epistemologia da complexidade a fim de responder às inquietações do mundo cada vez mais dinâmico e interconectado.

Para compreender e interpretar essa realidade tecida em uma rede de relações e interações, fazem-se necessárias novas lentes. Assim, buscamos respaldo na epistemologia da complexidade de Edgar Morin (2007, 2008, 2011) que indica a (re)ligação dos saberes que encontram-se fragmentados em disciplinas isoladas baseadas na hiperespecialização e linearidade, ofuscando, assim, a visão global e integrada da simultaneidade do todo e das partes. Percebemos, então, que o conhecimento fragmentado e linear impregnado nas disciplinas dificulta a promoção do diálogo, elemento esse imprescindível para a inter/transdisciplinaridade revelando, portanto, uma visão simplificadora, disjuntiva e reducionista. Em oposição a essa visão, o pensamento complexo

contempla a integração entre sujeito e objeto; a complementaridade dos opostos que, agora, dialogam, a simultaneidade entre uno e múltiplo; a concepção da totalidade inconclusa, a circularidade recursiva, na qual o efeito retroage sobre a causa, retroalimentando-a e tornando-se, simultaneamente, produto e produtor: a não linearidade e a não fragmentação dos saberes, ligados e religados em rede rizomática, transdisciplinarmente, a percepção da imprevisibilidade, incerteza, instabilidade e ambiguidade como constitutivas da vida e dos sistemas vivos e, em decorrência disso, a necessidade de lidar com a ordem e com a desordem (Freire e Leffa, 2013, p. 66-67).

Essa discussão nos conduz aos três operadores da epistemologia da complexidade que são complementares, indissociáveis e interdependentes dispostos em articulação sistêmica: o operador dialógico, um dos componentes essenciais da teoria da complexidade, ao indicar que não podemos separar as dualidades e as contradições, uma vez que são complementares e coexistem. Segundo Morin (2005, p. 189) “o termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade”. Dialogando com o operador dialógico, o operador recursivo, outro componente importante, ilustra as inúmeras possibilidades da relação causa e efeito em sistemas que se auto-organizam e se retroalimentam. Assim, podemos perceber que um “processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e

produtores daquilo que os produz” (Morin, 2015, p. 74). Ainda, na mesma linha de interlocução, o operador hologramático, o último componente fundamental da teoria, desafia a visão reducionista ao promover uma abordagem holística em que “o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado” (Morin, 2005, p. 74). Não só a parte está no todo, mas o todo está na parte. “[...] [É possível identificar que] a ideia, pois, do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e a do holismo que só vê o todo” (Morin, 2005, p. 74).

Neste escopo, adotamos, para a formação inicial dos professores da Rede Andifes - Idiomas sem Fronteiras (IsF), o processo auto-heteroecoformativo proposto por Freire e Leffa (2013) concebido à luz da epistemologia da complexidade, que se desvela como um caminho possível a ser percorrido pela formação de professor como “processo inacabado, em permanente evolução, ao longo da vida”.

Esse conceito foi aprimorado pelos autores supracitados, a partir da teoria tripolar de formação de Pineau (2006) em que a formação é compreendida em sua complementaridade. A auto, hetero e ecoformação, que embora caracterizam-se pela unidade, trazem em seu bojo a totalidade, a multidimensionalidade e a multirreferencialidade. A autoformação é quando o sujeito individual e social se torna o objeto de sua própria formação, a heteroformação caracteriza-se pelo aspecto social da formação em que os sujeitos agem uns sobre os outros e a ecoformação, em seu aspecto ambiental e ecológico da formação, indica a ação do meio ambiente sobre os sujeitos.

É preciso considerar com sensibilidade e olhar crítico, as potencialidades da auto-heteroecoformação compreendida como uma

Ação do meio ambiente — presencial e/ou digital — sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e planetário (acréscimos e grifos nossos) (Freire e Leffa, 2013, p. 74).

Essa compreensão nos mostra que o movimento recursivo crítico-reflexivo proporcionado pela auto-heteroecoformação age simultaneamente sobre os sujeitos envolvidos na interação e sobre o meio, gerando, assim novas ações crítico-reflexivas de uma formação de cidadão social consciente que ao mesmo tempo que é inserido, insere seus alunos no sistema complexo da sociedade contemporânea. A auto-heteroecoformação

salienta as dimensões da concepção ternária de formação (ação, sujeito, objeto e relações), realçando os movimentos de personalização, socialização e ecologização, que a caracterizam, sem negligenciar a mediação das interfaces, práticas e linguagens

potencialmente presentes nos contextos presencial e digital. Essa visão conceitual contempla um sujeito ativo na construção, desconstrução e/ou reconstrução do conhecimento, inserindo-se e agindo crítica e reflexivamente nos dois mundos em que, então, habita. Dessa forma, na medida em que ele tem contato, seleciona, armazena, gera e interpreta informações, torna-se um cidadão cada vez mais pleno: um sujeito individual, social, tecnológico e, sem dúvida, planetário, protagonista e responsável pelo mundo em que vive (Freire e Leffa, 2013, p. 75).

Assim descrita, a concatenação da auto-heteroecoformação com a epistemologia da complexidade representa as repercussões das ações individuais e coletivas em nível global interligado e interconectado exigindo novas formas de pensar, de agir, de ser e estar no planeta. Isto posto, reconhecemos a (co)responsabilidade coletiva por um futuro que viveremos em comum diante dos desafios complexos do mundo contemporâneo.

### **Tessitura metodológica**

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi criado em 2012 por um grupo de especialistas em línguas estrangeiras a pedido da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de auxiliar estudantes de nível superior a acessarem os programas de mobilidade oferecidos pelo Governo Federal. O IsF se tornou uma iniciativa crucial para apoiar o processo de internacionalização e contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística nas universidades brasileiras.

Além de seu foco na internacionalização das Instituições de Ensino Superior públicas, o IsF tem investido significativamente na formação inicial de docentes de Letras, através da atuação desses estudantes como professores bolsistas nos Núcleos de Línguas (NucLi) de cada universidade participante. O programa também promove ações de formação continuada, visando qualificar continuamente o trabalho de professores já atuantes na rede pública de ensino (Brasil, 2014).

O NucLi da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) surgiu em 2012 e começou seus trabalhos apenas com a língua inglesa. Hoje, além do inglês, o NucLi/UFAL proporciona aulas de espanhol, francês e português como língua adicional, para um público interno (estudantes, docentes e técnicos) e externo à UFAL. Na área de língua inglesa o NucLi-UFAL, sempre buscou proporcionar processos de ensino-aprendizagem na perspectiva do letramento crítico (LC), entendendo que as aulas de inglês podem trabalhar a consciência crítica e social do/a estudante (Santos; Ifa, 2013).

Em abril de 2024, através de edital, foram selecionados 10 bolsistas estudantes<sup>5</sup> da graduação em Letras Inglês (professores em formação inicial - PFI) para atuar no NucLi inglês. O maior desafio encontrado por nós três, professores orientadores e autores deste manuscrito, naquele momento, foi o fato das Universidades Públicas estarem em greve e a

---

<sup>5</sup> Fazem parte da pesquisa os/as PFI do IsF que cursam a Licenciatura Letras Inglês, a saber: Arthemis, Bruno, Edmauro, Igor, Brazil, Karyne, Mikaelle, Pedro e Vinícius, os/as quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Houve uma desistência após o segundo mês.

incerteza de quando, de fato, os bolsistas teriam suas turmas formadas para atuar como docentes de um curso de inglês para fins específicos. Então pensamos em transformar o que a princípio seria uma adversidade (a indefinição frente ao momento de início das aulas) em uma oportunidade de termos um maior contato com os PFI para, além das discussões teóricas, conversarmos sobre as angústias, inquietações e anseios diversos que sentiam antes do início das aulas.

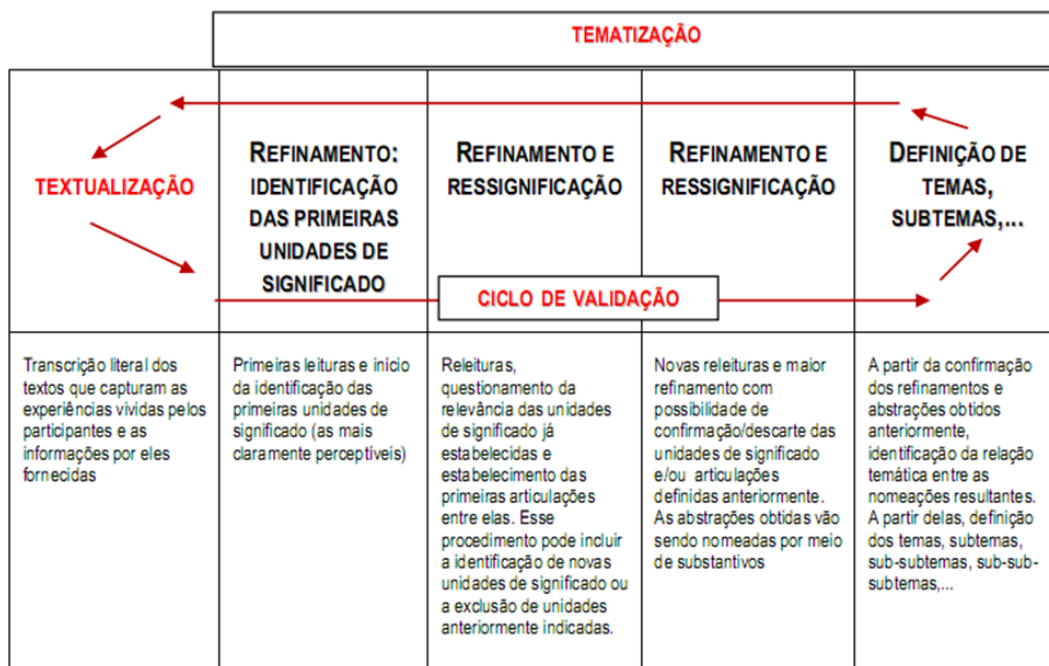
Assim, em maio de 2024 começamos uma formação com encontros síncronos semanais via *Google Meet* em que os/as bolsistas iriam discutir textos teóricos acerca do programa IsF e principalmente sobre o ensino de LinFE. Discutimos temas como o trabalho com análise de necessidades, gêneros discursivos, compreensão e produção oral e escrita em aulas de LinFE e as respectivas estratégias, criação e design de materiais didáticos e avaliação. Durante três semanas, totalizando 30h de efetiva participação no programa, os PFI liam os textos teóricos que eram discutidos e problematizados nos nossos momentos síncronos. Além das leituras e participações nas reuniões de orientação, interações em *WhatsApp* e *e-mails*, os bolsistas tiveram de produzir dois diários reflexivos em que escreveram sobre suas experiências anteriores com LinFE e sobre as dúvidas e aprendizagens advindas das discussões teóricas. Após este período de discussão, os PFI e os orientadores definiram os cursos que seriam ofertados, a carga horária, o período de oferta, o edital para cursista e a divulgação.

Para este manuscrito, voltamos nossa atenção para os três primeiros meses de trabalho dos bolsistas no programa registradas textualmente.

Esse contexto vivo e dinâmico associado aos participantes com seus traços da/na sociedade contemporânea, nos leva a adotar a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (AHFC) como orientação metodológica qualitativa aliada aos estudos da LA para buscar a essência do fenômeno complexo em foco: a natureza da formação de professores que estamos vivenciando e construindo colaborativamente com os PFI do IsF.

O caráter indissociável de duas correntes filosóficas, a saber, a hermenêutica e fenomenologia hifenizadas (Freire, 2010, 2012) articuladas a uma teoria do conhecimento, a complexidade, propiciam a compreensão, a descrição e a interpretação da essência do fenômeno vivido pelos participantes da pesquisa.

Freire (2010, 2012) sistematiza a rotina de organização e interpretação do fenômeno investigado a partir do registro textual. Dessa forma, segue com a tematização, que por sua vez, se desdobra nas etapas de refinamento e ressignificação de unidades de significados, culminando, assim, com o ciclo de validação em um processo recursivo, alinear e contínuo de idas e vindas ao texto, conforme o quadro das Rotinas de organização e interpretação (Freire, 2010).



Quadro 1: Rotinas de organização e interpretação (Freire, 2007 apud Freire, 2010).

Essa rotina possibilita um mergulho interpretativo na busca por unidades de significados que são refinadas e (res)significadas, nos levando a nomear e a identificar temas, subtemas e sub-subtemas que revelam a natureza do fenômeno.

Identificar e articular temas não se constitui, portanto, em uma tarefa fácil ou atingível, imediatamente, após poucas leituras; ao contrário, requer tempo, aprofundamento e, não raro, distanciamento dos textos, até que seja possível entrar em sintonia com eles e, enfim, compreender o significado implícito (Freire, 2012, p. 192).

Ao desvelar o tema, subtemas e sub-subtemas por meio do substantivo, nos deslocamos “da aparência (textos originais) para chegar à essência (sentidos implícitos, reveladores da essência do fenômeno estudado)” (Freire, 2012, p. 195). Os substantivos “capturam e explicitam os significados implícitos nos textos originais e, por seu sentido intransitivo, evidenciam o percurso entre a aparência e a essência, indicando os construtos que constituem o fenômeno”.

Essa rotina nos permitiu apresentar, na seção seguinte, nossas descobertas e a essência acerca do fenômeno investigado por sua descrição, interpretação e compreensão.

**Tessituras descritivas e interpretativas**

Nesta seção, objetivamos buscar entender o fenômeno da formação de professores que estamos vivenciando e construindo colaborativamente com os PFI. Para tanto, a



AHFC nos guia para atingirmos tal intuito por meio de um mergulho (figurativamente) nos registros textualizados pelos PFI para identificarmos os temas, que são por sua vez, refinados em frases, são ressignificados e passam por outro refinamento até alcançarmos a essência do que os registros significam sob nosso escrutínio. Foram identificados três temas que estruturam a experiência da formação compartilhada: iluminações, autoimagem o qual se subdivide em duas subseções que denominamos de interna e externa; e, por fim, o tema enfrentamento. Salientamos que a ordem aqui apresentada não representa uma hierarquia, o que engessa a apreensão do fenômeno e vai de encontro com as orientações que nos guiam. Os três temas possibilitam a compreensão aprofundada da experiência da formação partilhada por nós e pelos PFI. A seguir, justificamos nossa interpretação e ilustramos com excertos dos registros textuais dos PFI.

Tema: iluminações

Em toda formação de professores, podemos identificar momentos de descoberta de algum fato, procedimento ou informação até então desconhecida, mas que oferece um sentido mais profundo e, também, porque traz alegria, satisfação ao ter expandido a compreensão um pouco mais da área em foco. Nomeamos esse tema de “iluminações”, pois foram momentos singulares os quais foram compartilhados pelos PFI como resultado das interações que tiveram com os diversos instrumentos: textos, discussões, mensagens pelo *WhatsApp*, *e-mails*, dentre outros.

**...algo muito interessante que mudou completamente minha percepção anterior do que era o LinFE** foi o fato de que nessa abordagem **também é possível e muitas vezes até necessário** o ensino da gramática da língua inglesa (Karyne, relatório, 2024).

**Eu acreditava que não havia tamanha bagagem teórica relacionada ao tema, mas me surpreendi com sua complexidade, sua linha do tempo histórica, bem como a diversidade de objetivos que é possível alcançar.** E toda esta nova percepção aconteceu graças a diversas leituras e discussões elencadas pelos coordenadores nas reuniões iniciais (Arthemis, relatório, 2024).

Minha compreensão de LinFE **melhorou significativamente** após as leituras, reuniões e, principalmente, discussões. **Descobri que LinFE ensina muito mais do que vocabulário técnico.** A estratégia requer um entendimento profundo das necessidades dos alunos, do contexto em que usarão o idioma (Bruno, relatório, 2024).

**Não imaginava que teria foco em monólogos** para treinar os ouvidos [a compreensão auditiva] para compreender e entender de acordo com a velocidade do discurso, as figuras de linguagem como também os movimentos corporais (Mikaelle, relatório, 2024).

Desenvolver uma abordagem crítica em relação à linguagem foi um dos aspectos mais interessantes de ler e estudar sobre o assunto. Isso permitiu-me questionar práticas de ensino já estabelecidas, **refletir sobre desigualdades e pensar em formas de promover uma didática mais inclusiva e equitativa** (Pedro, relatório, 2024).

**Antes eu subestimava o papel dos gêneros textuais na organização dos conteúdos, mas agora entendo sua relevância para desenvolver** habilidades comunicativas específicas dos alunos em seus campos de interesse, vejo que a capacidade de reconhecer, compreender e produzir diferentes gêneros discursivos não só enriquece o aprendizado linguístico, mas também prepara os alunos para interagirem de maneira mais eficaz em ambientes profissionais e acadêmicos (Vinicius, relatório, 2024).

Destacamos a importância do registro dos PFI sobre os assuntos que foram internalizados. Karyne revela que a crença da não obrigatoriedade do ensino explícito da gramática em cursos de LinFE não é verdadeira. Arthemis e Bruno admitem que os estudos ampliaram a compreensão e o alcance das ações relacionadas a LinFE. Mikaelle, por sua vez, revela o conhecimento construído sobre a relevância de textos orais monológicos para o ensino da compreensão oral. Pedro foi convidado a (re)considerar formas de ensino inclusivo e justo que busquem a criticidade em cursos de LinFE. Por fim, não menos importante é a conscientização de Vinicius quando resume de forma instrutiva e irrepreensível a dimensão do gênero do discurso em cursos de LinFE.

Tema: autoimagem

Os registros textuais foram lidos e relidos várias vezes, passando, assim, por um refinamento e ressignificação, como requerido pela AHFC, até identificarmos um tema que possa ser compreendido como estruturante da vivência até agora construída entre os coordenadores e os PFI. O tema identificado, portanto, revela como cada PFI enxerga e percebe a si mesmo/a interna e externamente. O tema autoimagem encapsula as visões, atitudes, crenças, conhecimentos, ações em potencial ou não, mas que passaram pelo crivo da análise e, principalmente, do reconhecimento dos PFI. Isto é, todas as interpretações que elencamos abaixo são marcas de reconhecimento por parte dos PFI sobre a imagem que tem de si. Queremos, com isso, atestar que o fato de os PFI terem registrado como pensam, planejam, atribuem sentidos às suas práticas em sala de aula revela um momento de pausa, de reflexão e, portanto, de reconhecimento.

O tema autoimagem pode ser melhor compreendido quando subdividido pelos focos que o causaram, o provocaram ou o motivaram. Nesse sentido, os focos causais são de dois tipos de natureza. (1) externa, neste caso, são os alunos (reais ou fictícios; de cursos passados, atuais ou os futuros) dos PFI que os incitaram a terem uma autoimagem positiva e voltada ao atendimento dos interesses e necessidades dos alunos; (2) interna, quando as reflexões textualizadas são frutos de um exercício mental reflexivo, ora envolvendo pontos teóricos relevantes e/ou interconexões teórico-práticas que pretendem mobilizar quando

iniciarem as aulas ou aquelas que já mobilizam em suas práticas docentes em escolas privadas.

Subtema do tema autoimagem: externa

As autoimagens deste subtema revelam a sua origem, a sua motivação. Isto é, elas desvelam uma preocupação genuína e admirável de alguns PFI para com os alunos, pessoas com quem construíram/irão conhecimento. Ao terem os alunos como foco do ensino, os PFI sinalizam que os consideram como participantes ativos do processo, pois as necessidades e os interesses são/serão levados em consideração, conforme podemos identificar nos excertos a seguir:

Quanto às minhas aulas, estou confiante de que os estudantes irão apreciá-las. Pelo motivo de **sempre escutar ativamente as contribuições de cada discente durante as discussões em sala, valorizando os diferentes pontos de vista e dando feedbacks para orientá-los sobre o que estão fazendo bem e o que precisam praticar mais.** Ademais, **procuro incorporar elementos relevantes e de interesse dos educandos para aumentar o engajamento em sala de aula e incentivá-los a continuar estudando fora, consumindo conteúdos de que gostam.** Além disso, **gosto de realizar diversas atividades lúdicas para evitar a monotonia e garantir que aprendam e relembrem os assuntos de forma divertida.** Também busco **criar laços afetivos, estabelecendo uma relação professor-aluno descontraída, respeitosa e de confiança mútua** (Igor, relatório, 2024).

Como professora, sou uma profissional criativa e com boas ideias e imagino que minhas aulas virão a ser **dinâmicas e cheias de materiais autênticos para agregar a experiência de meus alunos.** Espero com o projeto que eu possa conciliar estas habilidades com os novos conhecimentos que estou adquirindo, e desejo sempre receber feedbacks assertivos sobre meu desempenho e sobre como posso melhorar (Brasil, relatório, 2024).

A **busca por materiais autênticos críticos e que façam parte da realidade e gosto pessoal dos estudantes** é um aspecto que acredito que fará com que os alunos se interessem e engajem nas minhas aulas. Eu particularmente **busco estar sempre atualizada sobre os acontecimentos** no Brasil e no mundo e principalmente sobre o que está em destaque na cultura em geral (Karyne, relatório, 2024).

Como discente, não posso afirmar com certeza que gostaria da minha própria aula, mas posso dizer que **priorizaria a interatividade e a participação ativa dos estudantes,** tornando

cada aula dinâmica à sua maneira. Um aspecto que ressaltaria seria a **capacidade de contextualizar o conteúdo teórico, tornando-o relevante para a vida real e para as necessidades específicas dos presentes em sala**. Além disso, estaria sempre **pesquisando e atualizando meu conhecimento sobre as novidades e tendências globais**, enriquecendo assim as discussões em sala de aula. **Valorizaria muito a criação de um ambiente colaborativo e inclusivo**, onde todos se sintam à vontade para expressar suas opiniões e ideias. **Conheceria meus alunos o suficiente para entender suas preferências e evitar desconfortos**, garantindo um **ambiente de aprendizado acolhedor**. Meu compromisso em fornecer **feedback construtivo e acompanhar de perto o progresso dos alunos** seria outro ponto forte, **assegurando que cada estudante receba o apoio necessário para alcançar seu potencial máximo**. Então, espero que aqueles presentes gostem das aulas, mas reconheço que não podemos agradar a todos, porém tentarei o que for possível (Pedro, relatório, 2024).

Ao me imaginar sendo um dos meus alunos, acredito que gostaria das minhas aulas. Primeiramente, porque tentarei **tornar as aulas práticas e relevantes para a realidade dos estudantes, focando em contextos e situações que eles realmente encontrarão em seus campos de atuação**, fazendo com que o **aprendizado seja mais interessante e motivador**, além do que, irei procurar **criar um ambiente de aprendizado colaborativo e dinâmico**, onde os alunos se sintam à vontade para **participar ativamente, fazer perguntas e compartilhar suas próprias experiências e conhecimentos**. Os principais aspectos que desejo integrar à minha atuação como pfi no isf são a **personalização do ensino**, a relevância dos conteúdos e aulas interativas e dinâmicas. Personalizar o ensino no sentido de **adaptar os materiais e métodos às necessidades específicas dos aprendizes**, reconhecendo que cada um tem seus próprios objetivos e desafios, também proporcionar **relevância prática dos conteúdos** para garantir que o que é ensinado pode ser aplicado diretamente na vida profissional ou acadêmica de cada um, aumentando sua motivação e envolvimento. Por fim, **aulas interativas para envolver os alunos de maneira ativa no processo de ensino-aprendizagem, promovendo discussões e atividades práticas que reforcem o uso da língua em contextos reais**. Nesse sentido, vejo que **ser crítico** no ensino de LinFE não é apenas uma recomendação teórica, mas uma necessidade prática para garantir que o ensino seja efetivo, relevante e envolvente, e, ao me colocar no lugar dos alunos, posso ver que os esforços para criar aulas personalizadas, práticas e interativas são fundamentais para uma experiência de aprendizado positiva (Vinicius, relatório, 2024).

Subtema do tema autoimagem: interno

As autoimagens podem também ser provocadas internamente. Os registros que exemplificam revelam um foco prioritariamente à maneira que ambos PFI de forma clara objetivam trabalhar os procedimentos didático-pedagógicos no ensino de língua inglesa para fins específicos. Há, no entanto, características do subtema anterior também.

Presumo que **gosto da minha aula, pela maneira em que introduzo e abordo os temas, explicando de maneiras diversas e simples para melhor entendimento, sempre questionando se há dúvidas, deixando que os alunos se sintam livres para sempre perguntar e/ou acrescentar mais informações. O incentivo** para que os alunos façam suas atividades sozinhos e não tenham medo de errar (Mikaelle, relatório, 2024).

Apreciaria **a relevância prática das aulas**. O professor seleciona temas que não só são teoricamente importantes, mas também têm **aplicação direta na vida real. Isso ajuda a entender como o que está sendo aprendido pode ser utilizado em situações reais, o que é crucial para o desenvolvimento acadêmico e profissional**. Seria ideal a clareza na explanação dos conteúdos já que é um ponto forte o professor utilizar uma linguagem acessível e exemplos concretos para explicar conceitos complexos. Isso facilitaria muito o entendimento e permitiria acompanhar o ritmo das aulas sem dificuldades. (Edmauro, relatório, 2024).

Tema: enfrentamento

A experiência com os PFI ao longo de três meses tem se demonstrado instigante e esperançoso ao mesmo tempo, pois os PFI têm registrado que diante do desconhecimento de lidar com estudantes adultos e com perfis diferentes bem como a novidade de ensino de inglês para fins acadêmicos e de internacionalização, eles sinalizam, pela nossa ótica, um sentimento ou atitude positiva perante essa situação inédita em suas vidas.

Durante o processo de refinamento, percebemos que os registros não sintetizam o que entendemos por “desafio”, mas sentimos que os PFI revelam, de fato, uma atitude positiva, carregada, portanto, potencialmente da ação para **enfrentarem** situações desconhecidas.

Tenho em mente que **os desafios que enfrentarei têm haver com minha falta de experiência com a abordagem**, uma vez que diverge com minha experiência em sala de aula, **mas isso me empolga**, pois tenho em mente de que meu objetivo é tão somente o de absorver conhecimento e passar para os meus futuros alunos. Além disso, o fato de jamais ter trabalhado com o público adulto me deixa um pouco nervosa, **mas acredito que faz parte do processo e estou ansiosa para iniciar a trajetória em sala de aula**. Espero com isso que minhas aulas agradem e que eu possa me aprimorar nelas para poder dar continuidade quando o projeto findar-se (Brasil, relatório, 2024).

Como falei anteriormente, **acredito que vou ter dificuldade nesse sentido apenas para criar materiais que atendam a todos de forma proveitosa** (Karyne, relatório, 2024).

**O desafio maior será o trabalho dobrado de ter de fazer a aula com um assunto de ensino superior e pesquisar bastante sobre o conteúdo, analisar qual metodologia será mais apropriada para a aula** (Mikaelle, relatório, 2024).

Em relação aos **desafios que enfrentarei ao aplicar a abordagem de LinFE**, vejo que há diversos aspectos a considerar. Primeiramente, a **necessidade de personalizar os materiais e atividades de acordo com as necessidades específicas de cada grupo de alunos é um desafio significativo**, isso vai requerer uma análise precisa das demandas linguísticas e comunicativas dos aprendizes, o que pode ser complexo devido à diversidade de perfis e objetivos individuais deles. Ademais, a **adaptação das estratégias de ensino para engajar os alunos de maneira efetiva em contextos de LinFE pode também representar um desafio** e é essencial estabelecer uma comunicação clara com os alunos, motivando-os e garantindo sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem (Vinícius, relatório, 2024).

**Do ponto de vista teórico, enfrentarei o desafio de integrar de forma coesa os princípios teóricos de LinFE com as práticas pedagógicas concretas em sala de aula** e isso envolve não apenas aplicar os conceitos aprendidos nas leituras teóricas, mas também adaptá-los às necessidades e dinâmicas do grupo de estudantes (Vinícius, relatório, 2024).

A articulação das interações recursivas propiciadas pelas reuniões de formação apontadas nos relatórios e nos diários reflexivos retroage em um movimento circular e fluido em que PFI e orientadores ora são partes, ora todo nessa experiência vivida. Assim, a auto-heteroecoformação indica as “relações mútuas e as influências recíprocas entre partes e todo em um mundo complexo” (Morin, 2007, p. 100-101) com lentes não fragmentadas e não lineares.

## Tessituras transitórias

Apesar das imprevisibilidades e incertezas que caracterizam o viver na contemporaneidade, a nossa leitura é a de que os PFI nesses primeiros meses de formação estão positivos e confiantes, demonstrando, portanto, segurança e firmeza diante de possíveis situações por eles nunca antes vivenciadas conforme registraram nos relatórios textualizados, dos quais emergiram os dois temas estruturantes tratados aqui: autoimagem e enfrentamento.

Podemos inferir que a auto-heteroecoformação, apesar da sua indivisibilidade, apresenta traços evidentes de autoformação dos PFI quando revelam não apenas o que aprenderam, mas o associam a um momento de descoberta ou de um momento de desconhecimento para um momento de reconhecimento e afirmação do que sabem. Estamos nos referindo ao tema iluminações, pois foram momentos extremamente significativos para os PFI quando atestaram o que internalizaram.

Em relação à hetero e ecoformação, estas talvez sejam aquelas que não possam ser identificadas claramente uma vez que estamos em constante interação com objetos e pessoas nos diferentes contextos. Estamos permanentemente em interconexão e em intenso processo recursivo com objetos, seres humanos e não humanos em diversos ambientes. Importa-nos, portanto, saber que os PFI estão nesse processo de usar novas lentes para que o movimento recursivo, entendido como crítico-reflexivo, circule entre eles e entre seus futuros alunos de LinFE.

## Referências

AGRA, Christiane Batinga. Fanfics, contos, memes e criticidade: diálogos sobre os multiletramentos com professoras em formação inicial de língua portuguesa. In: Rita Maria Diniz Zozzoli. (Org). **Contornos da pesquisa em Linguística Aplicada no PPGL/UFAL**. 01 ed. Maceió: EDUFAL, 2021, v. 01, p. 73-90.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: Soto. Ucy.; Mayrink, Mônica. Ferreira; Gregolin, Isadora. Valencise. (orgs). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. Cultura Acadêmica, p. 13-28, 2009.

FREIRE, Maximina Maria. A Abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: Maximina. Maria. FREIRE (Org). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada**. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP, p.19-29, 2010.

FREIRE, Maximina Maria. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: Jucimara Rojas, Lucrécia Streingheta Mello. (Org). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. 1ª ed. Campo Grande : Life Editora. v. 1, p.181-199, 2012.

FREIRE, Maximina Maria; LEFFA Vilson. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In Moita Lopes (Org), **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**, 2013. p. 59-78.

IFA, Sérgio; TAVARES, Roseanne Rocha; STELLA, Paulo Rogério. Linguística Aplicada e língua estrangeira no PPGL: História, poder e produção de conhecimentos. In: OLIVEIRA JR., Miguel; MEDEIROS, Ana Clara Magalhães (Orgs.) **30 anos do PPGL UFAL**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 98 – 115.

IFA, Sérgio. Ensino e formação de professores de línguas adicionais em tempos neoliberais: que internacionalização queremos? In: MACIEL, Ruberval Franco.; SILVA, Valdir; IFA, Sérgio; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da; GOMES, Nataniel dos Santos. (Orgs.).

**Diálogos e Desafios na Linguística Aplicada.** Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2024, p. 73 – 93.

LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In:* LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

MENICONI, Flávia Colen; SILVA, Andrey Ronald Monteiro da. Pesquisas em Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola. *In:* OLIVEIRA JR., Miguel e MEDEIROS, Ana Clara Magalhães (Orgs.) **30 anos do PPGLL UFAL.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 30 – 51.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Cortez, 2009.

MORIN, Edgar. **Meu caminho** –Entrevistas com Djénene Kareh Tager. Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro.** Cortez, 2011.

MORIN, Edgar: **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PINEAU, Gaston. **Anais da Jornada de Innovación Universitária: Transdisciplinaridad.** Barcelona: Universidade de Barcelona, 2006.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira; IFA. Sérgio. O Letramento Crítico e o Ensino de Inglês: Reflexões sobre a Prática do Professor em Formação Continuada. **The ESpecialist**, vol. 34, no 1 (1-23) 2013.

TIBANA, Adriana Lopes Lisboa. Letramento Fonológico Crítico e formação de professores/as de inglês como língua adicional. *In:* Rita Maria Diniz Zozzoli. (Org.). **Contornos da Pesquisa em Linguística Aplicada no PPGLL/UFAL.** 01 ed. Maceió: EDUFAL, 2021, v. 01, p. 49-71.