

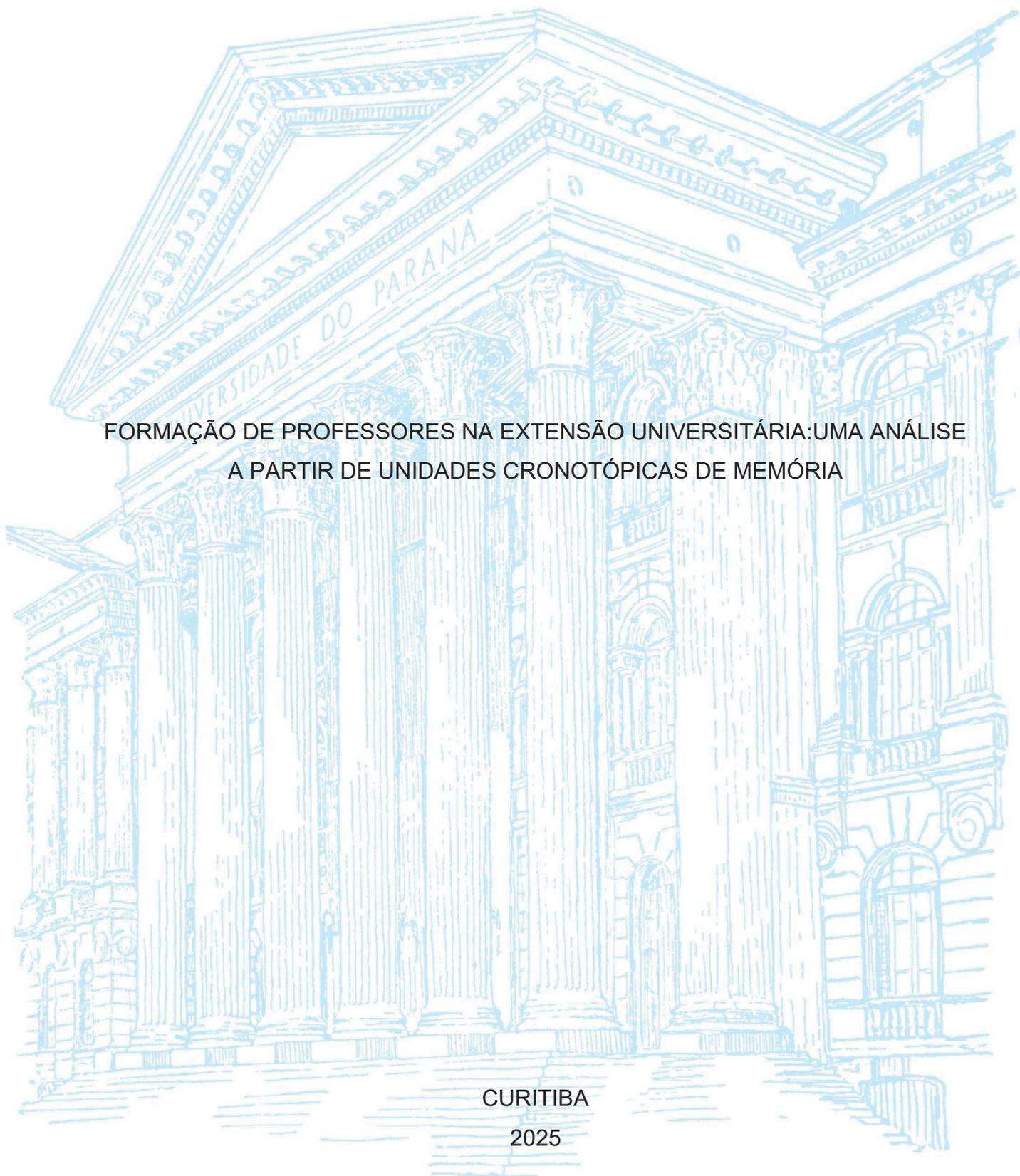
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JÚLIO CEZAR MARQUES DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE  
A PARTIR DE UNIDADES CRONOTÓPICAS DE MEMÓRIA

CURITIBA

2025



JÚLIO CEZAR MARQUES DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE  
A PARTIR DE UNIDADES CRONOTÓPICAS DE MEMÓRIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Deise Cristina de Lima Picanço.

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Silva, Júlio Cezar Marques da.

Formação de professores na extensão universitária : uma análise a partir de unidades cronotópicas de memória / Júlio Cezar Marques da Silva – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Deise Cristina de Lima Picanço

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Espanhol – Estudo e ensino. 4. Ensino superior – Extensão universitária. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JÚLIO CEZAR MARQUES DA SILVA**, intitulada: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE UNIDADES CRONOTÓPICAS DE MEMÓRIA**, sob orientação da Profa. Dra. DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÑO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

01/05/2025 07:41:38.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÑO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/04/2025 14:25:20.0

ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

30/04/2025 16:14:49.0

CIBELE KRAUSE-LEMKE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

Assinatura Eletrônica

08/05/2025 13:05:34.0

MARIA INÊS CARVALHO CORREIA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

## AGRADECIMENTOS

Com esta tese finalizada, gostaria de registrar meu agradecimento, em primeiro lugar, a todas as coparticipantes que toparam conversar comigo e compartilhar toda a riqueza das suas memórias, não só pelas reflexões para esse processo de escrita, mas pela resignificação e revisitação a tantas coisas boas que o IFA/FIVU fez por elas, por nós, por toda a comunidade UFPR— e mais! Foi maravilhoso poder lembrar alguns detalhes perdidos das minhas próprias memórias.

Agradeço, principalmente, a inenarrável importância da orientação da professora Deise Picanço, com quem eu tenho o prazer de dialogar ao longo de boa parte da minha trajetória acadêmica e profissional. Sem ela, esta tese não existiria, tampouco eu seria o professor que sou hoje. Agradeço também à minha banca de qualificação e de defesa, pelas suas valiosas contribuições e pelas provocações que me fizeram caminhar de forma muito mais responsiva nesta escrita escreviente.

Dedico esta conquista aos meus familiares, que me apoiaram e estimularam de várias formas, em diferentes momentos. Dedico também aos amigos e amigas que incansavelmente me impulsionam a seguir, com mensagens de apoio, com silêncios acompanhados, com momentos de fuga da escrita e relaxamento, tão fundamentais ao processo intelectual e, principalmente, para a manutenção da saúde mental.

Agradeço ao Pré-Pós UFPR, onde pude atuar ao longo de 2024-2025, sob supervisão dos coordenadores Paulo Vinicius Batista, *in memoriam*, e Nathália Savione, pois foi um projeto que me fez amar a escrita e a pesquisa uma vez mais, porque eu precisava encontrar forças e inspiração para orientar dezenas de cursistas no processo de escrita dos projetos de mestrado/doutorado, para buscarem seus sonhos e ocupar espaços antes negados aos grupos aos quais fazem parte, sendo uma verdadeira injeção de ânimo e de valorização à minha própria vaga, à minha trajetória e à minha pesquisa.

No texto, escolhi o registro em primeira pessoa por uma questão epistemológica, mas esse não é, em nenhuma medida, um trabalho individual — obrigado a quem dialogou comigo antes, agora e daqui por diante. Meus agradecimentos sinceros a todas e todos vocês!

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996)

No tempo da intolerância  
Acordou com o pé esquerdo  
tem que ir pra Cuba  
A camisa do Brasil  
É coisa de fascista  
Mulher que faz o que quer  
É chamada de puta  
Homem que casa com homem  
É chamado de bicha  
Tá todo mundo atirando pedra  
Com uma vida cheia de pecado  
Cada um fazendo sua regra  
Ninguém mais pode pensar o contrário

Elza Soares, em “No tempo da intolerância” (2023)

## RESUMO

O foco deste estudo foi compreender, diagnosticar e dimensionar os impactos dos processos formativos da extensão universitária na construção da subjetividade de profissionais licenciadas(os) em Letras Espanhol ou Português/Espanhol, além de problematizar como a pluralidade de perfis e trajetórias têm espaço no âmbito dos programas e projetos de extensão universitária, a partir da análise do projeto Formação em Idiomas para Fins Acadêmicos/Formação em Idiomas para a Vida Universitária (IFA/FIVU) e seus impactos junto à comunidade universitária em formação e para a comunidade atendida. Para atingir esse objetivo geral, a proposta foi a de construir objetivos específicos que permitissem responder à pergunta de pesquisa e atingir o objetivo geral proposto, começando por analisar a percepção sobre processos formativos em âmbito extensionista, a partir da memória de egressas, além de discutir as concepções de linguagem e ensino que tensionam o discurso sobre as suas práticas. Somado a isso, buscou-se, neste estudo, avaliar de que forma a práxis do IFA/FIVU reverbera no cronotopo atual, a partir dos enunciados produzidos pelas coparticipantes e, por fim, refletir sobre os impactos que a formação inicial acompanhada, mediada e orientada tem na carreira de professoras(es) de espanhol. Os dados desta pesquisa foram gerados a partir de um roteiro-base de perguntas abertas (Poupart, 2014), usadas para orientar as interações entre pesquisador e coparticipantes, entrevistadas uma a uma, em diferentes momentos do cronotopo desta pesquisa e através de diferentes suportes, ora de forma virtual, ora de forma presencial. Realiza-se aqui uma pesquisa narrativa (Vilela *et al.*, 2021; Guerra *et al.*, 2022; Sena *et al.*, 2024), qualitativa, empregada neste estudo de forma a dar suporte à análise e discussão das unidades cronotópicas de memória das coparticipantes, constituintes das narrativas memorialísticas (Drawin, 2023) gravadas e transcritas para esse fim. Para a análise dos dados gerados (enunciados das coparticipantes), utilizou-se a Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006; 2008), considerando quatro eixos analíticos elaborados a partir da relação entre dados e objetivos de pesquisa, de forma a construir uma análise coerente com a proposta apresentada e materializada nesta tese em primeira pessoa e em perspectiva escrevente (Evaristo, 2007; 2020). O referencial teórico utilizado parte dos estudos do Círculo de Bakhtin, valendo-se de distintos postulados teóricos, dos quais se destacam enunciado (Bakhtin, 1997), exotopia (Bakhtin, 1997), excedente de visão (Bakhtin, 1997), responsividade ativa (Bakhtin, 1997), alteridade constitutiva (Bakhtin, 1997), vozes sociais (Voloshinov, 2017), ideologia (Voloshinov, 2013), cronotopo (Bakhtin, 2018), heterodiscurso (Voloshinov, 2017), refração ideológica (Voloshinov, 2017), memória de passado (Bakhtin, 2017), discurso alheio (Voloshinov, 2017), além das discussões de Freire sobre extensão (Freire, 1983) e sobre os diferentes saberes e práticas inerentes à atividade docente (Freire, 1996).

Palavras-chave: Formação de professores; Extensão Universitária; Cronotopo; Alteridade constitutiva; Ensino de espanhol.

## ABSTRACT

The focus of this study was to understand, diagnose and measure the impact of university extension training processes on the construction of the subjectivity of professionals with a degree in Spanish or Portuguese/Spanish literature, as well as to problematize how the plurality of profiles and trajectories have a place within university extension programs and projects, based on an analysis of the language training for academic purposes/language training for university life (IFA/FIVU) project and its impact on the university community in training and on the community served. In order to achieve this general objective, the proposal was to build specific objectives that would allow us to answer the research question and achieve the proposed general objective, starting by analyzing the perception of training processes in the extension field, based on the memories of graduates, as well as discussing the conceptions of language and teaching that tension the discourse about their practices. In addition, this study sought to assess how the praxis of IFA/FIVU reverberates in the current chronotope, based on the statements produced by the co-participants and, finally, to reflect on the impact that accompanied, mediated and guided initial training has on the careers of Spanish teachers. The data for this research was generated from a basic script of open questions (Poupart, 2014), used to guide the interactions between the researcher and the co-participants, who were interviewed one by one, at different times in the chronotope of this research and through different media, sometimes virtually and sometimes in person. This is qualitative narrative research (Vilela *et al.*, 2021; Guerra *et al.*, 2022; Sena *et al.*, 2024), used in this study to support the analysis and discussion of the chronotopic memory units of the co-participants, which make up the memorial narratives (Drawin, 2023) recorded and transcribed for this purpose. The dialogical discourse analysis (Brait, 2006; 2008) was used to analyze the data generated (statements by the co-participants), considering four analytical axes based on the relationship between the data and the research objectives, in order to build an analysis consistent with the proposal presented and materialized in this thesis in the first person and from a writing perspective (Evaristo, 2007; 2020). The theoretical framework used is based on the studies of the Bakhtin circle, using different theoretical postulates, including utterance (Bakhtin, 1997), exotopy (Bakhtin, 1997), surplus vision (Bakhtin, 1997), active responsiveness (Bakhtin, 1997), constitutive alterity (Bakhtin, 1997), social voices (Voloshinov, 2017), ideology (Voloshinov, 2013), chronotope (Bakhtin, 2018), heterodiscourse (Voloshinov, 2017), ideological refraction (Voloshinov, 2017), memory of the past (Bakhtin, 2017), discourse of others (Voloshinov, 2017), in addition to Freire's discussions on extension (Freire, 1983) and on the different knowledge and practices inherent in teaching activity (Freire, 1996).

Keywords: teacher training; university extension; chronotope; constitutive otherness; spanish teaching.

## RESUMEN

El enfoque de este estudio fue comprender, diagnosticar y medir el impacto de los procesos de formación en extensión universitaria en la construcción de la subjetividad de los profesionales graduados en Letras Españolas o Portuguesas/Españolas, así como problematizar cómo la pluralidad de perfiles y trayectorias tienen cabida dentro de los programas y proyectos de extensión universitaria, a partir del análisis del proyecto de Formación en Idiomas para Fines Académicos / Formación en Idiomas para la Vida Universitaria (IFA/FIVU) y su impacto en la comunidad universitaria en formación y en la comunidad atendida. Para alcanzar este objetivo general, se propuso construir objetivos específicos que permitieran responder a la pregunta de investigación y alcanzar el objetivo general propuesto, comenzando por analizar la percepción de los procesos de formación en el campo de la extensión, a partir de las memorias de los egresados, así como discutir las concepciones de lengua y enseñanza que tensionan el discurso sobre las prácticas de estos docentes. Además, este estudio buscó evaluar cómo reverbera la praxis del IFA/FIVU en el cronotopo actual, a partir de las declaraciones producidas por los coparticipantes y, finalmente, reflexionar sobre el impacto que la formación inicial acompañada, mediada y guiada tiene en la trayectoria de los profesores de español. Los datos de esta investigación se generaron a partir de un guión básico de preguntas abiertas (Poupart, 2014), utilizado para guiar las interacciones entre la investigadora y los coparticipantes, que fueron entrevistados uno a uno, en diferentes momentos del cronotopo de esta investigación y a través de diferentes medios, a veces de forma virtual y otras de forma presencial. Se trata de una investigación narrativa cualitativa (Vilela *et al.*, 2021; Guerra *et al.*, 2022; Sena *et al.*, 2024), utilizada en este estudio para apoyar el análisis y la discusión de las unidades cronotópicas de memoria de los coparticipantes, que componen las narrativas memoriales (Drawin, 2023) grabadas y transcritas para este fin. Para el análisis de los datos generados (enunciados de los coparticipantes) se utilizó el Análisis Dialógico del Discurso (Brait, 2006; 2008), a partir de cuatro ejes analíticos elaborados a partir de la relación entre los datos y los objetivos de la investigación, para construir un análisis coherente con la propuesta presentada y materializada en esta tesis en primera persona y desde una perspectiva escritural (Evaristo, 2007; 2020). El marco teórico utilizado se basa en los estudios del Círculo de Bajtín, utilizando diferentes postulados teóricos, entre ellos Enunciación (Bakhtin, 1997), exotopía (Bakhtin, 1997), excedente de visión (Bakhtin, 1997), receptividad activa (Bakhtin, 1997), alteridad constitutiva (Bakhtin, 1997), voces sociales (Voloshinov, 2017), ideología (Voloshinov, 2013), cronotopo (Bakhtin, 2018), heterodiscurso (Voloshinov, 2017), refracción ideológica (Voloshinov, 2017); memoria del pasado (Bakhtin, 2017), discurso de los otros (Voloshinov, 2017), así como las discusiones de Freire sobre la extensión (Freire, 1983) y sobre los diferentes saberes y prácticas inherentes a la actividad docente (Freire, 1996).

Palabras clave: Formación del profesorado; Extensión universitaria; Cronotopo; Otridad constitutiva; Enseñanza del español.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 — Visão geral dos cronotopos do IFA/FIVU.....	28
Imagem 2 — Divulgação do curso Mujeres Latinas (2016).....	33
Imagem 3 — Divulgação do curso La Argentinidad al Palo (2016) .....	33
Imagem 4 — Excerto primeira aula do curso La Argentinidad al Palo (2016) .....	34
Imagem 5 — Excerto segunda aula do curso Cine, Lengua y Diálogo (2016) .....	35
Imagem 6 — Seminário de Formação (agosto/2016).....	36
Imagem 7 — Revisitar as memórias para não revisitar tragédias .....	70
Imagem 8 — Encontro de professoras e professores do IFA/FIVU (Outubro/2016).....	117
Imagem 9 — Cronotopos passados, cronotopos futuros .....	168

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Normas para padronização de transcrição .....	51
Quadro 2 — Informações sobre coparticipantes, notação e perfis .....	53
Quadro 3 — Sistematização comparativa entre cronotopos aventureso e real .....	65

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

- ADD — Análise Dialógica do Discurso
- AUGM — Associação de Universidades do Grupo Montevideu
- CELEM — Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
- Celin — Centro de Línguas e Interculturalidade
- DTPEN — Departamento de Teoria e Prática de Ensino
- ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio
- IFA/FIVU — Formação em Idiomas para Fins Acadêmicos
- ISF — Idiomas Sem Fronteiras
- LA — Língua Adicional
- LE — Língua Estrangeira
- LiCorEs — Linguagem, Corpo e Estética na Educação
- MELEM — Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas
- NAP — Núcleo de Assessoria Pedagógica
- PELEM — Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas
- PIBID — Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PPE — Prática de Pesquisa em Educação
- PPGE — Programa de Pós-Graduação em Educação
- PRAE — Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
- PROEC — Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
- PRONERA — Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- RU — Restaurante Universitário
- SEPE — Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (Setor de Educação/UFPR)
- SIEPE — Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (UFPR)
- UFPR — Universidade Federal do Paraná
- UNILA — Universidade Federal da Integração Latino-Americana

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 CRONOTOPOS COMPARTILHADOS OU O CONTEXTO DO IFA/FIVU</b> .....	<b>27</b>
2.1 O PRIMEIRO CRONOTOPO: DO SURGIMENTO .....	28
2.2 O SEGUNDO CRONOTOPO: UMA NOVA FASE, COM NOVOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS .....	30
<b>3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: MOVIMENTOS CRONOTÓPICOS QUE NOS TROUXERAM ATÉ AQUI</b> .....	<b>38</b>
3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	38
3.2 ROTEIRO-BASE PARA DIÁLOGO E GERAÇÃO DE DADOS .....	45
3.3 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	49
3.4 E ASSIM SE MATERIALIZOU ESTA PESQUISA .....	54
<b>4 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: ENTRE CRONOTOPOS E MEMÓRIAS</b> .....	<b>56</b>
4.1 PROCESSOS FORMATIVOS EM EXTENSÃO: TRANSFORMAÇÃO EM PERSPECTIVA .....	57
4.2 CRONOTOPO: QUANDO-ONDE ESTIVEMOS E ESTAMOS .....	62
4.3 MEMÓRIA: REPERTÓRIO, ALICERCE E ANCESTRALIDADE .....	68
4.4 FORMAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA.....	80
4.5 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E IMPACTO SOCIAL NA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA: O IFA/FIVU COMO ESPAÇO EXTENSIONISTA.....	87
<b>5 MEMÓRIA EM SOCIEDADE: CRONOTOPOS QUE REVERBERAM</b> .....	<b>93</b>
5.1 ENCONTROS, MEDIAÇÃO E ORIENTAÇÃO: IMPACTOS DE UMA FORMAÇÃO ACOMPANHADA .....	101
5.2 INDIVIDUAL E COLETIVO: PERCEPÇÕES SOBRE INTERAÇÕES E FORMAÇÃO COMPARTILHADA.....	126
5.3 INDIVIDUAL E COLETIVO: PERCEPÇÕES SOBRE INTERAÇÕES E FORMAÇÃO COMPARTILHADA.....	145
5.4 E SEGUE REVERBERANDO: NOVOS RUMOS .....	155
<b>6 CRONOTOPOS QUE NÃO SE FINDAM: CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROJEÇÕES</b> .....	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>169</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Mesmo agora, passados alguns anos dessa noite, meu corpo ainda reage ao lembrar dessa conversa. Meu pescoço fica tenso, a boca seca e algumas risadas de nervosismo escapam. É a violência da memória (Pacífico, 2023, p. 16).

O início do processo de escrita é sempre complexo, e o desta tese, desde quando era ainda um projeto, não foi diferente. O primeiro passo decisivo ao iniciar a materialização desta pesquisa foi o de escrever em primeira pessoa, porque esta pesquisa começa em mim, mesmo entendendo que ela tem influência de todas e todos que vieram antes de mim e com as(os) quais dialoguei, dialogo e seguirei dialogando após a finalização. Além disso, ela tem um marco inicial que me atravessa diariamente e que me constitui ao longo da minha trajetória: a minha própria memória.

Ao escrever o projeto inicial para a seleção de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPR), na linha Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs), minha ideia era discutir sobre os processos formativos em âmbito extensionista, especificamente sobre como essa formação inicial de professores de idiomas acontecia no projeto Formação em Idiomas para Fins Acadêmicos, que depois passou a ser chamado de Formação em Idiomas para a Vida Universitária (IFA/FIVU<sup>1</sup>). E eu digo que a minha ideia era essa interlocução porque toda a minha argumentação na construção do projeto partia da minha experiência nesse contexto, que havia tido sua última passagem em 2016, ou seja, com essa significativa distância espaço-temporal, ou de diferentes cronotopos, muita coisa havia mudado e apenas no momento de iniciar a pesquisa é que essa nova realidade ficou clara.

Nesta tese, vou compreender, diagnosticar e dimensionar os impactos dos processos formativos em âmbito da extensão na constituição de profissionais licenciados em Letras Espanhol ou Português/Espanhol, tendo como foco as memórias de estudantes de Letras que em algum momento participaram do projeto de extensão Formação em Línguas/Idiomas para a vida Acadêmica/Universitária

---

<sup>1</sup> Apesar de entender que o contexto em que esta pesquisa se realiza sofreu muitas mudanças ao longo da sua existência, opto por mencionar esse projeto pela sigla que o abarca como um todo, não segmentando essas etapas, sendo referenciado como IFA/FIVU.

(IFA/FIVU) na UFPR. Após a apresentação dos principais elementos desta tese, na Introdução, parto para o Capítulo 2, em que apresento com mais detalhes o contexto em que as vivências das coparticipantes<sup>2</sup> da pesquisa ocorreram, além de levantar dados desde o surgimento do projeto e que podem ajudar a compreender melhor as reflexões aqui expostas e a tese construída e defendida neste texto. No Capítulo 3, por sua vez, me dedico a apresentar às leitoras e aos leitores os aspectos teóricos e filosóficos que me ajudam a construir uma metodologia sólida de reflexão e escrita. No Capítulo 4, estabeleço um panorama das teorias às quais me filio e que permeiam este estudo, a minha formação e as minhas práticas, como professor, como formador e como sujeito. No Capítulo 5, trago excertos mais abundantes das unidades cronotópicas de memória mobilizadas pelas coparticipantes desta pesquisa, em diálogo constante com as bases teóricas que me *suleam*. Finalizo, no último capítulo, com algumas reflexões e perspectivas a partir desse cronotopo de doutoramento.

Nesse processo, ao tentar ressignificar as minhas questões e possibilidades, cogitei em vários momentos resetar, abandonar completamente a proposta inicial e partir para outra coisa, que fosse possível e que continuasse fazendo sentido nessa fase da minha formação<sup>3</sup>. Entre pesquisas e diálogos com a minha orientadora, vislumbramos a possibilidade de trabalhar justamente com o que tinha sido a faísca inicial de tudo o que eu tinha pensado, que era justamente essa memória sobre os meus processos formativos e sobre a formação de tantos professores e professoras com quem dialoguei dentro e fora das aulas do IFA/FIVU. Se essa memória foi forte o suficiente para alicerçar meu projeto inicial, se ela ainda me perpassa diariamente nas minhas práticas docentes e reflexões sobre a vida, ela deveria ser um elemento relevante para esses diálogos de doutoramento.

---

<sup>2</sup> O termo coparticipante é usado por entender que, na perspectiva adotada neste texto escrivente, as múltiplas experiências constroem de forma conjunta os resultados aqui apresentados, a partir das conversas que tivemos e das diversas vozes-vivências que ecoam nestas linhas.

<sup>3</sup> Um fato importante, e que vai aparecer brevemente em outros momentos desta tese, é que grande parte do meu doutorado foi realizado durante a pandemia de Covid-19. Como parte do cronotopo da pesquisa, é fundamental pensar nas dinâmicas para a geração de dados, através das conversas, já que boa parte delas foi feita através de videochamadas que utilizavam a ferramenta *Google Meet*. A naturalidade com que recorri a esse recurso/solução para otimizar a geração de dados é um dos legados do período pandêmico, que nos trouxe a massificação desse tipo de software, com salas para encontros de diversas naturezas, muito usadas no âmbito acadêmico. Por outro lado, cabe a menção da realização de algumas das conversas com as coparticipantes de forma presencial, em um movimento que denota a minha vontade e a das coparticipantes de reestabelecer esse contato fora do âmbito virtual, principalmente para revisitar as memórias do IFA/FIVU, um projeto tão caro a todas nós.

Se colocarmos as cartas na mesa, no fim das contas, toda reflexão parte, em alguma medida, da memória. Do que eu vivo, em diálogo com o que eu vivi antes, num constante movimento de retroalimentação em que o que eu faço é a refração de algo vivido em determinado momento (*cronos*), em determinado lugar (*topos*)<sup>4</sup>. Ao mesmo tempo, o que eu faço modifica o meu entorno, transformando o espaço, deixando-o diferente do momento em que cheguei.

Ao longo da minha trajetória acadêmica, uma das partes mais importantes foi a formação e atuação no âmbito da extensão universitária. Passei por vários projetos com perspectivas teórico-práticas diferentes, que tinham objetos de trabalho e públicos atendidos muito diversos, que variavam de crianças a idosos, de professores em formação inicial a docentes que tinham mais que a minha idade só de tempo de trabalho na educação básica. E cada uma dessas experiências sedimentou em mim a base para que eu fosse o profissional que sou hoje, ou melhor, o professor que sou hoje.

Quando ingressei pela primeira vez na licenciatura em Letras Português/Espanhol, minha projeção era de atuar com o espanhol e dar aulas tão interessantes e significativas quanto as que eu tive quando cursei na escola pública, no âmbito do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM/SEED/PR)<sup>5</sup>, projeto de contraturno com oferta de línguas adicionais para a comunidade escolar interna e externa. Nos primeiros semestres, me deparei com demandas que estavam aquém às minhas expectativas e às minhas possibilidades, em um cronotopo (ensino superior federal, ano de 2005) que carecia de muitas melhorias com relação à permanência estudantil. Apesar da tentativa de me envolver em alguns projetos, os primeiros anos foram bastante turbulentos e em diversos momentos tive que optar por trabalhar e vez de concluir as disciplinas em que me matriculava. Passado algum tempo, desisti do curso de forma quase integral. Ao tentar retomar, participei de um processo de intercâmbio<sup>6</sup>, pela Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM), o que

---

<sup>4</sup> Cronotopo é um conceito central nesta tese e será apresentado e aprofundado ao longo dos próximos capítulos.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Celem>. Acesso em: 27 abr. 2025. Para saber mais, conferir a escrita de Picanço (2003).

<sup>6</sup> Minha saída foi no ano de 2009, no segundo semestre. Realizei o intercâmbio na *Universidad Nacional del Este*, no Paraguai, onde estudei por um semestre letivo. Nesse momento, eu estava a ponto de deixar a licenciatura em Letras e fui incentivado a participar desse processo pela Prof. Dra. Terumi Koto

me abriu os olhos, novamente, para algumas possibilidades e para seguir com a formação almejada.

Nessa época, também me encontrei com o IFA/FIVU, quando cursava as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. Depois de muitos anos tentando encontrar um lugar onde eu me sentisse bem e sentisse que estava fazendo alguma diferença, esse momento havia chegado. O início foi bastante complicado, porque a práxis extensionista com a qual eu me deparei era muito diferente de tudo o que eu tinha aprendido, até então, nas disciplinas da graduação e, ainda, nas minhas primeiras experiências como docente, em escolas de idiomas. Desconstruir a visão de língua, bem como as culturas de ensinar e aprender, era o primeiro desafio desse processo e é algo que também vai aparecer de forma muito potente nos enunciados das coparticipantes que compõem o *corpus* deste trabalho. Ao longo dos meus anos de atuação no IFA/FIVU, sempre tentei tranquilizar os novos membros (professores em formação inicial) para o choque que poderia ser no início esse giro de chave teórico-metodológico, porque eu vivi esse baque e queria ajudar as(os) colegas a passarem por isso com o mínimo de ruídos possível. Acontece que, de fato, somente agora, a partir do acesso às memórias daquele período, as minhas e as compartilhadas pelas coparticipantes<sup>7</sup> desta pesquisa, é que me dou conta do quanto esse simples movimento era desafiador e, ao mesmo tempo, uma quebra de paradigmas que mudaria a nossa visão e forma de atuar pelo resto de nossas vidas.

Apesar dos diferentes espaços de atuação, e também por causa deles, sentia que ainda me faltava algo que fosse além de uma experiência momentânea e que eu pudesse carregar para o resto da minha trajetória. Faltava uma experiência que pudesse me ajudar a ressignificar a minha própria subjetividade e a forma como eu me relacionava com a docência. Nesse processo, o IFA/FIVU ocupou esse lugar de

---

Villalba, *in memoriam*, e isso mudou a minha trajetória. Encontrei contextos muito diferentes dos que tinha vivenciado, até então, e a perspectiva de viver em um país hispano falante, principalmente com a realidade e especificidades que esse país tem.

<sup>7</sup> Ao longo da seleção dos e das potenciais coparticipantes deste estudo, pude confirmar que a maior parte dos egressos e egressas é composta por mulheres, o que também é uma percepção reiterada em diferentes espaços em que atuei e pude trabalhar com profissionais das Letras. Após a seleção essa realidade se tornou ainda mais evidente, de forma que a partir dessa ocorrência sempre me referirei ao grupo de participante pelo plural feminino (as coparticipantes). Ao entrevistar coparticipantes do sexo masculino, no momento da solicitação dos pseudônimos, eles foram questionados sobre essa perspectiva e não demonstraram qualquer resistência sobre a referência coletiva no feminino.

tal forma, que acabei atuando por quase sete anos nesse projeto, porque era um alicerce construído na minha carreira, onde eu não só me sentia acolhido, mas também onde as minhas experiências e acúmulos me tornavam um agente de transformação no processo de formação das(os) minhas(meus) colegas de área. A atuação no projeto sempre foi muito plural: envolvia momentos de planejamento e preparação de materiais didáticos, regência de aulas, seleção de alunos, acolhimento de bolsistas, voluntários e professores com diferentes experiências. Além disso, sempre tínhamos a realização de estudos teórico-metodológicos, discussões sobre casos enfrentados em sala de aula, além de outras tantas temáticas que nos atravessam, o que tornou essa formação inicial (e continuada, em alguma medida) muito mais densa, complexa, profunda e significativa.

Foram diferentes processos, em diferentes cronotopos (Bakhtin, 2018), que foram fundamentais para a construção da minha identidade, enquanto professor, enquanto pesquisador e enquanto sujeito, de forma mais ampla. Ao longo desses anos, busquei formações complementares, além de atuar em espaços dos mais diversos, sempre tendo como horizonte somar tudo isso ao *eu* professor e pesquisador. No mestrado, pesquisei materiais didáticos de Língua Adicional/Língua Estrangeira (LA/LE), além de fazer uma formação complementar em Arte Dramática (formação de atores e atrizes). Ao ingressar no doutorado, tive muito claro, desde o início do processo, que a linha a qual me vinculava (LiCorEs) e aos projetos de pesquisa a que me somava dialogavam e seguem dialogando diretamente com essa identidade construída — multifacetada, inconclusa, discursiva.

Considero que a subjetividade humana seja composta de diversos aspectos que colocam em diálogo elementos internos, modificados por elementos externos. São acúmulos e vivências, em interação com as novas experiências e o meio social no qual se insere. Esses acúmulos e vivências estão em contato e modificando o seu entorno o tempo todo, em uma relação retroalimentada e retroconstituída entre os sujeitos e a sociedade.

Essa construção, permeada por relações, trocas e negociações, é sempre perpassada pela linguagem, concretizada de diversas formas, sendo através dela registrada no mundo, a partir da materialização do discurso construído do embate de múltiplas vozes “que entram na construção do dizer, vozes ditas, sempre repetidas, mas sempre carregadas do novo proveniente de cada situação de enunciação”

(Coracini, 2014, p.10), discussão realizada a partir da noção de heterodiscurso (Voloshinov, 2017), conceito entendido como a presença do discurso do outro no meu próprio discurso, da presença de outras vozes com as quais dialogo em meus próprios enunciados.

Considerando essa multiplicidade de vozes envolvidas na construção do dizer, em idioma nacional/materno, mas não apenas, é preciso entender o caráter fundamental do meu objeto de trabalho, das línguas estrangeiras/adicionais<sup>8</sup>, “no processo integral de formação do indivíduo” uma vez que os “significados são construídos com, nas e através das linguagens, dos sistemas simbólicos criados por diferentes culturas” (Jordão, 2005, s. p.). Partindo do espanhol, meu principal foco de atuação, e também central nesta pesquisa, é preciso entender elementos presentes quando-onde nós, brasileiros, encontramos as vozes dos nossos *hermanos* hispanofalantes, a partir das quais — e com as quais — compartilhamos e construímos a latino-americanidade, a noção de pertencimento surgida do compartilhamento de diversos aspectos sócio-históricos, das culturas que nos permeiam e que nos situam enquanto sul global. Quais os sistemas simbólicos criados em cada uma dessas culturas e que, através dos estudos de linguacultura, acessamos nas aulas de Línguas Estrangeiras/Adicionais (LE/LA)? Como esse acesso muda a nossa forma de pensar e agir no momento-espaco em que nos encontramos na hora de preparar e colocar em prática as nossas aulas?

Uma das inquietações que motivaram minha trajetória (e aí tomo a liberdade de reforçar essa pessoa do discurso, uma vez mais, para reafirmar a importância dessa perspectiva) foi justamente o sentimento de identificação com o ser latino-americano, apesar de haver toda uma construção política, histórica e sociocultural para nos afastar disso, para situar o Brasil fora dessa noção, dessa desfronterada visão de lugar, uma noção híbrida e difusa, como somos. O uso do espanhol e o acesso a diversas perspectivas de mundo a partir desse idioma, em diferentes momentos e em diferentes espaços, é uma coisa que se destaca quando revisito minhas memórias e avalio toda a minha trajetória formativa/de formador.

---

<sup>8</sup> Opto por manter estrangeiras, pois é assim que aparece em muitos documentos e textos teóricos, agregando a noção de língua adicional (Nicolaidis; Tílio, 2013; Leffa; Ilara, 2014; Brandão, 2017). Numa realidade pluricultural e plurilíngue, como a brasileira, as línguas podem cumprir papéis diferentes, constituindo um repertório amplo de linguagens que os sujeitos acessam cotidianamente.

O recorte desta pesquisa visa, justamente, entender como outros professores processaram e seguem processando esses momentos formativos ao longo de suas trajetórias, enquanto egressos da licenciatura em Letras, professores e professoras de LE/LA, refletindo a partir do espaço de programas e projetos de extensão universitária, em diferentes tempos e, conseqüentemente, contextos. Por entender a extensão e suas dimensões *dialogica* e *transformadora*, o que é abordado ao longo da pesquisa, assumo que tanto o trabalho com o ensino de LE/LA quanto a formação de professores são encarados de forma distinta, sobretudo pelo viés discursivo adotado pelo projeto de extensão escolhido como parte da série de cronotopos desta pesquisa (os movimentos cronotrópicos<sup>9</sup> do projeto ao longo de sua existência, os movimentos cronotrópicos desta pesquisa, desde os primeiros rascunhos até esta materialização em tese, entre outros).

A maior justificativa para a realização deste estudo é que, ao longo da minha formação universitária, enquanto licenciando, me deparei com situações em que me questioneei sobre a figura do professor e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. A partir da minha entrada no IFA/FIVU, passei a ver o contexto de sala de aula de forma cada vez mais crítica, tentando observar como se dá a construção desse espaço de interação a partir da utilização dos materiais didáticos, considerando a dimensão subjetiva dos envolvidos nos processos educacionais, além das questões objetivas trazidas pelas demandas que fizeram o IFA/FIVU surgir<sup>10</sup>. Levando isso em consideração, acredito que a perspectiva de trabalho no âmbito da/do extensionista seja múltipla, pois considera os contextos específicos em que se realiza, precisando ser não só valorizada como referenciada em diversos espaços de reflexão e compartilhamento, devido a toda a sua contribuição para a área e para a formação das(os) profissionais que por ali passaram e passam. Passar por esse projeto de extensão específico mudou a minha forma de encarar a docência, me mudou como profissional e como ser humano e, devido a isso, acredito que seu caráter inovador e único possam ser referências para a formação extensionista em âmbito nacional.

---

<sup>9</sup> Considera-se os movimentos cronotópicos como a passagem de espaço-tempo que é determinante para a materialização dos acontecimentos, de forma estruturante e indissociável. Essa discussão será apresentada de forma mais profunda ao longo das próximas seções.

<sup>10</sup> Essas e outras informações sobre o IFA/FIVU foram esmiuçadas no Capítulo 2 desta tese.

Busco, neste estudo, não só entender como a pluralidade de perfis e trajetórias têm espaço no âmbito dos programas e projetos de extensão universitária, a partir da análise do IFA/FIVU, mas contribuir nestes para novos diálogos e novas ações que os tornem ainda mais inovadores e relevantes para a comunidade universitária em formação e para a comunidade externa atendida. Assim, apesar de realizar uma série de questionamentos que dão movimento a esta pesquisa, a pergunta central, ou pergunta de pesquisa, se assim preferirem, é: de que modo podemos compreender, diagnosticar e dimensionar os impactos dos processos formativos em âmbito extensionista na constituição de profissionais licenciados em Espanhol ou Português/Espanhol? O pressuposto de minha tese é de que esse reverberar acontece de maneira muito presente, de forma que nem sempre as/os profissionais formadas nesse âmbito percebam essas heranças objetivamente, mas que, ainda assim, as tragam nas suas atividades, nas suas ações, não deixando esmaecer essas experiências tão potentes. Somado a isso, agrego que a interação com outras coparticipantes do IFA/FIVU para esse revisitar de memórias pode reacender a paixão despertada pela atuação no projeto, a partir de uma construção compartilhada no cronotopo atual, a partir das percepções de memórias dos processos formativos dessas licenciadas.

Assim, trabalho a partir dos seguintes objetivos, para responder à pergunta de pesquisa (bem como os desdobramentos que surgiram ao longo da escrita) e para defender minha tese:

- **Objetivo geral:**
  - Compreender, diagnosticar e dimensionar os impactos dos processos formativos em âmbito extensionista na constituição de profissionais licenciados em Espanhol ou Português/Espanhol.
  
- **Objetivos específicos:**
  - Analisar a percepção sobre processos formativos em âmbito extensionista, a partir da memória de egressas;
  - Discutir as concepções de linguagem e ensino que tensionam o discurso sobre as práticas dessas professoras;
  - Avaliar de que forma a práxis do IFA/FIVU reverbera no cronotopo atual, a partir dos enunciados produzidos pelas coparticipantes;

- Refletir sobre os impactos que a formação inicial acompanhada, mediada e orientada tem na carreira de professoras(es)<sup>11</sup> de espanhol.

É preciso ter em conta, também, que a passagem do tempo faz com que sejamos indivíduos diferentes, pelos acúmulos e vivências. Ao longo dessa trajetória, modificamos os espaços por onde transitamos e por onde quem tem contato conosco transita, refratando vivências e os conhecimentos construídos nelas/a partir delas. A modificação do espaço altera a nossa percepção de tempo e a nossa existência nele. É um processo indissociável, a relação espaço-temporal. Por mais que utilizemos, por exemplo, um mesmo material didático em sala de aula, para o que se supõe ser o mesmo nível da turma anterior, a forma como as relações dialógicas<sup>12</sup> acontecerão será diferente, porque os sujeitos ali presentes são outros, o que já transforma substancialmente o espaço em que estamos. Ademais, o tempo em que estamos fazendo essa nova aplicação é outro, o que modificou as professoras, suas vivências e acúmulos, da mesma forma que o fez com os alunos e as alunas e, conseqüentemente, com a sociedade ao seu (nosso) redor.

A noção bakhtiniana de cronotopo (Bakhtin, 2018; Bemong, 2015), antes pensada para a literatura, apesar de sempre pautada na realidade sócio-histórica, trata justamente dessa interdependência do tempo (*crono*) e do espaço (*topo*), como uma unidade indissolúvel, mas não fundida. Há nela, também, uma inspiração declarada<sup>13</sup> na teoria da relatividade de Einstein, com a relação interdependente dos eixos espaço-tempo na nossa existência. Apesar de trabalhar com esses paradigmas a partir dessa perspectiva específica, é importante mencionar que ela pode ser encontrada em uma série de outros autores e linhas teórico-práticas, o que demonstra a sua relevância para diversas áreas.

Aqui, nesta tese, agregam-se às reflexões dessas teorias — sobre a própria relação dos sujeitos históricos — outros elementos da natureza ao longo do espaço-tempo e da importância da construção da memória e do compartilhamento a

---

<sup>11</sup> Aqui mantém-se o feminino e o masculino por acreditar que esse objetivo extrapola os limites dos dados gerados para esta pesquisa, a partir das narrativas dessas coparticipantes e professoras egressas.

<sup>12</sup> Essa discussão será aprofundada no Capítulo 4, ao tratar das bases teóricas desta tese.

<sup>13</sup> Bakhtin se apropriou da noção teórica (unidade de espaço-tempo) e deu a ele nova formulação de aplicabilidade teórica.

partir/sobre elas, muito presente nas práticas dos povos originários, há milhares de anos (Krenak, 2020), que vão permear também esta pesquisa, nos impulsionando a considerar a memória, ou as unidades cronotópicas de memória, muito menos como contribuições isoladas de cada participante, mas como uma complexa rede de vivências compartilhadas e revividas em momentos de encontro ao longo das nossas trajetórias, dentro e fora da universidade e do IFA/FIVU. Ainda nessa perspectiva de memória ancestral e basilar, além das reflexões de saberes indígenas, são mobilizadas reflexões atravessadas pela vivência e memória dos povos negros, que também me constituem e se materializam através dessa escrita de autoria negra, construída a partir das minhas escrevivências (Evaristo, 2020a; 2020b). “Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem” (Evaristo, 2020a, p. 30). Parto dessa leitura de mundo e desse lugar de enunciação.

Além dessas perspectivas mais ancestrais e basilares, de enunciação, de vivência e de saberes, interpreto as unidades cronotópicas de memória, acessadas, em partes, através dos enunciados gerados, neste estudo como um contínuo movimento de contar história sobre nós mesmos e sobre as gerações anteriores, que nos constroem e se contam através dessas memórias, que também contribuem para o processo de formação da nossa identidade (Garro-Larrañaga, 2014).

Vale ressaltar, ainda, que no contexto desta pesquisa, encaro e nomeio essas passagens de tempo-espço como movimentos cronotrópicos, justamente por estarmos inseridos e atuantes em um contexto que pode ser, aparentemente, o mesmo, mas que está em constante renovação pela própria ação do tempo e das novas configurações contextuais que se apresentam na atualização dos espaços-sujeitos.

Tendo esse cenário como ponto de partida, analiso os espaços e momentos formativos a partir da memória das professoras que tiveram parte da sua formação em contexto extensionista. Espaço que é, por essência, a materialização do que é discutido aqui, visto que os elementos constituintes, criadores e modificadores, vão ser atualizados a cada ano que passa, pela transitoriedade dos professores em formação e da comunidade atendida. Cabe mencionar que opto por realizar uma pesquisa qualitativo-participativa, de forma integrada, levando em conta as

necessidades dos enunciados que serão analisados e do contexto em que os cronotopos vividos, analisados a partir das narrativas trazidas pelas coparticipantes nos enunciados produzidos a partir das suas unidades cronotópicas de memória, e que dialogam comigo no cronotopo da pesquisa, pelas conversas realizadas com as coparticipantes, e das inserções e diálogos acontecidos nos próprios processos formativos, muitos dos quais foram acompanhados por mim ou, os que não foram, chegaram até mim por outros meios.

Por uma questão de aderência, por ser minha área de formação, de atuação dentro e fora do projeto IFA/FIVU, opto por incluir entre as coparticipantes desta pesquisa apenas professoras da área de espanhol, apesar de o IFA/FIVU ter oferecido ao longo dos anos outros idiomas também (francês, italiano, japonês, alemão e inglês). O pressuposto aqui defendido é que o conhecimento construído nesse projeto, de forma coletiva e experiencial, segue reverberando nas práticas docentes desses sujeitos e que apenas o acesso a partir dessas lembranças formativas/de atuação, constituintes e significativas, aqui denominadas unidades cronotópicas de memória, poderiam nos permitir entender melhor a percepção de cada um sobre a sua própria trajetória formativa, principalmente no âmbito do IFA/FIVU.

Para esta pesquisa, 10 egressas foram selecionadas para a participação, tentando manter a paridade, sempre que possível, dos perfis, que foram delimitados levando em conta, principalmente, as áreas de atuação e possíveis formações complementares após formadas. Delimitam-se, assim, quatro grupos/perfis: a) egressas que voltaram sua atuação à Educação Básica; b) egressas que seguiram com o processo acadêmico-formativo e atuam no Ensino Superior; c) egressas que foram para escolas de idiomas ou outras instituições privadas; d) egressas(os) que migraram para áreas distintas das letras, onde seguem atuando.

Ressalto que essa não é uma tese em filosofia da linguagem, mas um estudo sobre educação, linguagem e formação de professores, usando reflexões e conceitos de filosofia da linguagem, principalmente daquela feita pelo Círculo de Bakhtin — mas não somente. Respeitando o uso desses conceitos pelo que são, pela contribuição sociorreferenciada dessas reflexões filosóficas e não o seu uso como categorias ou tentativas de transformar em partes de um método o que elas não são, essencialmente. A respeito dessa discussão, me valho dos sábios apontamentos do professor e linguista Carlos Alberto Faraco, que afirma que:

Num tempo colonizado pela ciência, é compreensível que muitos vão aos textos de Bakhtin (e do Círculo) em busca propriamente de método; aproxima-se deles na expectativa de encontrar um *modus facendi*; um conjunto de procedimentos para a análise literária e linguística. O resultado mais visível desse equívoco (isto é, de se tomar os textos do Círculo pelo que não são) é transformar categorias filosóficas em categorias científicas, em categorias de método [...] (Faraco, 2009, p. 39).

À continuação, no mesmo texto, Faraco retoma esse ponto e conclui que, de fato, não há uma formalização de um método científico a ser seguido nos textos do Círculo de Bakhtin, e sim grandes diretrizes que permitem alguma aplicabilidade em estudos de diversas áreas e dos quais nos valem também nesta tese.

Objetivando não cometer os equívocos apontados por Faraco, para as análises e discussões realizadas neste estudo, utilizo princípios da Análise Dialógica do Discurso (ADD), perspectiva analítica cunhada por Brait (2006, 2008), a partir de postulados do Círculo de Bakhtin. É importante reiterar que a ADD não se configura como uma metodologia de análise, efetivamente, mas é uma forma de encarar os enunciados, a partir do embate social de ideias, construído na/com a linguagem, funcionando como um leque de diretrizes que podemos direcionar para determinados tipos de estudos, como a análise das narrativas memorialísticas que embasam esta tese. Para o processo de análise, esses enunciados são sempre encarados como produções situadas, realizadas por sujeitos que ocupam lugares na sociedade e que carregam uma série de acúmulos e experiências que também são construídas socialmente. É a partir de todas essas vivências que construímos nossos discursos e nos colocamos diante de quaisquer situações, de forma crítica e situada.

Ainda que nem sempre verbalizemos esses posicionamentos, que são ideologicamente marcados, pressupõe-se que há uma atitude responsiva, que pode se manifestar de distintas formas, através da dialogicidade inerente às relações humanas.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. (Bakhtin, 2008, p. 329).

Ao longo da discussão dos enunciados produzidos pelas coparticipantes, o que se tem é a construção de um discurso orientado pelas suas percepções sobre as próprias memórias e sobre as memórias compartilhadas dessa formação inicial no

âmbito do projeto IFA/FIVU. Aqui analisa-se, inicialmente, a dimensão verbal, materializada no discurso das coparticipantes, motivada pela interação proposta, gravado e transcrito, mas os elementos sociais presentes no entorno e nas memórias compartilhadas desses processos não são deixados de lado, porque eles são fundamentais para analisar dialogicamente esses discursos. A ADD, “tem como enfoque a análise de produções discursivas produzidas nas mais variadas esferas de atividade humana” (Rohling, 2014, p. 45), por isso é imprescindível considerar que nesse tipo de análise os elementos extraverbais são fundamentais, mas não substituem os verbais (Brait, 2006). Tenho em conta que:

Não há, portanto, na perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, categorias a priori, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto. [...] Constituem, no entanto, um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico (Brait, 2006, p. 60-61).

Assim, ao mesmo tempo que levo em conta elementos verbalmente materializados nas gravações, trago elementos da dimensão social das unidades cronotópicas de memória mobilizadas pelas coparticipantes, me valendo em grande parte da visão privilegiada que eu tenho por ter participado de diferentes cronotopos do projeto.

## 2 CRONOTOPOS COMPARTILHADOS OU O CONTEXTO DO IFA/FIVU

O IFA/FIVU é construído como uma alternativa aos espaços formativos existentes no cronotopo da sua criação e desenvolvimento, partindo de uma demanda concreta, que era oportunizar a formação em idiomas a estudantes em situação de fragilidade socioeconômica, tornando-se uma ação extensionista essencial para aquele momento. Por outro lado, havia outra demanda que era a de novos espaços formativos, principalmente os que pudessem oportunizar uma formação crítica aos estudantes de Letras em final de curso, somando acompanhamento e diálogo adequados às bases teóricas compartilhadas por eles, ao mesmo tempo que a práxis extensionista permitia a concepção, aplicação e reflexão sobre materiais didáticos baseados em documentos autênticos, sendo, portanto, um projeto visionário no que tange à formação de professores, por entender que

[...] a Educação crítica visa não à instrumentalização do indivíduo para a realização de um ofício, mas à sua formação cidadã, de forma que esta pessoa integre realmente a sociedade, atuando sobre ela de forma agentiva e protagonista, e contribuindo para transformá-la em um lugar cada vez melhor e mais justo para todos e todas. (Tilio; Rocha, 2024, p. 5).

Quando se coloca em diálogo a reflexão sobre reorganização social, apagamentos e manutenção memorial, pensando o contexto extensionista, principalmente em projetos com as características do IFA/FIVU, a perda dessas memórias, pelo não registro e divulgação acaba fazendo com que o que foi construído naquele cronotopo alcance menos pessoas do que poderia, ainda que os processos desenvolvidos ali reflitam e refratem verbal e ideologicamente (Voloshinov, 2017) e sigam impactando e sendo disseminados por meio de práticas dos egressos que passaram pelo IFA/FIVU. Ainda assim, o registro e a divulgação e comunicação científicas são imprescindíveis para que possamos seguir construindo cada vez mais diálogos e estabelecendo redes de conhecimento, de práxis, de memórias.

Ao delimitar esta pesquisa no projeto de extensão Formação em Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA, em fase posterior denominado Formação em Idiomas para a Vida Universitária, FIVU, sendo referido, a partir daqui, como IFA/FIVU), pensei nas possibilidades relativas aos momentos que atravessariam os dados gerados e sua

análise, já que o projeto, à ocasião desta pesquisa, já tinha mais de 10 anos de existência.

A partir dessas considerações, organizo os cronotopos que me entrelaçam ao IFA/FIVU em três lapsos de espaço-tempo:

Imagem 1 — Visão geral dos cronotopos do IFA/FIVU



Fonte: o autor (2025).

A divisão meramente cronológica não dá conta dos processos fundamentais pelos quais passamos ao longo da construção do IFA/FIVU como um projeto de referência, de forma que uma interpretação a partir do caráter e das diferentes práticas realizadas nesse projeto, bem como o que se construiu a partir disso, é o que permite estabelecer os cronotopos elencados nessa imagem e explorados nas seções a seguir.

## 2.1 O PRIMEIRO CRONOTOPO: DO SURGIMENTO

O primeiro cronotopo considerado tem seu marco inicial em um momento em que esse projeto era uma ação coordenada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da UFPR, para atender à demanda de formação em idiomas com objetivos acadêmicos, ofertada a alunos(as) em situação de fragilidade socioeconômica. A perspectiva alinhada à demanda apresentada era de uma língua adicional voltada à promoção da assistência estudantil, em uma perspectiva de oferecer acesso à formação linguística a um público que, até então, não poderia tê-lo por outras vias. Nesse contexto, os cursos eram oferecidos por discentes de Letras, em diferentes fases do processo formativo, através do vínculo de bolsista-instrutor. Além disso,

diferentes demandas (dos alunos, dos professores em formação, da comunidade universitária como um todo) eram supridas sob a coordenação e orientação de professores das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino, pertencentes ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), formato em que o projeto foi construído no período de 2009 a 2014.

Em 2014, houve uma reestruturação, devido às mudanças nas políticas de permanência universitária, que fez com que o IFA/FIVU fosse transferido e reorganizado, passando a estar vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), onde passou a atender a novas demandas e exigências institucionais, permanecendo assim nos anos subsequentes (Picanço *et al.*, 2021a; 2021b).

Ao longo do primeiro cronotopo de existência, em um lapso temporal de mais de 6 anos, em que as dinâmicas realizadas no projeto foram sendo construídas a partir da prática permeada por reflexões e leituras, que faziam com que avançássemos do ponto de vista teórico, complexificando as relações nesse âmbito, ao passo que o que fazíamos atingia mais pessoas e movimentava saberes no âmbito formativo da UFPR, mas também no seu entorno, na comunidade acadêmica atendida por nós e nos contextos que essas pessoas frequentavam/modificavam.

Do ponto de vista prático, a construção desses primeiros anos estava totalmente atrelada às demandas que se apresentavam. A cada nova situação, nos era apresentada a necessidade e nos preparávamos para atendê-la. Um exemplo disso foi a oferta de cursos de espanhol em formato híbrido para os *campi* avançados de Palotina e Pontal do Sul. A demanda por formação em LE/LA era a mesma que existia em Curitiba, da mesma forma que a presença de alunas(os) com alguma fragilidade socioeconômica e o suporte a elas(es) por parte da PRAE, de forma que toda uma estrutura pedagógica e digital foi organizada, para atender esses campi de forma remota, com alguns encontros presenciais ao longo do período.

Ao mesmo tempo, os tensionamentos que aconteciam tanto internamente como externamente permitem que observemos elementos que ora centralizavam e unificavam (*forças centrípetas*, Bakhtin, 2015) as questões que nos permeavam e nos impulsionam, ora dispersaram e distribuíam (*forças centrífugas*, Bakhtin, 2015) nossos esforços/vivências e a construção do que viria a ser o IFA/FIVU. Dessa forma, havia esse constante reverberar entre as demandas que nos eram apresentadas com

as que víamos/vivíamos na sociedade, principalmente a crescente exigência do mundo acadêmico em que nos inserimos, no que tange a questão dos idiomas.

A perspectiva de expansão para esses *campi* ia de encontro à construção de outros diálogos nas universidades federais, sobretudo no cronotopo entre 2005 e 2015, vistos como:

[...] períodos de expansão e inserção cada vez maior na sociedade, tanto pelo processo de interiorização como de penetração nas comunidades do seu entorno. Outra frente de expansão são as atuais políticas de internacionalização das universidades em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando a melhoria da formação e integração com a comunidade acadêmica nacional, regional e transnacional. (Picanço *et al.*, 2021a, p. 36).

Como todo momento de construção, houve uma série de dificuldades que iam desde as questões de deslocamento até esses *campi*, até questões estruturais mais básicas como a baixa conexão à internet, sobretudo no campus Palotina, ou problemas relacionados às salas de videoconferência utilizadas para essas transmissões. Também foram recorrentes os problemas relacionados ao financiamento do projeto, fato que desestabilizou em diferentes momentos a nossa organização e atuação. Ao longo desse processo, o que tentamos fazer foi oferecer essa formação em idiomas para essas(es) alunas(os) com a mesma qualidade e compromisso com a transformação que fazíamos em Curitiba, no campus Reitoria, onde funcionou durante muitos anos o IFA/FIVU.

Com a crescente demanda de abertura de novas turmas, veio também a necessidade de garantir a permanência das egressas que formavam parte do IFA/FIVU, bolsistas e voluntárias, além de uma estrutura mais sólida para que o trabalho pudesse ser executado de forma mais bem estruturada. A partir do encerramento do programa junto à PRAE/UFPR, veio a necessidade e a possibilidade de registrá-lo como um projeto de extensão, efetivamente, junto à PROEC/UFPR.

## 2.2 O SEGUNDO CRONOTOPO: UMA NOVA FASE, COM NOVOS DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ainda no período em que o IFA/FIVU esteve vinculado à PRAE e à perspectiva de uma LA voltada à assistência estudantil, o projeto não estava plenamente

estruturado a partir das premissas da extensão universitária. Durante o período desse vínculo, as práticas começaram a mudar, de forma a reestruturar o IFA/FIVU para estar mais alinhado às perspectivas transformadoras da extensão, através de objetivos formativos mais claros e ampliados, assumindo caráter mais alinhado às premissas que serão apresentadas nos próximos capítulos. Essas mudanças foram gradativas e foram acontecendo ao longo dos meses/anos que se seguiram. Nesse movimento, também foram determinantes mudanças institucionais, determinadas por reorganizações, financiamento e novas dinâmicas concernentes à UFPR de forma mais ampla.

A partir de 2015, o IFA/FIVU passou a ser um projeto de extensão vinculado à pró-reitoria responsável por esse tipo de ação universidade-comunidade, fomentando uma formação crítica e transformadora bastante influenciada pelos processos de internacionalização e pela crescente busca por cursos de idiomas que contribuíssem para a formação linguística necessária para que nossas(os) alunas(os) pudessem aproveitar as oportunidades de intercâmbio, de participação em eventos internacionais ou mesmo de ingresso nos programas de pós-graduação, bem como, a partir daí, da possibilidade de ter acesso a perspectivas epistemológicas outras, através das leituras em LE/LA utilizadas nesses programas.

Outro elemento fundamental desses movimentos e mudanças é o caráter necessário e primordial do IFA/FIVU como um espaço formativo e de prática de ensino para idiomas que não tem tanto espaço como o espanhol e o inglês, pensando em locais para realização de estágios, por exemplo. Entre esses idiomas é possível incluir o japonês, o alemão e o italiano, que não são ofertados de forma tão ampla nas redes pública e privada de ensino. Somado a isso, esses espaços de prática permitiram que estudantes da comunidade interna da UFPR acessassem esses idiomas e pudessem se dedicar ao seu estudo em um espaço acolhedor e diferenciado.

Em 2019, no marco dos 10 anos do IFA/FIVU, foram organizados um livro e um dossiê temático na Revista X (UFPR), para registrar parte da memória dos processos formativos ocorridos ao longo desse período, bem como os desafios e

perspectivas que se apresentaram nessa trajetória<sup>14</sup>. O recorte cronotópico desta pesquisa considera os marcos mencionados e, além disso, o processo de estudo realizado ao longo da organização do livro e do dossiê acima mencionados.

Além disso, a própria consideração do IFA/FIVU como um espaço formativo diferenciado, como mencionado anteriormente, leva em conta o seu caráter multifacetado, visto que, nesse âmbito extensionista, as atividades de ensino e pesquisa aconteciam paralelamente, sendo modificadas, ao mesmo tempo que modificaram, as práticas em sala de aula. Os cursos ofertados, pela área de espanhol, se dividiram em dois grandes grupos: os regulares, que eram ofertados semestralmente, de acordo com as demandas, em 4 módulos (que variaram entre 45h e 60h, ao longo dos anos), e os especiais, que focavam em recortes/aspectos específicos, nos quais professores em formação e alunos se aprofundavam em temas que surgiam de alguns contextos socioculturais.

Um desses projetos foi o *Mujeres Latinas* (2016), com cartaz de divulgação na Imagem 2, que surgiu justamente por percebermos uma crescente na matrícula e permanência de alunas nos nossos cursos de espanhol, bem como a necessidade de aprofundar a discussão com recorte de gênero mais acentuado. Ainda que o trabalho de forma interseccional com gênero, raça e classe social estivesse presente nos cursos regulares, trazer à tona determinados aspectos das culturas latino-americanas se tornou uma demanda e um desejo identificado pelas professoras que compunham o IFA/FIVU espanhol naquele momento. Outro dos projetos especiais que teve destaque pelo seu sucesso, mas também pelas reverberações fora de sala de aula foi o *La Argentinidad al Palo* (2016), com cartaz de divulgação na Imagem 3, que surgiu da crescente participação das egressas e egressos de Letras Espanhol nas vagas de intercâmbio da AUGM para a Argentina. A experiência dessas professoras em formação era bastante ímpar e suscitou interlocuções potentes, já que grande parte do público que procurava o IFA/FIVU tinha objetivos acadêmicos, que incluíam o intercâmbio. Um terceiro curso que merece destaque, entre esses das chamadas

---

<sup>14</sup> A saber: PICANÇO, D.; MARQUES, J.; WALESKO, A (org.). **Vida universitária em diálogo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021a. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/vida-universitaria>. Acesso em: 27 abr. 2025; PICANÇO, D.; MARQUES, J.; WALESKO, A. (org.). 10 anos do IFA-FIVU: Uma história tecida a muitas mãos. Revista X, v. 16, p. 985, 2021b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/3105>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ofertas especiais, é o *Cine, Lengua y Diálogo*, que surgiu para aprofundar questões concernentes à América Latina através da nossa produção audiovisual, destacada mundialmente e sempre presente nos materiais utilizados no IFA/FIVU.

Imagem 2 — Divulgação do curso Mujeres Latinas (2016)

**MUJERES LATINAS**  
(Curso de extensão Universitária vinculado ao projeto de Extensão "Formação em Línguas para Fins Acadêmicos")

**Público-alvo**  
Estudantes de graduação e pós-graduação com um conhecimento mínimo de espanhol de 120 horas

**Eixos temáticos**

- Situação feminina na América Latina
- Cárcere e violência
- Imigração e fragilidade socioeconômica
- Conquistas feministas
- Vozes literárias

Início: 08 de outubro de 2016  
Horário: 14:00 às 17:30  
Carga horária: 30 horas  
(Horas formativas / certificado)  
Local: Setor de Educação – Ed. D. Pedro I (Reitoria)

Inscrições: 29 de setembro a 6 de outubro  
[idiomasparafinsacademicos.wordpress.com](http://idiomasparafinsacademicos.wordpress.com)

Resultados e ensalamento: 7 de outubro

Logos: UFPR, 40 ANOS Setor de Educação, Humanas Setor de Ciências Humanas UFPR, proec pro-movimento de extensão e cultura

Fonte: acervo IFA/FIVU.

Imagem 3 — Divulgação do curso La Argentinidad al Palo (2016)

CURSO DE EXTENSÃO  
LA ARGENTINIDAD AL PALO  
IDIOMAS PARA FINS ACADÊMICOS

DE 15 A 27 DE FEVEREIRO  
2ª, 4ª E 6ª DAS 14h ÀS 17h  
NO CAMPUS REITORIA(UFPR)

Pré-requisito: 45h de língua, a serem comprovadas no momento da matrícula.

Fonte: acervo IFA/FIVU.

A formação que acontecia no âmbito do IFA/FIVU reverberava em vários âmbitos, a serem explorados nos capítulos que seguem, mas a primeira materialização, o momento em que as alunas e alunos tinham contato com o que estávamos construindo, era quando as aulas iniciavam e outras perspectivas de ensino-aprendizagem, diferentes das tradicionais, eram apresentadas, como exemplificado nas imagens 4 (do curso *La Argentinidad al Palo*, mencionado anteriormente) e 5 (do curso *Cine, Lengua y Diálogo*).

Imagem 4 — Excerto primeira aula do curso *La Argentinidad al Palo* (2016)

## CLASE 1

### ¡Che boludo!



#### A discutir

1. ¿Qué conocés vos de Argentina (música, comida, costumbres, política, geografía...)?
2. ¿Te parece que los brasileños tenemos estereotipos de nuestros países vecinos? ¿Qué estereotipos traemos de los argentinos? ¿Y los argentinos de nosotros?
3. ¿Qué opinás acerca de la rivalidad publicitada entre brasileños y argentinos? ¿Te ponés de acuerdo?



#### A ver

1. ¿Costumbrás mirar la tele en tu tiempo de ocio? ¿Qué tipo de programas te gustan?
2. ¿Solés saltar los publicitarios (sea de la tele o de otros aparatos tecnológicos)?
3. A seguir verás algunos anuncios publicitarios sacados de *Youtube*. ¿De qué temas tratarán?

(I)



Argentinicos no Samba SKOL  
 Canal de cine  
 1:3:18

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=c36gATjasYw>

Imagem 5 — Excerto segunda aula do curso Cine, Lengua y Diálogo (2016)



**ESPAÑOL PARA FINES ACADÉMICOS**  
**Cine, lengua y diálogo – Módulo I**

**CLASE 2**

 **A comentar**

En la semana pasada vimos a la película “Y tu mamá también”, de Alfonso Cuarón.

1. ¿Cómo se quedó tu comentario sobre la crítica que leímos al final del encuentro? En grupos de 3 o 4 personas compartan sus comentarios.
2. ¿Tenés una opinión sobre alguna película que es distinta a de la mayoría de la gente? ¿Cuál es el film y tu opinión? Compartí con el grupo.
3. ¿Cuáles los principales temas discutidos en la película de la última clase? ¿Cómo fueron tratados? ¿Te ponés de acuerdo con la forma como se lo hizo?

 **Muchas miradas**

En el último encuentro vimos un mapa de las películas en latinoamérica hecho a través de una encuesta en el IMDB. Ahora vamos a leer dos textos sobre el tema:






Fonte: acervo IFA/FIVU.

Para a elaboração desses e de tantos outros materiais, sempre havia um acompanhamento próximo por parte das orientadoras, com interação frequente em momentos individuais e com toda a equipe. Nesses espaços-tempos formativos, as dinâmicas variavam de acordo com as questões vivenciadas nas aulas das semanas anteriores, mas também em uma projeção do que viria nas seguintes, incluindo a própria reflexão sobre as unidades temáticas elaboradas e a forma como trabalhávamos os materiais autênticos escolhidos como insumo.

Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro “A”? Haverá contradição entre elas? Por quê?” (Freire, 1983, p. 35).

Dos encontros coletivos, acredito que os Seminários de Formação tiveram um peso diferenciado, já que eram momentos para nos aprofundarmos em questões específicas que permearam nossa atuação cotidiana, além da nossa vida e os momentos formativos que viriam nos anos seguintes. Com esses eventos uma grande quantidade de professoras(es) em formação também tinha contato com o IFA/FIVU, conhecendo a partir desses encontros uma parte do trabalho que era realizado nesse projeto extensionista e as visões de mundo que embasaram nossas práticas e que mobilizaram as teorias que utilizávamos.

Imagem 6 — Seminário de Formação (agosto/2016)



Fonte: acervo IFA/FIVU<sup>15</sup>.

Pelo nosso olhar (meu e dos coparticipantes desta pesquisa) também multifacetado, ora como coparticipantes-protagonistas, ora como coparticipantes-dialogadores<sup>16</sup>, delimiti e propus que o recorte para este trabalho, o período

---

<sup>15</sup> A imagem não apresenta nenhuma das coparticipantes desta pesquisa, a fim de preservar o seu anonimato.

<sup>16</sup> Aqui entendo todos os envolvidos no IFA/FIVU como coparticipantes, independente do seu vínculo ou fase da formação. Faço a diferenciação entre coparticipantes-protagonistas, pensando nos regentes de turma, na condição de ministrantes das aulas, e coparticipantes-dialogadores, focando em quem

compreendido entre 2009 e 2018, com resgate da memória dos professores e professoras<sup>17</sup> que tiveram parte do seu processo formativo no IFA/FIVU e com discussões a partir desses enunciados produzidos por eles a partir das suas percepções sobre as memórias desse cronotopo. Ainda que o projeto tenha continuado depois disso, o meu distanciamento não me permite acessar algumas nuances, de forma que preferi não incluir tantas informações sobre esse período.

O acesso às minhas próprias unidades cronotópicas de memória me ajudou a começar a delimitação do cronotopo e das coparticipantes e entender como elas se dividiram e como eu poderia valorizar suas vivências nessa pesquisa, a partir do perfil de cada uma delas. Cabe mencionar que o contato com essas professoras egressas de Letras, com participação nesse projeto, se deu a partir de diferentes formas de contato, disponíveis em relatórios do IFA/FIVU de anos anteriores, além de comunicações feitas por e-mail, WhatsApp e outras redes, de acordo com as possibilidades e com as relações que mantive após os diálogos criados no âmbito acadêmico, de forma que essa multiplicidade de vozes pudesse ser posta em interação a partir das análises propostas dos dados gerados, gravados e transcritos.

---

não estava regendo as aulas, mas estava como ouvinte, observador e, a partir desse insumo prático, dialogador nesse processo formativo de construção coletiva.

<sup>17</sup> Embora a totalidade de coparticipantes seja formada em licenciatura em Letras, nem todas as pessoas entrevistadas atuam na docência. Essa questão será aprofundada no capítulo da discussão teórico-metodológica.

### **3 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: MOVIMENTOS CRONOTÓPICOS QUE NOS TROUXERAM ATÉ AQUI**

Considero que todos os contextos formativos envolvem uma série de elementos internos e externos aos processos educacionais, que moldam as dinâmicas desses espaços, seja na formação inicial e/ou continuada. Também é válido dizer, como mencionado anteriormente, que diferentes sujeitos podem oferecer uma vasta gama de possibilidades de análise em suas narrativas sendo, portanto, igualmente relevantes para processos de pesquisa como o que propomos aqui. Esses dois componentes estão intrinsecamente relacionados, já que sujeitos e sociedade estão a todo o tempo se modificando e, portanto, se construindo mutuamente.

Infelizmente não podemos, pesquisadores e pesquisadoras de diversas áreas, estudar todos os contextos e todos os sujeitos, mesmo sendo esta uma perspectiva instigante. Dessa forma, como é inerente ao fazer científico, foi necessário delimitar o tema desta pesquisa, bem como seus cronotopos, de forma que possa ser apresentada uma discussão relevante para a área e que contribua tanto em aspectos sociais quanto em aspectos individuais, aos pesquisadores e aos coparticipantes deste estudo, além de leitores e leitoras que venham a ter acesso a este texto. Consideram-se, assim, as limitações do tempo da pesquisa, recortada nesse cronotopo de quatro anos de doutoramento, mas não se limitando e nem se finalizando nele. Almejo, com esse recorte, um estudo que debruce suas questões em direção às coparticipantes em seus discursos, estas sendo egressas da licenciatura em Letras Espanhol ou Português/Espanhol da UFPR, professoras ou profissionais atuantes de outras áreas, que fizeram parte da sua formação inicial em contexto de extensão universitária, no projeto IFA/FIVU.

#### **3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Inicialmente desenhei uma pesquisa de caráter autoetnográfico, que acabou se revelando impossível pela indisponibilidade para estar em sala de aula no cronotopo atual, acompanhando as práticas no IFA/FIVU e pelo fato de que, nesse momento, nem mesmo as coparticipantes da pesquisa — egressas do curso de letras e do projeto — constituem o que seria possível chamar de “comunidade” por suas

trajetórias profissionais e de vida muito diversas. Assim, optei por manter o caráter qualitativo-participativo, de forma integrada, já que o objetivo sempre foi apresentar análises da percepção da memória das coparticipantes, ou dessas unidades cronotópicas de memória, já que as análises dos processos formativos das egressas antes mencionadas, efetivamente falando, não seriam mais possíveis por não termos um registro mais detalhado e que permitisse a discussão daquele cronotopo com maior precisão e propriedade. Considero, ainda, que os acontecimentos ocorridos nos ambientes em que transitaram (no projeto IFA/FIVU e em outros espaços da UFPR e fora dela) e transitam (em suas carreiras, em suas vidas), trazendo à tona aspectos objetivos e subjetivos das coparticipantes. Somo as minhas próprias vivências e percepções à análise dos enunciados registrados durante a interação, o que pode estimular determinadas memórias ou mesmo deslocá-las, alterando seus sentidos, em alguma medida, no processo mesmo de interação, apesar dessa tentativa compartilhada de reconstrução e de reavivamento desses episódios. Ao mesmo tempo, tanto as questões elaboradas e utilizadas como insumo para as conversas gravadas, quanto os estímulos mencionados anteriormente, partem da minha própria memória e percepção de minhas experiências em interação com as coparticipantes em diferentes momentos dos movimentos cronotópicos situados dentro do IFA/FIVU e em seu entorno.

Enuncio este estudo em uma perspectiva escrevente (Evaristo, 2007; 2020), desde a geração dos dados à sua análise, em uma tentativa de acolher vivências e memórias individuais e que se encontram e se fortalecem na coletividade, uma vez que me insiro em vários eixos dos movimentos cronotópicos mencionados, fazendo parte do processo formativo de colegas de área, ao mesmo tempo que me nutria de construtos e experiências, enquanto professor formador, ou seja, sempre sendo permeado por esses processos e sempre os permeando com a minha própria trajetória, construída a partir deste corpo e dessa subjetividade. Essa abordagem me permite estudar os dados gerados como pesquisador, mas também como professor integrante do grupo do recorte proposto, além de sujeito em inevitável mudança constante. Este me ver como parte dos sujeitos pesquisados, (escre)vivente nestes cronotopos, me brinda com uma visão única dos fatos, sem o qual “creio que seria impossível escutar aos outros de maneira profunda. [...] Assim, opto por marcar a

minha presença no estudo sem tentar disfarçar-me sob um pretexto tão discutível como o da objetividade científica” (Costa, 2021, p. 62).

Trazer a escrevivência (Evaristo, 2007; 2020) como perspectiva filosófico-metodológica<sup>18</sup> é algo que não havia me ocorrido no desenho inicial da pesquisa, mas que fez todo sentido quando minha orientadora sugeriu, em um de nossos encontros. Há questões que precisam de certo distanciamento para uma visão mais ampla, ao mesmo tempo que alguns processos precisam desse imbricar sujeito-prática para se consolidar, se materializar e passar à interação com os nossos pares, dentro e fora de sala de aula. Essa abordagem pode ser um pouco recente no âmbito da Educação/Linguística, mas é uma prática que vem se desenvolvendo de forma bastante profícua, sobretudo em estudos na área de psicologia social e que tem seus recortes voltados à construção de conhecimento em Ciências Humanas a partir da trajetória de mulheres negras em diferentes âmbitos sociais, trazendo à tona a implicação dos corpos negros e das vozes negras na construção da subjetividade dessas mulheres, a partir da sua presença em diferentes cronotopos, moldando as práticas sociais ao seu redor e moldando-as, de forma dialógica. Ainda que não seja mulher, me aproprio respeitosamente dos postulados teóricos de Conceição Evaristo, pois é impossível não pensar no impacto e na discursividade construída a partir da resistência de um corpo negro, LGBTQ+ e gordo em um espaço formativo universitário, em muitos aspectos ainda hegemônico, mas como forma de (re)existência em outros espaços menos hegemônicos. A partir disso, corroboro com as reflexões dos professores Rogério Tílio e Claudia Hilsdorf Rocha, quando afirmam que:

[...] educar, também no campo da linguagem, significa promover possibilidades, sob um enfoque não hegemônico, de formar cidadãos críticos capazes de agir socialmente de forma autônoma e protagonista, entendendo essa “ação” como inerentemente transformadora, e não meramente reprodutora. (Tílio; Rocha, 2024, p. 6).

Estar no espaço da UFPR e ajudar em sua manutenção também é reverberar e construir saberes libertadores e libertários, emancipadores, aqui vividos e escritos como um “dispositivo de pesquisa e intervenção capaz de abrir uma via de apreensão

---

<sup>18</sup> Assim como a filosofia da linguagem, a escrevivência não se constitui como um método de pesquisa, mas aporta questões filosóficas fundamentais para a construção desta tese e de outros trabalhos.

política e subversiva da linguagem” (Bispo, 2023, p. 2) na abordagem de fenômenos sociais e subjetivos acontecidos no âmbito da UFPR e, mais especificamente, do IFA/FIVU.

A abordagem desses fenômenos se deu a partir da pesquisa narrativa (Vilela *et al.*, 2021; Guerra *et al.*, 2022; Sena *et al.*, 2024), empregada nesse estudo de forma a dar suporte à análise e discussão das unidades cronotópicas de memória, que constituem as narrativas memorialísticas. Como proposta metodológica de cunho qualitativo, esse tipo de pesquisa é utilizado em estudos que trazem para o primeiro plano as experiências de seus coparticipantes, valorizando a presença humana em determinados espaços, como os educacionais, foco desta tese, em que a atuação desses sujeitos gera mudanças significativas e determinantes na interação dos sujeitos naquele espaço e na sua construção coletiva. Os estudos de narrativas memorialísticas vão muito além de um simples contar de fatos cotidianos, de forma mais banal, constituindo-se, de fato, como uma perspectiva analítica com estatuto de método, justamente por pressupor a “inter-relação dialética entre ciência e experiência” (Drawin, 2023, p. 27), dando conta, assim, da complexidade e da pluralidade contida nos estudos sobre memórias a partir de narrativas, como feito nesta tese.

A escolha dessa abordagem<sup>19</sup> se dá justamente por ter em seu eixo central a valorização das vivências particulares como algo singular (ainda que coletivo ou compartilhado), específico, único, ou seja, uma perspectiva analítica empregada está muito mais voltada às experiências das coparticipantes em suas especificidades que em identificar padrões e tentar discutir os dados a partir de categorias engessadas e limitantes. Além disso, com a interação, as minhas próprias vivências vêm à tona, como um complemento das memórias individuais ou como um insumo para revisar memórias compartilhadas, memórias de momentos coletivos e acompanhados.

---

<sup>19</sup> Aproveito o momento para agradecer imensamente às professoras e pesquisadoras da banca de qualificação de tese, ocorrida em março de 2024, que trouxe a questão do estudo das narrativas como uma possibilidade, o que permitiu que esta pesquisa se estruturasse com novos horizontes.

O pesquisador, além de narrar a própria existência, tem a responsabilidade de desenvolver a narrativa da experiência de seus coparticipantes; ora trazendo suas percepções passadas, ora vivendo experiências compartilhadas no presente e ora fazendo projeções futuras, uma vez que cabe ao pesquisador desenvolver uma relação próxima com seu participante. (Vilela *et al.*, 2021, p. 78).

Dessa forma, encarar para os enunciados contidos nessas narrativas memorialísticas a partir da Análise Dialógica do Discurso somada à Escrivivência me permitiu construir um olhar muito mais crítico, a partir de práticas contextualizadas, recuperadas pelas percepções memoriais dos processos formativos, ora individuais, ora coletivizados, me considerando também parte do processo, parte dessas narrativas vividas e coconstruídas. Nessa interação, a soma das memórias, bem como a minha existência como pesquisador, formador, professor e formando no cronotopo da pesquisa e nos diferentes cronotopos do projeto, proporcionou um permear discursivo que também construiu os enunciados a partir da minha permanência e colaboração nessas unidades indissociáveis de espaço-tempo. A escrevivência enquanto perspectiva metodológica me permitiu “desenrolar fios de experiências múltiplas que, ao mesmo tempo, se enredam nas histórias” (Soares; Machado, 2017) dessa pessoa negra que leva a cabo essa pesquisa e que pretende seguir essa conversa com diferentes corpos-sujeitos que terão contato com essas análises daqui em diante.

Para a geração de dados deste estudo, foram elaborados roteiros-base, com perguntas que serviram de eixo articulador e responsivo para as interações com todas as coparticipantes convidadas. O intuito desses roteiros era fornecer questionamentos iniciais, mas que não fossem utilizados de forma a engessar a interação, muito pelo contrário. O objetivo era o de expandir a discussão a partir da minha percepção inicial, enquanto conduzia a conversa, de forma que conseguisse explorar experiências compartilhadas que me ajudassem a entender melhor a percepção das coparticipantes sobre a contribuição do contexto extensionista em suas trajetórias docentes. Esses roteiros-base foram formalmente descritos/categorizados como roteiros de entrevista semiestruturada para a realização de entrevistas individuais semiabertas.

Através desses diálogos, é possível gerar dados, percepções e interpretações nunca publicados sobre esse contexto, principalmente pela falta de registros

documentais dos diversos cronotopos do projeto. Nesse ponto, esta tese vem para colaborar com um desejo antigo meu e da maior parte das(os) formadoras(es) e orientadoras(es) do IFA/FIVU, que era registrar e compartilhar o que foi feito nesse projeto e que pode colaborar para a formação de profissionais de Letras, mas também ser uma obra mais para se somar às reflexões sobre a formação de professores em contexto extensionista e, claro, especificamente no contexto do IFA/FIVU. Ao longo dos últimos anos, como mencionado anteriormente, fizemos movimentos para iniciar essa recuperação, registro e divulgação científica (Picanço, 2014; 2018; 2019; Picanço; Walesko; Marques, 2021a; 2021b), objetivando que mais professores e instituições formadoras pudessem ter acesso às reflexões feitas por nós e por nossos pares. Ao construir esta tese, quero trazer uma contribuição que tenha outro caráter e que possa dialogar com mais pessoas, através das entrevistas, para que essas reflexões refratem e modifiquem mais contextos educacionais (mas não somente) através da atuação dessas professoras e professores egressos.

A utilização de entrevistas, sobretudo as do tipo qualitativo, em estudos de áreas das ciências sociais e humanas, oferece uma infinidade de possibilidades de diálogo entre os envolvidos no processo, uma vez que as entrevistas promovem o acesso às distintas realidades sociais em que os coparticipantes se inserem, bem como às experiências por eles vividas (Poupart, 2014). A partir desse diálogo direto entre coparticipantes e pesquisadores, investigo de forma responsiva, como sempre foi a práxis dos/nos processos formativos no IFA/FIVU, tornando essa escolha não apenas relativa ao instrumento de geração de dados, mas tangenciando o que entendemos como pesquisa, de fato. Acredito que é possível conseguir um olhar ímpar das unidades cronotópicas de memória materializadas através dos enunciados em análise, uma vez que a entrevista se apresenta:

[...] não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações (Poupart, 2014, p. 217).

Ou seja, muito mais do que analisar e chegar a conclusões sobre os coparticipantes e seus enunciados, o objetivo é construir nessa interação os

significados, de maneira coletiva e colaborativa, de forma que o resultado, nesta tese, abarque essa pluralidade de *miradas* sobre a experiência no IFA/FIVU.

O roteiro de entrevista semiestruturada, instrumento de geração de dados validado e aprovado em instâncias internas, como Comitê de Ética e Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR), a fim de respaldar as etapas desta pesquisa e, principalmente, a fim preservar as coparticipantes, evitando quaisquer danos ou traumas para elas. Através desse instrumento, foram abordadas em profundidade as questões trazidas pelas coparticipantes, a partir de respostas indeterminadas, no sentido a poderem ser o quão amplas fosse necessário, dado seu caráter dinâmico e flexível, “útil para a apreensão de uma realidade tanto para tratar de questões relacionadas ao íntimo do entrevistado, como para descrição de processos complexos nos quais está ou esteve envolvido” (Duarte, 2005, p. 64).

As conversas com as 11 coparticipantes resultaram em 11 encontros totalmente diferentes, tanto pelos meios (virtual ou presencial) quanto pelo conteúdo (em extensão e em volume). Infelizmente a mídia de um dos encontros teve problemas técnicos e foi perdida, o que impossibilitou o uso da conversa com a participante 3, **Teresa Closs**<sup>20</sup>. No ponto 3.3 desta seção, a partir da página XX, descrevo mais informações sobre coparticipantes e sobre as especificidades do processo de geração de dados e organização pré-análise. Ao todo, foram 3h28min de gravação em áudio, que posteriormente passaram por várias escutas, para uma avaliação mais ampla do conteúdo e da qualidade dos registros, do ponto de vista técnico. Ao passar para o processo de transcrição, utilizei ferramentas diversas, entre elas os aplicativos *Happy Scribe*<sup>21</sup> e *Cockatoo*<sup>22</sup>, ambos com algumas limitações para uso na modalidade gratuita, mas suficientes para as minhas necessidades pontuais e, do ponto de vista da usabilidade, ambos bastante intuitivos, o que otimizou o tempo de trabalho nessa etapa. Após esse momento, passei a uma conferência de fidelidade, escutando os áudios ao menos três vezes cada, para conferência do que continham as conversas, agora textos transcritos, passando a um processo de verificação de questões

---

<sup>20</sup> No momento da caracterização das coparticipantes há uma explicação mais detalhada sobre o perfil de cada uma delas, bem como sobre a escolha dos pseudônimos escolhidos para referi-las nesta tese, para manutenção de suas identidades. Com o objetivo de evitar qualquer possível confusão no momento da leitura, os pseudônimos foram todos grafados com destaque em negrito.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.happyscribe.com/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.cockatoo.com/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

ortográficas e morfossintáticas. A padronização dos textos, do foi feita com base em Bunzen Júnior (2005), com metodologia apresentada também no tópico 3.3 desta seção. Ao longo desses processos, foi feita uma pré-análise dos dados gerados, através de anotações e destaques, que culminaram na análise do conteúdo que pode ser lida no Capítulo 5 desta tese.

Partimos, também, da Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016<sup>23</sup>, que define a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais como “aquelas que se voltam ao conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos”. No caso desta pesquisa, apesar de estar situada no âmbito de um projeto de extensão IFA/FIVU, apesar de considerar as vivências formativas coletivas e socialmente construídas, vamos analisar as experiências individuais, valorizando o aporte subjetivo de cada participante e entendendo que cada uma delas tenha experienciado e reverberado a formação inicial de forma diferente — diferenças que, somadas, apresentarão um panorama das contribuições dessa formação compartilhada.

### 3.2 ROTEIRO-BASE PARA DIÁLOGO E GERAÇÃO DE DADOS

Ao longo da delimitação das perguntas que compuseram o instrumento de geração de dados, construí o processo para pensar em questões que permitissem às coparticipantes falarem mais sobre as suas vivências, de forma que o discurso não ficasse engessado, o que aconteceria em um questionário fechado/estruturado. Com esse formato, pretendia que as coparticipantes falassem de maneira menos monitorada, com mais liberdade para trazer o que elas julgassem mais relevante para a discussão.

Ao longo das conversas, outras perguntas poderiam surgir ou derivar das planejadas inicialmente, isso porque as coparticipantes poderiam mobilizar memórias e interpretações que não tinham sido cogitadas no processo de preparação inicial, o que não só seria bem-vindo como poderia brindar esta tese com outros horizontes, conforme Poupart (2014, p. 225):

---

<sup>23</sup> Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2025.

Somente as questões abertas conferem uma certa liberdade de resposta ao entrevistado, mas sempre dentro dos limites impostos pelo problema. Esta estratégia pressupõe que o pesquisador já tenha delimitado senão todas as dimensões possíveis da experiência dos entrevistados, pelo menos as mais essenciais, mesmo na hipótese, evidentemente, de um bom conhecimento anterior do campo. [...] Certamente, nenhuma forma de entrevista pode apreender a totalidade de uma experiência [...].

Como nenhuma forma de entrevista pode abarcar todos os aspectos possíveis e imagináveis, mesmo naquelas que se prolongassem por várias seções, optamos pela construção de 10 questionamentos, que direcionam as entrevistas, acreditando que elas nos permitem detalhar e aprofundar as reflexões a partir das unidades cronotópicas de memória das coparticipantes.

O roteiro-base utilizado nas conversas com as coparticipantes pretendia incluir dez perguntas, transcritas a seguir:

1. Quando te falo “IFA/FIVU”, qual a primeira coisa que vem à cabeça?
2. E como foi a sua primeira experiência docente antes do IFA/FIVU?
3. Como foi o seu processo de escolha para fazer suas práticas do estágio obrigatório no âmbito do projeto IFA/FIVU?
4. Hoje, como você avalia essa escolha? Se tivesse que tomá-la agora, faria diferente?
5. Em que aspectos você avalia que o projeto foi importante no seu processo formativo?
6. Como era, para você, o diálogo nesse espaço, com as pessoas que orbitavam o projeto (professores em formação, professores formadores)?
7. E o trabalho com alunos universitários, discentes da UFPR, foi um diferencial, de alguma maneira?
8. Com o que você trabalha hoje?
9. Você consegue perceber os elementos da práxis formativa do IFA/FIVU nas suas práticas?
10. Como eles contribuíram para que você fosse o(a) profissional que é hoje?

Essas perguntas foram elaboradas considerando os objetivos desta pesquisa, mas também levando em consideração o meu histórico como participante do projeto IFA/FIVU e os acúmulos que tive no âmbito desse projeto, ao longo dos movimentos cronotrópicos experienciados direta ou indiretamente.

Cada parte do chamado roteiro-base tem seus objetivos dentro dessa dinâmica:

- Com a pergunta de número 1, quiz abrir o diálogo de forma que cada participante pudesse mobilizar basicamente qualquer memória, aprendizado, experiência ou situação que a tenha marcado e que pudesse, potencialmente, gerar desdobramentos relevantes para esta pesquisa logo no início da conversa.
- Na pergunta de número 2, busquei elementos de memórias e percepções de atuação como docente iniciante, objetivando trazer à tona mais elementos externos ao projeto, mas ainda em âmbito formativo, prático e/ou profissional, que pudessem destacar ainda mais as diferenças entre outros cronotopos e o do projeto, avivando essas memórias e balizando as percepções postas em diálogo.
- Com a pergunta de número 3, a conversa foi direcionada para o início da trajetória da participante no IFA/FIVU, mais especificamente para o período anterior à entrada no projeto. Apesar de esse momento marcar o início da trajetória no âmbito desse projeto, era também o momento em que as coparticipantes caminhavam para a reta final da sua licenciatura. Esse outro momento de caráter retrospectivo permitiria encontrar questões que pudessem ser determinantes para entender melhor a percepção das coparticipantes sobre a sua experiência no projeto.
- Ainda nessa linha de raciocínio, a pergunta de número 4 estimularia a participante a refletir sobre sua experiência, maturidade e outros elementos que foram mobilizados para a escolha antes da vivência no âmbito do projeto, mas considerando, no cronotopo da pesquisa, que a experiência já havia sido vivida. No momento da escolha, não era possível prever como seria, mas no cronotopo atual a vivência aconteceu e os desdobramentos dela reverberaram/reverberam na vida e carreira das coparticipantes, o que pode trazer contribuições relevantes para refletir sobre esses dois cronotopos.
- Na pergunta de número 5, houve um desdobramento da anterior, porque pretendia-se saber a percepção das coparticipantes, para entender como ela percebiam a importância do IFA/FIVU na sua trajetória, porque já parti do pressuposto de que foi importante, de fato. Essa ideia poderia se confirmar ou não, mas seria um momento para analisar com atenção os processos individuais e colocá-los em diálogo, através desta tese.
- A interlocução sobre as trajetórias individuais e o impacto ou não dos espaços coletivos na percepção das coparticipantes foi o gancho para a pergunta seguinte,

a de número 6, com a qual objetivou-se saber justamente como as coparticipantes vislumbraram a ocorrência ou não de diálogo nesses espaços formativos, com destaque à percepção de cada uma sobre a interação com outras(os) professoras(es) em formação e também com as professoras(es) formadoras(es).

- Com a questão de número 7, essa discussão foi expandida e conectada, envolvendo a percepção das coparticipantes com relação à interação com o público-alvo do projeto, pensando nos alunos selecionados, essas pessoas adultas e parte da comunidade acadêmica da UFPR.
- Desde ponto, a partir da questão 8, ocorreu um giro que passa ao cronotopo da pesquisa, o cronotopo atual, que envolve a atuação das coparticipantes no mercado de trabalho, seja em atividades docentes ou não, a partir do que pretendia-se entender como as práticas do projeto colaboraram/colaboram para essa atuação, como esses conhecimentos reverberaram até aqui.

Objetivamos, por fim, entender como cada participante percebia o processo formativo construído nesse projeto, bem como o que segue reverberando e que podemos acessar, neste estudo, através das unidades cronotópicas de memória enunciadas pelas pessoas com quem dialogamos.

As coparticipantes deste estudo são professores e professoras, egressas do curso de licenciatura em Letras Espanhol ou Português e Espanhol da Universidade Federal do Paraná. Entende-se a partir desse recorte que abrangemos um grupo de profissionais com idade igual ou superior aos 25 anos, o que permite que sejam elas responsáveis por quaisquer afirmações feitas ao longo das entrevistas. É importante destacar, nesse recorte etário e educacional, que as pessoas com as quais dialogamos têm plena capacidade de dissertar a partir de sua experiência profissional e formativa (inicial e continuada), trazendo reflexões relevantes para corroborar ou refutar meus pressupostos iniciais, a partir do seu próprio entendimento sobre as diretrizes teórico-práticos que discutimos aqui.

Todas as pessoas selecionadas para integrar a categoria coparticipantes, nesta pesquisa, tiveram parte do seu processo formativo de conclusão de curso, principalmente através de estágios obrigatórios, mas não somente, no âmbito do projeto IFA/FIVU. Objetivando uma maior pluralidade de perfis, delimitei, inicialmente, o número de conversas entre 8 e 10 professoras, em pares de perfis, sempre que

possível. Os perfis incluem aquelas que: voltaram sua atuação à Educação Básica (pública ou privada, com ensino de espanhol e português, de forma concomitante ou não); aquelas que seguiram com os processos formativos em âmbito acadêmico (em programas de pós-graduação) e voltaram seu foco de atuação ao Ensino Superior; aquelas que foram ensinam em escolas de idiomas (públicas ou privadas, de forma autônoma ou com outros tipos de contratação); as que migraram para outras áreas, onde seguem atuando. Ao longo das tentativas de contato com egressas(os), o número inicial acabou aumentando em alguns dos perfis, que responderam de forma positiva ao convite de participar desta pesquisa, conforme detalhado no Quadro 2, ainda neste capítulo.

Cabe destacar que esta pesquisa não tem um caráter quantitativo, então a amostra, propositalmente reduzida, visa discutir a particularidade de cada relato e encontrar as convergências e divergências entre eles. Além disso, pretendia analisar e valorizar as narrativas individuais, me colocando em diálogo com cada participante envolvida, em consonância com o referencial teórico proposto, buscando na fortuna crítica fontes que nos permitissem entender melhor a complexidade dos discursos construídos pelas minhas pares e que compuseram o texto final desta tese.

Além disso, destaco que a presente pesquisa foi realizada no âmbito da Universidade Federal do Paraná, mais especificamente no Setor de Educação dessa instituição, uma vez que a delimitação da pesquisa se centra nas(os) alunas(os) egressas(os) da licenciatura em Letras Espanhol ou Português/Espanhol dessa instituição. As conversas, entretanto, privilegiaram espaços e meios em que as coparticipantes se sentissem mais confortáveis, objetivando respeitar a sua privacidade e integridade, além de criar um espaço acolhedor para esse momento.

### 3.3 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Após a geração de dados com cada participante, a partir da interação entre cada indivíduo e eu mesmo, enquanto autor deste estudo, transcrevi as gravações e (re)nomeei cada uma delas, de forma que é possível identificar os dados gerados, sem expor as coparticipantes, utilizando, para isso, pseudônimos, que figuram no Quadro 2. A escolha dessa nomenclatura surge de uma tentativa de manter a presença dos sujeitos de pesquisa ao longo da análise, evitando notações como

códigos alfanuméricos e trazendo mais significado também a essa notação. Cada um dos pseudônimos foi escolhido pela própria participante a que se refere, a partir de uma provocação minha para que elas criassem um nome duplo (nome e sobrenome ou dois nomes, para evitar a repetição que poderia acontecer com nomes simples) e que carregasse alguma importância simbólica, representando de alguma forma a sua trajetória formativa, além da relação com a língua espanhola, elemento que conecta todas elas/nós, essencialmente. No Quadro 2, é possível ver que há pseudônimos com um asterisco, que uso para identificar os casos em que as coparticipantes não indicaram o nome solicitado, de forma que eu mesmo criei, a partir de pesquisa sobre currículos e trajetórias dessas coparticipantes, tentando encontrar elementos que pudessem trazer à tona as referências e os maiores impactos femininos hispano-americanos na trajetória delas. Para não me excluir totalmente dessa etapa, me incluí na planilha de controle como Participante 0, com o pseudônimo **Buika de Palma**.

Como mencionado anteriormente, a geração de dados foi direcionada à fala de forma aberta, livre e sigilosa, por isso foi primordial criar ambientes em que as coparticipantes se sentissem confortáveis, para que conseguissem trazer quaisquer pontos que lhes parecessem relevantes, sem receio de exposição individual de nenhuma maneira. Tomei esse mesmo cuidado com as pessoas mencionadas, eventualmente, pelas coparticipantes, criando algumas codificações para preservar suas identidades, o que é sistematizado no Quadro 1, juntamente com outros códigos para padronização de transcrição de áudios (Bunzen Júnior, 2005).

Ao longo das transcrições, tive uma percepção ampla dos aspectos mobilizados por cada participante em seus enunciados, o que permitiu estabelecer conexões e convergências entre os diálogos, colaborando para a construção de uma complexa rede de enunciados, que se entrecruzam e ressignificam paradigmas que fazem parte da memória do meu próprio processo formativo, levando em conta o que chamo de unidades cronotópicas de memória e as relações criadas entre elas, nesta tese. Para a discussão desse entrecruzamento de enunciados, a escolha que faz mais sentido à abordagem teórico-filosófico-metodológica utilizada para esta pesquisa, é a definição de eixos-analíticos, que perpassam os enunciados e que me ajudaram a responder à pergunta de pesquisa e aos objetivos traçados (e alguns desdobramentos que surgiram, de acordo com os dados gerados e o avanço das análises).

A previsão inicial era de 8 entrevistas, mas, ao final, consegui gerar dados de 10 coparticipantes, além dos meus próprios, que não se constituem enquanto uma resposta individualizada ao roteiro, mas em uma construção que permeia as conversas e que coconstroi essas *memórias coletivas*<sup>24</sup> a partir das unidades cronotópicas de memórias individuais. A partir disso, os diálogos realizados foram analisados desde uma perspectiva qualitativa e utilizando recursos da Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006; 2008), uma vez que não é possível realizar uma análise linear dos enunciados gerados nesta pesquisa, já que estes são construídos ou significados na/pela interação, entendendo que essa é a própria base e fundamento do sentido, porque é nela que acontece a relação entre os sujeitos, a interlocução. Dentro dessa perspectiva de análise, essa interação não acontece apenas no momento presente, como nas entrevistas-diálogos feitas por nós, ela pode acontecer em diferentes cronotopos.

Para fins de análise, e também para otimizar o acesso aos dados de forma mais assertiva, opto por usar a notação sistematizada por Bunzen Júnior (2005)<sup>25</sup>, mas de maneira mais sintetizada, já que não são necessárias, neste estudo, todas as categorias usadas por ele. Além disso, fiz algumas adaptações para que todas as particularidades dos meus dados fossem contempladas. Eventuais esclarecimentos acerca das notações, nas transcrições, aparecem em notas de rodapé, em momento oportuno.

Quadro 1 — Normas para padronização de transcrição

Ocorrência	Sinal	Exemplo
Pausa	...	“A minha unidade, especificamente... era sobre... eu acho que era... Bom, é que daí não era uma coisa só, né?!”
Corte brusco	/	“Então, se você falasse / Por isso que quando você começou falando os dois nomes”

<sup>24</sup> O sentido coletivo se dá, nesta tese, pela minha interpretação das memórias presente nas narrativas das coparticipantes.

<sup>25</sup> O autor elabora essa sistematização a partir das ferramentas de trabalho do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC).

Fala incompreensível	(xxx)	“E aí eu lembro que aquilo serviu de um gatilho pra gente ir pra essa questão de mulheres carcerárias etc. (xxx) Aí falando um pouco da solidão das mulheres...”
Supressão	[...]	“E era muito uma coisa muito padrão, tipo livro didático etc. [...] E aí você fica muito indignado, assim, né?”
Comentário do pesquisador <sup>26</sup>	(( ))	“Não sei se eu estou inventando na minha cabeça ((não, não, é bem por aí mesmo)), mas....”
Menção a professor formador (Docente Letras) <sup>27</sup>	(form-L)	“Acho que foi um pouco uma indicação da (form-L) também. A (form-L) sempre falou muito bem assim do IFA...”
Menção a professor formador (Docente Educação)	(form-E)	“A gente teve o livro da (form-E), que a gente leu para uma disciplina [...]”
Menção a colega, também professor em formação	(coleg-L)	“Não, a (coleg-L) tava comigo. É... mas eu tava ministrando as aulas.”

Fonte: adaptado de Bunzen Júnior (2005).

Na identificação das coparticipantes, foram utilizados pseudônimos escolhidos por elas mesmas, conforme mencionado, a pedido meu. A distribuição que consta no quadro leva em conta a ordem cronológica das conversas. Indico no quadro o perfil a que cada participante pertence, de acordo com o que foi apresentado na Introdução desta tese. Das coparticipantes, duas se encaixam no perfil 1, duas se

<sup>26</sup> Comentários curtos, geralmente aqueles que buscam demonstrar acordo ou interesse pelo que o interlocutor fala, mas que não são suficientemente relevantes para justificar uma nova entrada na transcrição das conversas, diferente dos momentos em que há questionamentos, provocações ou diálogo mais complexo e significativo.

<sup>27</sup> Ao longo das conversas é inevitável a menção de professores e professoras da UFPR que tenham feito parte dos processos formativos das coparticipantes. Com o objetivo de zelar pela imagem desses profissionais, optei por incluir no quadro de normalização das transcrições 2 categorias, uma para substituir nomes de professores(as) formadores(as) lotados(as) na área de Letras da instituição e outra para docentes lotados no setor de Educação, por entender que tanto a abordagem quanto o momento em que esses(as) formadores(as) atuam em diferentes fases da formação inicial de licenciandos e licenciandas. Ao longo das conversas, em alguns momentos são mencionados mais de um professor ou professora sequencialmente, o que faz com que a notação seja feita como (form-L2), (form-L3) e assim por diante. O mesmo se aplica aos colegas mencionados.

encaixam no perfil 2, quatro se encaixam no perfil 3 e três se encaixam no perfil 4. Não me incluo nessa contabilização, mas faço parte dos perfis 2 e 3. Os perfis delimitados são compostos de egressas:

- 1) que voltaram sua atuação à Educação Básica;
- 2) que seguiram com o processo acadêmico-formativo e atuam no Ensino Superior;
- 3) que foram para escolas de idiomas ou outras instituições privadas<sup>28</sup>;
- 4) que migraram para outras áreas<sup>29</sup>, onde seguem atuando.

Quadro 2 — Informações sobre coparticipantes, notação e perfis

<b>Participante</b>	<b>Pseudônimo</b>	<b>Perfil correspondente (Área de atuação)</b>
Participante 0	Buika de Palma*	Pesquisador (Perfis 2 e 3)
Participante 1	María Remedios	Outra(s) área(s) <sup>30</sup>
Participante 2	Eva Luna	Escolas de idiomas e outras instituições privadas.
Participante 3	Teresa Closs*	Ensino Superior
Participante 4	Mary Grueso Romero	Outra(s) área(s)
Participante 5	Soledad Mistral*	Ensino Superior
Participante 6	Cayetana Drexler	Outra(s) área(s)
Participante 7	Lila Charo	Escolas de idiomas e outras instituições privadas.
Participante 8	Susana González	Escolas de idiomas e outras instituições privadas.
Participante 9	María Hernández	Educação Básica

<sup>28</sup> Incluídas as coparticipantes que atuam com aulas particulares ou que tenham se dedicado a prestar serviços como autônomas, com empresa própria ou não. Nessa categoria, também estão incluídas as(os) coparticipantes que atuem em quaisquer outras áreas aderentes à formação em Letras Espanhol ou Português/Espanhol — o que vai ser mencionado, sempre que for relevante para as discussões realizadas.

<sup>29</sup> Outras áreas diferentes do ensino de língua espanhola e suas literaturas.

<sup>30</sup> Incluídas aqui, também, coparticipantes que atuam como docentes, mas com outras disciplinas, que não a habilitada aos egressos e egressas de Letras Espanhol ou Português/Espanhol.

Participante 10	Josefina de Torres*	Escolas de idiomas e outras instituições privadas.
Participante 11	Juana Inés	Educação Básica

Fonte: o autor (2024).

Esta tese se constrói em consonância com as demais teorias e perspectivas discutidas à luz da filosofia do Círculo de Bakhtin e se configurou como enunciativa, interpretativista e narrativa. Levo em consideração para essa análise, aspectos metodológicos para os estudos da língua(gem) (Voloshinov, 2017), com olhar atento às formas e tipos de interação discursiva em relação às condições concretas, como espaço, sujeitos presentes e questões de pesquisa, dando destaque aos enunciados e discursos que possam, de alguma forma, conter informações singulares que permitam complexificar cada vez mais a teia analítica construída nesse processo, ao longo das interações e ao longo das análises.

### 3.4 E ASSIM SE MATERIALIZOU ESTA PESQUISA

Assim, de forma abrangente, esta tese se estruturou a partir dos seguintes procedimentos teórico-metodológicos:

- **Geração de dados:**
  - realizada a partir de conversas, gravadas e posteriormente transcritas;
  - conversas mobilizadas a partir de roteiro de entrevista semi-estruturada, orientador das interações;
  - roteiro elaborado a fim de que as coparticipantes pudessem narrar suas experiências de forma mais fluída;
  - abordagem da conversa/entrevista como um gênero discursivo (Bakhtin, 1997) em que a interdeterminação do diálogo é inerente;
  - estudo da narrativa memorialística como elemento central no entendimento de acontecimentos acontecidos em determinados cronotopos, a partir da complexidade das relações e do processamento das experiências vividas pelos sujeitos;
  
- **Análise/Discussão de dados:**
  - realizada considerando as premissas da Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006; 2008), articuladas em reflexões realizadas a partir dos principais elementos teóricos discutidos ao longo do Capítulo 4, página

XX, e retomados sempre que necessário, dos quais destaco *enunciado* (Bakhtin, 1997), *exotopia* (Bakhtin, 1997), *excedente de visão* (Bakhtin, 1997), *responsividade ativa* (Bakhtin, 1997), *alteridade constitutiva* (Bakhtin, 1997), *vozes sociais* (Voloshinov, 2017), *ideologia* (Voloshinov, 2013), *cronotopo* (Bakhtin, 2018), *heterodiscurso* (Voloshinov, 2017), *refração ideológica* (Voloshinov, 2017);

- permeada pelas noções de escrevivência (Evaristo, 2007; 2020), principalmente a partir da inserção do pesquisador e sua interação no cronotopo do projeto e no cronotopo da pesquisa;
- agrupamento a partir de 4 eixos analíticos que dão suporte para atingir os objetivos específicos e geral propostos para este estudo, além de responder às perguntas de pesquisa e dar sustentação à tese defendida, de forma ampla.
  - Eixo 1: *Encontros, mediação e orientação: impactos de uma formação acompanhada*, para discussão das memórias sobre interlocuções em espaços formativos, orientações e construção coletiva de conhecimentos, a partir das vivências compartilhadas.
  - Eixo 2: *Individual e coletivo: percepções sobre interações e formação compartilhada*, para abordar os impactos da formação em espaços compartilhados e diversos, sobretudo com foco na sala de aula, nas interlocuções com companheiras(os) de formação, com alunas(os) e durante os processos de produção de unidades temáticas utilizadas em sala de aula, com todas(os) as(os) envolvidas(os) nas dinâmicas ocorridas no cronotopo do IFA/FIVU.
  - Eixo 3: *Tensionamentos sobre linguacultura: concepções e práticas*, para discutir as concepções implícitas e explícitas sobre língua(gem) e ensino, presentes nos enunciados produzidos pelas coparticipantes.

Eixo 4: *E segue reverberando: formação inicial e novos rumos*, para abordar os impactos da formação inicial a partir da reverberação no cronotopo atual e os impactos na trajetória das coparticipantes.

#### 4 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS: ENTRE CRONOTOPOS E MEMÓRIAS

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho, não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo — estou possuído pelo outro (Faraco, 2009, p. 96).

Neste capítulo, vou estabelecer algumas articulações a partir dos pressupostos iniciais demandados por esta pesquisa. Durante o período de escrita do projeto para seleção, vislumbrei algumas possíveis questões/tensões sobre processos de ensino-aprendizagem e, a partir disso, selecionei algumas bases teóricas que respaldassem a discussão que me propunha a fazer. Ao longo do cronotopo da pesquisa, que vai desde a concepção inicial até a sua defesa, pelo menos, algumas mudanças foram necessárias e é a partir da nova organização, do novo olhar sobre os dados e das novas demandas teórico-práticas, que redesenho as bases desta tese, que aparecem neste capítulo e que reverberam e refratam ao longo de todo o texto e algumas outras produções.

Discuto, inicialmente, algumas concepções sobre educação e ensino de forma mais ampla, levando em conta discussões realizadas a partir das leituras de Paulo Freire, sempre permeando as discussões com uma visão engajada sobre os processos educativos e sobre a educação como elemento de mudança social — perspectivas que sempre foram muito claras no âmbito do IFA/FIVU, enquanto espaço de formação *crítica, dialógica e socialmente referenciada*. Nesse momento, mobilizo paradigmas que norteiam minha visão sobre a extensão universitária e sua importância nos processos formativos de egressas(os) da licenciatura em Letras. Como a pesquisa tem como corpus os enunciados produzidos pelas coparticipantes desta pesquisa, a partir das suas memórias e das suas percepções sobre os processos formativos ocorridos no âmbito do IFA/FIVU, discuto também questões relacionadas a esses processos subjetivos e sobre as concepções de memória adotadas neste estudo. A partir de tudo isso, para finalizar o capítulo, entram as discussões levadas a cabo sobre a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, em que as reflexões antes mencionadas são mais direcionadas às questões de linguagem, efetivamente. Devido à visão dialógica dos processos formativos, trago à discussão Freire, com o qual concluo as discussões deste capítulo. Todas essas

teorias e pressupostos permeiam as interlocuções dos próximos capítulos, sobretudo ao longo da análise dos dados.

#### 4.1 PROCESSOS FORMATIVOS EM EXTENSÃO: TRANSFORMAÇÃO EM PERSPECTIVA

Assim, inicio as interlocuções propostas com postulados freireanos, já que a visão de extensão universitária à qual me filio corrobora com os ideais teórico-metodológicos de um ensino que seja transformador, que seja libertador e que possa, de fato, levar à reflexão e à mudança social. Parto do texto *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (Freire, 1996), por ser uma obra que está muito voltada à prática pedagógica e engloba diversas esferas do ensino e as ponderações do autor, construídas a partir da vivência de professores e alunos, em uma perspectiva colaborativa, em que todos podem contribuir para a construção do conhecimento, a partir das suas experiências, dos seus acúmulos. Todos são protagonistas, pois são igualmente importantes para essa construção social do conhecimento, não cabendo divisão entre quem detém o conhecimento e quem o recebe, como algumas concepções do passado (e do presente) sugerem.

Os pressupostos abordados pelo autor nesse livro, assim como o conjunto da sua obra, são fundamentais para que pensemos o papel da Educação na nossa sociedade e, mais pontualmente, que perspectivas devem orientar os processos de ensino-aprendizagem. Aqui, em especial, é possível refletir sobre a formação em âmbito extensionista, já que uma das premissas freirianas é a práxis educativo-crítica, de caráter inerentemente progressista (Freire, 1987; 1996). É a partir dessa discussão que podemos analisar as atividades realizadas no âmbito do IFA/FIVU, considerando que a extensão universitária é “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 16). Nesse tipo de espaço formativo, é primordial trazer à tona a máxima de que: o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 24).

Ao revisitar a memória e os constructos materializados em diferentes produções acadêmico-científicas — de materiais didáticos, comunicações, palestras e espaços de discussão mais ampla, além de artigos e capítulos de livros —, é nítido que no IFA/FIVU um dos maiores objetivos sempre foi a promoção/construção de uma formação voltada à autonomia, de professoras(os) e alunas(os), nos processos de ensino-aprendizagem, mas também na sua relação com a língua espanhola, no cronotopo dos mais de 10 anos de existência desse projeto. De forma bastante alinhada à definição de extensão apresentada anteriormente e aos pressupostos freireanos de educação crítica e libertadora, na perspectiva de formação adotada nesse projeto de extensão, é fundamental que haja espaço para o diálogo<sup>31</sup>, com seu inegável valor pedagógico (Freire, 1996), que todas as partes envolvidas entendam a sua importância e possam ocupar o espaço criado para essas dinâmicas para trazer as suas contribuições, levando em conta o seu entorno e a forma como ela significa suas relações em diferentes contextos.

Pensar no caráter *dialógico* do saber e na constituição *dialógica* dos próprios sujeitos que constroem esse saber pressupõe encarar esses processos de troca, de construção não hierarquizada e coletivizada do conhecimento, a partir da noção de dialogicidade (Freire, 1987; 1996), dessa troca que acontece entre os sujeitos, a partir da curiosidade estimulada nos educandos, que reflete sobre o seu entorno e sobre a construção social de tudo que o rodeia, inclusive de si mesmo, e, mais do que isso, que “aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (Freire, 1996, p. 59). Os processos de reflexão e de construção sobre as temáticas e situações a serem discutidas em sala de aula, começam muito antes desse encontro entre professores e professoras com seus alunos e alunas, em sala de aula, já que a construção do diálogo como prática de liberdade (Freire, 1987) se dá para além do espaço escolar e das situações pedagógicas. Cabe ressaltar que essa concepção de dialogicidade, como discute

---

<sup>31</sup> Diálogo em Freire é uma prática social, uma atitude respeitosa de escuta e interação entre docente e educando. Em Bakhtin, por outro lado, trata da interação/conversa, como gênero do discurso (BAKHTIN, 1997); ademais, discurso, ainda na perspectiva bakhtiniana, é diferente de dialogismo/dialógico, que é a própria forma como a linguagem funciona, uma cadeia interlocutiva/responsiva infinita.

Freire, não nega a validade de momentos com caráter mais explicativo ou narrativo, nos processos de ensino-aprendizagem em que professores e professoras exponham determinados fatos e informações, mas prevê que isso ocorra e que seja benéfico para o ensino, já que todos os sujeitos envolvidos são agentes nessa construção de conhecimento, por serem epistemologicamente curiosos (Freire, 1996) e por essas relações se constituírem de forma efetivamente dialógica.

A diversidade de formações, pensando em trajetórias e em áreas de conhecimento exploradas ao longo da graduação, dentro e fora do espaço da universidade, faz com que os processos de ensino-aprendizagem sejam ainda mais complexos e, portanto, ricos, significativos e fundamentais para instigar outras leituras de mundo nos alunos que chegam ao IFA/FIVU à procura de formação em idiomas, cada um a partir de seus objetivos, demandas e realidades específicos. É a partir desses constructos que professores em formação ensinam e aprendem, tornando esse espaço formativo ainda mais coletivizado. Também é a partir deles que a cada novo semestre são repensados processos, conteúdos e programas, de forma que eles possam se adequar aos novos alunos, mas também às necessidades dos professores e professoras em formação, denotando o claro caráter socioconstrutivista dos processos de ensino-aprendizagem nesse contexto.

Assim, é relevante refletir sobre a configuração desses processos formativos dos professores e professoras, sobretudo na fase final do curso, em que se enquadram na iminência de serem egressos e egressas, e pensar em como os construtos abordados na sua formação inicial e continuada se articulam com o contexto sócio-político no qual nos encontramos, em que cada dia é o posicionamento de professores e professoras se faz mais necessário, em prol de uma educação crítica e que prepare nossos alunos e alunas para os desafios de viver em uma sociedade tão desigual, com questões climáticas cada vez mais inflamadas, exigindo o nosso protagonismo cada vez mais consciente de questões como raça, classe, gênero e sexualidade. Faço essas afirmações partindo da premissa de que eu corroboro com a perspectiva de que “nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção” (Freire, 1996, p. 48). Ainda nessa perspectiva, “insisto com a força que tenho e que

posso juntar na minha veemente recusa a determinismos que reduzem a nossa presença na realidade histórico-social à pura adaptação a ela” (Freire, 1996, p. 48).

Como professores e como formadores de professores, é preciso pensar em como as nossas escolhas reverberam em sala de aula, desde a escolha dos materiais e das perspectivas adotadas, aos processos de negociação de sentidos (Moreira, 2008), mediados por professores e professoras que estão à frente dos grupos em cursos, projetos e programas — pensando, sobretudo, no âmbito extensionista e na interlocução entre a universidade e o restante da sociedade, bem como o seu impacto em diferentes contextos. Como professores e professoras, devemos estar sempre atentos aos detalhes, desde o planejamento até a execução e avaliação, devemos ser críticos e curiosos, precisamos considerar que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 1996, p.33).

Acredito, reitero, na Educação como prática emancipatória, transformadora e de (re)existência. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem de LE/LA pode ser de grande valia no momento de refletir sobre diversas questões, sobretudo em grupos em que as experiências são tão diversas e o horizonte avaliativo (Voloshinov, 2017) de cada um, a partir das vivências nos contextos sociais em que se inserem/circulam, dos cursos universitários em que estão se formando, dos saberes técnico-científicos somados aos saberes socioculturais, dos acúmulos fora dos espaços formais de aprendizagem ou mesmo educacionais. Isso se mostrava no âmbito do IFA/FIVU, por exemplo, desde os momentos aparentemente mais simples, no bate papo inicial sobre um tema a ser abordado na aula, como, por exemplo, identidade: como cada aluna(o) se definia? Como ela(e) se via nos diferentes contextos em que transitava, como casa, trabalho, universidade etc.? Como essas diferentes vivências impactaram diariamente no aprendizado em espaços como a sala de aula do curso de graduação que eles frequentavam ou no curso de espanhol, onde se situavam no momento da discussão? Toda interlocução que existiu nesses espaços se iniciava como uma de forma a valorizar o conhecimento prévio e as vivências das(os) alunas(os) e, principalmente, fazendo com que elas(es) se percebessem como agentes dos próprios processos de ensino-aprendizagem, em um contexto que estimulava essa troca mútua e essa construção coletiva de conhecimentos, de forma menos hierarquizada e mais plural.

A articulação dessas diferentes perspectivas se torna elemento fundamental para a ressignificação e a construção de novos paradigmas e, principalmente, do desenvolvimento e estímulo à criticidade e à autonomia, que se fazem cada dia mais necessárias na atualidade. Levando isso em conta, é fundamental que tentemos cada vez mais estimular o desenvolvimento dessa curiosidade crescente, até que ela transforme a própria essência do que se aprende e de como o fazemos, já que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (Freire, 1996, p. 26). No IFA/FIVU essa curiosidade epistemológica era estimulada a partir de insumos pensados considerando as especificidades de cada turma, entendendo no potencial responsivo dessas escolhas e posicionamentos, além da constante provocação para que as(os) alunas(os) pesquisassem, conhecessem e compartilhassem outras referências, discussões e pontos de vista sobre os temas abordados em sala de aula, de forma que cada aluna(o) pudesse se organizar no seu próprio tempo, entendendo suas necessidades e particularidades. A perspectiva transformadora no espaço formativo do IFA/FIVU estava em todas as esferas, desde as escolhas dos documentos autênticos a serem trabalhados em sala de aula até mudanças mais amplas, que incluem até a própria forma de ensinar e de aprender, ressignificando e desconstruindo algumas culturas enraizadas sobre como é, ou deveria ser, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, sobretudo encarando este como um espaço que estimula o pensamento crítico, considerando este como “um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes” (hooks, 2020, p. 33).<sup>32</sup>

Assim, tendo esse panorama sobre as perspectivas transformadoras dos espaços formativos na extensão, na próxima seção as perspectivas discutidas até aqui ganham novas nuances, uma vez que são mais bem situadas, e delimitadas, a partir do local e do momento em que essas ações extensionistas aconteceram, dos cronotopos do IFA/FIVU. Ao abordar os processos formativos de professores e professoras que concluem o curso de Letras na UFPR, é fundamental entender como

---

<sup>32</sup> A menção ao nome da autora, mesmo nas referências, deve ser feita em letras minúsculas, por um posicionamento dela mesma, em uma perspectiva de valorizar mais o conteúdo de sua obra, mais do que a ela, enquanto autora/sujeita.

a relação tempo-espaço se torna elemento constituinte da subjetividade desses indivíduos.

#### 4.2 CRONOTOPO: QUANDO-ONDE ESTIVEMOS E ESTAMOS

O cronotopo real do encontro tem lugar permanente na organização da vida da sociedade e do Estado. São de conhecimento geral todos os possíveis encontros sociais organizativos e seus significados. [...] todos sabemos da importância dos encontros (que às vezes definem diretamente todo o destino de um homem) na vida e no cotidiano de todo indivíduo. (Bakhtin, 2018, p. 30).

Para pensar os processos formativos a partir de práticas sociais, é fundamental pensar nos contextos em que isso ocorre. Eles nunca teriam ocorrido da forma como se deram sem todos os encontros proporcionados pelos cronotopos do IFA/FIVU. Ao pensar no período de existência desse projeto e em suas diferentes fases, com seus diferentes formatos e demandas, é possível identificar alguns ciclos que se construíram em determinados momentos e em determinados espaços em que essas atividades extensionistas foram primordiais para os processos formativos de diferentes estudantes da comunidade interna da UFPR.

A relação entre tempo e espaço é indissociável, na perspectiva teórica adotada pelo Círculo de Bakhtin e, por aderência, nessa pesquisa. Essa relação é fundamental para refletir sobre a formação identitária dos sujeitos, visto que a sua materialidade se dá, efetivamente, em momentos e em espaços determinados. A constituição de quem somos ocorre socialmente. Ao mesmo tempo que a nossa atuação em diferentes contextos, desde o nosso surgimento, modifica a sociedade em que nos inserimos, também somos modificados por esse entorno, justamente por sermos seres socialmente constituídos. Nossas ações refletem/refratam a todo momento e nossas vivências se propagam.

A nossa subjetividade, construída a partir dessas experiências, vai se alterando conforme vivemos e experienciamos outras coisas, em outros contextos, a partir do contato com outros sujeitos. A cada novo ciclo nos inserimos em diferentes contextos, muitas vezes impulsionados pelas mudanças que nossa trajetória pode apresentar. Essa mudança nem sempre se limita ao espaço físico, podendo também ser determinada pelas interações ocorridas diariamente. O simples fato de novas pessoas estarem em contato conosco em determinado lugar faz com que ele seja uma

nova relação tempo-espaço, porque as pessoas em interação são diferentes, possuem diferentes acúmulos, vivências e posicionamentos, todos transversalizados verbal e ideologicamente.

Essas mudanças causadas pela variação de elementos dentro das categorias tempo-espaço estão presentes em diferentes estudos. A noção de indissociabilidade dessas categorias está presente, por exemplo, na teoria da relatividade geral, de Albert Einstein, defendida pelo físico alemão em torno de 1915, quem postulou que a presença dos corpos modificaria as categorias tempo-espaço com a sua *simples* existência ali, permitindo relativizar grandes discussões sobre a formação do universo. Na filosofia da linguagem, especificamente dentro dos estudos do Círculo de Bakhtin, esse princípio foi utilizado e ressignificado para pensar em como essas mudanças acontecem na sociedade, pela nossa presença e atuação no tempo-espaço em que nos encontramos e nos quais refletimos e reverberamos agora e adiante.

Na teoria bakhtiniana, essas categorias indissociáveis e determinantes passam a ser referidas por uma palavra única, composta por dois termos vindos do grego: *crono* (tempo) e *topo/topia* (espaço), dando origem à noção de cronotopo ou cronotopia, utilizado na discussão dos diferentes acontecimentos que podem ocorrer em determinado ambiente social, mas sempre condicionadas por questões tempo-espaciais.

O cronotopo bakhtiniano, assim como uma série de outros conceitos construídos no âmbito das discussões do Círculo, não é uma noção inicialmente pensada para o uso proposto nesta pesquisa. As discussões que culminam nesse conceito começam nos estudos literários (Bakhtin, 2018; Bemong *et al.*, 2015), em discussões levadas a cabo por Bakhtin no segundo volume do seu Teoria do Romance<sup>33</sup>, em que ele define esse conceito logo no início da obra e discute, na sequência, a sua existência e constituição em uma série de obras literárias, desde textos clássicos greco-romanos à literatura renascentista francesa. Nessa definição, Bakhtin comenta a existência dessa unidade espaço temporal em outros campos do conhecimento e chama de cronotopo:

---

<sup>33</sup> Aqui menciono a divisão em dois volumes tomando em conta a tradução levada a público pela Editora 34 em uma das edições mais recentes dessa obra, publicada em 2018.

[...] a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). [...] importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como quarta dimensão do espaço). (Bakhtin, 2018, p. 11).

Apesar de esse termo ser utilizado sob diferentes perspectivas, aqui nos detemos naquelas que versam sobre as relações humanas, através da interação em determinados *cronotopos reais*. Ao longo da sua obra, Bakhtin afirma que “a assimilação do cronotopo real e histórico na literatura, transcorre de modo complexo e descontínuo” (Bakhtin, 2018, p. 12), ou seja, vemos aqui o *outro* em relação ao cronotopo literário (ou poderíamos dizer cronotopo ficcional, em contraposição ao cronotopo real), já que este é representado em apenas algumas obras artísticas, sendo a materialização de determinados aspectos do cronotopo real, ao qual o autor tem acesso e no qual existe, interage e transforma, diante das condições sócio-históricas em que vive. Em suma, cada relação tempo-espaço vai ser um cronotopo e, ainda que esses dois elementos possam oferecer alguns desafios no momento de sua delimitação, é possível fazê-lo e é a partir dessas novas definições que é possível encontrar, precisamente, novos cronotopos específicos (Bakhtin, 2018, p. 37).

Pensando nos estudos de filosofia da linguagem, a indissociabilidade das duas dimensões (espaço e tempo) que compõem o cronotopo é um elemento formal consolidado, mas é preciso sempre ter em conta que em sua teorização, Bakhtin esclarece que a sua indissociabilidade não significa, em hipótese alguma, fusão, elas precisam ser encaradas como dois elementos, ainda que tão intrinsecamente relacionados.

Ao tomar como ponto de partida o cronotopo aventureiro, por exemplo, que possui uma série de características que o constroem, podemos pensar em elementos que nos permitam falar sobre um cronotopo formativo e sobre um cronotopo memorial, ou como optar por chamar de unidades cronotópicas de memória, essenciais para a construção deste texto. O filósofo russo afirma que:

[...] o cronotopo aventureiro se caracteriza justamente pelo abstrato vínculo técnico do espaço e do tempo, pela reversibilidade dos elementos da série temporal e por sua mobilidade no espaço. [...] Nesse cronotopo, a iniciativa e o poder cabem apenas ao acaso. Por isso o grau de determinidade e concretude desse mundo só pode ser extremamente limitado (Bakhtin, 2018, p. 32).

A limitação da concretude e da determinidade nesse cronotopo pelo fato de que qualquer coisa diferente disso poderia limitar e acabar com a dinâmica e agilidade das aventuras abarcadas no aventuresco. Fora do âmbito da ficcionalidade, entretanto, estes podem ser exatamente os elementos que alicerçam a delimitação de novos cronotopos, já que a determinidade e a concretude são essenciais no cronotopo real, ajudando a melhor delimitá-lo e tornando-o mais mensurável e compreensível. Como afirma Michael Holquist, “Em nosso uso cotidiano dos cronotopos, a abstração tempo-espço é domesticada quando a dispomos no discurso. Os meios formais para expressar a subjetividade ocupam um lugar único em todas as línguas” (Holquist, 2015, p. 50).

Para refletir e visualizar de forma mais palpável a contraposição entre o cronotopo aventuresco e o cronotopo real/sócio-histórico, baseado nos postulados do Círculo (Bakhtin, 2018) e da minha análise sobre esse que pode ser encarado como o conceito base mais importante desta tese, proponho a seguinte sistematização:

Quadro 3 — Sistematização comparativa entre cronotopos aventuresco e real

<b>Cronotopo Aventuresco</b>	<b>Cronotopo Real (ou Histórico ou Sócio-histórico)</b>
Personagens ficcionais/ficcionalizados	Pessoas/Sujeitos sócio-históricos
Assimilação artística de tempo-espço para a composição do enredo e da unidade concreta de toda a obra	Constituição sociointeracionista de tempo-espço a partir da interação dos sujeitos
Cronotopo como unidade de conteúdo-forma	Cronotopo como elemento constituinte de ações/sujeitos
Pode se fragmentar em outras unidades menores que compõem a obra (ex.: cronotopo da rua onde se encontram os protagonistas, cronotopo do castelo, cronotopo do banquete de casamento...)	Pode se fragmentar em outras unidades menores que fazem parte da vivência dos indivíduos (cronotopo da vida universitária, cronotopo do estágio não obrigatório, cronotopo residencial/familiar...)

<p>Detalhamento e precisão extrema, já que é uma representação que precisa ser interpretada/imaginada pelo leitor, para melhor compreensão da obra</p>	<p>Dificuldade de detalhamento e precisão, já que é composto por diferentes contextos, que costumam envolver vários sujeitos e acontecimentos que se entrecruzam e constituem uma complexa rede de cronotopos que é a vida em sociedade.</p>
<p>Concretude limitada (geográfica, econômica, sociopolítica ou consuetudinária), para não minar a liberdade e a agilidade das aventuras</p>	<p>Concretização dominante (geográfica, econômica, sociopolítica ou consuetudinária), que são definidas a partir das relações sociais, das disputas de poder e da noção de classes sociais</p>

Fonte: o autor (2024), a partir de Bakhtin (2018).

Após a discussão teórica e da análise de como os paradigmas se consolidam na realidade socialmente constituída, poder visualizar essas contraposições pode facilitar o processo de interpretação e significação dessas teorias-práticas. Cabe ressaltar, ainda, que as análises dicotômicas tendem a ser problemáticas e reducionistas, cabendo à aplicação dessa sistematização um olhar atento e crítico no momento de pensar em distintas realidades, sobre as quais podemos estudar, a partir desses paradigmas, principalmente ao considerar a incompletude evocada pelo próprio autor, quando afirma que “não temos a pretensão de que as nossas formulações e definições teóricas sejam plenas e exatas. Só há pouco tempo iniciou-se em nosso país e no exterior um trabalho voltado para o estudo das formas do tempo e do espaço na arte e na literatura [...]” (Bakhtin, 2018, p. 13). Ou seja, com o passar do tempo e em outros contextos espaciais, em *outros cronotopos*, os estudos iniciados pelo/no Círculo ganharam e podem seguir ganhando novas nuances, novas interpretações, novas significações e aplicações, para as quais esses primeiros estudos foram/são fundamentais.

A expressão da subjetividade, constituída pelos cronotopos reais, mas registrada e ressignificada de distintas formas também pode ser observada em diversas obras literárias baseadas em contextos reais ficcionalizados em diversas medidas. De forma bastante pragmática, podemos observar isso na obra da escritora

e pesquisadora Conceição Evaristo, que é mobilizada, nesta pesquisa, para pensar o lugar da memória na construção discursiva dos sujeitos. Em sua obra, que vai ser abordada de forma mais aprofundada adiante, Evaristo (2006; 2011; 2014) registra na ficção leituras de mundo, a partir de suas (escre)vivências e da vivência de seus ancestrais, evocando elementos de uma memória coletiva, para construir enunciados que denunciem e, principalmente, reconstruam olhares e relações de poder perpetuadas em nossa sociedade, trazendo no cronotopo aventureiro elementos do cronotopo real/histórico que materializam o posicionamento da autora em relação ao seu entorno.

Mobilizar autoras como Evaristo nessa reflexão é fundamental, principalmente se considerarmos que a fortuna crítica sobre o cronotopo bakhtiniano é voltada, majoritariamente, aos estudos literários. A produção com esse viés é relativamente ampla, ao passo que a reinterpretação e a análise do cronotopo real/histórico em contextos, por exemplo, como o de formação de professores ou de formação em idiomas com fins específicos, é ainda bastante limitada. Nesse sentido, espero que este trabalho possa, além de todos os objetivos da pesquisa propriamente dita, colaborar para a discussão desse conceito e para a sua consolidação em diferentes áreas do conhecimento, ligadas à linguagem. Além disso, cabe salientar que a discussão sobre a escrevivência que permeia esta tese voltará ao debate em momentos oportunos, como na próxima subseção, além do capítulo destinado aos aspectos metodológicos empregados nesta tese e também na discussão dos dados e outros momentos conclusivos em que a subjetividade inerente à minha escrita necessite ser reiterada.

Por fim, essas reflexões levam a pensar nos cronotopos existentes no âmbito extensionista e, principalmente, no IFA/FIVU, bem como nos possíveis elementos que os tornam mais concretos e determinados, ao mesmo tempo que os distanciam do cronotopo aventureiro/ficcional e da sua necessidade de abstração, seja ela em maior ou menor escala. Para ilustrar brevemente a dimensão dos cronotopos que compõem o escopo desta tese, bem como a complexidade das suas relações e, em alguns momentos, de delimitar com precisão o começo-fim de cada um deles.

De forma mais ampla, é possível encarar o período de 2009 a 2025 e o espaço da UFPR, em um possível cronotopo mais amplo que abarca desde a criação do IFA/FIVU, até a defesa da tese: o cronotopo geral da pesquisa (UFPR/2021-2025,

incluindo pandemia de Covid-19 e atividades em atividades remotas, com isolamento social, paralelo à minha vivência em outras cidades do Brasil; o cronotopo pré-estruturação do IFA/FIVU como projeto de extensão (2009-2011); o cronotopo do IFA/FIVU (Curitiba/UFPR/Letras-Educação/2012-2024); o cronotopo das ações extensionistas realizadas de forma híbrida (virtual e presencial) nos campi avançados de Jandaia do Sul e Pontal do Paraná (2012-2013); o cronotopo da memória dos coparticipantes (Curitiba/UFPR/2009-2024) e os pequenos cronotopos das ações realizadas tanto no Campus Central/Reitoria/UFPR quanto no Campus Rebouças/UFPR (chegada no projeto e formação inicial; café-cultural em cada semestre); copa e corredores do Setor de Educação/UFPR; cafés de sábado (copa do Setor de Educação/UFPR e NAP/UFPR<sup>34</sup>); participação nos eventos da UFPR (SEPE<sup>35</sup>, SIEPE<sup>36</sup>, entre outros, realizados costumeiramente ao final de cada ano); avaliação nas disciplinas de estágio; planejamento (início de cada semestre) e relatório dos bolsistas (fim de cada semestre/ano letivo); etc., cada um com seus fios de memória que se enovelam com outros e vão tecendo o escopo da pesquisa.

Ao tentar encontrar mais desses elementos, é fundamental olhar não apenas para os estudos acadêmicos já consolidados sobre esse projeto extensionista, mas também à memória individual e coletiva sobre esse cronotopo, que será discutido na próxima seção.

#### 4.3 MEMÓRIA: REPERTÓRIO, ALICERCE E ANCESTRALIDADE

Ao pensar nesta seção, me pareceu essencial começar com uma reflexão sobre o projeto que escrevi para ingressar no PPGE/UFPR, já que nele a *memória* era um dos conceitos-chave, embora eu não soubesse disso naquele momento. Durante o processo de escrita da primeira versão, o insumo que me fazia traçar recortes, definir perguntas de pesquisa e pensar em metodologias para geração e análise de dados, tudo isso tinha como base as minhas lembranças sobre o meu processo formativo e

---

<sup>34</sup> Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP).

<sup>35</sup> Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizada no âmbito do Setor de Educação/UFPR. Disponível em: <https://educacao.ufpr.br/sepe/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

<sup>36</sup> Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão, que abarca toda a UFPR. Disponível em: <https://siepe.ufpr.br/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

sobre o processo de tantos outros professores e professoras com os quais tive o prazer de atuar ao longo de, mais ou menos, sete anos de IFA/FIVU.

Mudar o tema, nesse caso, tem uma grande importância, já que sem esse recálculo de rota a pesquisa teria sido finalizada, simplesmente. Me deparar com um cenário em que a pesquisa que eu tinha proposto não poderia existir, por uma série de questões, me gerou um sentimento de frustração enorme e isso afetou diretamente o resultado da pesquisa, agora tese, mas também a forma como me relaciono com o tema-contexto que escolhi e, de certa forma, até comigo mesmo nesse processo de amadurecimento enquanto pesquisador, enquanto pessoa em processo de doutoramento. Somado a essas dificuldades iniciais, que eram logísticas, mas também epistemológicas, passamos pela pandemia de Covid-19, como mencionado anteriormente. Ter que cursar as disciplinas de forma remota, participar de espaços formativos virtuais, começar o processo de geração de dados e de escrita nesse contexto não era algo que eu esperava ou que tenha gostado de fazer, em absoluto, já que foi um momento em que todos se viram obrigados a ter seus momentos de estudo, de trabalho e de lazer realizados através de telas, majoritariamente — e eu me incluo nessas estatísticas. Esses percalços definiram o percurso desta pesquisa e, como vivência e resultados não se separam, marcaram esta tese escreviente, e que trajetória e resultados não podem ser dissociados.

A minha memória individual, aquela guardada e interpretada por cada sujeito, continha uma série de fatos que podiam ou não ser condizentes com a realidade vivida porque, acima de tudo, eles eram todos percepções a partir da minha memória sobre esses processos vividos. Partindo desse lugar, fiquei instigado (e fui provocado pela minha orientadora) a projetar um cenário em que a memória de outras pessoas que participaram desses processos formativos se juntassem e, de forma responsiva, formassem uma grande teia de lembranças ou, mais precisamente, uma memória coletiva (Halbwachs, 1990), dividida com pares e posta em diálogo, de cronotopos compartilhados se encontrando em um novo, o cronotopo atual, o desta pesquisa. A perspectiva de uma memória coletiva é, de acordo com Halbwachs, essencial para a organização popular e para as mudanças sociais, visto que é esta memória que nos faz, enquanto sociedade, refletir sobre processos sócio-históricos vividos e, principalmente, projetar cenários em que possamos mudar determinados fatores a fim de que alguns fatos da história da humanidade não voltem a se repetir.

A memória (individual e coletiva) ocupa um papel central na reorganização social e na mudança de determinadas relações de poder alimentadas, sobretudo, pelo/no sistema capitalista. Ainda que haja muito avanço e investimento em questões como viagem ao espaço, há um investimento ainda maior em distorcer a história e tentar (re)viver momentos trágicos de cronotopos passados.

Imagem 7 — Revisitar as memórias para não revisitar tragédias



Fonte: BANANA, Flavita. 22 jan. 2025. Charge. Disponível em: <https://elpais.com/opinion/2025-01-22/flavita-banana.html>. Acesso em: 1 fev. 2025.

Apesar de todos os avanços que temos em diversos âmbitos da ciência, o poder da palavra, dos enunciados e das interações do dia a dia é muito forte, para o bem e para o mal. Por isso o apagamento dessas memórias ou a sua deturpação passou a ser uma ferramenta para dismantelar qualquer tipo de organização, o que temos visto muito ao longo dos últimos anos e que é usado em diversos governos, sobretudo os autoritários<sup>37</sup>, para manter o status quo e seguir concentrando e centralizando capital monetário e cultural. Além disso, essa dinâmica de uso, manipulação, apagamento e deturpação memorialística é uma ferramenta cada vez mais usada por pessoas indiretamente ligadas a determinados grupos (sobretudo de direita/extrema direita, bem como grupos financeiros ligados a eles e beneficiados por suas ações) e que se beneficiam dessas dinâmicas, recontando essas memórias até o ponto de elas formarem parte do imaginário coletivo e serem assumidas como

---

<sup>37</sup> Ainda que em governos democráticos tenhamos problemas e razões para manter a atenção constante, qualquer tentativa de manipular dados ou informações pode ser investigada e denunciada por meios de comunicação, estudos acadêmicos e processos jurídicos. Em governos autoritários, antidemocráticos, por outro lado, há um comprometimento muito maior, principalmente pela ação sistemática para encobrir e manipular o que se faz, sobretudo através de censura, que atinge meios de comunicação, que inunda as redes sociais e que acaba, em grande parte dos casos, em cerceamento de investigações acadêmicas, interferência nos processos jurídicos e outras estratégias abusivas que colocam em risco a própria democracia.

verdadeiras. Pensando nas dinâmicas internas de processamento das memórias construídas a partir das interações, podemos considerar que:

[...] a memória, na realidade, não é uma coisa só, mas sim um conjunto de diferentes preparados evolutivamente para processar os distintos tipos de informação que chegam ao nosso cérebro. Não existe uma única memória, mas diferentes tipos, como a memória procedimental, a memória semântica, a memória episódica etc.<sup>38</sup> (Ruiz-Vargas, 2010, p. 348).

Assim, apesar de as descobertas sobre essa temática seguirem mostrando novas possibilidades nas análises memoriais, o que dificulta uma definição precisa e completamente satisfatória, ainda que as pesquisas e o conhecimento acumulado sobre seja abundante e sólido (Ruiz-Vargas, 2010), considero, nesta pesquisa, que a memória é um reverberar constante dos nossos acúmulos, que nos orientam na tomada de decisões, nos atos cotidianos, na valoração e no nosso posicionamento e significação de mundo, de forma mais ampla. Levando em conta também a noção de cronotopo, apresentada anteriormente, proponho nesta tese encarar os cronotopos enunciados pelas coparticipantes, a partir de suas memórias como unidades, sem uma delimitação tão clara ou simples, mas constituídas da soma das vivências e saberes construídos em um determinado contexto, analisado a partir de uma época e de um espaço, constituindo assim o que convencionei chamar de *unidade cronotópica de memória*. Defino esse conceito/noção/unidade analítico-organizativa, de forma mais direta, como cada lapso indissociável de tempo-espaço que segue reverberando na memória das pessoas que participaram das ações recordadas e/ou com as quais dialogam a partir da memória de outros colegas que estiveram em um mesmo espaço formativo — nesse caso, o IFA/FIVU.

Como mencionado anteriormente, o IFA/FIVU é construído como uma alternativa aos espaços formativos existentes no cronotopo dos quais partilhamos agora memórias, partindo de demandas concretas que apenas poderiam ser atendidas por ações extensionistas. As demandas por esses espaços formativos surgiam de diferentes contextos e a sua convergência fez com que a sua criação

---

<sup>38</sup> Tradução nossa. No original: “*la memoria, en realidad, no es una sola cosa sino un conjunto de sistemas diferentes preparados evolutivamente para procesar los distintos tipos de información que llegan a nuestro cerebro. No existe una única memoria sino diferentes memorias, tales como la memoria procedimental, la memoria semántica, la memoria episódica etc.*”.

emergisse, de fato. A relevância desse projeto extensionista é tamanha, que resolvi dedicar um capítulo integralmente a ele, ao qual os leitores e as leitoras tiveram acesso anteriormente, permitindo um acesso amplo, ainda que parcial, de um contexto, de um panorama, dos cronotopos centrais que constituem os momentos passados ao longo da trajetória desse/nesse projeto, acreditando que essa leitura prévia ajudaria a compreender a complexidade do que se apresenta neste capítulo e nos seguintes, desde as perspectivas teórico-prático-metodológicas utilizadas, demandadas pelas singularidades do IFA/FIVU.

Partindo disso, o cronotopo compartilhado, mencionado anteriormente, seria maior para alguns egressos e menor para outros, ou simplesmente diferentes, mas igualmente significativos, na minha projeção, porque era assim que eu olhava para o IFA/FIVU ainda na atualidade. Como cada uma dessas pessoas, possíveis coparticipantes, atuou no projeto em contextos diferentes e em momentos diferentes, cada um teria suas próprias unidades cronotópicas de memórias, definidas anteriormente como um conjunto de períodos indissociáveis de tempo-espço onde esses processos formativos aconteceram, unidades estas que ajudam a seguir reverberando (n)as práticas, mas também, e por isso, na subjetividade das coparticipantes desta pesquisa.

Somada a essas perspectivas, proponho, ainda, mais uma articulação com as teorias bakhtinianas, já que no capítulo “O todo temporal do herói”, em *Estética da Criação Verbal*, o autor vai tratar das relações possíveis entre a memória e as percepções e juízos estéticos e morais que fazemos. “A memória que tenho do outro e de sua vida difere, em sua essência, da contemplação e da lembrança da minha vida: essa memória vê a vida e seu conteúdo de uma forma diferente [...]” (Bakhtin, 1997, p. 122), uma vez que elas se constroem a partir da relação das pessoas em sociedade e, conseqüentemente, a partir da sua valoração ideológica e estética, socialmente construída. Por outro lado, essa construção se completa e é profundamente marcada por traços da individualidade e das identidades de cada sujeito. Mais uma vez, a relação entre o eu e o outro é fundamental para entender o dialogismo e a alteridade nas interações que nos constituem como sujeitos. Dessa forma,

[...] é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece, preserva e reconstitui o outro; e tudo isso é feito a fim de que minha própria memória das coisas do mundo e da vida se torne, por sua vez, memória estética (Bakhtin, 1997, p. 126).

Cabe ressaltar que o filósofo russo provoca o embate entre duas noções diferentes de memória. Para ele, “[...] a memória do passado é submetida a um processo estético, a memória do futuro é sempre de ordem moral” (Bakhtin, 2017, p. 167), ou seja, a memória que acessamos no cronotopo atual, enquanto as conversas do *corpus* desta pesquisa são realizadas, por exemplo, são *memórias do futuro*, porque têm esse caráter valorativo de ordem moral, existe um juízo a partir da contemplação dessas vivências e processos formativos no cronotopo do IFA/FIVU. Isso acontece porque podemos analisar esses eventos com um certo distanciamento, discutindo e atribuindo valores às nossas ações e escolhas, bem como aos seus impactos, a partir do cronotopo atual. Essa valoração acontece para além de qualquer apreciação estética, que é vista como algo inerente à razão, que possamos fazer desses mesmos acontecimentos, já que no cronotopo do projeto a urgência das escolhas, das ações levadas a cabo dentro e fora de sala de aula, eram mais eminentes, o que impedia uma análise mais profunda, principalmente pela nossa proximidade e envolvimento direto, das coparticipantes e meu, com os acontecimentos.

A apreciação, que acontece por meio de valorações sócio-historicamente constituídas, se manifesta a partir da relação dos sujeitos envolvidos na interação, e das suas vivências individuais, mas também daquelas partilhadas, formando assim os enunciados devidamente carregados de sentidos orientados por/para esse cronotopo determinado. Os sentidos construídos e trazidos à interação socioverbal são perpassados por discursos interiores (constituídos por distintas vozes sociais<sup>39</sup> que reverberam no e a partir do discurso do outro) e por discursos exteriores (que, em embate, tensionam e se somam a toda essa multiplicidade de vozes presentes em cada enunciado produzido, em cada situação de interação e em cada atitude responsiva expressa a partir da *vivência do eu* e da *vivência do nós* (Voloshinov, 2017, p. 208), em que a vivência está sempre sobreposta pela vivência do nós, que é a fonte

---

<sup>39</sup> Que são julgamentos sociais de valor (Voloshinov, 2018).

primordial da constituição da própria consciência como tal. Se ela não existisse, estaríamos presos apenas às nossas sensações e não teríamos, de fato, signos para mediar nossas relações com o mundo ou mesmo compreender as sensações individuais, não seria possível produzir sentido sobre elas. A vivência do nós é muito mais do que apenas compartilhar impressões com o outro, o que complexifica, diversifica e dá sentido à nossa interação no mundo, já que:

Desde o princípio a vivência está orientada para uma expressão exterior bastante atualizada e tende para ela. Essa expressão da vivência pode ser realizada, mas também pode ser atrasada e retardada. [...] Por sua vez, a expressão realizada exerce uma potente influência inversa sobre a vivência: ela começa a penetrar na vida interior, dando-lhe uma expressão mais estável e definida (Voloshinov, 2017, p. 2012).

Pensando no entrelaçamento dessas *vivências do nós*, que serão narradas pelas coparticipantes como experiência, é interessante perceber as implicações de alteridade presentes nas bases teórico-filosóficas desta tese e também do IFA/FIVU, porque é possível construir uma discussão muito próxima a essa, *vivência do eu x vivência do nós*, a partir das teorias freirianas, uma vez que ele discute a perspectiva do *penso x pensamos*, em que a lente do coletiva/social que constrói a individual, e não o contrário. Freire afirma que "O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos'. É o 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário." (Freire, 1983, p. 45).

Pensando ainda na rede teórica que é tecida nesta tese, é preciso considerar uma outra perspectiva epistemológica que orienta o olhar para as unidades cronotópicas de memória em análise/diálogo, é a sua existência e importância enquanto característica ancestral. Para os povos originários da América e da África, a manutenção da história e dos costumes dos seus povos se deu/se dá a partir da valorização e do cultivo de hábitos que envolvam a passagem de uma geração a outra dos elementos basilares dessas culturas. É através da memória e desse compartilhamento ancestral que as vivências, com seus aprendizados e acúmulos, são compartilhadas, transmitidos e preservados, de forma a garantir a manutenção desses saberes e, sobretudo, a circulação e o diálogo a partir desses saberes silenciados (Borges, 2020) ao longo de décadas, séculos e milênios.

Assim, “pensar no armazenamento e circulação dos saberes silenciados/subalternizados adotando o termo *escrevivência*, de Conceição Evaristo, nos convoca a elaborar algumas reflexões que partam da tessitura da linguagem” (Borges, 2020, p. 183), já que só conseguimos compreender o mundo pela mediação da linguagem. Essa tessitura é que permite que tenhamos a ilusão de uma consciência que, embora inconclusa e mutável, nos dá alguma estabilidade para nos situar no mundo, resultando, por meio da alteridade (histórica/ancestral) em identidades também múltiplas.

Como parte dessa perspectiva memorial de matrizes afrocentradas, trago ao embate com minhas *escrevivências* (Evaristo, 2007; 2020), que trazem “[...] a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio [...]” (Evaristo, 2020, p. 30). Somado a isso, procuro dialogar com as noções trazidas pelos saberes dos povos originários latino-americanos, para um diálogo sul-orientado, que leve em conta a diversidade étnico-racial, buscando uma maior equidade nestas páginas e fora delas (Gomes, 2011). Ao evocar não apenas os postulados teóricos, mas a visão de mundo e as perspectivas de registro, recorro ao que foi escrito por Conceição Evaristo, mas não apenas. Grande parte de suas reflexões estão no âmbito da oralidade, da conversa, do diálogo aberto e direto, entre ela e seus leitores, pares, *escrevíveis* como ela ou a partir dela. Evaristo traz em um de seus depoimentos, que marca o início da obra *Escrevivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, que:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (Evaristo, 2020, p. 30).

Em sua definição inicial, a *escrevivência* está diretamente relacionada à vivência da mulher preta periférica e socialmente subalternizada de diversas formas, porque essa realidade, essa vivência, fala sobre Evaristo. No entanto, em diversos momentos em que a autora disserta sobre esse conceito cunhado por ela,

também traz à tona que a construção dessa escrita acontece a partir das vivências do povo negro, de forma mais ampla, incluindo mulheres pretas, homens pretos, crianças pretas, porque trata dos acúmulos e do que reflete e refrata verbal e ideologicamente no seu entorno<sup>40</sup>. Refletir sobre essa enunciação preta, de sujeitos pretos, de corpos pretos ocupando espaços e construindo/disseminando saberes é algo tão necessário quanto difícil, para mim. Ao ler as discussões tecidas por Evaristo, me vejo em cada fragmento, em cada complemento e entendo que os processos de ensino-aprendizagem são, em grande parte, ancestrais, preservados e construídos a partir de dinâmicas que transcendem os registros mais modernos, além de carregarem cada ato de significados e valores que são ímpares para as comunidades que os compartilham, principalmente se consideramos a escrevivência como um fenômeno diaspórico e universal (Evaristo, 2020). As memórias que tenho dos diferentes cronotopos formativos pelos quais passei ao longo da minha trajetória universitária, de ensino formal ou não, me fazem entender que a não menção à identidade de pesquisador negro ocorre por uma série de motivos estruturalmente postos e construídos e que, por esporádicas que tenham sido, a minha construção desse lugar sempre aconteceu, porque por mais que isso não aparecesse explicitamente no meu discurso ou na temática das minhas pesquisas, o simples existir nesses espaços era/é mais significativo do que eu pude entender durante toda essa jornada. Sobre esse olhar para o núcleo do termo escrevivência, a autora afirma que:

Na essência do termo, não como grafia ou como som, mas, como sentido gerador, como uma cadeia de sentidos na qual o termo se fundamenta e inicia a sua dinâmica. A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande (Evaristo, 2020, p. 30).

O olhar crítico aos escritos de Conceição Evaristo mostra que a academia está, de fato, olhando para esses saberes e postulados de uma forma mais atenta. Para além da sua inclusão no rol bibliográfico acessado, compartilhado e discutido, Evaristo vem em uma mão dupla, trazendo seus aportes às teorias, mas também à

---

<sup>40</sup> Ler Evaristo é essencial para todo pesquisador que queira refletir sobre interseccionalidade, sobretudo pensando em raça e gênero. Ouvir a escritora e professora Conceição Evaristo falar, é também um exercício, literalmente, abrir-se para outras vozes. Particularmente, gosto muito da fala dela para o canal Leituras Brasileiras, disponível em <https://youtu.be/QXopKuvxevY>. Acesso em: 27 abr. 2025.

literatura, enquanto produção estética. Disso decorrem outros reflexos e refrações dentro e fora do mundo da investigação científica, promovendo outros entrelaçares que aproximam seus escritos dessa memória ancestral, coletiva, cultural, como, por exemplo, com a escritora Ana Maria Gonçalves, autora do aclamado *Um defeito de cor* (2006), obra que também evoca essa ancestralidade negra e esse reverberar de saberes, através das transmissões geracionais e da manutenção e propagação memorial, esta última central nesta tese.

Com essas autoras afro-brasileiras, é possível encontrar desdobramentos e aprofundamentos, a partir de suas obras, no que tange à reflexão sobre a memória e a sua importância na construção social dos sujeitos, como mostram os estudos de Zilé Bernd, por exemplo, que trabalha com diferentes perspectivas dentro do espectro do que se encara como *memória*, tendo diferentes estudos que abordam justamente de aproximações e entrelaçamentos entre Gonçalves e Evaristo. No âmbito da memória social (Bernd, 2012; 2014; 2018; Bernd *et al.*, 2021), analisando aspectos da produção literária brasileira e, mais especificamente, a literatura afrocentrada produzida por escritoras afro-brasileiras, como Gonçalves e Evaristo, reenfatizo.

Destacar o trabalho com essas autoras é fundamental para pensar a sua contribuição às discussões de memória quando consideramos que tanto a obra de Evaristo quanto de Gonçalves carrega essa memória social alcançada através de vivências e pesquisas, impulsionadas por essa ancestralidade pungente, percebida pelas autoras no seu entorno e em si próprias. De acordo com essa pesquisadora, entre os pontos centrais nas poéticas femininas negras, é possível destacar que há uma “construção identitária baseada na procura das origens [...]” bem como uma “tendência ao resgate da memória transatlântica” (Bernd, 2012, p. 31). O cronotopo real/histórico volta a balizar esta escrita, tão arraigada nessas realidades sócio-históricas, agora ficcionalizadas e materializadas em um novo cronotopo literário, que chega à mão dos leitores e impulsionam a reflexão sobre a constituição da nossa sociedade, a partir de olhares afrodiaspóricos e dessa busca memorial, realizada a partir das poucas vias documentais existentes dessas trajetórias subalternizadas e pela herança ancestral passada de geração a geração, oralmente ou através de objetos e outras materialidades.

Somo, ainda, o meu eu-sujeito-discursividade-corpo negro, em um espaço ainda majoritariamente branco, apesar das políticas e programas voltados a

reorganizar essa lógica social institucionalizada e estruturalmente perpetuada, expressando meus saberes e vivências a partir de linguagem específica, de um registro específico, a partir de um corpo potente, carregado de juízos e embates estéticos e munido de um entrelaçar de concepções voltadas à ancestralidade e às concepções que ultrapassam visões eurocentradas. Ao assumir minha posição enunciativa e axiológica dessa forma, proponho uma interlocução entre as perspectivas de vida-obra de Evaristo com Krenak, quem reflete sobre distintos aspectos do mundo em que vivemos, sob uma perspectiva que não está centralizada na humanidade, vendo-a apenas como mais uma das partes de um todo muito maior. Para além de tratar do dito imaginário coletivo que compartilhamos, o filósofo e líder indígena nos convoca a pensar, mais especificamente, na memória coletiva planetária e na memória profunda ou memória ancestral (Krenak, 2020a; 2020b; 2022), conceitos que em muitos momentos se entrelaçam na obra, como o fazem as nossas memórias e linhas de reflexão.

A partir de Evaristo e Krenak<sup>41</sup>, podemos refletir sobre os caminhos que tomamos, enquanto sociedade, para, a partir disso, repensar práticas, reorganizar lógicas e reescrever paradigmas que seguimos repetindo pela pressão exercida nas relações de poder em diversos âmbitos. No âmbito do IFA/FIVU, a possibilidade de diariamente construir novos horizontes valorativos, de se abrir para novas visões de mundo, de forma coletiva, sempre estiveram postas, nos momentos de planejamento, de ministrar aulas, de discutir o pós-aplicação, na hora do feedback etc. Tanto Evaristo quanto Krenak nos provocam a olhar ao nosso redor e pensar em novas possibilidades, principalmente para essas pessoas (inclusive nós mesmos) que são diariamente:

[...] arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas num liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com a sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos [...] (Krenak, 2020, p. 14).

---

<sup>41</sup> Krenak foi o primeiro indígena a ocupar um lugar na Academia Mineira de Letras. Evaristo foi a primeira mulher negra também ocupar um lugar nessa mesma instituição.

Essa perspectiva epistêmica que confronta as perspectivas hegemônicas modernas, desde a filosofia da linguagem do Círculo articulada com a escrevivência de Evaristo e a ética ancestral indígena de Krenak, foi escolhida para que, ao longo da escrita desta tese eu pudesse de(s)colonizar meus próprios saberes e provocar nos meus pares e em todos os possíveis leitores e leitoras deste trabalho algum incômodo, alguma centelha que faça reacender em nós, professores e professoras, novas esperanças, novos horizontes. No escopo desta tese, cabe ressaltar, trazer determinadas discussões de forma interseccional, nos ajuda a perceber não só a presença de determinadas subjetividades, mas também a sua ausência, tendo os dois casos muito a dizer sobre processos formativos educacionais e históricos. Com essa escrita escreviente, enfatizo a necessidade de contarmos nossas histórias, em projetos como esse, para fazer frente ao perigo da história única (Adichie, 2019) também nas instituições de ensino superior brasileiras, para que, para além de um currículo oficial do curso de Letras, ainda marcado por uma racionalidade moderna do sistema mundo capitalista, possamos mostrar que fazemos mais, em projetos de extensão, que podemos transformar trajetórias e formas de compreender a linguagem e o ser de linguagem (Bakhtin, 2018). Dessa forma,

Enfeixadas por um leque de temas que vertebr<sup>42</sup> os problemas e desafios contemporâneos, tais reflexões, vistas de maneira amplificada, nos levaram a pensar em questões circunscritas aos novos processos de memorização e de circulação que emergem em escala planetária (Borges, 2020, p. 183).

Espero que esse texto se some às pedagogias contemporâneas, de forma vertebral, como menciona Borges, sobretudo no processo de retomada de saberes e valores (Pimentel da Silva, 2017), para que esta pesquisa vá muito além da tese, permitindo que essa materialização e esses processos de resgates memoriais não sejam “silenciados entre letras, normas, métodos, leituras e tempos” (Gonçalves; Gonçalves, 2022). Esse posicionamento reitera o desejo de que a memória do IFA/FIVU e de toda a construção coletiva que existiu nesse cronotopo se perpetue a partir das nossas memórias e possam se tornar alicerces.

---

<sup>42</sup> Para fins desta pesquisa, considero o fato de que a autora usa o termo no sentido de estrutura, ou seja, os problemas e desafios contemporâneos são permeados por esse leque de temas, são estruturados/sustentados por eles — por isso vértebra.

Após situar o cronotopo da pesquisa e do IFA/FIVU, de discutir questões inerentes aos processos formativos e que fazem parte das nossas concepções de ensino-aprendizagem, bem como de visões de mundo partilhadas nos espaços mencionados, cabe pensar mais detidamente aspectos referentes à linguagem, que se constrói nessas relações e que as constrói, ao mesmo tempo. Para isso, exploro na seção a seguir algumas articulações entre os paradigmas apresentados até então e algumas concepções basilares advindas do Círculo de Bakhtin e de suas contribuições à filosofia da linguagem.

#### 4.4 FORMAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

No processo de ensino-aprendizagem de LE/LA, alunos e alunas podem mudar suas percepções sobre a(s) própria(s) cultura(s)<sup>43</sup>, a partir do contato com a cultura do outro e dos diálogos e trocas impulsionados por novas possibilidades de leitura de mundo, além de ressignificar a própria dinâmica de interação dos indivíduos. Essa dinâmica se dá a partir da interação e da refração ideológica-verbal, que se desenvolve ao longo de toda a vida desses indivíduos socialmente constituídos. Os saberes e perspectivas aprendidos em diferentes cronotopos reverberam nas suas ações e no contexto em que estão inseridos. Cada palavra se enche de significado e se torna palavra viva a partir desse contato, dessa interação, porque

[...] a palavra não apenas designa um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa por sua entonação minha atitude valorativa em relação ao objeto, em relação àquilo que é desejável ou indesejável ele, e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, transformando-o num momento constituinte do evento vivo, em processo (Bakhtin, 1997 *apud* Faraco, 2009, p. 24).

Para professores e professoras em formação, em âmbito extensionista e principalmente no IFA/FIVU, que orienta nossos diálogos, as perspectivas se

---

<sup>43</sup> Cabe salientar que entendemos que a relação línguas-culturas/linguacultura é indissociável e que somos constituídos por diferentes referenciais culturais e valorativos. Adotamos essa perspectiva, em diálogo com discussões contemporâneas, principalmente pensando “no sentido antropológico, ou seja, do conceber cultura como próxima dos procedimentos interpretativos — de ser, estar e fazer no mundo” (WALESKO, 2019, p. 157).

expandem na mesma proporção que a dos alunos. É um espaço com possibilidades para relativizar visões engessadas e remanescentes de perspectivas mais tradicionais, através das quais muitos de nós fomos formados, para, então, caminhar para olhares mais plurais. Cabe pontuar que “os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista pluricultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma” (hooks, 2013, p.51). Por conta disso, é necessário construir “locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2013, p. 51)

No contexto do IFA/FIVU, alunos e alunas trazem para a sala seus aportes e é a partir deles que se estabelece a interação com os temas discutidos, a partir das suas vivências e formas de ver o mundo a partir da construção sócio-histórica de suas identidades, já que nada acontece de forma individual. Todo o processo de ensino-aprendizagem acontece a partir da perspectiva sociointeracionista (Voloshinov, 2017; Bakhtin, 1997 [1952-53]) e socioconstrutivista (Vygotsky, 1989) em que o sujeito é construído em uma relação dialética com a sociedade, compondo a sua subjetividade a partir da interação com o outro, ao mesmo tempo que modifica o ambiente, que altera a percepção e as vivências de todos que interagem nesse contexto.

Entendo que o processo de ensino-aprendizagem deve, de todas as formas, acontecer com o devido suporte teórico e conduzir professores e professoras à reflexão sobre o que está fazendo, permitindo entender por que o faz e como fazê-lo de forma reflexiva e diagnóstica — seja pensando nos alunos e alunas, seja como autocrítica/autoavaliação para o desenvolvimento enquanto docente. Quando olhamos para o contexto específico dos egressos de Letras, em sua formação e em sua atuação acadêmico-laboral, precisamos adicionar à reflexão o próprio fator linguístico. Tanto os professores e as professoras em formação quanto os alunos e as alunas com os quais vão ter contato no processo de ensino-aprendizagem de idiomas adicionais passam a enxergar o mundo através de novas lentes ou novos horizontes valorativos (Bakhtin, 2018 [1937-39]), passam a estabelecer novos lugares tomando em conta o trabalho com línguas-culturas diversas e com as interações possíveis em contextos educacionais. Situada no campo da Linguística Aplicada crítica, transgressiva, Jordão (2005) tem nos chamado a atenção para importante

papel da palavra do outro/estrangeira para promover o confronto e deslocamentos necessários:

Para entender a importância de uma língua estrangeira no processo integral de formação do indivíduo é preciso compreender como significados são construídos com, nas e através das linguagens, dos sistemas simbólicos criados por diferentes culturas. É preciso também abandonar preconceitos e questionar pressupostos, desafiar noções superficiais de nacionalismo e perceber que as fronteiras políticas nos mapas são também barreiras convencionalmente impostas a diferentes nações. Barreiras que muitas vezes nos impedem de beneficiarmos do encontro/confronto com o estrangeiro, contato que pode nos permitir aprender sentidos diferentes daqueles fixados pela língua materna, de perceber outras possibilidades de entendimento de mundo e ultrapassar os significados que nos apresenta a língua materna (Jordão, 2005, s. p.).

Uma série de questões podem ser trazidas ao escopo de análise quando vislumbramos a sala de aula, dada a sua complexidade. É importante, entretanto, pensar em como elas se apresentam de forma articulada. Cabe a nós, formadores e formadoras de professores e professoras, pensar em qual a melhor forma de orientar e instigar os docentes em formação, no sentido de refletir sobre caminhos para entender o que está posto e normalizado, estruturado em hierarquias, assimetrias e relações de poder. Precisamos buscar novos direcionamentos, novas experiências, enquanto construímos novos processos, novos paradigmas e resultados melhores do que os conseguidos até então.

Com isso, podemos desconstruir alguns medos que acabam gerando a repetição e a conformação com o que está socialmente naturalizado, principalmente quando pensamos em práticas educacionais, sobretudo considerando que “o medo de perder o controle na sala de aula muitas vezes leva os professores a cair num padrão convencional de ensino em que o poder é usado destrutivamente”. Precisamos entender que “é esse medo que conduz os professores, coletivamente, a investir no decoro burguês como meio de conservar uma noção fixa de ordem, de garantir que o professor tenha autoridade absoluta” (hooks, 2013, p. 249).

Assim, me questiono, ao longo do processo de formação inicial, mas também ao longo da trajetória acadêmica posterior, até que ponto as disciplinas da licenciatura são suficientes para atender às necessidades dos docentes em formação. Como suprir, no âmbito da prática, as carências apresentadas hoje no currículo dos cursos de graduação? Qual o papel das ações extensionistas nesses e outros processos?

Aqui, é importante deixar claro que o que questiono não é a formação dada pela universidade, visto que isso vai muito além do exigido pelo mercado, distanciando-se do ensino bancário (Freire, 1996) e formando sujeitos críticos e plenos de autonomia. Não me somo de nenhuma forma, reitero, ao coro dos que reproduzem essas críticas vazias, alimentadas por *fake news* e por projetos de governos golpistas que, planejadamente, sucateiam as instituições de ensino e atacam o pilar central para a promoção de mudanças na sociedade, a Educação. Dito isso, considero que todas essas questões não poderiam servir como motriz de uma única tese, devido ao tempo, sua extensão e sua delimitação, principalmente, mas é possível propor um estudo que articule elementos fundamentais e aprofunde em um central, permeado por estes — o que, em muitas medidas, é feito neste estudo.

Ao pensar no processo formativo, entram em questão nossas práticas, que são permeadas e orientadas a partir de algumas concepções gerais da nossa área, que se somam à nossa trajetória. A concepção de língua, por exemplo, é central para entender a forma como se ensina o espanhol no IFA/FIVU. Nesse contexto, a linguagem tem uma função importante para todas as relações do dia a dia, pois se constitui na interação verbal (Voloshinov, 2017[1929]) com o outro, em diferentes contextos socioculturais, sempre norteadas e permeadas pelos reflexos e refrações dessa sociedade, que se manifestam na linguagem.

Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, certezas e incertezas. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real (Souza; Albuquerque, 2012, p. 115).

Essas manifestações são permeadas e condicionadas pelo que se cunhou como ideologia, encarada no Círculo de Bakhtin sob a noção de ideologia cotidiana (Voloshinov, 2017[1929]), a partir da qual significamos cada ato do dia a dia, também permeados pela refração e do reflexo da realidade social objetiva. Voloshinov afirma, mais precisamente, que ideologia é entendida como “[...] todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que acontecem no cérebro humano, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas de signos”

(Voloshinov, 2017 [1929], p. 5)<sup>44</sup>. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Voloshinov afirma, ainda refletindo sobre a ciência das ideologias, que “tudo o que é ideológico possui uma significação” (Voloshinov, 2017, p. 91) e nesse tudo o autor inclui coisas como objetos físicos, instrumentos de produção e até mesmo os nossos corpos, já que todos eles podem ser percebidos como imagem de algo, ou seja, possuem um significado a partir do lugar que ocupa e da percepção do outro sobre ele. Portanto, mesmo fazendo parte de uma realidade material, cada um desses elementos pode ser significado a partir do contexto em que se encontra e dos sujeitos que estão ali em interação. Nessa relação do eu com o outro, ou a partir dele, se constrói o que o Círculo chama de alteridade constitutiva (Bakhtin, 1997), ou seja, é apenas a partir dessa interação com o outro que nos constituímos e construímos enunciados concretos. Voloshinov afirma que, mesmo quando pensamos em unidades menores, como a palavra, a significação a partir da vivência, da interação, dos contextos, se dá a partir da nossa posição na sociedade e das relações sócio-históricas que nos constituem/constituíram. “A palavra não é uma fotografia daquilo que ela significa [...] Fora desse enunciado vivo, a palavra só existe no dicionário, mas lá é uma palavra morta, mero conjunto de linhas...” (Voloshinov, 2018, p. 314).

Os enunciados, construídos nas interações verbais e ideológicas, estão sempre carregados de conteúdos que refletem nossas vivências e acúmulos, na vivência em sociedade, no nosso contato com o entorno, que construímos fazendo com que o próprio sentido que eles apresentem seja, portanto, ideológico (Voloshinov, 2017). Esses enunciados carregam outros que foram construídos em diferentes cronotopos e reverberam no que está sendo enunciado nesse instante, nessa interação, permitindo que se construa o diálogo não apenas entre os interlocutores ali presentes, mas também com outros com quem dialogamos anteriormente, ao longo da nossa trajetória, em complexas cadeias enunciativas, constituídas através das relações dialógicas (Voloshinov, 2017). Assim:

---

<sup>44</sup> Tradução nossa. No texto consultado, tradução do original para a língua espanhola: “[...] *todo el conjunto de los reflejos y de las interpretaciones de la realidad social y natural que suceden en él cerebro del hombre, fijados por medio de palabras, diseños, esquemas u otras formas signicas*”.

A todo conjunto de vivências da vida e expressões externas ligadas diretamente a elas chamaremos, diferentemente dos sistemas ideológicos formados — a arte, a moral, o direito —, de ideologia do cotidiano. A ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado “consciente” (Voloshinov, 2017, p. 2017).

Para pensar todas essas questões e a forma como as organizamos e significamos, é necessário olhar para os enunciados, entendidos como unidades de comunicação verbal, em determinada esfera (Bakhtin, 1997[1952-1953]), que se direcionam a um destinatário, seja ele concreto, quando já sabemos com quem estamos dialogando; ou presumido, quando o outro desse diálogo não está determinado e é apenas projetado. Todos os enunciados, mesmo que aparentemente finalizados, quando escritos, por exemplo, respondem a algo, a algum outro enunciado, ou caminham para uma resposta, já que eles devem ser considerados elos “na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (Voloshinov, 2017, p. 184). Nem sempre é possível saber como algo que produzimos, seja através da escrita ou da oralidade, vai reverberar e que interlocutores vai encontrar no caminho, mas é possível supor. Quando refletimos sobre as nossas escolhas em sala de aula, quando estamos na interação professor-aluno e aluno-aluno, tomamos consciência do quanto o tema abordado, e como é abordado, pode impactar na vida das pessoas, seja de forma imediata ou não, já que as línguas-culturas estão vivas e, portanto, em movimento.

[...] ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo de comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez (Voloshinov, 2017[1929], p. 198).

Encarar uma linguacultura, e seus enunciados, a partir das relações dialógicas, é fundamental para entender como os processos de ensino-aprendizagem, além dos processos formativos, se dão no âmbito do IFA/FIVU. Afinal, cada um de nós, enquanto sujeitos permeados por distintas vozes (*vozes sociais*) e também detentores da nossa própria (*voz do sujeito*), só se constitui a partir da interação com o outro, colocando a nossa voz em diálogo nos processos comunicativos com o outros, também permeado por distintas vozes e que, nesse momento, se imbricam e refratam entre si, em nós e além. Bakhtin (2008) vai conceber esse discurso que surge no contexto de encontro de duas vozes, ou duas orientações semânticas, como

*bivocalidade* (bi = duas; vocalidade = embate de vozes) que se encontram em diferentes contextos semânticos. Dessa forma, não há coparticipantes passivos na interação, mesmo que eles não materializem as respostas de forma verbal, pois o princípio da responsividade ativa (Bakhtin, 1997) permite que mesmo um simples gesto ou o silêncio sejam, por si só, respostas completas nessa interação.

Cabe mobilizar, aqui, a noção de exotopia (Bakhtin, 1997), que é essa relação que um indivíduo ocupa em relação ao outro (pode ser uma relação entre sujeitos, entre narrador e personagem, no caso da literatura, ou do sujeito com relação ao espaço ou a uma situação), com determinado deslocamento de uma situação/objeto, mas sem deixar de considerar a nossa constituição histórica e culturalmente construída. O olhar do/sobre outro, a partir do mencionado distanciamento, oferece uma perspectiva única, já que ela pode perceber a totalidade do sujeito ou do que ele externaliza, a partir das interações sociais. Esse distanciamento e percepção do outro dialoga diretamente com a noção de cronotopo, já que esse olhar acontece de um lugar, em determinado tempo, ou, de forma indissociável, a constituição da subjetividade do outro a partir desse tempo-espaço. O movimento exotópico gera o que Bakhtin chama de excedente de visão. Do ponto de vista bakhtiniano,

[...] o autor deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo, graças a valores que são transcendentais à sua vida, vivida internamente, e que lhe asseguram o acabamento. Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro (Bakhtin, 1997, p. 36).

É esse movimento que nos faz ver, perceber e analisar uma série de situações e contextos, mesmo não estando diretamente inseridos neles, permitindo que possamos, de diversas formas, exercitar a alteridade que nos constitui enquanto sujeitos, que nos sensibiliza para a vivência em sociedade e para a atuação frente a diversas situações ainda não vividas diretamente, mas observadas a partir da vivência do outro que está em relação dialógica comigo. O olhar sobre essa pesquisa não é e não pode ser a confirmação das minhas percepções sobre os processos formativos dos egressos de Letras, enquanto coparticipantes do IFA/FIVU, a partir da minha memória, mas a construção de reflexões e refrações, a partir dos discursos construídos por todas as coparticipantes sobre as suas próprias percepções, a partir das suas próprias memórias.

Sob esse olhar, construí os diálogos levados a cabo em cada interação realizada para a construção desta tese. Em cada conversa, seja com as coparticipantes, seja com a minha orientadora, seja com meus colegas de área, a perspectiva de entender as demandas e particularidades apresentadas nos contextos de inserção de cada um(a), na pesquisa, na extensão ou no campo laboral, busquei interações que ajudassem a construir esse olhar para a experiência do outro, mesmo quando nos encontramos, em diferentes momentos, em situações e contextos muito similares, uma vez que

*O eu e o outro são, cada qual, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valores diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto), que cada um orienta seus atos (Faraco, 2009, p. 21-22).*

Tendo isso em conta, uma das expectativas deste estudo é encontrar outros embates axiológicos que permitam que essas reflexões sigam reverberando e provocando inquietações, a partir das quais novos conhecimentos e novas práxis podem ser construídos, provocando/transformando em novos cronotopos. Espero que este texto sirva como motivador para a criação de perspectivas de ensino-aprendizagem cada vez mais ricas e plurais, que possam ser compartilhadas e que acompanhem certas demandas que estão cada vez mais latentes na sociedade latino-americana.

#### 4.5 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E IMPACTO SOCIAL NA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA: O IFA/FIVU COMO ESPAÇO EXTENSIONISTA

A extensão universitária é um dos pilares para uma formação crítica, em articulação direta com o ensino e a pesquisa, e que valoriza cada vez mais o compromisso da Educação com a sociedade e da interlocução entre saberes construídos dentro e fora da comunidade acadêmica.

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. (FORPROEX, 2012, p. 30).

Para além de todas as reflexões, é necessário lembrar que a indissociabilidade desses três pilares (ensino, pesquisa e extensão) é uma premissa constitucional<sup>45</sup>, mesmo que nem sempre essa articulação direta e fundamental seja respeitada. No contexto de Letras/UFPR, a extensão alcançou muitos espaços ao longo dos anos, principalmente por proporcionar aos licenciandos e licenciandas contextos de reflexão e atuação em ambientes educacionais, formais e informais. A partir dessa atuação mediada, professores e professoras em formação são sensibilizados, a partir de vivências, do compromisso social que a universidade tem com a sociedade ao seu redor.

Fazer extensão universitária implica estudar sobre ela, discutir, planejar, projetar, executar, avaliar e reavaliar processos, de forma que possamos ressignificar processos e reescrever paradigmas no seio da prática. Mais do que isso, ocupar espaços com essas temáticas, nos organizar e compartilhar saberes é o que nos move — e o que nos sustenta nos momentos de crise, pois

Manter-nos conectados, fazendo um exercício de reflexão, valorizando os espaços de extensão universitária, do fazer coletivo e da democracia como princípio fundamental das relações humanas foi o modo que encontramos de (re)inscrever na história as nossas vivências como alunos(as), docentes e pesquisadores(as). É (re)viver, como memória, aquilo que experienciamos no cotidiano (Picanço *et al.*, 2021a, p. 11).

Projetos como o IFA/FIVU abrem possibilidades de problematização através das práticas e do conhecimento teórico/empírico acumulados, alcançado com uma perspectiva de construção coletiva de saberes, socialmente referenciados e com impacto direto ao público atendido (tanto professores e professoras em formação, quanto alunos e alunas de línguas adicionais). Construir um projeto de extensão sob

---

<sup>45</sup> A Constituição de 1988, em seu Artigo 207, prevê a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

essa perspectiva foi fazer extensão como ela foi pensada nos primórdios, a partir de fundamentos cunhados por Freire e que tratam justamente de pensar a extensão a partir da dimensão humana e da transformação que pode ser alcançada a partir dela, nas ações dos sujeitos e na reverberação do conhecimento construído nesse âmbito. Nas palavras do próprio Freire,

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (Freire, 1983, p. 16).

Esse projeto foi construído a muitas mãos e sempre convergiu com a perspectiva defendida por Paulo Freire e que também alicerça grande parte dos textos e normativas que refletem sobre e constroem a extensão universitária brasileira, como no texto do Plano Nacional de Extensão, lavrado no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão no ano de 1988. Nesse texto, a extensão é encarada como essa via de mão-dupla, em que o âmbito acadêmico e a sociedade em que nos inserimos se tornam ambientes de troca, de construção coletiva. Aqui temos uma extensão concebida como esse espaço aberto que oportuniza à comunidade acadêmica, a construção de sentidos a partir da vivência em sociedade, a partir de reflexões e práticas que construam um conhecimento acadêmico alicerçado nessas experiências, mas balizados pelos construtos teóricos necessários para entender e modificar a própria realidade. Assim,

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (FORPROEX, 1988, s. p.).

Levando isso em consideração, pensamos numa perspectiva de diálogo que vá além das experiências locais, mas que possa promover o intercâmbio de

perspectivas que sejam fundamentadas em experiências mais próximas ao nosso contexto e que partam do diálogo com teóricos que refletem diretamente sobre essa realidade. Essa premissa acompanha o projeto desde a sua fundação, em um momento que o IFA/FIVU não era, ainda, vinculado à PROEC/UFPR, mas estava subordinada a outra instância (PRAE/UFPR). Esse nascimento acontece a partir de uma demanda real e urgente da comunidade interna da UFPR, a de formação em idiomas para pessoas que se encontravam em um quadro de fragilidade socioeconômica, de acordo com os critérios da mencionada pró-reitoria, o que reforça a noção de que:

Para que esses atores possam contribuir para a transformação social em direção à justiça, solidariedade e democracia, é preciso que eles tenham clareza dos problemas sociais sobre os quais pretendem atuar, do sentido e dos fins dessa atuação, do “arsenal” analítico, teórico e conceitual a ser utilizado, das atividades a serem desenvolvidas e, por fim, da metodologia de avaliação dos resultados (ou produtos) da ação e, sempre que possível, de seus impactos sociais. (FORPROEX, 2012, p. 33).

Esta pesquisa visa, como mencionado antes, analisar a memória, a percepção dos processos formativos no IFA/FIVU e os discursos sobre as trajetórias de formação docente e os desdobramentos em diferentes âmbitos de atuação dos licenciandos/licenciados em Letras Espanhol ou Português/Espanhol. A sua relevância social vem do registro e compartilhamento dessas experiências, que visam reafirmar o âmbito extensionista como um espaço plural e fundamental para a formação inicial de professoras e professores de idiomas, principalmente de língua espanhola, mas não apenas. Revisitar e reviver essas memórias, trazidas nos diálogos entre egressos e egressas (*alteridade, exotopia e excedente de visão*), nos permite reforçar coisas que podemos, eventualmente, perder com o tempo, na complexidade da vida cotidiana. As recordações mobilizadas trazem, em todas as suas entrelinhas, ações de mudança social construídas a partir de fissuras institucionais, sociais e, em grande medida, também pessoais, como no prefácio escrito pelo professor Henrique Janzen, no livro *Vida Universitária em Diálogo*:

Talvez minhas recordações sejam bastante seletivas nesse momento de reconstrução/reconfiguração das memórias em relação à constituição daquele então novo espaço de formação. Nesse processo de lembranças, sou levado por sentimentos ainda vívidos ao enxergar pelo filtro da história

um projeto formativo orientado por um sentido de ação urgente que o pioneirismo engajado pode emprestar (Janzen, 2021a, p. 24).

Nessa perspectiva, pesquisas como esta permitem que essas experiências possam ser replicadas, relidas e reverberadas em outras instituições que objetivem uma formação crítica e socialmente referenciada para seu corpo discente, corroborando o que se apresenta como escopo da extensão universitária, encarada como:

[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. Extensão Universitária denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social. (FORPROEX, 2012, p. 16).

O Fórum de Pró-Reitores das instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) reitera as diretrizes que norteiam a extensão universitária, em que destacamos a dialogicidade freiriana, discutida no início deste capítulo, fundamental para impulsionar os impactos na (trans)formação dos estudantes e na sociedade, de forma mais ampla, questões diretamente aplicadas e implicadas no IFA/FIVU e, portanto, nessa pesquisa. Quando nos detemos com mais atenção a esse contexto, é possível perceber que os postulados freirianos, sobretudo a noção de dialogicidade<sup>46</sup>, abordada anteriormente, realmente é mobilizada e é fundamental para construir as ações de extensão universitária e entender os impactos reais que elas podem ter na sociedade. Ao longo das conversas com as coparticipantes, pude reforçar esse pensamento, já que fica claro em seus enunciados o impacto das ações nesse/desse contexto formativo em suas trajetórias.

Da forma como encaro esses processos, espero que o que será descrito, interpretado e discutido, possa servir de inspiração a projetos e programas de

---

<sup>46</sup> A dialogicidade, para Freire, é uma condição pedagógica, uma atitude esperada dos sujeitos históricos implicados no processo formativo emancipatório e transformador, diferente da perspectiva bakhtiniana mencionada anteriormente. Para Bakhtin, dialogismo se refere ao modo como a linguagem funciona na vida concreta das relações socioverbiais. Toda interação e todo enunciado para Bakhtin são dialógicos.

extensão em universidades estaduais e federais, funcionando como proposição de novas perspectivas para espaços de formação continuada, em diferentes esferas educacionais — isso porque o IFA/FIVU sempre foi, desde o seu início, um espaço de práxis extensionista crítica, emancipatória, dialógica e transformadora.

Cabe mencionar que esta seção, embora finalizada aqui, seguirá em sua incompletude, por tratar de processos em constante desenvolvimento e que, inclusive por isso, é o marco de onde partem as aproximações teóricas iniciais desta tese, além daqueles que construídos a partir das necessidades que se apresentaram ao longo da pesquisa e a partir da abertura para a construção de novos saberes, já que:

O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. (Freire, 1983, p. 31).

Ao longo desta tese, até aqui e no capítulo/seções a seguir, procurei indagar sempre que possível porque objetivo construir interações enriquecedoras que permitam vislumbrar perspectivas mais significativas para quem venha a ser impactado por esse tipo de projeto extensionista, que permita a seus/suas coparticipantes problematizar os reais objetivos da extensão, principalmente no contexto do IFA/FIVU que foi e segue sendo um espaço que promove o entrelaçamento do tripé ensino, pesquisa e extensão.

## 5 MEMÓRIA EM SOCIEDADE: CRONOTOPOS QUE REVERBERAM

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, está a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (Bakhtin, 1997, p. 403).

Resolvi iniciar esta análise retomando algumas informações gerais<sup>47</sup>, mas que são chave para entender as nuances de significado que se apresentam aqui a partir da ADD e da escrita escreviente. O ponto de partida foi a escolha das coparticipantes<sup>48</sup> deste estudo, que se deu a partir dos critérios anteriormente mencionados, com destaque à atuação no âmbito do IFA/FIVU, em alguma das modalidades elencadas anteriormente. Entre elas, elenquei a Prática de Pesquisa em Educação (PPE, disciplina voltada à pesquisa científica, em final de curso da licenciatura em Letras da UFPR) e a Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (PELEM, disciplinas voltadas às práticas docentes, na modalidade de estágio obrigatório, realizada logo após a disciplina de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras — MELEM)<sup>49</sup>, além do vínculo como bolsistas ou voluntárias acadêmicas (modalidades que não têm conexão direta com uma disciplina específica, sendo vínculos que formalizam institucionalmente algumas atividades extracurriculares). Também atuaram no IFA/FIVU, em diferentes cronotopos, com diferentes abordagens e vínculos, alunas de pós-graduação, que não foram incluídas neste estudo, porque nosso recorte está focado na formação inicial das egressas da licenciatura em Letras Espanhol ou Português/Espanhol da UFPR.

---

<sup>47</sup> Embora sejam informações e reflexões próprias dos capítulos metodológicos, quando se descreve o processo de geração de dados, nos pareceu que ficariam distantes e por isso os retomamos e detalhamos aqui.

<sup>48</sup> Reitero que me refiro aos e às coparticipantes usando o plural feminino, já que a maior parte das pessoas egressas que passaram pelo IFA/FIVU, incluindo a proporção também na participação deste estudo, é composta por pessoas que se identificam com o gênero feminino.

<sup>49</sup> PELEM e MELEM foram siglas criadas para facilitar a referência dessas disciplinas ao longo desta tese. Além disso, o uso da nomenclatura Línguas Estrangeiras Modernas é devido ao nome da disciplina no currículo do curso de licenciatura em questão, até o presente momento. Apesar de problematizarmos essa perspectiva, e conseqüentemente a nomenclatura, não usaremos Línguas Adicionais por essa concepção não estar presente na nomenclatura oficial dessas disciplinas, nesse cronotopo.

No momento da seleção dessas coparticipantes, o foco principal sempre esteve em trazer perfis diversos, que pudessem contribuir para essa construção de memória coletiva a partir das suas vivências individuais, de forma a acessar as unidades cronotópicas de memória e, a partir delas, identificar elementos que mostrassem a reverberação (ou não) da formação em um projeto de extensão de excelência, como o IFA/FIVU. Se a abordagem desta pesquisa estivesse mais voltada à história desse projeto, um número maior de coparticipantes poderia ter sido uma escolha mais correta, já que isso possibilitaria criar padrões sobre essas trajetórias e diálogos que ajudam a compreender, por outras vias, a grandeza desse espaço formativo. Por outro lado, com a escolha de trabalhar com uma amostra pequena, os padrões deixam de ser tão determinantes e as convergências e divergências dialogam muito mais com e a partir das percepções individuais sobre as memórias mobilizadas<sup>50</sup>.

Ao abordar as coparticipantes para falar sobre a pesquisa e para fazer o convite à entrevista, os critérios utilizados incluem questões mais objetivas de perfil, como locais e a simples facilidade de contato e ramos de trabalho no cronotopo atual, mas também, e inevitavelmente, fatores um pouco mais subjetivos, pelas relações diretas com os pesquisadores, mesmo após se tornarem egressas da licenciatura antes referenciada.

Considerando os cronotopos vividos ao longo desta pesquisa, que podem ser encarados em diversas unidades, é fundamental refletir sobre a importância de cada um (de seleção, dos contatos, das conversas, das escutas, das análises etc.) como parte da materialização desta tese, o cronotopo *desta* pesquisa. Cabe, assim, retomar os elementos constituintes desse conceito espaço-temporal indissociável, que muito mais do que servir como arcabouço teórico, se concretiza como uma forma de encarar as unidades cronotópicas de memória analisadas como elementos da percepção humana sobre a própria realidade (Bemong; Borghart, 2015). Esses elementos são apresentados de forma bastante mais visceral nos escritos de Bakhtin, como a vida é e como essas experiências — agora narrativas memorialísticas — o são:

---

<sup>50</sup> Mobilizadas pois elas se constituem no momento da interação, articulando as impressões do passado com as percepções do presente.

[...] no cronotopo, os acontecimentos do enredo se concretizam, ganham corpo e enchem-se de sangue. Pode-se relatar, informar o fato, além disso, pode-se dar indicações precisas sobre o lugar e o tempo de sua realização. Mas o acontecimento não se torna uma imagem. O próprio cronotopo fornece um terreno substancial à imagem-demonstração dos acontecimentos. (Bakhtin, 1998, p. 355).

Ainda sobre as conversas realizadas com as coparticipantes, outro fator chave a ser considerado é que as perguntas do roteiro-base utilizado nas conversas, podem ou não aparecer integralmente nas transcrições. Como a dinâmica de geração de dados foi uma conversa, muito mais do que uma entrevista com perguntas e respostas, com troca de turnos de fala bem marcados, as perguntas foram encaixadas conforme a interação fluía. Algumas delas, inclusive, não aparecem explicitamente na transcrição, porque as coparticipantes acabaram englobando temas de outros tópicos em momentos diferentes do que o roteiro previa, fazendo com que a retomada fosse dispensável; em outros casos, houve a insistência em determinados pontos para garantir que eles fossem mais bem explorados, ainda que tivessem sido mencionados de forma mais pontual ou superficial na resposta a outras perguntas.

A memória individual está contida no conjunto maior da memória coletiva, sendo apenas um fragmento ou uma visão parcial dos fatos vivenciados pelo grupo. Ela é mais densa, porém, menos abrangente do que a memória social [...] (Rios, 2013, p. 5).

Com essa dinâmica, evitou-se repetições desnecessárias e, principalmente, permitiu-se que a conversa fluísse da melhor maneira possível, evitando cortes muito bruscos e o redirecionamento com o objetivo de cumprir, burocraticamente, a resposta às 10 perguntas-base — o que vai não apenas contra as teorias utilizadas nesta tese, mas também contra a práxis defendida por mim e por outras pessoas que trabalharam nos processos formativos do IFA/FIVU. As entrevistas/conversas seguiram os rumos que esses gêneros discursivos têm, de forma inerente, principalmente a perspectiva anteriormente mencionada da interdeterminação construída pelas coparticipantes enquanto o gênero se materializa, enquanto esses encontros ocorreram.

Além da dinâmica inerente a esse tipo de interação, todas as entrevistadas tiveram contato comigo ao longo da graduação/pós-graduação, algumas tendo atuado no IFA/FIVU em cronotopos que experienciamos de forma compartilhada. Por um lado, esse pode ser um fator que contribuiu para a fluidez das conversas, por ser um

contexto amigável, em que todas se sentiram confortáveis para falar, pelo menos aparentemente. Ao usar a entrevista como instrumento de geração de dados, a possibilidade de um excesso de monitoramento pode dificultar o processo, já que os coparticipantes tendem a se manter em estado de alerta, cuidando muito do que é ou não dito, já que aquele conteúdo fica registrado, através de gravações e/ou escrita e, querendo ou não, quem fala pode ter esse receio de se comprometer. Desde o início sempre esteve claro que cada participante ali presente era um sujeito complexo, pleno e que, justamente por isso, oferecia uma infinidade de possibilidades e desafios à dinâmica que eu tentava estabelecer ali, partindo do meu planejamento inicial.

Ainda que nos conhecer antecipadamente possa minimizar esse monitoramento, esse estado de alerta ainda pode existir. Apesar disso, grande parte das conversas gravadas foram permeadas por risos e por outras demonstrações verbalizadas ou perceptíveis pela linguagem corporal, o que nos faz concluir que, apesar de um certo monitoramento inicial causados por essa tentativa de se manter neutras ou de se distanciar, que é uma percepção de mundo sobre a dinâmica em entrevistas, nossas conversas foram fluídas e agradáveis, como um reencontro de amigos que revisitam momentos importantes da sua história compartilhada. Inevitavelmente, notar um receio inicial ou menos estar frente a frente com alguém que eu não via há muito tempo também me afetou, porque o mesmo desconforto que as coparticipantes sentiam também apresentava resquícios em mim. É possível perceber, a partir das gravações, que conforme as conversas avançaram, melhor fluíram, como se precisassem de um aquecimento antes de serem mais abertas, efetivamente. Estimular esse engajamento na conversa é algo que também acabou sendo permeado pelas relações subjetivas criadas com as coparticipantes, porque algumas memórias acessadas acabaram tornando a interação mais leve, como se um botão tivesse sido pressionado, principalmente quando eram memórias nas quais elas não pensavam há muito tempo e que se revelaram felizes revisitações consolidadas no encontro.

[...] toda voz é marcada por um ponto de vista significativamente autônomo mas, apesar de sua vida própria, só se consolida no diálogo com outras vozes, nos momentos de interdependência das consciências individuais que sustentam as relações sociais entre os sujeitos [...] (Figueredo, 2012, p. 73).

Para além das considerações sobre fatores inerentes ao gênero discursivo utilizado para a geração dos dados/enunciados analisados nesta tese, cabe pontuar que ao longo de todas as conversas houve outro elemento constantemente presente: a tentativa de revisitar as memórias, ora em movimentos das coparticipantes, ora em movimentos coconstruídos e coestimulados entre participante e pesquisador. À luz desses movimentos, posso concluir que nem sempre as unidades cronotópicas de memória estiveram claras para as coparticipantes, nem mesmo para mim. Isso fica bastante evidente nas repetidas tentativas de reconstruir essa unidade de espaço-tempo de forma *completa*<sup>51</sup>, almejando uma perfeição que beira à projeção, mas que se mostra frágil e imperfeita, o que não é um problema, em absoluto. Um exemplo disso, são os 6 trechos a seguir, em que as coparticipantes fazem esse esforço para revisitar a memória das suas vivências com o máximo de detalhes e elementos, para que a narrativa memorial que se materializa pudesse ser ainda mais completa/complexa.

Refletindo a partir de algo mais concreto, posso começar pelas disciplinas do curso de licenciatura em Letras. Muitas vezes lembrar da ordem em que foram cursadas (qual veio antes ou depois, porque havia uma certa flexibilidade na organização da grade horária de cada estudante, no momento de decidir o que cursar no semestre) ou mesmo quais eram os nomes ou o programa desses componentes curriculares porque, no fim do processo, o que importava realmente eram os conhecimentos construídos nesses espaços formativos formais, não os rótulos sob os quais eram ofertados. Por exemplo, é muito mais provável que um egresso ou egressa lembre de alguma vivência em sala de aula, durante a parte prática de algum dos estágios obrigatórios do que em qual deles, efetivamente, isso aconteceu. Os dois trechos a seguir, trazem memórias justamente sobre essas disciplinas. No primeiro, **María Remedios** faz um movimento para lembrar o momento exato em que decidiu participar do IFA/FIVU e a memória acessada parte de uma referência espaço-temporal que era cursar a disciplina de Metodologia (de Ensino de Línguas

---

<sup>51</sup> Essa completude chega a ser uma ilusão, pois ainda que muitos detalhes estivessem presentes na memória revisitada e reconstruída, ela acaba sendo apenas uma percepção dos fatos, que não tem como ser comprovada e nem precisa sê-lo, de fato. Da mesma forma, essa pretensa completude não precisa existir, já que cada elemento trazido à tona, cada vivência, nos ajuda a atribuir significados a esses momentos, de forma coletiva, assim como no cronotopo em que foram vividos.

Estrangeiras Modernas), que tem periodização recomendada ao final do curso. O momento exato em que isso aconteceu fica vago, mas a lembrança mais estruturada é sobre o que aconteceu naquele contexto, em que uma das professoras formadoras/coordenadoras do projeto menciona a possibilidade de atuação, a disponibilidade de vagas e a abertura desse espaço formativo.

A lembrança só vem lá... eu lembro que tinha... / não lembro que altura, eu já tinha feito Metodologia, então já tinha feito Metodologia, com a (form-E), e ela tinha falado que tinha vagas. (participante **María Remedios**, ao ser questionada sobre como/quando surgiu seu interesse em participar do IFA/FIVU).

O segundo trecho, da participante **Cayetana Drexler** trata das suas experiências como docente em formação, ao atuar em sala de aula, a partir das disciplinas de Prática (de Ensino de Língua Estrangeira Moderna e a de Língua Portuguesa), em que a de português aconteceu cronologicamente antes da disciplina de espanhol. A menção acontece pela experiência, pela vivência em sala de aula, ainda que a menção à disciplina tenha acontecido.

Nossa, aí puxou a memória nervosa. Eu não lembro... que a de português veio antes. (participante **Cayetana Drexler** sobre suas primeiras experiências como docente).

Essa tentativa de reconstrução das unidades cronotópicas de memória também acontece nas interlocuções sobre o IFA/FIVU, começando com o próprio nome do projeto. Uma vez mais as vivências excedem os nomes (das disciplinas, dos projetos, das instituições). Ao ser questionada sobre a primeira lembrança que tinha sobre o IFA/FIVU a participante **Mary Grueso Romero** fala de forma aberta sobre não reconhecer, em um primeiro momento, o nome/sigla, porque tinha na memória o nome de ISF (Idiomas Sem Fronteiras) associado às suas experiências. Ou seja, há uma aparente confusão entre os projetos e programas, ainda que as memórias das vivências estejam mais claras.

Eu acho, assim... com esses dois nomes, eu acho que se você falasse só esses dois nomes eu ia perguntar "Quê?", porque, pra mim, era ISF, era o Idiomas Sem Fronteiras... (participante **Mary Grueso Romero**, ao ser questionada sobre a primeira memória que ela tinha do IFA/FIVU).

Nos últimos trechos selecionados para ilustrar essa incompletude das memórias, as narrativas estão centradas em experiências compartilhadas, uma relacionada às interações professora-aluno e entre as professoras que compunham o cronotopo da sala de aula do IFA/FIVU. No primeiro, a ênfase está no papel protagonista que determinado estudante ocupava nas dinâmicas de sala de aula, na forma como ajudava a estimular a atitude responsiva ativa dos colegas, a partir das suas próprias colocações sobre os temas abordados; no segundo trecho, por outro lado, ainda que haja um vislumbre dos aspectos positivos, de forma ampla, há uma tentativa de lembrar de aspectos negativos ou frustrantes, nas palavras da própria participante, o que não se concretiza<sup>52</sup>.

Pra mim que ele era de medicina, talvez eu possa estar inventando isso na minha cabeça, também, mas eu lembro que ele foi um que instigava muito essas discussões na turma... (**Mary Grueso Romero**, ao ser questionada sobre a dinâmica de trabalho com temáticas mais complexas, com alunos adultos e universitários).

Eu acho que a lembrança que eu tenho, faz muito tempo, e depois disso eu tive muita sala de aula, mas a lembrança que eu tenho é que deu tudo muito certo, tanto com os colegas que estavam participando quanto com a coordenação do projeto. Eu não lembro de nada que tenha sido frustrante ou uma coisa negativa. (**María Hernández**, ao ser questionada sobre os diálogos nos espaços formativos do IFA/FIVU).

Assim, deletei essa parte da minha memória. E era uma aula que tinha tudo para ser muito boa, mas era uma aula muito ruim, muito ruim. E aí a gente fazia acompanhamentos semanais, eu acho, com a (form-E), não lembro direito. (**Mary Grueso Romero**, ao tentar revisitar as memórias das unidades temáticas que elaborou para o curso *Mujeres Latinas*).

Ainda que algumas memórias sejam acessadas e narradas com riqueza de detalhes, também foram registrados distintos momentos em que apenas fragmentos

---

<sup>52</sup> A minha expectativa sempre foi, desde o início dos trabalhos, de encontrar contrapontos nas narrativas, a partir das percepções das coparticipantes sobre os seus processos formativos. A partir das minhas memórias, sou capaz de construir narrativas que tenham nuances que passam por coisas não tão positivas no processo formativo, mas que são praticamente nulas quando penso em toda a trajetória, em todas as vivências dos espaços e processos formativos e, principalmente das trocas realizadas ao longo dos anos em que atuei no cronotopo do projeto. Apesar da expectativa pelos contrapontos, sempre que as narrativas das coparticipantes culminaram em fatos muito positivos, em experiências muito significativas, eu me enchia de orgulho por essas trajetórias compartilhadas e co-construídas.

apareceram nas narrativas memorialísticas (Drawin, 2023). Essa fragmentação é bastante comum, porque temos muitas vivências diárias e que vão ocupando esse espaço memorial, de forma que algumas coisas se perdem, alguns fatos se tornam imprecisos ou duvidosos a nós mesmos e alguns simplesmente se desvanecem por completo, até que alguém que compartilhe daquele cronotopo possa compartilhar as suas próprias memórias e somá-las ou complementá-las — o que chamo aqui de memória em sociedade, com referência às memórias social e grupal (BOSI, 2023), mas principalmente pelo caráter de construção partilhada que as conversas evidenciaram no momento de acessar as unidades cronotópicas de memória individuais, sobretudo aquelas que denotam coletividade no cronotopo do projeto, no momento das aulas e de outros espaços formativos, como destacado no trecho de uma das conversas, transcrito a seguir:

Acho que eu na sala de aula com os alunos do projeto, as turmas, é a primeira memória que eu tenho. E sempre é uma **memória acompanhada**, né, sempre com mais alguém, com outra profe ou com a (form-E), sempre com pessoas junto comigo. (**Josefina de Torres**, ao ser questionada sobre a primeira coisa que lhe vem à cabeça quando se menciona o IFA/FIVU).

A primeira lembrança vem de uma reunião que a gente fez ali / a gente usava as salas menorzinhas ali do Dom Pedro II, umas salas mais escuras assim, e eu lembro de estar com a professora (form-E), tinha uma menina que eu não vou lembrar o nome dela, mas ela era muito legal e ela morava numa cidade longe [...], e a gente sempre chegava mais cedo ((aham)), e eu lembro de estar sentada, eu, ela e a (form-E), a gente trocava muita ideia ali antes de começar realmente um encontro com a turma oficial. (**Cayetana Drexler**, sobre as primeiras lembranças quando se fala do IFA/FIVU).

A noção de memória acompanhada, destaque meu, vem à tona logo de início, antes mesmo de qualquer outro tipo de provocação por parte do pesquisador. Ela aparece de forma explicitada e *rotulada* na fala de **Josefina de Torres** e de forma mais abrangente na fala de **Cayetana Drexler**. A escolha lexical (memória acompanhada) é interessante, porque ao escolher acompanhada no lugar de coletiva ou grupal, a participante traz nesse enunciado as noções de cuidado e acompanhamento que alicerçava as práticas extensionistas dentro do IFA/FIVU. Além disso, tendo essa noção aparecido como um primeiro impulso a partir da simples menção ao projeto como gatilho, é possível perceber que a coletividade, em uma perspectiva de construção coletiva de conhecimentos e vivências, se faz presente e é

central para o todo desta tese, permeando diferentes seções de forma mais ou menos direta, a depender do tópico abordado.

Dessa forma, as subseções que seguem foram elaboradas partindo do insumo encontrado nas conversas transcritas, que permitiram uma organização por eixos temáticos analíticos, que dialogam diretamente com os objetivos específicos desta tese, de forma a respondê-los ou concretizá-los de forma mais efetiva. O primeiro eixo trata dos impactos formativos encontrados nos diálogos diários no âmbito do projeto, nos encontros que permitiram que esse espaço formativo, no momento em que cada participante atuou, fosse significativo, a partir dos processos de orientação, acompanhamento e troca entre pares, e pudesse aportar construtos que seguiram reverberando na vida e na carreira delas até o cronotopo atual. O segundo eixo trata efetivamente das reverberações das práticas do projeto na atualidade, como esses processos de ensino-aprendizagem continuaram fazendo sentido até o momento em que conversamos e como eles impactam no cotidiano profissional, incluindo aqueles em que as coparticipantes não atuam em sala de aula. No terceiro eixo analítico, trago reflexões sobre as concepções de língua, linguagem e ensino contidas nas falas das minhas colegas, concepções presentes no cronotopo de atuação no IFA/FIVU, mas também em reverberações no cronotopo atual. O quarto eixo traz à tona a discussão sobre o entorno formativo, sobre os processos individuais e coletivos, além de pensar a relação com os alunos e alunas atendidos pelo IFA/FIVU, sobre a produção dos materiais das unidades temáticas, além de como as coparticipantes enxergam os espaços formativos que fizeram parte dessa trajetória. No quinto e último eixo, apresento um apanhado geral sobre a pesquisa, a fim de lançar um olhar em perspectiva mais ampla, propondo reflexões que surgiram da convergência de diversos pontos levantados ao longo deste capítulo e do restante da tese.

## 5.1 ENCONTROS, MEDIAÇÃO E ORIENTAÇÃO: IMPACTOS DE UMA FORMAÇÃO ACOMPANHADA

Um fato sobre os últimos anos, talvez desde 2016/2017, que foi quando saí do IFA/FIVU, é que revisitar as memórias daquele cronotopo formativo é algo que é parte da minha vida. Vez ou outra me pego pensando nas boas experiências vividas,

construídas e compartilhadas ali, com um misto de nostalgia e de vontade de fazer tudo de novo, em outros contextos, com novas dinâmicas, com novos desafios. As minhas considerações sobre boa parte desta tese, mas principalmente deste capítulo, têm raízes profundas na minha percepção sobre esses processos formativos, revisitados a partir das minhas próprias unidades cronotópicas de memória, estimuladas ainda mais pelas conversas realizadas com cada participante desta pesquisa.

Em diferentes momentos das narrativas das coparticipantes são compartilhadas memórias que estão permeadas por uma formação coletiva, compartilhada e acompanhada, como já mencionado anteriormente. Ainda que o conceito de memória coletiva (Halbwachs, 1990) tenha uma perspectiva mais ampla, pensando a organização popular e as mudanças da sociedade, em um macro, aqui encaro essa coletividade de forma mais pontual, referindo-me ao cronotopo do IFA/FIVU, no lapso de atuação de cada participante, mas sem deixar de considerar e refletir sobre os processos sócio-históricos vividos por elas. Ainda que o conceito de Halbwachs verse sobre a reflexão para não repetição de determinadas escolhas que geraram conflitos e outras coisas danosas à humanidade, aqui me debruço sobre essas percepções buscando os elementos que seguem reverberando para que possamos, sim, evitar equívocos cometidos, mas, principalmente, para encontrar ecos de boas práticas, de práticas transformadoras e que possam seguir impactando no cronotopo atual, nos processos de ensino-aprendizagem em que estão envolvidas as coparticipantes.

Ao longo das conversas, muitos momentos foram mais efusivos, por se tratar de memórias de vivências compartilhadas, não que estivéssemos exatamente no mesmo espaço, mas por serem práticas comuns à práxis do IFA/FIVU e que retornavam e se resignificavam a cada novo semestre que se iniciava e a cada nova turma que ingressava. Ter ali um novo público, ainda que com similaridades de perfil, criava momentos para que pudéssemos visitar nossas práticas de outros semestres e reconstruí-las, a partir do perfil dos alunos e alunas que iniciavam sua jornada com a língua espanhola e também a sua formação enquanto docentes prestes a concluir a licenciatura em Letras.

Independente das experiências anteriores, entrar em sala de aula com uma nova turma é algo que sempre gera algum tipo de incômodo ou desconforto, que nem

sempre é ruim, mas faz com que nós, professores e professoras, estejamos muito mais atentos aos detalhes, de forma a entender o contexto que se apresenta e as dinâmicas que se constroem desde os primeiros contatos. Uma questão que aliviava um pouco essa tensão, no IFA/FIVU, era a perspectiva de entrar em sala com outros professores e professoras, em diferentes momentos do processo formativo, de forma que a vivência ali era sempre acompanhada (como mencionou antes a participante **Josefina de Torres**, ao falar das lembranças que tinha do projeto). Esse acompanhamento se dava por pares, por professores e professoras que estavam no mesmo momento formativo, às vezes cursando até as mesmas disciplinas da graduação, que ora eram observadores das aulas ministradas, ora professores que atuavam de forma conjunta, em uma perspectiva de *co-teaching*<sup>53</sup>; se dava pela presença das professoras e professores da UFPR, que atuavam como supervisoras(es) e orientadoras(es) formais em diversos espaços, mas, principalmente, como aquela figura que estava sempre disposta a sanar nossas dúvidas, a problematizar nossas colocações e práticas e a nos provocar a dar um passo além, em uma dinâmica pedagógica que exigia essa responsividade, essa ação diante das situações que nós mesmos trazíamos; também se dava por colegas em vias de concluir a graduação, mas que seguiram atuando no projeto como bolsistas ou como voluntários, somando-se às interlocuções, às trocas e às construções coletivas realizadas diariamente nesse cronotopo.

Esse acompanhamento constante aparece nas narrativas de todas as coparticipantes. Um elemento que se destaca nessas interlocuções, e que destaco aqui, é o distanciamento do IFA/FIVU da “vida real”, como mencionado nos trechos a seguir, pelas coparticipantes **Eva Luna e Soledad Mistral**:

Você não sabe se você tá fazendo certo, se você tá fazendo errado, você não sabe nada, não tem ninguém pra discutir, então acho que é um baque assim, quando você sai desse ambiente acadêmico e você vai pra vida real, formado, com 22 anos, não sabe dar aula, o que eu faço, não tem mais ninguém para me orientar, não tem mais ninguém para ver minha prova, para dizer se está bom, se está ruim ((aham)). Igual eu falei, minha primeira aula foi caótica,

---

<sup>53</sup> Para mais informações sobre as práticas colaborativas levadas a cabo no IFA/FIVU, indico a leitura do capítulo “Co-teaching e coaching: práticas colaborativas para a formação reflexiva de professores de línguas” (Walesco; Portinho, 2021), disponível em: [https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook\\_Vida-universitaria.pdf](https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook_Vida-universitaria.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

depois você consegue fazer as coisas e você vai criando habilidade, você vai conseguindo fazer isso sozinha. (**Eva Luna**, sobre o acompanhamento tido no âmbito do IFA/FIVU em comparação com outros contextos de atuação/trabalho).

Então, assim, quando você vai para a escola, pra vida real, é tanta outra coisa, que essa parte do conhecimento e como a gente movimenta ele, é uma parte só... (**Soledad Mistral** sobre a experiências formativas no contexto universitário).

Pela perspectiva que eu analiso, encarar o IFA/FIVU como fora da realidade ou apartado da vida real se dá muito pelo caráter inovador mencionado muitas vezes nesta tese. As práticas levadas a cabo dentro desse projeto chegavam ao ponto de parecerem ideais, de tão boas, já que tínhamos acompanhamento, orientação, acolhimento, interlocução aberta com colegas e alunos, participação, estrutura, materiais e equipamentos de qualidade, todo o aparato que uma instituição como a UFPR pode oferecer a um projeto que é executado dentro das salas da instituição. Sobre esse contexto quase ideal, **Eva Luna** compartilha sua percepção, corroborando o que digo neste parágrafo.

Eu acho que a galera que está lá está mais empolgada, sabe? Eles têm noção que você está aprendendo a dar aula, que você está se formando, então eles têm um pouco, assim, mais paciência, sabe? Tipo, eles super ajudam, eles querem participar, eles querem conversar. São pessoas que, às vezes, querem fazer intercâmbio, então eles querem aquele certificado. Eu acho que foi uma experiência boa, eu acho que é um contexto ideal (**Eva Luna**).

É relevante frisar que toda essa construção ocorre em um cronotopo em que pudemos experienciar uma formação progressista (Freire, 1987; 1996). Ainda que nem todos os projetos de extensão tenham essa estrutura e organização, o IFA/FIVU se destaca também no que tange a mostrar aos professores e professoras em formação que há opções, que é possível fazer diferente e que podemos interferir e construir de forma ativa nos contextos educacionais em que atuamos. Do ponto de vista prático, a atuação em outros cronotopos (depois de finalizar a graduação, em escolas de idiomas, na educação básica etc.) nos permite essa perspectiva exotópica (Bakhtin, 1997), em que revisitamos e ressignificamos as experiências a partir desse distanciamento espaço-temporal, cronotópico, mas também de valores.

Além disso, é possível perceber, principalmente no primeiro trecho, na fala da **Eva Luna**, que a prática transformadora na extensão (Freire, 1983) se faz presente e

a observação dessa trajetória formativa permite que a egressa avalie não apenas as vivências partilhadas, mas também os próprios processos subjetivos. Ela menciona, ainda, a própria relação professora-alunas(os), que está permeada por esse saber como e esse entendimento do IFA/FIVU como um espaço formativo para todas as partes, o que é deixado claro desde a recepção para os estudantes que buscavam essa formação linguística. Nesse movimento, a participante percebe e avalia as transformações a partir de seu horizonte avaliativo (Voloshinov, 2017), por posicionar-se como protagonista do seu próprio aprendizado, da sua produção ou construção (Freire, 1996), em uma perspectiva educativo-crítica (Freire, 1987; 1996) que ajudou a construí-la como a professora que é hoje — ela e todas nós que passamos pelo IFA/FIVU, como articula **Susana González**, ao refletir sobre sua formação e os impactos na sua prática diária e na sua concepção de língua(gem) e ensino, principalmente na naturalização desse conhecer-refletir.

Porque a gente tem uma formação crítica muito grande. A gente tem uma autonomia crítica, de saber o que vai colocar, de como colocar. Por exemplo, hoje em dia eu já não preparo o material, como antes, botava todas as perguntas. Às vezes não dá tempo, eu pego um documento, tipo um vídeo no YouTube, e eu já, automaticamente, elaboro as perguntas, já enganho na gramática. Então, olha como está enraizado. (**Susana González**).

Outras coparticipantes também denotam perceber essas transformações após as práticas acompanhadas alicerçantes desse espaço formativo, como é possível ler a seguir:

E, às vezes, as pessoas ficavam com um pé atrás. Por mais que houvesse uma contextualização e uma apresentação do projeto, é um tanto diferente dos outros contextos. Eu sinto que no começo dá uma... se sente muito vigiado, ou julgado, mas com o tempo as pessoas acabam entrando na dinâmica. As pessoas acabam também digerindo e falando, muitas pessoas, né, acabam entendendo que é muito mais um espaço de debate, diálogo, do que de julgamento. (**Josefina de Torres**).

A participante **Josefina de Torres** carrega uma percepção que complementa as falas destacadas anteriormente, considerando não apenas as suas vivências, mas a perspectiva que ela tinha das outras colegas que passavam pelo projeto no cronotopo em que ela atuou, podendo avaliar as situações a partir de um determinado afastamento, em uma perspectiva exotópica, graças ao excedente de visão (Bakhtin, 1997). Além disso, ela também menciona a sensação de se sentir *vigiada* e/ou

*julgada*, o que se dava justamente pela perspectiva de coletividade, em que várias egressas(os) acompanhavam as práticas, algumas(alguns) até com mais experiência e vivências em outros contextos educacionais, o que gerava um certo desconforto em algumas das egressas.

As diversas práticas formativas construídas no IFA/FIVU só foram possíveis a partir do acompanhamento e mediação de professoras e professores que estavam em outro momento da sua trajetória docente, ou seja, profissionais que já haviam passado pela formação inicial e de pós-graduação, atuado em diferentes contextos educacionais e, principalmente, que participaram da formação de dezenas de outros profissionais ao longo da sua carreira. Me refiro aos coordenadores e coordenadoras do IFA/FIVU, componentes do quadro de professores efetivos de magistério superior do DTPEN/UFPR, já mencionados no Capítulo 2 desta tese, além de outras professoras que atuaram como orientadoras no IFA/FIVU ao longo do seu período como professoras substitutas no mencionado departamento. Igualmente, essa construção se dá pelos coparticipantes do projeto, como alunas e alunos extensionistas, de forma ativa e curiosa, como a noção de extensão defendida por Freire exige, já que ela:

Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (Freire, 1983, p. 16).

Freire reitera, ainda, que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.” (Freire, 1983, p.16), ou seja, a relação de aluna(o) que espera por receber todos os conhecimentos de seus professores e professoras, passivamente, não cabe na extensão sobre a qual o autor refletia. Felizmente, essa dinâmica foi rapidamente entendida pelas egressas e egressos que passaram pelo IFA/FIVU, de forma que todas(os) pudessem aproveitar ao máximo, cada um à sua maneira, as interlocuções construídas no cronotopo formativo desse projeto.

É possível perceber no discurso das coparticipantes, de forma explícita ou não, a presença dessas interlocuções. Essa recuperação da fala de outras coparticipantes ou de professoras formadoras/orientadoras perpassa distintos

momentos e acontece em grande parte das conversas gravadas. Em alguns casos, como os selecionados e transcritos a seguir, se faz presente a citação direta do que foi dito, em um emolduramento de fala que não se utiliza de paráfrases para retomar o *discurso alheio*<sup>54</sup> (Voloshinov, 2017), mas sim a própria citação direta, porque além do conteúdo do que se disse, importa a forma como foi dito, já que o “ ‘discurso alheio’ é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado” (Voloshinov, 2017, p. 242) e, acima de tudo, essa construção apropriada pode manter a sua independência, tanto na constituição quanto no sentido, “sem destruir o tecido discursivo do contexto que o assimilou” (Voloshinov, 2017, p. 242). Esse é um elemento fundamental da narrativa memorial de **María Remedios**, quem compartilha que:

Teve um momento, enquanto eu dava aula, em um curso, no projeto, eu falei pra (form-E) das minhas angústias. Que eu tava assim, me sentindo... Sabe, tipo, chovendo no molhado. Não sei pra onde eu tô indo, eu acho que eu não sou suficiente aqui, eu acho que você deveria ver outra pessoa aqui. E daí ela falou assim, “ah, que bom que você tá falando isso, porque é sinal de que você quer a mudança. E é a partir disso que você vai se tornar uma profissional melhor, né?” (**María Remedios**, sobre as mudanças ao longo do seu processo formativo com relação à segurança de dar aula).

A transmissão do discurso alheio, nesse caso, cumpre uma função bastante específica que diz respeito às necessidades socialmente construídas para essa interação em questão, ou seja, o discurso da orientadora perpassa a narrativa memorial das coparticipantes porque é essencial que essas vozes refratem de forma imbricada. Essa mobilização agrega nuances de sentido que seriam diferentes caso

---

<sup>54</sup> Na parte III do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Voloshinov discute as formas do enunciado na construção da língua, passando brevemente pelas estruturas que dão base aos estudos formalistas, todos realizados com base na fonética e na morfologia, em perspectivas comparativas. Mesmo no âmbito da sintaxe, as análises se limitam a fragmentações que não chegam ao discurso, de forma ampla, replicando a lógica morfológica de análise. O que essa parte do livro apresenta é uma nova luz aos estudos da sintaxe que são muito importantes, já que são as formas que mais se aproximam do enunciado em suas formas concretas (VOLOSHINOV, 2017). Essa *luz* é justamente o que o filósofo russo chama de uma problematização renovada, aplicada a elementos em estudo que aparentemente se esgotam, tamanha repetição que se faz nas tentativas de estudá-lo. O *discurso alheio* é a apropriação de modelos sintáticos em diferentes registros do discurso linguístico (direto, indireto, indireto livre) que sofrem as modificações “que encontramos na língua para a transmissão de enunciados alheios e para a inserção desses enunciados, justamente como alheios, num contexto monológico coerente.” (VOLOSHINOV, 2017, p. 240)

qualquer uma das coparticipantes o tivesse feito de outra forma. É necessário considerar que

[...] a transmissão é voltada para um terceiro, isto é, àquele a quem são transmitidas as palavras alheias. Essa orientação para um terceiro é especialmente importante, pois ela acentua a influência das forças sociais organizadas sobre a percepção do discurso. (Voloshinov, 2017, p. 242).

Essa transmissão é direcionada a mim e a esta pesquisa, visto que todas as coparticipantes estavam cientes das razões pelas quais as conversas foram realizadas e gravadas, de forma que há, como mencionado anteriormente, um condicionamento que está muito permeado pelas expectativas e necessidades inerentes ao gênero discursivo utilizado na geração desses dados. Aqui são igualmente relevantes o *discurso alheio (discurso transmitido)* quanto o *discurso autoral (discurso transmissor)* (Voloshinov, 2017), porque eles só existem da forma que existem por conta dessa inter-relação estabelecida mutuamente, em uma dinâmica que “reflete a orientação social mútua entre as pessoas na sua comunicação verboideológica (é claro, dentro das tendências essenciais e estáveis dessa comunicação)” (Voloshinov, 2017, p. 248).

Na narrativa de **María Remedios**, por exemplo, é perceptível o impacto da interação com a professora formadora que a orientava. A partir das angústias e anseios da participante, a orientação ocorre de forma provocativa, não trazendo uma resposta pronta/fácil, mas sim com uma fala que busca impulsionar o próprio processo reflexivo da egressa. Em momentos de dúvida, sobretudo nesses que questionam a própria carreira e a permanência dela, é fundamental uma postura que, como percebe-se no discurso citado, que acolhe ao mesmo tempo que permite aos sujeitos chegarem às próprias conclusões, a partir de suas vivências e consequentes posicionamentos. Vivências essas que eram acúmulos de toda a vida e que traziam de forma mais acentuada, por uma questão lógica, as experiências mais recentes ligadas a espaços de ensino-aprendizagem e as transformações que atuar em outros contextos causou na trajetória dessas egressas, como é possível perceber na narrativa da participante **Cayetana Drexler**:

[...] ainda é um lugar protegido, ainda eu estava protegida, porque a (form-E) tava ali o tempo todo com a gente, como eu te disse, eram pessoas que estavam andando na universidade, então ninguém ia me avacalhar ali. Mas

eu estava tendo que me expor, eu estava tendo que pensar, eu estava desenvolvendo um raciocínio ali enquanto docente, protegida, e aquilo fez eu ganhar mais segurança para, enfim, quando a água bate na bunda, quando a gente se forma oficialmente, que a vida vem ((aham)). E ter tido esse meio tempo, sabe, esse lugar, esse meio do caminho, em que eu estava segura, mas eu também tinha que pensar sozinha, foi... [...] Foi muito importante pra eu me sentir segura e continuar, assim, sabe, não surtar, não pirar [...] (Cayetana Drexler).

A construção de um espaço seguro onde egressas e egressos possam expressar o que sentem ao longo da formação, sejam angústias, medos, é fundamental porque esses sentimentos podem impedir o desejo de mudança (hooks, 2013). Acolher esses sentimentos pode transformá-los e abrir espaço para a reflexão sobre diferentes pontos de vista e para a mudança social em diferentes níveis. Transformar a partir de novas vivências, acolhidas e discutidas a partir de teoria para gerar conhecimento, estimulado pelo posicionamento crítico e na expectativa das reverberações ideológicas que isso pode causar.

Foi bem ruim, por isso que a ideia do projeto era um lugar seguro. Eu estava tendo meu raciocínio, tendo que colocar em prática tudo aquilo que eu aprendi, mas eu estava segura ao mesmo tempo. Isso eu não ia ouvir dentro do projeto, eu acho. (Cayetana Drexler).

O posicionamento diante de momentos de conflito, dando o suporte necessário para que egressas e egressos possam ressignificar essas experiências, é essencial e é algo, a meu ver, inerente a quem ocupa o lugar de orientadora, de supervisora e de, diversas formas, mediadora de processos formativos. A atuação dessas figuras na formação inicial e continuada é fundamental e reverbera, de forma implícita ou explícita, a depender do contexto. De forma explícita, posso destacar a presença do discurso da formadora/orientadora na narrativa memorial de **Eva Luna** também é bastante presente e determinante — é um *discurso sobre o discurso*. Não apenas no momento de orientar sobre a elaboração da unidade temática que seria aplicada pela egressa, mas também no momento da aplicação em si, quando há uma interferência mais incisiva e que, mais uma vez, cumpre o papel de acolher e impulsionar a aluna em seu momento de prática formativa.

Foi bem tranquilo, assim, quando eu fiz. Eu mostrei pra (form-E), daí a outra moça que tava lá há um tempo, ela me ajudou a arrumar. Daí até na hora da... quando a gente tá dando a aula, porque eu tava muito nervosa, eu tava falando super rápido, e a (form-E), “calma, respira, vai mais devagar”. Então eu acho que é um lugar que faz bastante diferença, quem participa do FIVU, depois para ir trabalhar, fazer outras coisas, e quem não participou... (**Eva Luna**, sobre sua orientação individual, no momento de aplicar a aula que era parte da sua avaliação na disciplina de Prática de Ensino).

A tensão narrada, tanto por **Eva Luna** (no trecho anterior) quanto por **Mary Grueso Romero** (no trecho a seguir), era algo bastante comum entre egressas e egressos que passavam pelo IFA/FIVU. No caso da participante **Mary Grueso Romero**, há um tensionamento gerado pela citação direta do próprio discurso, ou melhor, dos pensamentos que ela tinha frente às vivências narradas por ela, denotando uma consciência crítica sobre o as etapas do processo formativo e das construções no contexto de ensino-aprendizagem que se materializam em suas práticas, aqui retomadas a partir de suas unidades cronotópicas de memória.

Mas assim, você ia preparando a unidade e você mandava pra ela pra “ah, olha aqui, isso que você já pensou”. E isso era uma coisa que já te dava uma segurança muito maior. [...] Mas aí eu acho que no dia, aí eu já somada a minha insegurança, mais o meu cansaço, é... sei lá, de ritmo de trabalho, enfim, acabou que foi uma aula muito ruim [...]. E aí... o ruim de você ter uma responsabilidade / enfim, tem gente que vai lá e deu aquela aula e é isso e pronto, acabou, né? Mas quando você faz as coisas um pouco mais de propósito, com um pouco mais de responsabilidade [...], você já começa a sentir... fala assim, “aqui deu ruim”, “aqui eu já me perdi”, mas aí você vai indo, mas assim, quando você percebe que você se perdeu, aí você vai se perdendo mais ainda e aí é daí pra frente e só pra trás, né. (**Mary Grueso Romero**, sobre as orientações para produção do material usado nas aulas do IFA/FIVU).

Esse fenômeno se dava por uma série de fatores, dentre os quais se destacavam a ansiedade por atuar como docente tendo pouca experiência, mas também pelos desafios de levar a cabo uma aula em um ambiente que tinha premissas teórico-práticas diferentes das metodologias tradicionais. As novas perspectivas construídas no cronotopo desse projeto eram instigantes, porque era perceptível o avanço dos alunos e alunas com relação ao processo de aprendizagem do idioma, assim como o seu engajamento nas práticas propostas, mas ao mesmo tempo era desafiador, porque eram interações que geravam uma responsividade bastante ativa, o que demandava de quem estava ministrando a aula uma flexibilidade tal, um *jogo*

*de cintura*, que nenhum manual ensina a ter, apenas a vivência e a construção coletiva possibilitaram essas performances.

O improviso é muito legal, né? Mas é o improviso guiado, né? (**Susana González**, sobre a naturalização das dinâmicas de sala de aula após algum tempo de vivência/formação no IFA/FIVU).

A percepção trazida no trecho da narrativa de **Susana González** demonstra que, apesar de ser fundamental adaptar-se às demandas trazidas ao longo das interlocuções egressa-egressa(s), egressa-alunas(os) e egressa-orientadora(s), ter uma base sólida para *dançar de acordo com a música* foi fundamental. A adaptabilidade foi construída a partir da subjetividade de cada participante, estimuladas e motivadas regularmente pela formação constante que o IFA/FIVU proporcionava em sala de aula, mas também por outros espaços como os seminários de formação, interlocuções em eventos, entre outros, já mencionados no Capítulo 2 desta tese e, claro, dos processos de orientação e de acompanhamento individualizados, que permitiam dar mais atenção às especificidades e demandas de cada uma, além de valorizar as vivências anteriores das egressas, como sempre orientávamos que fosse feito com as alunas e alunos dos cursos do IFA/FIVU. O trecho a seguir ilustra bem essa questão, a partir da fala da participante **Susana González**:

Eu gostava muito de você como orientador, **Buika de Palma**<sup>55</sup>, porque assim, eu falava, “ah, lá no meu intercâmbio, no final, os meus amigos fizeram uma camiseta com as palavras que eu aprendi com eles, as gírias”, ((aham)) né, da Argentina. E aí você falou, “ai, vamos fazer isso”. (**Susana González**).

Você sempre foi a figura pra mim que identificou o projeto também, lembro de ver e saber que a gente tinha participado junto, saber que você era, durante algum tempo a cara do projeto também, sabia que estava ali no comando. Durante um tempo foi essa imagem que você me trouxe também. Valeu a pena. Se orgulhe mesmo! (**Juana Inés**).

O trecho apresentado logo após o de **Susana González** apresenta uma outra noção de referência no discurso da participante **Juana Inés**. As escolhas lexicais são

---

<sup>55</sup> Respeitando a dinâmica antes exposta, quando as coparticipantes me mencionam em suas narrativas memoriais, opto por fazer a referência usando o pseudônimo atribuído a mim, me colocando também como participante desses processos formativos acompanhados.

curiosas e estimulam a pensar em como a hierarquização das relações se dava, ainda que houvesse uma tentativa, em algumas áreas do IFA/FIVU, de mitigar essas separações e estratificações, de forma a construir um espaço formativo em que todas as pessoas que o construíram pudessem ter vez e voz nas discussões, nas trocas sobre o andamento das aulas e na reavaliação de rotas possíveis, a partir da configuração das turmas e das exigências que surgiam conforme as dinâmicas internas desse cronotopo demandavam. Do ponto de vista discursivo, ser *a cara* ou mesmo *identificar* um projeto desse porte me faz acreditar no que ajudei a construir ao longo dos anos que atuei ali, porque esse sempre foi um projeto extensionista de referência, pelo seu caráter formativo único (tanto para quem aprendia/praticava os idiomas ofertados, quando pelas egressas e egressos de Letras que tinham um contexto ímpar de práticas), pelas dinâmicas desenvolvidas, que o faziam ser, de certa forma, uma vanguarda — ainda que tivesse em sua base os primórdios do fazer extensão, da base freiriana que nos sustenta e nos inspira.

O caráter privilegiado, em um contexto que estimulava egressas e egressos a serem curiosos sobre o conhecimento que estavam construindo coletivamente, como nos ensina Freire, ao mesmo tempo que havia interlocução, orientação e acompanhamento. Tudo isso, ainda, perpassado por um público atendido, da comunidade acadêmica externa a Letras<sup>56</sup>, que entendia que aquele era um espaço seguro para se arriscar a falar e a testar possibilidades no novo idioma, que naquele espaço havia acolhimento e segurança, pois era um local em que todas e todos, literalmente, estavam aprendendo e tinham consciência disso. A compreensão de toda essa complexidade abre algumas portas, tendo a participação como eixo central, como postula hooks:

Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o

---

<sup>56</sup> Ainda que os cursos de idiomas do IFA/FIVU fossem abertos à comunidade interna da UFPR, grande parte das vagas eram ocupadas por alunos de cursos diversos, de todos os setores e áreas do conhecimento, tendo uma pequena participação de estudantes de Letras, que costumavam se inserir nessas turmas na figura de professoras e professores em formação, não como alunos dos outros idiomas que não os que estavam sendo formados na licenciatura.

movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. (hooks, 2020, p. 47).

Essa formação situada gerou diferentes tipos de impactos, que reverberam até o cronotopo atual, o da pesquisa, nas práticas das coparticipantes. Infelizmente não é possível aferir esse impacto nas alunas e alunos que passaram pelo IFA/FIVU, mas é possível identificar isso a partir da fala das coparticipantes, como na de **Juana Inés**, que comenta que:

Foi bem importante na minha formação o que eu aprendi no curso, nesse grupo, sobre a sequência didática. Eu me lembro que eu tinha feito aulas, já tinha praticado um pouquinho com a professora (form-L), ela sempre me orientou no sentido da preparação de aula, como era o documento formal disso. (**Juana Inés**, ao ser questionada sobre a importância do IFA/FIVU para a profissional que ela é no momento atual, da conversa).

A fala de **Juana Inés** pondera, nesse processo formativo, sobre conhecimentos teórico-metodológicos de área que ela assimilou e que ocupam destaque na sua narrativa memorial, que é o processo de produção dos materiais, em seu momento inicial, que era o de pensar nas sequências didáticas que comporiam as unidades temáticas que cada egressa aplicaria nas turmas que acompanhava. Essa elaboração era realizada a partir de orientações prévias (o que ela refere como *documento formal*, contendo as normativas, orientações e modelos que auxiliariam a organização do conteúdo das aulas) e ao longo do processo, durante as aulas e depois da sua conclusão, de forma a avaliar coletivamente o que foi construído em sala e como as escolhas feitas na escolha dos materiais de insumo e na condução das aulas impactou a turma em questão. O impacto do acompanhamento das orientadoras e desse suporte ao elaborar as unidades temáticas é algo que reverbera na narrativa da participante **Eva Luna**, que narra em três comentários muito próximos no cronotopo da conversa que tivemos, o seu desempenho ao elaborar materiais didáticos para determinada escola onde fez um teste seletivo.

Eu acho que eu só consegui fazer por causa do projeto, do FIVU, e também do CELIN. As coisas que a gente acabou fazendo, é por causa desses projetos, porque senão eu não conseguiria ter essa autonomia. (**Eva Luna**).

Eu acho que é por causa dos projetos, a gente não aprende a fazer uma unidade temática do nada. Por mais que a gente tenha aquela matéria, que a gente faz o estágio ((aham)), que a gente aprende ali com os professores, tudo que a (form-E) ensina, que os professores ensinam, mas se você não continua, eu acho difícil você conseguir manter e ter essa autonomia. (**Eva Luna**).

Eu me envolvi em muitos projetos, eu fiquei tipo, ao longo da graduação, fazendo várias coisas. E a gente só consegue ter autonomia depois, como professor, porque a gente fez essas coisas. (**Eva Luna**).

O exercício dessa autonomia era construído de forma muito acompanhada, tanto na elaboração quanto na aplicação das aulas, da teoria à prática e vice-versa, de forma que o suporte das orientadoras e de professoras mais experientes estaria disponível, caso necessário, ao mesmo tempo que as egressas e egressos desenvolviam essa agência dos próprios processos, da própria condução e mediação da aula proposta. Dos momentos que antecediam a elaboração das unidades temáticas ao fim da aplicação e avaliação dos processos, todas as práticas eram fundamentadas e relacionadas às teorias de base do IFA/FIVU, de forma que ambos os aspectos pudessem ser desenvolvidos de forma indicotomizável, buscando uma apropriação lúcida e integral dos saberes construídos nesse cronotopo, em interlocução direta com os postulados de Freire, ao afirmar que:

[...] impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. [...] Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência. Ao fazê-lo, o que antes talvez não se apresentasse a nós como teoria de nossa ação, se nos revela como tal. E, se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente. (Freire, 1983, p. 26).

Outra fala que reitera essa linha de raciocínio é a da participante **Susana González**, que evoca essa relação teoria-prática logo a partir do primeiro questionamento da interação, com a pergunta ampla que questiona sobre as lembranças do projeto, deixando muito clara a sua visão sobre o IFA/FIVU como espaço formativo e suas reverberações na sua carreira como docente.

Ah, eu acho que a primeira coisa que vem é a base da minha carreira. Nossa, foi importantíssimo o projeto pra mim. Porque eu acho que foi o primeiro curso de extensão, mesmo, que me fez entender o que é dar aula, ir para além da

gramática, e também essa tríade da prática com a teoria e com a docência. (**Susana González**, sobre a primeira coisa que vem à cabeça ao pensar no IFA/FIVU).

Um dos elementos mais importantes do IFA/FIVU como espaço formativo está justamente nos encontros e nas interlocuções das mais diversas. Entre os elementos que constroem esse contexto está a subjetividade dos coparticipantes, das professoras e professores, por um lado, e das alunas e alunos, por outro, e entre todos nós o diálogo e a construção coletiva, porque

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saberes se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. (Freire, 1983, p. 36).

Ao considerar cada sujeito envolvido no processo, é possível encontrar diferentes vivências, acúmulos, visões de mundo e tudo isso impacta não só na produção das unidades temáticas, mas também na mediação de saberes dentro e fora de sala de aula. Para além disso, é possível pensar na relação das línguas-culturas (Walesko, 2019), já que diferentes visões de mundo podem ser construídas em cada uma delas. No caso do IFA/FIVU esses mundos se construíam em espanhol, inglês, francês, italiano, alemão e japonês. Somam-se as questões inerentes às características sócio-históricas que nos constroem como povos em diferentes culturas. Já toquei antes na questão da latino-americanidade que nos unia, no caso do grupo que construía a área de espanhol. As especificidades ligadas a cada linguacultura aportava ao todo do projeto a diversidade necessária para construir algo muito maior, algo que nos motivava a estar e a participar, a se envolver. Por exemplo, ao longo dos cursos regulares, dos 4 módulos de espanhol que eram ofertados semestralmente, percebemos que era recorrente o interesse extra quando questões sociais eram enfatizadas nos documentos trabalhados em aula, sobretudo quando eram temas ligados ao feminino hispano-americano, que reverberavam ao longo das aulas, sempre sendo retomados e estabelecendo elos com outros temas. A partir disso, algumas egressas que atuavam na área de espanhol propuseram criar um curso com esse recorte, com a perspectiva de ouvir a voz de diferentes mulheres da

América Latina, fazendo surgir o curso especial *Mujeres Latinas*<sup>57</sup>, que foi mencionado no Capítulo 2 e também apareceu na narrativa de algumas coparticipantes.

Dentro dos grupos havia algumas subdivisões que estavam ligadas às grandes áreas que organizavam o departamento responsável pela oferta dos cursos e orientação no âmbito do IFA/FIVU. Anglo-germânicas (inglês e alemão) e neolatinas (espanhol, francês e italiano) constituíam as maiores áreas e isso implicava mais turmas, mais alunas e alunos, mais egressos e egressas. A questão do tamanho aqui ganha uma certa relevância porque no dia a dia era mais fácil manter esse contato com quem estava mais próximo, primeiro com as pessoas que atuam com o mesmo idioma, depois com quem está na mesma grande área e assim por diante. Japonês tinha uma dinâmica diferenciada, tanto pelas características da linguacultura (Walesko, 2019) quanto pelas demandas trazidas nos espaços formativos do projeto. Essa interlocução mais próxima na área pode ser encontrada na narrativa da participante **María Remedios**, ao falar do início da sua trajetória ali e das dinâmicas sociais que deram suporte ao seu acolhimento e ambientação.

Bom, nessa época eu tive / eu comecei com você e daí a gente não conversou muito sobre. Essa é a minha lembrança. E aí depois, ao mesmo tempo, era eu e a (coleg-L), a gente conversava bastante sobre isso. E a (colega-L2) que, embora ela fizesse não o espanhol, mas o francês, a gente conversava muito também! Então, era enriquecedor nesse sentido. A gente não tinha o contato com o inglês e alemão, mas com quem era orientando da (form\_E) a gente tinha essa abertura. (**María Remedios**, sobre a possibilidade de conversar de forma aberta com as pessoas que construía o IFA/FIVU).

A percepção do enriquecimento da própria trajetória formativa por essas interlocuções era algo recorrente às egressas e egressos que passavam pelo projeto e que se propunham e tinham a possibilidade de participar dos diferentes espaços formativos do IFA/FIVU. Essas trocas aconteciam em espaços<sup>58</sup> que se propunham abertamente a ser formativos, como seminários, conversas coletivas direcionadas a

---

<sup>57</sup> Curso de 30h, ministrado no período entre outubro e dezembro de 2016.

<sup>58</sup> Para saber mais sobre esses espaços, é possível encontrar detalhes na publicação: PICANÇO, D.; MARQUES, J.; WALESKO, A (org.). **Vida universitária em diálogo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021a. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/vida-universitaria>. Acesso em: 27 abr. 2025, e também no artigo WALESKO, A; PORTINHO-NAUIACK, C. Que tal uma pausa para um "Café Cultural"? Interculturalidade e (trans)formações de identidades de professores de línguas. **Revista X**, v. 16, n. 4, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/81453>. Acesso em: 27 abr. 2025.

um tema inquietante surgido das práticas, orientações pré e pós-aulas, entre outros, além que tinham uma interação mais livre, por assim dizer, em que as trocas também aconteciam e tinham caráter formativo, profissional e subjetivamente falando, como nos cafés culturais, nas confraternizações de fim de semestre, nos encerramentos de ciclos e nos cafés coletivos que aconteciam semanalmente. Em um desses cafés, fizemos o registro a seguir, em que é possível ver professoras e professores de espanhol, francês, italiano, alemão, inglês e japonês, reunidos na sala do NAP, em um momento de celebração pelo Dia dos Professores.

Imagem 8 — Encontro de professoras e professores do IFA/FIVU (Outubro/2016)



Fonte: acervo IFA/FIVU<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Na imagem é possível ver, da esquerda para a direita, Rosália Pirolli (professora orientadora da área de neolatinas/francês), Cintia Borges (professora egressa da área de espanhol), Andriele França (professora bolsista da área de alemão), Adriano Perissutti (professor egresso da área de italiano), Emily Louise (professora egressa da área de italiano), Izabella Peres (professora egressa da área de francês), Marcia Barbosa (professora egressa da área de francês), Juliana Belino (professora egressa da área de inglês), Carmina Monteiro (professora egressa da área de inglês), João Batista (egresso da área de italiano), Thais Cons (professora egressa da área de inglês), Maykel Messias (professor egresso da área de espanhol), Flávio Medina (professor orientador da área de Japonês), Ranieri Mastroberardino (egresso da área de italiano), Eliane Perry (egressa da área de italiano), Angela Walesko (professora orientadora da área de anglo-germânicas/inglês). Nenhuma das coparticipantes desta pesquisa aparece na imagem, assegurando o cumprimento do compromisso com o seu anonimato.

Na construção coletiva desse espaço formativo, sempre havia a chegada de novas coparticipantes. Suas percepções iniciais variavam bastante, a depender dos acúmulos que tinham, das experiências em outros espaços educativos e além. Esses elementos, somados às questões subjetivas de cada uma, tornavam as interlocuções diferentes, únicas, o que está muito claro para **Eva Luna**, quando ela começa sua narrativa falando das suas relações no projeto e do seu processo de adaptação à nova lógica de ensino-aprendizagem e de encarar a sua própria formação.

Eu acho que depende muito da pessoa, assim, né, o contexto. Quando foi comigo foi bem tranquilo, porque as pessoas que estavam lá há algum tempo eu já conhecia, um pouco assim, de vista, porque era do espanhol, eram algumas pessoas que a gente já tinha um contato e assim a orientação que eu tive foi com a (form-E) foi bem tranquila, ela era uma pessoa bem aberta. Tanto é que eu fiz a prática um tempo, daí depois ela me chamou para ser bolsista, daí eu fiquei um tempo como bolsista. Quando eu me formei, eu comecei a fazer a permanência, daí eu fiquei mais um semestre como voluntária, então foi bem tranquilo... Eu conseguia conversar com todo mundo. (**Eva Luna**).

A adaptação dessa participante, assim como de muitas outras e a minha própria, foi bastante positiva e o que denota essa convergência de interesses e alinhamento teórico-prático foi a escolha de manter o vínculo. Uma formação sólida, em um ambiente acolhedor e em perspectiva transformadora. Isso era o que o IFA/FIVU oferecia e que construimos diariamente. A noção de coletividade e de suporte mútuo era encontrada em todos os âmbitos do projeto e perpassa diversas facetas da subjetividade de cada uma, como demonstra a narrativa da participante **Cayetana Drexler**, ao comentar sobre as dinâmicas iniciais que aconteciam semanalmente, nas reuniões de orientação coletiva e acompanhamento. O espaço da coletividade como espaço de construção de conhecimentos também é apontado em outros trechos, nas narrativas de coparticipantes como **Lila Charo** e de **Josefina de Torres**, sendo que esta última também acrescenta ao seu discurso as transformações ocorridas ao longo do próprio processo de amadurecimento e das diferentes funções desempenhadas nas dinâmicas do IFA/FIVU ao longo da sua atuação.

Era sempre muito tranquilo, era muito legal, enfim, para além das questões pessoais, quando a gente abria pro projeto, para as atividades que a gente ia fazer, era muito legal a troca, porque às vezes você vinha com uma ideia para a sua aula, enfim, que a gente ia implementar, e a outra pessoa não ia trabalhar exatamente com a mesma coisa que você, mas ela tinha uma ideia

para complementar, ou você ouvindo a ideia do outro, você pensava em alguma atividade para a sua aula, e essas trocas eram muito ricas, e foi muito legal participar disso... (**Cayetana Drexler**).

Olha, foi muito legal, mas foi um pisar em sala de aula em equipe, então na verdade era um trabalho coletivo, em que todo mundo se ajudava, se um errava o outro pegava na mão. E o Fins Acadêmicos também é coletivo, mas é coletivo meio que em bastidores, né? E na hora de entrar na sala, você entra em um ou dois, que eu me lembre, né? [...] Sempre senti abertura, e nunca tive angústia. Então, não falava das angústias, na verdade, eu falava do... talvez de alguma dúvida de abordagem, né, porque a gente sempre fica com dúvida de como aplicar essa atividade e tudo mais, mas a gente sempre... mas a gente sempre... eu me sentia sempre muito bem apoiada. (**Lila Charo**, sobre as primeiras experiências em sala de aula e o papel da extensão e da coletividade nos seus processos formativos).

Eu acho que houve muitos diálogos diferentes ao longo da minha participação no projeto, até porque eu tive a oportunidade de estar em mais um semestre. Eu estive em vários contextos. Eu estive em curso especial, fiz a minha Prática de Docência, depois eu estive nos módulos, né, ofertados regularmente. Então, todo esse processo envolve mais de uma pessoa e também as relações mudaram um pouco. Ainda bem, né? Ninguém aguenta (XXX) sempre a mesma dinâmica. Mas o que eu mais levo, talvez essa lembrança esteja relacionada a isso, uma construção conjunta de um material. Isso eu acho que era algo muito, era um contexto privilegiado para ser professora ali, para ser professora. (**Josefina de Torres**).

O que cada uma ressalta tem a ver com a sua própria vivência e com como os construtos do IFA/FIVU reverberam em sua subjetividade até o cronotopo desta pesquisa. A construção conjunta de materiais, as dinâmicas de avaliação e planejamento das aulas, bem como todas as outras atividades eram todas permeadas pela reflexão constante entre teoria e prática (Freire, 1983; 1996).

Então, a gente lia os textos, discutia juntos, ia pra prática, né? Então, todo o acompanhamento do processo, desde o estudo até a elaboração do material, até a prática, eu gostava bastante que na nossa época, nos intervalos, a gente destinava um tempo no meio das aulas todo mundo discutir. Isso foi tão rico que foi essencial para a professora que eu sou hoje. (**Susana González**).

[...] mas sempre fui bem recebida, né, nas práticas, me lembro de que esses estudantes, eles estão ali sabendo que nós estamos sendo assessorados por outros professores, que a gente está ali em equipe, em conjunto, a gente nunca estava sozinho, né? ((Exato!)) Porque tinha esse sentimento de insegurança, a gente sabia que se faltasse um vocabulário pra mim, uma construção de ideias, talvez eu não soubesse fazer em espanhol, porque a gente falava muito espanhol, já tinha outro que podia me auxiliar ou a professora mesmo intervir. (**Juana Inés**).

A gente discutia muito isso lá, né, da intenção, o que eu quero, foi a intenção dessa sequência didática, que eu vou fazer, né?! Então assistindo os outros colegas ali praticarem, os que já estavam mais antigos, os que tinham entrado comigo e na preparação de discussão da aula ali, foi quando caiu minha ficha que eu entendi que o negócio era sério, que podia ser melhor do que já tinha aparecido em muitos momentos, e aí eu lembro que era a professora (form-E), tinha uma época que era a professora (form-E2) que estava junto com a gente, teve mais um prof, não lembro agora quem que era, ontem eu até estava tentando pensar quem que era o outro que estava com a gente, para fazer essa montagem do material. (**Juana Inés**).

Talvez o projeto me ajudou a concretizar aquilo tudo, porque eu já gostava muito das disciplinas de Educação, sempre gostei, quando eu comecei a fazer licenciatura, eu já meio que pensava, “caraca, por que eu não fiz Pedagogia?” [xxx], mas o projeto me ajudou a fechar essa lógica, justamente porque, como ele não, epistemologicamente ele tem essa lógica de não separar teoria e prática, ser tudo uma coisa só, eu acho que foi um salto assim pra como eu pensava as coisas, sabe? (**Soledad Mistral**).

As diferentes relações a partir dos vínculos com o IFA/FIVU modificavam também as formas de atuação e de interlocução. Ainda que fosse o mesmo espaço, o comprometimento e, de certa forma, o peso que se dava para o voluntariado era diferente de estar cursando uma disciplina. A questão da obrigatoriedade é algo que acaba influenciando muitos dos nossos compromissos, de forma geral, e no âmbito formativo isso não é diferente.

Sobre esse tema, posso incluir essa passagem da narrativa da participante **Mary Grueso Romero** que é bastante provocadora, como muitas pessoas não têm coragem de ser. é possível ver ao longo desse trecho críticas que abrangem muito mais do que o campo de atuação do IFA/FIVU, levantando questões que vão do acúmulo de funções que mães solo trabalhadoras precisam dar conta para conseguir ter uma formação de ensino superior, ao mesmo tempo que se equilibram outros pratos, como as relações familiares, o acompanhamento escolar dos filhos, a rotina de um trabalho de tempo integral, uma licenciatura com perspectivas laborais cada vez mais escassas etc. Além disso, em sua fala a participante recupera uma vez mais o discurso alheio (Voloshinov, 2017) da professora orientadora que a acompanhava no momento das suas práticas e que, apesar de fazê-lo de forma educada, chama a atenção para um ponto crítico que trata do momento de aula, mas que permite problematizar outras nuances da subjetividade da egressa em formação. O que foi dito em um momento de orientação pontual tocou em gatilhos outros que faziam crescer ainda mais esse sentido de responsabilidade e, por que não dizer, dos

acúmulos e o cansaço das outras esferas por onde essa professora em formação transitava. O peso do acúmulo de responsabilidades dentro e fora do projeto também é algo que perpassa a fala de **Eva Luna**.

E eu lembro que a gente fez um intervalinho, e nesse intervalinho, ela falou de uma forma muito educada, obviamente, assim, nada grosseiro, mas basicamente foi do tipo assim, “garota, o que você fez com essa aula?”. Tipo, “olha, aqui você podia ter falado isso, você podia ter falado aquilo”. Aí o segundo tempo foi um pouco menos pior, não vou dizer melhor, mas aí foi, e aí tipo, depois eu falei pra ela, eu falei, “olha, eu tô tipo esgotada, tô muito cansada, não tive tempo de visitar e nem de pensar”. Daí tipo, fui passando por cima de, sei lá, algumas palavras que poderiam ser palavras chaves pra trazer algumas discussões, sabe? E eu simplesmente fui correndo com tudo, porque eu só queria que aquilo acabasse. (**Mary Grueso Romero**, continuando o relato sobre a aula que ela deu, do processo de orientação e de acompanhamento na prática).

E também porque você tem a responsabilidade, quando você tá ali, você tem a responsabilidade de toda semana estar com a aula pronta. E quando você tá fazendo o estágio, não. Você tá lá, assiste a aula e só faz a tua. Então, eu acho que é diferente, bem diferente. E foi diferente também porque essa autonomia como o professor de espanhol, você se sente professor, tipo, “agora eu sou professor em espanhol”. (**Eva Luna**).

Além disso, a fala de **Mary Grueso Romero** traz um elemento fundamental para entender a forte relação criada entre os sujeitos na vivência em sociedade e, com um recorte mais específico, pelas coparticipantes do projeto com/no cronotopo de atuação no IFA/FIVU: a alteridade. Bakhtin afirma que “o indivíduo não existe fora da alteridade” (Bakhtin, 1997, p. 106), ou seja, estamos todo o tempo nos construindo através das interações com o outro, por sermos seres dialógicos e por estarmos a todo tempo refratando, através da língua(gem), no outro e, portanto, no mundo. Somado a isso, é preciso um olhar atento a outro elemento importantíssimo nessas relações e que é evidenciado também na fala de Mary Grueso Romero, que é o cuidado demonstrado e que ajuda a construir as relações de afetividade, determinantes em muitos contextos, incluído o de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento desses laços afetivos que surgiam dos nossos encontros, epistemológicos, pragmáticos, profissionais, entre tantos outros, acabavam gerando um vínculo que impulsionava o trabalho no âmbito do IFA/FIVU. O impacto dessa pedagogia do afeto (Freire, 1996) e da alteridade constitutiva (Bakhtin, 1997) impactam cada participante de uma forma, mas podemos ver a temática reverberar,

como na narrativa da participante **Cayetana Drexler**, que fala um pouco sobre os momentos de compartilhamento com as colegas egressas e com as alunas e alunos:

Então, toda vez que você fala, eu me lembro desses momentos, de estar sentada ali com elas, a gente falando da vida, enquanto organizava os materiais antes de começar a reunião de fato. Então, tem essa questão emocional, afetiva mesmo, para além de todo o trabalho. [...] Sempre. Eu acho que sim. Eu acho que eu consigo / eu tenho muita dificuldade de me aproximar, de me envolver, de formar vínculos, mas quando isso acontece, eu me sinto muito mais motivada pra trabalhar. (**Cayetana Drexler**, sobre as relações no âmbito do IFA/FIVU).

Além da noção de alteridade como elemento constitutivo (Bakhtin, 1997), é possível perceber ao longo narrativa memorial dessa participante, principalmente nesse trecho, a evocação clara à memória do passado (Bakhtin, 2017), “*toda vez que você fala, eu me lembro...*”, ou seja, há um movimento que permite visualizar a forma como a participante é modificada a partir da interação com o outro, além dessa apreciação decorrente da revisitação dessas unidades cronotópicas de memória, que são parte fundamental da sua formação e, conseqüentemente, da sua própria subjetividade. De forma similar, as coparticipantes **Lila Charo** e **Juana Inés** reavaliam esse cronotopo vivido e compartilham suas percepções, a partir desse contato e estímulo vindo do outro, de mim, a partir da nossa interação:

[...] foi um dos projetos mais gostosos de fazer, porque foi um negócio que você fazia e via o resultado, sabe? Me parecia que todos estavam bem ali, a energia era boa, tanto da equipe quanto dos alunos que ali estavam, porque também até, não sei se é tão relevante essa informação, mas com relação aos alunos a gente cria um laço depois desse projeto. E não é sempre que isso acontece [...] (**Lila Charo**, sobre a trajetória no IFA/FIVU e a perspectiva de voltar a atuar nele, se possível).

Outra coisa que eu trago,[...] eu acho que posso citar aqui, é o afetivo, porque as pessoas que estavam ali praticando junto, todas elas tinham um afetivo pelo idioma, não só porque estavam se formando ou porque eu tenho que cumprir essa disciplina ou eu sou bolsista. (**Juana Inés**).

Para além dos vínculos criados e afetividades trocadas entre egressas e pares em formação, há também uma perspectiva de reflexão a partir do espelhamento dessa lógica formativa acolhedora e transformadora também com as alunas e alunos, em conexão com a fala de **Lila Charo**, tanto no âmbito do projeto quanto das nossas

práticas laborais em outros contextos, como bem destaca **Mary Grueso Romero**, ao afirmar que:

A questão do filtro afetivo, por exemplo, o quanto que é importante você fazer o aluno gostar do espanhol, senão você só abre um livro pra ele etc., e faz ele ficar lendo e não sei o que. E aí ele vinha com pergunta, tipo, pra ele é um saco ter aula de língua estrangeira, assim, ele não vai ter nenhum tipo de carinho, não vai ter nenhum sentido pra ele aquilo. (**Mary Grueso Romero**).

Da forma como encaro, o estabelecimento dessas relações conta com fatores que surgem a partir das interações e das compatibilidades que há entre o perfil dos sujeitos em questão. Entretanto, é necessário haver uma abertura mútua para que o desenvolvimento desses laços se construa, de forma que também nesse aspecto o fator ser ativo diante das situações seja um ponto crucial. A partir dos contratos sociais que se constroem sobre os papéis que ocupam professoras(es) e alunas(os) nas dinâmicas de sala de aula, é necessário, muitas vezes, que o primeiro passo seja dado pelas professoras e professores, a partir de questões muito mais complexas, como o diagnóstico inicial que nos permite dar os primeiros passos com cada nova turma que se inicia.

Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula. Isso significa que precisamos dedicar tempo à avaliação de quem estamos ensinando. [...] Para fazer isso, é essencial que professor e estudantes tenham tempo para conhecerem uns aos outros. Esse processo pode começar com simplesmente ouvir a voz de cada pessoa quando ela se apresenta. (hooks, 2020, p. 45-46).

Ainda sobre esse *gostar*, a partir das relações que se criam, é possível notar que há um tensionamento sobre isso acontecer com relação à linguacultura em estudo, como vemos no trecho, de **Mary Grueso Romero**, que pode ter a ver com a trajetória, com os contatos anteriores com o espanhol ou outros idiomas, mas também com as relações com professoras e professores — porque, como afirma Freire, “ensinar exige querer bem aos educandos” (Freire, 1996, p. 52). Essas relações acabam se tornando determinantes, em alguns contextos, e definidores dos caminhos que os estudos em LE/LA podem assumir, o que é mobilizado por **Lila Charo** em sua fala, a seguir, que também nos faz refletir sobre a ética com a que atuamos na relação com o outro quando suscitamos respostas, já que “vida e a arte não devem só arcar

com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua” (Bakhtin, 2006, p. XXXIV), ou seja, *responsividade/responsabilidade* se constroem/caminham juntas:

O gostar ou não do professor também ajuda. Às vezes é uma matéria difícil, mas você gosta de ir para a aula porque gosta do professor e aí o processo vai sendo menos doloroso, caso a pessoa tenha dificuldades em aprender ((entendi)), ou mais prazeroso, para ser mais positiva. (**Lila Charo**).

Essa dinâmica de vínculos, afetos e vivências compartilhadas, além da *responsividade/responsabilidade* mútuas, arrisco dizer, era uma das grandes responsáveis pela área de espanhol ter tanto engajamento, com a permanência de egressos e egressas como voluntários, bolsistas, ministrando cursos intensivos nas férias, cursos especiais (fora dos módulos regulares) aos sábados à tarde, entre outros, algo que está presente nesse outro trecho selecionado, agora a partir das minhas memórias e percepções, trazidas à tona na interlocução com a participante **Susana González**:

A gente ralou muito nos módulos regulares, a gente dava conta de muita coisa e era intensivo, era turma extra, não sei o que, muita coisa. Mas esses cursos extras que a gente fazia, mesmo tendo tanta coisa pra fazer, eles eram geniais. E de novo, a gente volta para aquele lugar de que era uma coisa que só o espanhol fazia. Então, claro, a gente também tinha um monte de gente, isso era um fator, mas a gente tinha uma aderência, porque as pessoas se reconheciam naquilo, elas queriam mais, e elas terminavam as práticas, elas continuavam voluntárias, sabe? Então, a gente tinha aquele pulsar latino-americano existindo ali. E é isso, é muito sobre isso também. (**Buika de Palma**).

Essa junção de sujeitos em prol de um grande ideal comum, de fazer a diferença a partir da educação linguística, reverberava nas nossas práticas cotidianas e fazia com que tivéssemos cada vez mais coparticipantes querendo somar ao projeto. Pensar nessa pedagogia do afeto (Freire, 1996) é também retomar a perspectiva de acolhimento e de motivação que foram mencionadas anteriormente. São perspectivas e práticas que se somam, que constroem e que transformam. Como nos ensinou Freire, a afetividade é um saber necessário às nossas práticas docentes.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. [...]

Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. (Freire, 1996, p. 45-46).

Essa afetividade criava laços dentro do projeto, mas perpassava nossas atitudes também fora desse âmbito. Era impossível dissociar as coisas, porque o que construímos e aprendemos se tornava parte do que éramos/somos, como professoras e professores, como sujeitos. As relações eram a base de tudo e elas começavam antes mesmo de as egressas e egressos ingressarem no IFA/FIVU oficialmente, como é possível identificar nas narrativas das coparticipantes **María Remedios** e **Josefina de Torres**.

E eu acho que você, eu não tenho certeza, sabe? Mas eu me lembro de alguma coisa... de você ter mencionado que... tipo, como eu tinha acabado de voltar da Argentina, a minha experiência poderia ser enriquecedora para o projeto ((aham)). Eu acho que foi... (**María Remedios**, sobre primeiros contatos com o IFA/FIVU).

[...] eu já conhecia o projeto, já ouvia relatos de pessoas que participavam, e de pessoas também que foram alunas, que elogiavam muito as aulas e aquilo me pareceu algo interessante, muito diferente dos contextos formativos dos quais eu participava na época. E é por isso que eu me interessei em fazer lá. (**Josefina de Torres**, sobre como chegou ao projeto).

Na narrativa de **María Remedios** há uma tentativa de recuperar a memória do momento em que conversamos pela primeira vez e sobre como houve uma tentativa de valorizar as experiências anteriores que ela teve e como isso poderia ser valioso no espaço formativo sobre o qual conversávamos. Na fala dela, não é possível distinguir onde exatamente começa ou termina o *discurso alheio* (Voloshinov, 2017), mas fica claro que ele reverbera — e reverberou naquele cronotopo, ao ponto de ela se somar ao IFA/FIVU e participar efetivamente da sua construção. Por outro lado, não há uma menção ao discurso de uma pessoa, especificamente, mas um indicativo de uma pluralidade de vozes, que tiveram experiências com esse projeto, como alunas ou como professoras, e que fizeram ecoar suas experiências. Chama atenção na sua fala, também, o desejo de mudança, de busca por novos contextos formativos que agregassem à sua formação e que se distanciassem, em alguma medida, dos que ela participava anteriormente. No fim, o desejo por mudança nos move, nos faz querer mais.

## 5.2 INDIVIDUAL E COLETIVO: PERCEPÇÕES SOBRE INTERAÇÕES E FORMAÇÃO COMPARTILHADA

Aproveitando o gancho da seção anterior, gostaria de dedicar esta justamente à discussão sobre os âmbitos formativos do IFA/FIVU no que tange aos espaços individualizados, em que as orientações eram mais pontuais e partiam de indagações e outras particularidades de cada participante e, por outro lado, dos espaços coletivizados, construídos justamente a partir das questões que perpassavam a formação de todas, seja de questões amplas sobre os grupos, seja de questões individuais que acabavam se tornando coletivas, dada sua importância para o macro da área de espanhol ou do projeto como um todo.

Da mencionada perspectiva de espaço formativo coletivo e coconstruído, é possível estimar o tamanho do impacto na subjetividade de cada egressa(o) já pela fala inicial da participante **Eva Luna**, quem traz a cooperação, de forma destacada e enfática, como a primeira coisa que ela pensa ao ouvir falar do IFA/FIVU. Ainda que ela tenha hesitado um pouco ao continuar com a sua linha de raciocínio, a primeira parte da resposta foi muito rápida, de uma forma muito fluida. Ao longo da sua narrativa, ela mobiliza elementos que constituem o perfil da egressa(o) que atua nesse projeto, destacando, principalmente, as possíveis necessidades ou justificativas para buscar um espaço formativo como esse (falta de experiência, estar no final do curso). Por outro lado, o contraponto vem com o que se encontra no projeto para se somar a essas necessidades e estabelecer relações fundamentais para a conclusão dessa etapa do processo formativo de uma licencianda ou licenciando em Letras (como o suporte de professoras(es) orientadoras(es) e de colegas que já atuavam há mais tempo no projeto e que poderiam contribuir a partir das suas vivências nesse contexto. Essa dinâmica, uma vez mais, destaca a importância dos movimentos exotópicos (Bakhtin, 1997) e da alteridade constitutiva (Bakhtin, 1997) na formação das egressas e egressos nesse projeto de extensão.

Cooperação. Porque... ((pode falar, pode falar)). Porque eu acho que todo mundo está ali aprendendo junto. Quem entra no FIVU, é um pessoal que está no final do curso, só que às vezes nunca teve experiência no ensino de língua estrangeira e daí a pessoa que está lá mais tempo acaba te ajudando a fazer o material, daí a professora também te ajuda, então eu acho que é um trabalho que funciona muito por cooperação, é uma ajudando a outra. (**Eva Luna**).

Um ambiente com propostas didáticas diferentes, em uma abordagem pedagógica na contramão do que faziam/fazem as escolas tradicionais, reverbera não só nos alunos e alunas, mas também nas professoras em formação, nossas coparticipantes. Por ser algo novo, com uma proposta inovadora, cria-se muita expectativa sobre as dinâmicas de sala de aula, ao ponto de gerar sentimentos negativos, justamente pela quebra de expectativa, já que a régua estava bem alta, por assim dizer. Ver que muita coisa funciona dá um *aliento* para seguir, mas quando algo sai do esperado — o que é totalmente normal — a frustração é inevitável e precisa ser abordada em momentos de discussão e orientação.

Eu lembro que teve um debate muito legal, mas a gente ficou um pouco... um tanto quanto... eu não diria frustrados, mas justamente por ser um público universitário etc. etc., adultos, enfim... a gente imaginou que algumas coisas fossem dar mais debates. E aí eu lembro até que uma discussão que a gente teve depois foi nesse sentido. Se, de repente, a gente que não tinha explorado muito bem os temas, enfim, eu não lembro nem em que ano foi isso, mas tem essa coisa de você falar em língua estrangeira, você está falando uma língua estrangeira também ((uhum)), para uma galera que não é tipo os alunos que são de ensino médio, então te dá uma insegurança ainda maior. (**Mary Grueso Romero**).

Além disso, por mais que tenhamos uma formação bastante ampla e diversa (ao longo da licenciatura em Letras), refletir sobre o cronotopo vivido enquanto vivemos não é uma tarefa fácil e leva um tempo para você fazer esse movimento de forma mais rápida ou mesmo mais imediata. Por outro lado, visitar essas vivências e construir diferentes tipos de reflexões, o que é feito a partir do nosso excedente de visão (Bakhtin, 1997), seja do que foi feito e porque foi feito de determinada forma, seja por como as escolhas e esses processos de ensino-aprendizagem com caráter formativo ainda impactam nossas práticas atuais — sejam elas laborais, acadêmicas ou pessoais, em diferentes níveis. Sobre isso, selecionei este trecho, que estabelece uma boa relação com essa reflexão:

Então, eu lembro que era a gente, os alunos que tavam fazendo parte do módulo. Eu lembro, acho que... de você, mas eu lembro que a gente tinha algumas reuniões de feedback etc., com a (form-E). E aí sempre quando a (form-E) não tava, ou eventualmente, tavam vocês dois e às vezes estava só a (form-E) ou só você. [...] Mas a (form-E), eu sempre lembro da (form-E) com muito carinho. E foi por conta da (form-E) que eu resolvi que não ia dar conta mais de dar aula. (**Mary Grueso Romero**, ao ser questionada sobre as pessoas com quem dialogava ao longo da sua participação no IFA/FIVU).

Nele, a dimensão da afetividade volta, uma vez mais, na narrativa da participante **Mary Grueso Romero**, agora para falar desses momentos de formação, em que o acolhimento e a construção coletiva de conhecimentos, a partir da interlocução sobre o dia a dia no projeto, principalmente sobre as últimas aulas e o andamento de cada grupo acompanhado. Além disso, era colocado em pauta tudo o que se pensava para a aula que seria ministrada, em uma perspectiva de memória de futuro (Bakhtin, 2017), em que havia uma projeção do que poderia vir a acontecer a partir dos materiais escolhidos e das dinâmicas propostas na unidade temática e no planejamento da professora encarregada de ministrar a aula, mas sem perder de vista todo o acúmulo que já se tinha sobre as vivências com aquela turma, estabelecendo juízos de valor a partir da apreciação dessa memória de passado (Bakhtin, 2017), em um movimento constante de *idas-e-vindas*, em uma prática analítica, crítica e transformadora.

Eu lembro de algumas situações que a gente tava meio “ei, ei, ei!”, e aí você super deu uma força pra gente, e até as outras meninas. E acho que uma coisa que é muito... é... legal, até pra fazer esse comparativo, por exemplo, de PIBID e IFA. No PIBID eu senti que a gente tinha uma competição interna muito grande, tipo “ai, eu que fiz”, “porque eu...” e não sei o que. E isso é uma coisa que eu não sentia no, e estou lembrando... só estou fazendo essa reflexão te contando... participando aqui agora da entrevista. Mas eu não lembro que a gente tinha isso no IFA ((uhum)), eu acho que era muito mais “olha só que legal que a gente constrói em várias mãos”, do que o lance do PIBID. (**Mary Grueso Romero**).

A menção a outros projetos de extensão e/ou formação inicial<sup>60</sup> é algo que aparece não apenas na narrativa dessa participante, mas de outras, como **Eva Luna** e **Lila Charo**, e trazem diferentes nuances sobre essas participações, que impactaram cada coparticipante de forma distinta. Cada um dos espaços formativos mobilizados para a discussão aporta diferentes experiências, além de diferentes arcabouços teóricos. Somado a isso, a atuação nesses âmbitos ocorre em diferentes momentos da trajetória acadêmica e pessoal de cada egressa. O IFA/FIVU, com seus diferentes cronotopos, nas distintas fases/perspectivas/nomenclaturas, contou com esse acúmulo de vivências, em que cada geração construiu e reverberou conhecimentos

---

<sup>60</sup> O PIBID é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura, a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

que impactaram diretamente as próximas gerações, em uma perspectiva quase familiar, em um diálogo não proposital com as perspectivas ancestrais de memória e perpetuação de saberes (Krenak, 2020b; 2022), em relações que aproximavam os sujeitos e permitiam que as construções pudessem ser cada vez mais transformadoras, por estar mais preparadas, diante das novas demandas que surgiam. Ao longo da sua existência, o IFA/FIVU

[...] transformou-se num espaço permanente, para seus coparticipantes, de reinvenção das práticas do cotidiano e produção compartilhada de conhecimentos linguístico-culturais e acadêmicos, resistindo às pressões produtivistas, de um lado, e às dificuldades materiais de falta recursos, de outro. Com isso, criou-se em torno das atividades do projeto uma cultura de fazer coletivo numa universidade cada vez mais pressionada pelas réguas da racionalidade técnica. (Picanço *et al.*, 2021, p. 37).

A continuação desse projeto por tantos anos permitiu, como relatam as essas autoras mencionadas, criar uma cultura a partir das práticas construídas ali, sempre tendo em vista uma perspectiva coletiva, transformadora e *transgressora*, dadas as necessidades do contexto vivido ao longo dos últimos anos, com ataques sistemáticos à educação pública, bem como à produção científica realizada nas instituições de ensino superior do nosso país — reflexos de movimentos sistemáticos, antidemocráticos e de (ultra)direita, que engendraram inúmeras tentativas de minar a ciência e o conhecimento por ela construído e disseminado.

O PIBID, também mencionado algumas vezes, é um projeto de, como o próprio nome sugere, iniciação à docência. Isso quer dizer que a preferência, no momento da seleção, é por graduandas e graduandos que estejam nos primeiros semestres da licenciatura, justamente por exigirem um acompanhamento diferente, por conta da pouca experiência, além da diferença de público. Ao longo da minha própria trajetória, também tentei a seleção do PIBID e não fui selecionado, mas a justificativa me pareceu bastante coerente: eu tentei o processo mais ao final do curso, porque quando ingressei na graduação esse projeto não existia, então a parte de *iniciação* à docência não me contemplava mais. Com relação à atuação, no PIBID o público-alvo, na UFPR, eram escolas da rede estadual de ensino, enquanto no IFA/FIVU o público era exclusivamente universitário, preferencialmente de graduação, mas também incluindo, eventualmente, alunas e alunos de programas de pós-graduação da instituição.

A questão das etapas formativas em que as licenciandas e licenciandos de Letras se encontram é um fator que influencia no ingresso a alguns projetos de extensão, mas não é algo determinante. É comum haver recomendações de já ter cursado determinadas disciplinas, seja de língua estrangeira/adicional, seja de outros aspectos teórico-metodológicos da base curricular. Um fato decorrente dessa questão é que muitas vezes os espaços formativos mais práticos, como o âmbito extensionista do IFA/FIVU, são compartilhados por sujeitos que se conhecem há muitos anos, pois vivenciaram de forma compartilhada/coletiva diferentes etapas do mesmo cronotopo, o da graduação. Essas vivências prévias acabam tornando as relações potencialmente mais fáceis, assim como a construção coletiva que se espera, em diferentes medidas, nesses contextos. Essas trocas eram postas em cena e reverberadas de distintas formas, como pontuam **Eva Luna e Susana González**.

É diferente porque já é um desafio, né? Porque daí você tem que ver o que os outros estão fazendo. Eu acho isso muito difícil. É você se colocar nesse lugar, tipo, “ah, beleza, eu fiz, agora eu tenho que ajudar também as outras pessoas”. Então, é um desafio que a gente vai aprendendo também. E é engraçado você ver como as pessoas são diferentes, porque tem alunos também da graduação, professores que entraram, que estão super empolgados, e a galera topa tudo, quer fazer várias coisas, e tem outros que não querem fazer nada. (**Eva Luna**).

[...] mas todo mundo colocava algo ali e eu aprendia muito, eu absorvia muito também questão de base, sabe? Base de repertório mundial. ((Com certeza)) Muitas vezes eu não tinha, elas não tinham o que eu tinha, então a gente foi trocando, né? [...] E a pesquisa deles de documentos é incrível. É um repertório lindo que a gente construiu juntos. (**Susana González**, sobre a experiência de compartilhar a construção de dois dos cursos especiais<sup>61</sup> oferecidos pela área de espanhol do IFA/FIVU).

Os desafios que se apresentavam eram fatores motivadores de mudança, porque buscávamos formas de lidar/resolver/superar, sempre a partir da interação com outras egressas que estavam atuando, em uma constante dinâmica de se questionar sobre o que era feito, como era feito e por que estava sendo feito, dinâmica fundamental para professoras e para pessoas que “pretendem ser intelectuais” para as quais os “pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática” (hooks, 2020,

---

<sup>61</sup> Nesse caso, com referência aos cursos *Mujeres Latinas e La argentinidad al Palo*.

p.30). Além disso, havia a interlocução com as orientadoras que acompanhavam de perto esses processos, oferecendo suporte sempre que necessário. Para nossa felicidade, e aqui falo no plural como parte da equipe longeva do IFA/FIVU, esses encontros geraram belos e reverberantes frutos. Um dos trechos em que podemos perceber isso está na fala da participante **Josefina de Torres**, que fala da experiência da construção coletiva nesse espaço extensionista e, mais especificamente, do compartilhamento dessa construção com alguém com quem já se relacionava há muito tempo, pelas questões que elenquei anteriormente:

Eu lembro de, por exemplo... acho que a pessoa com quem eu mais dividi espaço durante esse período foi com a (coleg-L), que era minha colega de GRR, nós fizemos muitas coisas juntos durante a graduação, inclusive no IFA. Então, nós planejávamos os materiais, produzíamos esses materiais sempre com a leitura da professora (form-E). E depois a gente ia ver esse material no mundo, ia dar a aula, digamos assim. É a coisa que eu mais me lembro, de estar ali com ela e às vezes a gente se olha e fala “nossa, cara, isso super funcionou, tá muito legal”, “nossa, tipo, não deu boa, nada a ver”. E sempre que tinha esse momento depois em que a gente trazia de novo essas experiências e conversava sobre elas, a professora (form-E) realmente dava muitas impressões pra nós, tipo o que ela sentiu ao estar nos supervisionando a nossa prática, às vezes ela estava ali com a gente. (**Josefina de Torres**, sobre as construções coletivas de espaços compartilhados com outras egressas).

A alteridade constitutiva (Bakhtin, 1997) ganha outras nuances. Considerando que os sujeitos se constituem justamente na relação com o outro, esse processo de refração ideológica-verbal (Voloshinov, 2017) vai se complexificando já que os sujeitos que transitam por esse espaço também circulam e (se)constroem / (se)modificam, de forma que ao voltar para um novo encontro no IFA/FIVU, novas visões de mundo podem entrar na interlocução.

Nesse movimento da construção coletiva, transformadora e transgressora, a curiosidade epistemológica (Freire, 1996) aflora e é constantemente estimulada, abrindo espaço à experimentação e, conseqüentemente, à cocriação de novas práticas, como relata **Susana González**:

Nas últimas aulas a gente decidiu dedicar a uma metodologia ativa. Lógico que foi tipo um laboratório pra gente, né? Era algo que a gente tava testando e experimentando, mas foi muito legal porque a gente usou as *cartoner*s. Aí eles fizeram, a gente estava aprendendo os passados, então era uma maneira de praticar os passados, a gramática contextualizada, que a gente sempre defendia essa abordagem sociointeracionista. Então, a gente via as

alunas super engajadas. Teve uma pessoa que não engajou muito, né? ((Acontece sempre, sempre tem)) Sim, um ou outro, porque já estava acostumado com outras formas de fazer os materiais. (**Susana González**).

A parte mais fenomenal desses processos é que a sugestão dessas atividades criativas, inovadoras, instigantes, surge justamente da diversidade encontrada nos sujeitos construíram o IFA/FIVU ao longo de sua existência, de forma tal que nos faltava tempo para colocar em ação todas as ideias que surgiam nesses espaços coletivos de interlocução, das ideias ao planejamento — na área de espanhol, tínhamos várias ideias de cursos especiais, a partir do diagnóstico constantemente realizado, mas tínhamos limites que eram, principalmente, humano (nos faltava tempo, entre todas as atividades acadêmicas, pessoais, laborais etc., mas também porque todas as coparticipantes do projeto estavam em intensa produção com os módulos regulares, em demandas com a produção de unidades temáticas, revisão de materiais, reuniões e seminários de formação, participação em eventos externos, nivelamentos de alunos, correção de atividades produzidas em sala etc.).

De forma muito alinhada, as teorias que nos orientavam sempre formavam parte dos processos formativos, das interlocuções em cada parte do projeto, sem considerar nenhuma conversa mais ou menos importante, mas todas como processos necessários para as construções diárias que realizamos ali. Além disso, as leituras acumuladas em disciplinas da licenciatura em Letras da UFPR, como Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (MELEM) e Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (PELEM).

Sim, eu acho que a questão é que o projeto era muito legal porque, de certa maneira, é uma concretização, pelo menos do jeito que a gente aprendeu com a (form-E) e com todos os outros. E tudo junto na verdade, porque a questão é isso, a gente aprendia junto, você, o (coleg-L), com a galera toda ((aham)), que era esse negócio de como você pensa essa teoria linguística, essa lógica do Bakhtin, transformada em prática mesmo, e como ela faz muito sentido, na verdade. (**Soledad Mistral**).

A gente assistia a prática como estudante de alguma maneira e depois a gente praticava, fazia a prática da nossa preparação, do que a gente tinha preparado, não sem antes sentar lá com a (form-E2) ou com o professor que estivesse de monitor, pra melhorar aquilo que a gente tinha elaborado, a ideia principal, a ideia primordial. Então, trazer essa coisa de que não, tem alguém aqui que também em algum momento vai partilhar o que ela sabe, ou vai trazer o que ela promoveu, o que ela pensou, o que ela elaborou, que eu acho que vem daí desses dias em que a gente ter assistindo os colegas e depois

pode fazer a nossa preparação e levar também pra sala. Disso que não precisa estar tudo na minha mão, eu domino, beleza, eu gosto, é a área em que eu me preparei, mas tem uma outra pessoa que tem talento nisso, que manda, ela tem um dom, ela sabe comunicar isso de uma outra forma que eu não sei. Isso também dá pra achar que eu trouxe dessa vivência aí. (**Juana Inés**).

Teorias e práticas em debate permitiram que professoras e professores, em formação constante, construíssem um projeto de extensão de referência, pela sua diversidade, pela sua complexidade e pelos distintos públicos impactados pelas ações do IFA/FIVU, na promoção de um espaço de formação inclusivo e transformador, perspectivas que reverberaram nas alunas e alunos a cada encontro, criando dinâmicas como a que hooks menciona quando fala que

Ao ascender nos espaços tradicionais do ensino superior, mais uma vez os estudantes se veem em um mundo onde o pensamento independente não é incentivado. Felizmente, há salas de aula onde determinados professores têm por objetivo educar como prática da liberdade. Nesses espaços, o pensamento, mais especificamente o pensamento crítico, é o que importa. (hooks, 2020, p. 31).

Nesse aspecto, o público atendido pelo IFA/FIVU, as alunas e os alunos dos cursos de idiomas ofertados, tinham um papel fundamental na construção desse projeto, para que ele tenha sido o que foi, principalmente se considerarmos a alteridade constitutiva (Bakhtin, 1997) que permeou todos esses processos formativos/constitutivos. Em um jogo, só podemos jogar bem e aproveitando ao máximo as possibilidades oferecidas se todas entenderem como ele funciona e estiverem dispostas a fazer acontecer, a entrar na dinâmica e jogar. Com as aulas nesse projeto, ao longo dos diferentes formatos e propostas, foi o que aconteceu. Claro que o caráter inovador da proposta didático-metodológica do IFA/FIVU era, primeiramente, desafiador e até assustador, porque desde o primeiro momento ficava muito claro para todas as alunas e alunos que as aulas ali seriam muitas coisas, menos tradicionais, como a maioria teve anteriormente. O público-alvo do projeto tinha, por isso, suas particularidades, o que ficava muito claro para as egressas, como destaca **Josefina de Torres**.

[...] o público com o qual a gente trabalhava no projeto era um público incrível. Eu sinto que a maneira de trabalho do projeto é tão diferente do que a gente costumava ver em outro contexto de aprendizagem em língua estrangeira (**Josefina de Torres**).

Essa abertura ao novo por parte das nossas alunas e alunos fez com que o próprio processo formativo das egressas fosse diferente, fosse como aparece nas percepções a partir das suas narrativas memorialísticas (Drawin, 2023), um processo transformador para todas as envolvidas, independentemente da posição exercida nas interações.

Sobre ser estudante universitária e dar aula para alunas e alunos também da mesma instituição e, em grande parte, da mesma faixa etária, as coparticipantes **María Remedios** e **Lila Charo** avaliam de forma bastante positiva a experiência, como é possível ler nesses trechos:

Enquanto estudante de Letras, eu não via isso como um problema. Porque eu sabia que os meus públicos provavelmente seriam de pré-adolescentes a adultos, né? Porque a minha intenção, inicialmente, eu não sabia qual poderia ser... se eu trabalharia com curso de idiomas... ou se eu trabalharia em ensino regular. [...] Respondi a tuapergunta? ((aham, aham, sim, sim)) Porque, tipo, não... pra mim não era um problema. (**María Remedios**).

Olha... foi muito bom! A receptividade é muito melhor, digo, até mesmo reciprocidade, no sentido de que a gente se entende, tem um canal de ir e vir, né? Porque com os adolescentes não sentia tanto isso, parece que você só está falando e eles, na minha impressão, né, e eles não absorvem ou parecem não estar muito atentos. Já ali no Fins Acadêmicos, quando a pessoa quer aquilo para um determinado fim, ela se foca e se objetiva e me pareceu que o aprendizado deles se deu de forma bem rápida. (**Lila Charo**).

Do ponto de vista da formação inicial, **María Remedios** mobiliza para a conversa o fator curricular, reiterando que esse público, o adulto, é um dos que está contemplado na sua formação, um dos públicos-alvo das egressas e egressos da licenciatura em Letras, de forma que era natural para ela estar em uma sala de aula com esse recorte etário, principalmente. **Lila Charo**, por outro lado, também demonstra a positividade de atuar com alunos adultos, mas argumentando a partir de um contraponto entre adolescentes e adultos, em que estes últimos seriam mais responsivos a partir de um fator maturidade ou outros acúmulos de vida, de forma a participar das atividades propostas de uma forma mais focada e potencialmente mais produtiva. É importante considerar que não está explícito, mas a coparticipante em questão pode ter tido experiências em que as possíveis motivações ou formas de engajamento dos alunos adolescentes eram menos contempladas, o que pode ter acentuado a percepção dessa diferença entre os dois públicos. Essa participante também traz à tona a discussão sobre os objetivos específicos de cada aluna(o),

atrelando esse aproveitamento, esse avanço no idioma alvo, a esse envolvimento, a essa dedicação ligada a um objetivo específico e bem determinado — lembrando que, como mencionado no Capítulo 2, o público atendido pelo projeto era composto de alunas(os) que tinham objetivos acadêmicos relacionados ao idioma aprendido, como intercâmbio, leituras obrigatórias, exames de suficiência, participação em eventos internacionais, entre outros. Então o conhecimento das línguas-culturas (Walesko, 2019), em especial do espanhol, permitia que as interações entre alunas(os) e professoras(es) pudessem tomar distintos caminhos, potencializando da melhor forma o repertório de cada uma(um), como menciona **Juana Inés**, ao falar sobre a superação dos próprios medos e empecilhos socialmente construídos e que reverberaram nela ao longo dos anos de formação, até a sua atuação no IFA/FIVU.

Mas com os estudantes universitários era aquela coisa, né? Eles tinham a mesma idade, e eles estão aqui e eles precisam de algo que eu sei. Então, o que que eu sei? Será que eu domino o idioma? E mesmo que eu tivesse facilidade no espanhol, no começo eu me senti um pouco de insegura, né, porque talvez ali não soubesse e não tinha viagens, por exemplo, não tinha feito nada muito... de intercâmbio, não tinha feito nada, então acho que no primeiro momento me trouxe uma insegurança. (**Juana Inés**).

Sobre as diferentes vivências em contextos educacionais, as coparticipantes **Eva Luna** e **Cayetana Drexler** também salientam as diferenças entre trabalhar com adolescentes e adultos, principalmente por conflitos gerados nesses ambientes. Em linhas gerais, esses conflitos mencionados, essas afrontas, podem ter vários motivadores e não é apenas uma questão ligada à faixa etária, ainda que o processo de vivência e amadurecimento permita que as pessoas possam lidar, acredito eu, de formas diferentes diante de determinadas situações ao longo de sua trajetória. Esses paralelos entre espaços formativos/laborais demonstram como as especificidades do público moldam a experiência das docentes em formação, o que **Mary Grueso Romero** destaca também em sua fala, ao mobilizar a experiência no PIBID para fazer o contraponto ao público do IFA/FIVU.

Eu acho que ali eles querem aprender. E por todo mundo ser estudante, eu nunca tive problemas com nenhum aluno, ninguém nunca bateu de frente. Mas eles estavam bem motivados, assim, empolgados, e queriam fazer as coisas. Teve essa última aula que eu dei, a última regência, era de recortar... E eu achei que eles não iam fazer. Eles tinham que fazer como se fosse um post, assim, eles estavam recortando e colando. E eles ficaram horas ali

naquilo, querendo pintar, colar, fazendo um negócio bonitinho. Então, assim, eles se empolgavam bastante... (**Eva Luna**).

Era diferente em relação à escola, aquele medo da escola, porque o adolescente é afrontoso. E o adolescente, ele tá sendo obrigado a te aguentar ali. Então, tinha essa vantagem. Eram da mesma idade, às vezes tinha até gente mais velha, mas por outro lado eram pessoas que realmente queriam aprender e estavam aproveitando aquela oportunidade de estar ali. Nunca teve desrespeito, nunca, sabe, tudo que foi proposto sempre foi muito bem acolhido, sempre foi muito tranquila essa relação com a galera mais velha. [...] Como a cabeça estava meio igual ali, então pensar em gostos, pensar em atividades que fossem mais significativas, era legal porque era aquilo, tipo, o que eu gosto? (**Cayetana Drexler**).

E aí também a experiência de você dar aula pra alunos adultos numa realidade totalmente diferente da escola, do que era do PIBID, assim, né? (**Mary Grueso Romero**).

A participante **Cayetana Drexler** mencionou ao longo da conversa que um episódio bastante impactante na sua formação foi atuar em uma escola em que aconteceram muitos embates com os alunos, ao ponto de um deles ser verbalmente agressivo com ela, experiência que ela ressignificou no IFA/FIVU, fazendo com que ela se reconectasse à docência na fase final de formação, enquanto egressa da licenciatura. Além disso, a experiência nesse contexto permitiu que tanto ela como outras coparticipantes, como **Josefina de Torres**, pudessem trabalhar temas que não estavam em seu horizonte, até então, além de abordá-los desde outras perspectivas, a partir de um trabalho texto-discursivo, que fomentava a atitude responsiva ativa (Bakhtin, 1997) com relação aos documentos mobilizados nas unidades temáticas e com relação às interações em sala de aula. Essa responsividade pulsava tanto nas alunas e alunos quanto nas egressas que ministravam as aulas.

E foi legal até de levar questões de geopolítica, sabe? Então, qual é a questão que acabou virando depois de trabalhar com a questão da identidade latino-americana. No final a gente já tava discutindo isso, mas a gente começou “ah então vamo trabalhar identidade”, e começa lá nome, idade, a gente já vai trabalhando o vocabulário básico ali, até chegar no ponto de a gente discutir o que é ser latino-americano e se brasileiro é ou não latino-americano, de fato. (**Cayetana Drexler**).

Então, um trabalho muito pautado por gêneros textuais, com documentos autênticos, com escrita, com conversa, com debate, de questões de relevância para estudantes, para brasileiros, brasileiras, latino-americanos, então era um público muito único, eu não lembro de ter encontrado um público assim em outro contexto em que eu trabalhei. ((Aham)) Sabe, não sei

se é, acho que é meio subjetivo, muito subjetivo o que eu estou falando, mas nem sei precisar, assim, exatamente o que diferencia esse público dos outros. ((Mas é diferente. É incontestavelmente diferente)) Nossa, com certeza...  
**(Josefina de Torres).**

As conexões entre as discussões realizadas no PIBID e no IFA/FIVU ultrapassaram os limites dos projetos em si, já que eles formavam parte do repertório das coparticipantes e ajudavam a complexa rede de saberes que constituíam a subjetividade dessas professoras. Em muitos momentos os diálogos aconteciam a partir das memórias de vivências compartilhadas nesses âmbitos, mas em outros, quando alguma professora atuava nos dois projetos simultaneamente, havia uma troca e uma inspiração até mais direta, por assim dizer, como salienta **Mary Grueso Romero**, ao falar da refração verbal-ideológica (Voloshinov, 2017) de uma das unidades temáticas elaboradas por ela no IFA/FIVU e do seu impacto em diferentes práticas que se seguiram, inclusive no próprio PIBID.

Mas eu tenho, acho que, dois projetos, assim, que eu acho que eu fiz durante a graduação, que eu acho que foram muito importantes pra minha formação e que eu sempre lembro com muito carinho. Um deles foi o PIBID e o outro foi o... IFA. [...] Mas no IFA foi um... eu não lembro se era um módulo direito, eu acho que era um módulo, e aí a gente meio que dividiu, então cada uma das meninas, porque eram basicamente meninas mesmo, que eram professoras — ora, ora, né? — E era o Mulheres Latinas, o *Mujeres Latinas*, que foi muito legal! Esse é uma daquelas coisas que você olha e pensa assim, “cara, isso aqui eu tenho orgulho de ter feito parte”, assim ((uhum)). E eu lembro até que essa foi uma aula que a gente até replicou, eu acho, talvez, para alguns outros módulos, que foi uma coisa que deu muito certo, acho que todo mundo ficou muito empenhado... E eu lembro que a gente reaproveitou alguma coisa, até mesmo para o PIBID, sabe? ((uhum)), foi muito bacana, muito bacana mesmo. Porque acho que a gente acabou conhecendo uma série de mulheres de outros países que a gente não conhecia também, e daí dar aula também tem essa dinâmica, de você aprende enquanto ensina, e é meio que uma via de mão dupla. **(Mary Grueso Romero).**

Trabalhar a partir de diferentes tipos de textos, desde uma perspectiva dos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997), trazidos à sala com o máximo de elementos do seu contexto inicial de circulação, gerava um grande engajamento, pois suscitava uma interação texto-aluna(o) e aluna(o)-aluna(o) muito grande. Poder trabalhar com textos com diferentes linguagens, em diferentes suportes, oferecia maiores possibilidades de contato com diferentes perspectivas a partir das visões de mundo de quem preparava os materiais e ministrava as aulas, mas também a partir do encontro dessas

visões de mundo com todas as outras que compunham o cronotopo de cada módulo/turma.

O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. (hooks, 2020, p. 35).

A multiplicidade de possibilidades interpretativas e de construção de sentido traziam consigo também alguns desafios, que perpassam o processo de mediação de saberes em sala, como narram **María Remedios e Josefina de Torres**, a seguir:

Até uma das angústias na época era essa, né? Tipo, “poxa, não tá saindo como planejado”, ou “essa aula não foi como esperado”, ou “eles não responderam como eu esperava que respondesse”. Aí as minhas práticas de ensino, elas não deram conta disso. (**María Remedios**).

A elaboração de materiais, o preparar aulas e o propor maneiras de tratar das coisas, dos conteúdos, trazer temas e tal, tudo isso acabava ficando um pouco em segundo plano naquela época. Pra mim, pelo menos, eu não tinha essa compreensão ainda da prática docente dessa maneira e foi a partir do IFA que eu comecei a construir essa visão, na verdade. (**Josefina de Torres**).

A preparação inicial de uma aula acabava gerando várias expectativas, como as coparticipantes relatam, e elas envolviam, principalmente, a forma como cada uma encarava o insumo selecionado e como imaginava trabalhar com ele em sala, mas também a própria perspectiva de ensino e de compreensão da língua(gem). Essa organização prévia, como discutido anteriormente, era sempre mediada por momentos de orientação individual e coletiva, além das conversas entre egressas(os) que acompanhavam determinada turma, em uma dinâmica que oferecia possibilidades de reflexão a partir da intersecção entre teoria e prática.

Os movimentos realizados em sala de aula nos processos de ensino-aprendizagem variam bastante quando consideramos a relevância que a subjetividade de cada uma(um) tem nessa dinâmica, principalmente quando elas se encontram e se estimulam de formas mais intensas, a partir da criação de laços afetivos, como mencionado em seções anteriores, potencializando a responsividade ativa que já se esperava em cada espaço. A partir disso, é possível concluir que

determinadas turmas se conectem de forma mais efetiva a determinadas (os) professoras(es), permitindo que ambas as partes consigam aprofundar discussões e trazer visões de mundo para as discussões que em outros contextos talvez não trariam. Ainda pensando nesse movimento, sempre foi uma premissa muito latente no IFA/FIVU a de estimular a criticidade das(os) alunas(os), fato esse que fazia com que discutíssemos durante muitos dias o que se planejava para cada encontro dos cursos ofertados.

A pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização. O foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente. (hooks, 2020, p. 32).

A criticidade que se esperava construir/estimular nas(os) alunas(os) do projeto também era constantemente impulsionada nas professoras(os) egressas(os) e demais professoras(es) que participavam dos espaços formativos do IFA/FIVU. É necessário esclarecer, entretanto, que não apenas professoras(es) tinha essa *função* de desenvolver/estimular essa criticidade nas(os) alunas(os), mas o inverso também era muito frequente, ou seja, que cada turma exigisse que nós, professoras e professores em formação e formandos, nos posicionássemos e trouxéssemos às discussões nossas visões de mundo de forma explícita, a partir de falas provocativas e exemplos trazidos de suas vivências para ajudar a significar os conteúdos vistos em língua espanhola. Um dos exemplos desse tópico que abro aqui é a *turma PRONERA*<sup>62</sup>, experiência que reverbera de forma bastante forte na narrativa da participante **Susana González**, que também atuou junto a esse grupo.

Eu acho que foi uma das melhores experiências, assim. Porque eu lembro que as primeiras turmas que eu tive como ministrante, né, do projeto. Ministrei uma turma. Junto com a... Ah, eu acho que era só eu e aí vinha os estagi / os voluntários, né? Nossa, eu peguei uma turma com os alunos do Pronera. (**Susana González**).

Inicialmente, cabe mencionar que a turma em si não foi aberta para esse público específico, mas ficou assim conhecida porque era uma das formas de

---

<sup>62</sup> Para saber mais sobre esse programa, bem como sobre as ações de democratização do conhecimento no campo, acesse: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>. Acesso em: 27 abr. 2025.

diferenciá-la das demais. Cada turma tinha perfis muito diferentes e o exercício de acesso à memória para retomar experiências, exemplos de práticas que (não) deram certo e para falar de outras questões que reverberaram e que não deveríamos esquecer ou perder de vista no momento de fazer os próximos planejamentos. A pluralidade das turmas modificava de forma constante o entorno desse espaço formativo que era o IFA/FIVU e, pela reverberação através das(os) colegas, modificava a UFPR e seu entorno social.

E os outros alunos também, porque tinha alunos de sociologia, tinha alunos de outras áreas também, que, enfim, que também colocavam... se colocavam ali nas discussões e era muito rico. Teve até uma das turmas que a gente pegou ali [...] (**Susana González**).

Pois bem, essa turma tinha em sua composição várias(os) alunas(os) do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)<sup>63</sup>, que eram acadêmicas(os) do curso de Direito<sup>64</sup> e que traziam em suas falas muitos ecos das suas vivências ligadas ao Movimento dos Sem Terra (MST), à agricultura familiar, à educação do campo, dentre outras temáticas que dialogam tão bem com as nossas bases teórico-práticas, principalmente com os postulados de Freire. A criticidade é parte fundamental para os sujeitos que estudam em contextos como o dessa turma, porque essa é uma visão de mundo que constrói o seu cotidiano, modificando o entorno a partir de um trabalho de base que estimula isso desde a educação das crianças pequenas até a dos adultos, já que todos fazem parte dessa coletividade que (con)vive nesses movimentos. O impacto da subjetividade dessas(es) alunas(os) transparece na narrativa da participante Susana González em diferentes níveis, o que dá claras mostras da alteridade constitutiva (Bakhtin, 1997) que permeia todos os espaços.

---

<sup>63</sup> Oficializado através do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Mais informações, acesse: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 27 abr. 2025.

<sup>64</sup> Para saber mais sobre a primeira turma PRONERA a se formar na UFPR, acesse: <https://ufpr.br/turma-de-direito-do-pronera-prepara-se-para-formatura-em-2019-em-20-anos-programa-levou-ensino-superior-a-59-mil-pessoas-ufpr-inclusao-acesso-diversidade/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

É! E eu tinha chegado do intercâmbio com essa noção de Latinoamérica maior, né? Então, eu queria muito, eu presava muito por documentos que discutissem o que era a Latinoamérica, o que era raça, gênero, tudo isso. Eu acho que esses foram os primeiros passos até pra depois vir a acontecer as minhas pesquisas, né, depois de PCC, de mestrado. E era uma turma que a gente falava sobre o Calle 13, o Latinoamérica. E a turma enriquecia muito o discurso. Eu aprendia muito com eles. ((Aham, aham)) Eu ia até lá no assentamento do Contestado [...] (**Susana González**).

Constituir e ser constituída nessas trocas ultrapassou os limites físicos e institucionais da UFPR levando, inclusive, a visitas ao Assentamento do Contestado<sup>65</sup>, espaço construído por mais de 160 famílias e que é uma das grandes referências em agroecologia e lutas sociais na América Latina. Quando a participante fala que aprendeu muito com essas(es) alunas(os), também retoma uma das bases do IFA/FIVU, que era a de que todas e todos estavam em processo formativo constante e que todo o conhecimento prévio deveria ser valorizado. Essa noção permitia que a construção coletiva acontecesse de forma mais intensa, mas, principalmente, abria espaço para que todas(os) pudessem contribuir, independente das experiências que tivessem antes desse projeto, como mencionado quando discuti as questões relativas aos laços e à afetividade nos processos formativos. Trabalhar nessa perspectiva, diversa, inclusiva, provocativa e transformadora, ia de encontro ao que se espera ao fortalecer a Extensão Universitária e suas bases nas instituições de ensino superior, como a UFPR, cumprindo com

[...] seu compromisso com o enfrentamento da exclusão e vulnerabilidade sociais e o combate a todas as formas de desigualdade e discriminação também são favorecidos pela articulação das ações extensionistas com os movimentos sociais que organizam e expressam os interesses dos segmentos que se encontram nessas condições, sejam eles nacionais ou locais. (FORPROEX, 2012, p. 47).

A *turma PRONERA* era um grupo que participava das aulas de espanhol nos módulos regulares, mas essa efervescência formativa também acontecia em outros espaços, como nos cursos especiais, dos quais já foram mencionados *Cine, Lengua y Diálogo* (2016) e *La Argentinidad al Palo* (2016). Além desses, mencionei anteriormente o *Mujeres Latinas* (2016) que apareceu anteriormente na narrativa da

---

<sup>65</sup> Para saber mais sobre o Assentamento do Contestado, sua história, acesse: <https://mst.org.br/2024/02/27/assentamento-contestado-comemora-25-anos-com-dois-dias-de-festa-na-lapa-pr-veja-a-programacao/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

participante **Mary Grueso Romero**, ao tratar dos processos formativos paralelos entre IFA/FIVU e PIBID, mas também em outros momentos, quando ela faz o movimento de acessar memórias que são basilares para a constituição da sua subjetividade e para a formação da profissional que ela é na atualidade.

A minha unidade, especificamente... era sobre... eu acho que era... Bom, é que daí não era uma coisa só, né?! Mas, assim, acho que tem duas coisas que eu me lembro bem. Que era... Inclusive, era com relação a isso, alguma coisa no sentido de profissões que são para mulheres e profissões que são para homens, assim ((aham)), era uma coisa nesse sentido. (**Mary Grueso Romero**).

No caso da memória fragmentada da participante, apresentada nessa narrativa, há uma forte presença da temática trabalhada em sala e a certeza de que não era uma coisa só, ainda que outras informações dessa aula tenham se perdido ao longo dos anos. É interessante perceber que para essa participante, que em outros momentos comentou sobre os acúmulos da jornada dupla, tripla ou até quádrupla de uma trabalhadora que também cursa uma licenciatura, o que ecoa até o cronotopo atual é o fato de que essa unidade elaborada por ela trazia o estereótipo feminino no mercado de trabalho, em determinados lugares socialmente construído para serem ocupados por elas. Nesse tipo de trabalho com o conteúdo era comum que fossem apresentados documentos que tratassem dos estereótipos e de alguns *lugares comuns* para provocar a turma e ver que movimentos elas(es) fariam para desconstruir o que liam e dar novos significados àquelas situações a partir de suas próprias vivências. Essa era uma dinâmica exigia um tempo até que as(os) alunas(os) se acostumassem, mas esse tempo não era considerado, de nenhuma forma, perdido, porque a partir dessas interações elas(es) iam problematizando e construindo a visão própria sobre o que consumiam, refletindo e criticando, se tornando cada vez mais sujeitos da própria transformação (Freire, 1983). Esse caminho percorrido, passo a passo, apenas reafirma que “toda demora na primeira, demora simplesmente ilusória, significa um tempo que se ganha em solidez, em segurança, em autoconfiança e interconfiança” (Freire, 1983, p. 33).

Essa criticidade desenvolvida refratava das(os) alunas(os) para as(os) professoras(es) e das(os) professoras(es) para as(os) alunas(os) em um constante movimento de constituição compartilhada, fomentada pelo discurso construído por cada pessoa envolvida na interlocução, sendo este construído a partir das vozes

sociais (Bakhtin, 1997) que compunham as contribuições de cada uma(um) nessas discussões. Nesse processo retroalimentado, a conjuntura do cronotopo em que as aulas aconteciam determinou o encaminhamento de cada aula, porque esse contexto afetava diretamente a todas(os) as(os) envolvidas(os), de forma que sempre havia algo a acrescentar nas discussões por conta das atualidades acompanhadas a partir de diferentes veículos midiáticos. Um excelente exemplo disso foi em 2016, quando mais de 800 escolas da rede estadual de ensino do Paraná foram ocupadas<sup>66</sup> pelas(os) estudantes que compunham o movimento estudantil. Essa movimentação ficou conhecida como Primavera dos Estudantes e lutava contra as ações de sucateamento sistemático da educação básica, principalmente a partir das reformas curriculares<sup>67</sup> proposta pelo então presidente em exercício, pós-golpe, o *excelentíssimo* Michel Temer. Esses eventos reverberaram em espaços de ensino-aprendizagem do IFA/FIVU, na área de espanhol, ao menos, ecoando por mais espaços que apenas as salas de aula, como narra a participante **Susana González**:

Não, porque assim, deu as ocupações e aí a Reitoria fechou. E naquela época eu já estava me aproximando do movimento estudantil e eu concordava com as ocupações. Lógico, havia problemas e tal, mas de grosso modo eu concordava porque a gente estava no contexto ali das reformas, do início, das reformas do Temer, pós-golpe, Temer, enfim, mais cerca de mil escolas públicas ocupadas e a reitoria também foi ocupada em solidariedade na luta dos estudantes secundaristas e nisso em tudo a gente alugava, a gente pegava uma sala da Reitoria. E aí no projeto do FIVU, foi me aconselhado a parar as aulas ou pegar uma sala na Santos Andrade, que não estava ocupada naquele momento. E eu, como professora, pensando em toda a questão do projeto, que era... que trazia essa questão no contexto universitário, político, todas as reflexões do círculo de Bakhtin e reflexões, enfim, também da nossa sociedade, ali, atual. Eu, como professora, falei, não, eu quero dar aula no pátio. (**Susana González**).

A movimentação realizada pela egressa e o seu posicionamento diante das situações vivenciadas naquele contexto sócio-histórico foram fundamentais para

---

<sup>66</sup> Durante essa organização, uma das formas de disseminar informações sobre os processos que estavam sendo construídos era através das redes sociais. Uma das hashtags utilizadas foi #OCUPAPARANÁ, que ficou bastante associada à imagem desse evento histórico protagonizado por estudantes. Para mais informações, sugere-se a leitura de #OCUPAPARANÁ — *As ocupações das escolas públicas paranaense em outubro de 2016* (MALUCELLI *et al.*, 2016) disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/11123/6408/19156>. Acesso em: 27 abr. 2025.

<sup>67</sup> As mudanças mencionadas foram propostas a partir da Medida Provisória n° 746/2016. Para mais informações sobre o caso, acesse: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 27 abr. 2025.

mostrar para os alunos, na prática, como tudo o que era discutido em sala de aula poderia ser usado no *mundo real*, na significação e na transformação do seu entorno a partir das novas visões de mundo acessadas/construídas a partir do espanhol. Os significados eram construídos, nesse contexto, a partir dos insumos trazidos à aula, das produções realizadas e também dos espaços ocupados.

Então, a gente teve aula no pátio. E a gente teve aula de produção de cartaz, a gente leu um conto sobre, enfim, sobre personagens que eram oprimidos etc. Coisas que tinham a ver com o contexto que a gente estava vivendo. Então, os alunos tiveram esse contato ali com a universidade também. Enfim, eu acho que tinha, cabia ali no projeto. ((Aham)) Foi o que eu fiz, mas só, acho que só eu como professora fiz (**Susana González**).

É, tinha uma aula ou outra que eu pegava textos sobre as ocupações em espanhol e o espanhol é muito rico por causa disso. ((Aham)) Existem notícias do Brasil em espanhol. ((Exato, exato)) E eram canais de notícias de esquerda, então a gente fazia essa pesquisa, a gente conversava sobre essas questões. Então, como não era engessado, era algo muito vivo o projeto. Por isso que eu falo que foi uma das experiências mais importantes da minha formação enquanto professora. (**Susana González**).

Toda essa construção também é sobre o processo formativo dessa egressa, e de tantas outras, que transformou não só as suas perspectivas de ensino, mas também a sua subjetividade docente, demonstrando autonomia nas escolhas, segurança nos posicionamentos e criticidade ao fazer escolhas que impactaram a turma com a qual ela trabalhou e na qual esses saberes reverberam sem a menor sombra de dúvida. Sobre isso, Freire afirma que

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. (Freire, 1983. p. 16).

Ou seja, não é sobre a simples replicação de receitas e normativas de como dar boas aulas, porque isso é algo totalmente subjetivo, mas é sobre entender o contexto, as(os) agentes envolvidas(os) e reinventar a partir do que se demandava no momento, social e discursivamente — em um processo também de reinvenção da própria subjetividade. Essas e tantas outras reflexões, que reverberam até o cronotopo atual, permitem que as coparticipantes cheguem a conclusões como as de **Josefina de Torres**, ao refletir sobre a própria trajetória formativa.

Eu acho que eu aprendi a ser professora ali. Eu já tinha, né, tido outros contextos de docência na minha vida, na minha trajetória, até mesmo dentro de Letras, mas eu sinto que foi ali que eu aprendi a pensar sobre a minha prática e a... intervir a todo momento naquilo que eu estou propondo, de não ser passiva diante das coisas que eu estou levando para a sala de aula ou das coisas que eu escuto. (**Josefina de Torres**).

Ainda que não estejamos todo o tempo relendo as nossas bases teóricas, da formação inicial, a reflexão nos permeia todo o tempo, a partir do reverberar das experiências vividas e significadas a partir da criticidade que contextos como o IFA/FIVU construíam — a partir de teoria e prática.

### 5.3 INDIVIDUAL E COLETIVO: PERCEPÇÕES SOBRE INTERAÇÕES E FORMAÇÃO COMPARTILHADA

Muitos dos elementos levantados nas análises permeiam as narrativas memorialísticas das coparticipantes, aparecendo de forma mais acentuada em alguns excertos. A partir disso, levando nesta subseção outra questão que nos atravessa e nos constrói/modifica constantemente, que é a linguacultura (Walesko, 2019) e, pensando nos cronotopos da análise e da tese, também seu ensino.

Desde o início da graduação em Letras, estudamos, em disciplinas de introdução à Linguística, diferentes formas de entender o que é a língua, sob diferentes perspectivas teóricas. Esse conhecimento, esse estímulo a pensar de forma embasada sobre isso é algo que nos acompanha daquele momento em diante e que nos ajuda a fazer escolhas mais conscientes no momento de ensinar um idioma e a pensar nas relações construídas a partir dele. Esse era um dos primeiros pontos que se tensionavam quando novas(os) egressas(os) chegavam ao IFA/FIVU. Justamente por isso, essa memória é muito forte para algumas coparticipantes, tanto que **Lila Charo** discute essa questão no início da conversa, quando a questioneei sobre suas primeiras memórias do projeto, ao que ela respondeu que

A língua como fim de comunicação, seja no âmbito da universidade, seja no âmbito de trabalho mesmo. [...] Comunicação... e eu lembro de um pouquinho de uso da gramática, mas é mais no sentido da pessoa conseguir estruturar frases com relação à língua dela, para com o português, né? Aham, aham. Sempre fazendo esse... Ou no espanhol, na verdade, né? (**Lila Charo**).

Esses conhecimentos teórico-pragmáticos sobre a língua, bem como as crenças sobre a língua(gem), vêm de muito antes de iniciar Letras e esses construtos anteriores também nos ajudam a entender os novos paradigmas, mas é fundamental entender as nossas bases, antes de qualquer coisa, como bem salienta a participante **Soledad Mistral**, quando afirma que

A formação, no Brasil, de linguística, [xxx] do português, faz anos que ela não está olhando para categorias gramaticais, ficar aprendendo nome de coisas, que é inclusive uma reclamação dos meus colegas que não são brasileiros e que dão aula pros brasileiros. É muito doido! “Ah, vocês não sabem nome de nada”, não sabem mesmo, não é pra saber. Eu acho que de certa maneira é isso... (**Soledad Mistral**).

No contexto atual, mais do que nunca, é importante considerar que vivemos em uma sociedade multicultural e multilinguística. Cada dia mais temos a presença de migrantes nas turmas regulares, da educação básica ao ensino superior, permitindo que essas visões de mundo se somem às nossas, das(os) brasileiras(os), em interações que devemos estimular e muitas vezes mediar, como professoras(es). Ainda que no IFA/FIVU tivéssemos um número específico de idiomas e o foco no trabalho com cada um deles, era/é preciso pensar em um cenário muito maior, já que as relações a partir do espanhol, meu foco, ultrapassavam as paredes institucionais e reverberaram interações cotidianas em tantos outros contextos, não apenas tendo a língua espanhola como meio, mas também as visões de mundo acessadas/construídas a partir desse idioma. Essas visões nos perpassam, mesmo quando falamos o português, já que os idiomas que aprendemos ou com os quais temos contato vão se somando ao nosso repertório linguístico-cultural, nos perpassando, e isso não é sobre a gramática, como o ensino tradicional nos faz pensar, como bem problematiza a participante **Soledad Mistral**, mas também como podemos transformar essas lógicas e criar/praticar coisas novas, como salienta **Cayetana Drexler**:

[...] se desmontar da gramática como a única forma possível de se aprender uma língua ((uhum)), e isso é bem importante, porque eu tenho dois públicos. Eu tenho os hispano-brasileiros, por um lado, que na verdade são os que eu mais lido por conta do espanhol, mas no estágio, eu termino trabalhando com os hispanos, com os haitianos, com os indígenas, que têm outra formação. E na América Latina, especialmente pros haitianos, eu acho que isso é muito mais pesado, porque eles têm uma escola muito mais francesa... Porque, no fim das contas, o haitiano que chega no Brasil ou ele vem nessa situação em

que ele já é formado em outra coisa, que ele já tinha uma posição, ou ele não fala nem português, nem espanhol, nem mais nada, além de crioulo ((aham)). Então, pelo menos, vocês chegam aqui, é muito dividido. E os que chegam aqui, primeiro trabalhando com a gente, tem muito a ver com essa lógica de entender que a formação linguística não é muito tradicional. (**Soledad Mistral**).

Hoje, nossa, eu dei muito pouco aula de espanhol, sabe? Mas eu acredito que eu iria mais para a conversação, a partir de filmes, uma coisa um pouco mais solta, não tão agarrada na gramática, uma coisa um pouco mais fluida. No final não, mas às vezes, até com essa mesma menina a gente ia trabalhar juntas, a gente ia caminhando pela rua e cada dia a gente combinava que a gente só podia ir conversando em determinado idioma. [...] Hoje eu vejo que talvez isso era muito mais funcional do que estar com os exercícios de gramática ali com ela. (**Cayetana Drexler**).

Dessa tomada de consciência vem o movimento de desconstruir gradativamente o que aprendemos sobre idiomas e seu ensino ao longo de toda a nossa vida, como estudantes da Educação Básica e de escolas de idiomas, e ressignificar os processos de ensino-aprendizagem também para as(os) nossas(os) alunas(os). Esse processo de ressignificação passa pela necessidade de entender que visões elas(es) carregam da sua trajetória como estudantes e qual o repertório linguístico que os constitui. Em grande parte das vezes, na área de espanhol, houve uma boa aceitação no momento de aprender de outras formas, na hora de se arriscar a compreender e produzir em língua espanhola desde as primeiras aulas, cada uma(um) dentro das suas possibilidades e no seu tempo, mas nem todas(os) conseguiam se desvencilhar totalmente das amarras do ensino tradicional — tanto alunas(os) quanto egressas(os) — o que **Eva Luna** apresenta em sua narrativa, corroborando com os exemplos trazidos por **Soledad Mistral** e **Josefina de Torres**, que trazem o elemento curricular/institucional e a expectativa discente, respectivamente, com relação ao que se espera de uma aula de LA/LE:

E daí tem uns que também tem aquela crença do idioma muito estrutural, por mais que a gente tente não ser estrutural, e daí a galera fica ali vendo as aulas e faz um negócio totalmente ao contrário. (**Eva Luna**).

[...] a primeira escola que eu dei aula, ainda tinha o *Cumbre*, você lembra do *Cumbre*? Aquele livro espanhol, o *Cumbre*? [xxx] Tem essas questões ali. Só tinha isso de material didático na escola. E eu lembro que eu dava aula muito gramaticeira. Muito, muito, muito, muito de gramática. E meus alunos eram muito felizes com aquilo. Até chegava gente que tinha menos alfabetização, menos letramento... que em curso de língua, é isso! Você recebe qualquer tipo de gente, na verdade. Especialmente quando não é rede grande, quando

é escolinha menor. E aí, gente que não sabia / e o menino olhava pra mim e falava assim, “professora, eu não sei nem o que falar, você quer que eu saiba isso em espanhol?”. (**Soledad Mistral**).

[...] e os alunos às vezes têm as suas próprias concepções de língua e cultura, têm as suas ideias do que é aprender em língua estrangeira, óbvio que não são ideias imutáveis, mas eles têm ali, eles acham, por exemplo, que eu preciso, sei lá, ter aula com professor nativo. Enfim, várias coisas diferentes que eu poderia citar aqui. E eu sinto que muitos alunos, às vezes, que esperavam coisas diferentes, ou esperavam contextos iguais àqueles vistos, ou parecidos com contextos vistos em outro lugar, acabavam saindo no começo do curso. (xxx) Não que todos os motivos de saída sejam esses. Porque muitos acabavam saindo por causa disso, por não cumprir essa expectativa ali. E os que ficavam adoravam o tipo de trabalho que a gente propunha. (**Josefina de Torres**).

No começo dessa trajetória o processo de se desconstruir sempre gera alguma resistência — e aqui falo pela minha própria experiência no IFA/FIVU. Quando iniciei a minha participação, sentia que faltava alguma coisa quando preparava as aulas. Essa alguma coisa era a gramática estrutural que eu vi ao longo de toda a minha trajetória como estudante de idiomas. Nesse caso, o meu repertório como estudante permeavam minhas práticas como docente e as minhas crenças sobre processos de ensino-aprendizagem também entravam nessa dinâmica. Entender as perspectivas construídas no IFA/FIVU tinha muito a ver com as minhas práticas, mas também com o movimento de dar mais autonomia para alunas(os) no próprio processo de aprendizagem, de forma que houvesse uma descentralização, como salienta **Josefina de Torres**, para que todos fossem agentes nesse contexto. Esse processo de descentralização que ela menciona também colabora para evitar o sentimento que **Soledad Mistral** traz nesse trecho da sua narrativa:

E trabalhar dessa forma também é uma descentralização muito grande do que é ser professora. Eu acho que você, assim como eu estava citando anteriormente, “ah, porque os alunos chegam ali com as concepções”, a gente também. Então, eu preciso saber tudo, eu sou detentora do conhecimento... enfim, tudo isso que a gente acaba trazendo de muitos lugares... Aí, no projeto, a gente acabava confrontando tanto isso que se tornava quase que um exercício diário... repensar essas coisas assim, e elas acabam te acompanhando depois, porque você não se livra mais disso, né, digamos assim, ainda bem. É, exatamente, ainda bem. Ainda bem, né?! ((Ainda bem)) Mas até hoje, na minha área de trabalho atual, assim, eu carrego comigo essa, digamos esse aprendizado que eu tive no projeto, sabe? (**Josefina de Torres**).

Quando eu termino as aulas, eu penso, meu Deus, eu falei mais que tudo mundo, já me sinto mal, entendeu? (**Soledad Mistral**).

É importante salientar que na lógica adotada nesse projeto encaramos a língua como discurso, não como código isolado e fixo, ou seja, o aprendizado da gramática se dava a partir do estudo da língua em contextos reais de uso, a partir de documentos autênticos circulantes em diferentes suportes de comunicação e que, de alguma forma, se conectavam a uma temática. A partir das necessidades de cada gênero discursivo trabalhado, eram sistematizados conteúdos gramaticais como forma de finalização de um processo em que as(os) alunas(os) eram primeiro expostas(os) à linguacultura, que gerava uma série de debates a partir de seu repertório, para então entender o que era linguisticamente necessário para tratar daqueles temas, naquele contexto, em determinado tipo de texto. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem ia muito além de decifrar e reproduzir um código linguístico e isso tem tudo a ver com a compreensão de como a língua(gem) funciona, como comenta **Soledad Mistral**, além de se permitir estar em situações que nem sempre são confortáveis, inicialmente, mas que te desafiam e te constroem, como comenta **María Hernández**:

Eu acho que essa construção de linguagem ajuda a gente nisso, e ajuda a gente a entender a partir da realidade do estudante, Não posso olhar... O que que esse estudante vai fazer com essa língua, no final das contas, né? (**Soledad Mistral**).

É muito interessante que o aluno de língua estrangeira, ele sempre quer saber coisas que você não faz ideia de como diz nessa língua. Então, a pessoa te pergunta, “como se diz tijolinho à vista” em espanhol? Você não faz ideia de como se diz isso, porque ele acha que você é um dicionário ambulante da língua em questão. Então, nesse sentido, eu acho que o Espanhol para Fins Acadêmicos foi mais difícil por isso, porque teve a interação com os estudantes ali que tavam super empenhados em aprender a língua e colocavam a gente contra a parede mesmo, eles faziam perguntas o tempo todo. (**María Hernández**).

Como o público atendido pelo projeto tinha em comum os objetivos acadêmicos/da vida universitária, existia uma pré-seleção de temas e situações para abarcar essas necessidades e direcionar os conteúdos para as possíveis necessidades práticas dos alunos nos contextos específicos de uso do idioma (pós-graduação, intercâmbio, eventos etc.), mas sempre trabalhando de forma ampla, de forma que elas(es) pudessem usar o idioma em distintas esferas da sua vida, para que o espanhol fosse, de fato, uma língua adicionada ao seu repertório e a fazer parte da sua subjetividade a partir de então, de forma perpassada. Desses processos

reflexivos antes, durante e depois das aulas, pensávamos coletivamente nos próximos passos, nas mudanças nas unidades temáticas, nos materiais de insumo, nas dinâmicas de aula, de forma a incluir as particularidades dos sujeitos que compunham a turma atendida no momento em questão, que era diferente da turma anterior, ainda que fosse, em teoria<sup>68</sup>, o mesmo módulo.

[...] te leva a pensar material didático diferente, te leva a pensar o que o estudante precisa produzir de forma diferente e eu acho que uma das coisas que mais me impacta, inclusive até hoje, é como, inclusive no ensino superior, que tem toda uma lógica distinta do... de como você controla o que o aluno sabe... porque quando a gente parte do senso comum, é que a gente ensina criança e adolescente e o adulto aprende sozinho. Então, é uma pegada que os estudantes já têm, né? Eles te pedem pouca ajuda, tem uma relação mais difícil de construir mesmo... é adulto, né?! (**Soledad Mistral**).

Outra crença que perpassa os processos formativos é a de que existe um nível ideal de língua e a partir do atingimento desse conhecimento você estaria apta(o) a ensinar. Isso tem muito a ver com o mito do falante nativo (que nativo?) e dessa busca por um espanhol (e qualquer outro idioma) que muitas vezes não existe, na realidade, e esse objetivo praticamente inalcançável gera uma série de inseguranças e medos, mais uma trava que era ressignificada no IFA/FIVU. Desde as primeiras aulas, as(os) alunas(os) eram estimuladas(os) a falar, a se arriscar, ao passo que egressas(os) eram estimulados a trabalhar com a língua que eles tinham, com o repertório acumulado ao longo da sua formação/vivência no idioma. Essa prerrogativa de um nível idealizado para começar a usar o idioma também

A gente não tinha... “Ai, porque o seu espanhol não é tão bom, então você não pode dar aula”. No CELIN, todo mundo reclamava. E daí era um espaço muito fechado, então tinha pessoas que estavam fazendo a o estágio, que já tinham dado aula no CELIN, mas tinha outras, igual eu, que nunca tinha dado aula de espanhol, então eu estava aprendendo a ser professora de espanhol no FIVU ((uhum)). Eu acho que... É isso. É diferente... (**Eva Luna**).

---

<sup>68</sup> Em teoria, porque por mais que existissem os Módulos 1, 2, 3 e 4 de espanhol, nenhum Módulo 1 era igual aos anteriores, ainda que as temáticas gerais fossem mantidas, dentro das possibilidades. A cada nova turma havia novos sujeitos e por isso a necessidade de repensar o planejamento. Além de novas(os) alunas(os), cada semestre trazia também novas(os) *praticantes*, ou seja, alunas(os) egressas(os) em fase de conclusão de curso e que precisavam fazer as disciplinas de estágio obrigatório (PELEM).

[...] porque eu tinha insegurança do idioma, assim, mas eu acho que esses projetos, tanto o PBMIH, o FIVU, o PIBID, eles ajudam muito na hora de dar aula, né, você se forma como professor e, no momento que você tá ali na faculdade, você tem esses... tinha as professoras, orientadoras, pra dar um feedback, falar com quem a gente foi e quando você tá na escola, não, você não tem, você faz tudo sozinho. (**Eva Luna**).

Então, acho que o IFA foi a primeira experiência minha como professora de espanhol. Foi a primeira vez que tipo, “ah, acho que agora estão dando aula de espanhol decentemente”... Então, acho que foi a primeira, eu tinha voltado do intercâmbio, tava mais segura com o idioma. Era estranho, porque eu tava segura com o idioma, mas não tinha segurança para dar aula. Então eu acho que as outras, assim, foi meio caótica, assim, meio como estagiário, e daí ali no FIVU foi tipo, “ah, agora eu sou professora da sala” [...], porque daí eu fiquei depois um tempo sendo professora deles. (**Eva Luna**).

Essa prerrogativa de um nível idealizado para começar a usar o idioma também carrega a perspectiva de uma(um) professora(or) idealizada(o), no qual se projeta a expectativa de saber absolutamente tudo sobre o idioma, todas as regras, todo o léxico, todas as variedades etc., uma(um) profissional imaculado, que na sua pretensa perfeição também não pode se equivocar ou simplesmente não saber algo. A crença e o medo gerado por ela nos atravessam ao longo da nossa trajetória, sobretudo na formação inicial, e isso reverbera nas narrativas das coparticipantes, como

Mas foi bem complexo e acho que eu sempre fui um pouco mais insegura com relação à língua etc. Então eu lembro que isso pra mim, pessoalmente, era uma questão porque, justamente por isso, são temas complexos e aí às vezes você quer ir falando, falando e falando, e eu pensando “Meu Deus! Terei eu vocabulário para tratar todos esses temas?” (**Mary Grueso Romero**).

Ser professora(or) exige que estejamos em constante movimento de saber, de pesquisar, de curiosoar. Como postula Freire, “enquanto ensino continuo buscando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (Freire, 1996, p. 30). A busca por novos conhecimentos, por novos saberes a serem mobilizados na interação, era uma busca constante ao longo dos processos formativos, ao longo da elaboração das unidades temáticas e da sua aplicação, e é uma prática que passa a formar parte do ser professor, para quem tem uma formação nessa perspectiva crítica e transformadora, levando cada egressa a descobrir novos mundo e a significar as

próprias vivências a partir de outras possibilidades, em novas leituras da realidade, num processo inerente à formação em uma nova linguacultura (Walesko, 2019).

E aí, por outro lado, eu lembro que a gente fez alguma pesquisa e a gente descobriu, eu descobri, né, mas que existia algum lugar no México onde existia, como se fosse uma espécie de hotel fazenda, alguma coisa assim, que ele era... todo mantido por mulheres, era muito matriarcal, ((aham)) e aí elas plantavam e toda a estrutura do hotel, nem sei se dá pra chamar assim, era mais ou menos isso, era mantida por mulheres, sabe? O homem lá não dava pitaco. Acho que essa era uma informação que eu lembro bastante ((uhum)). E eu lembro também de a gente ter falado sobre mulheres... em cárcere, uma coisa assim. Eu acho que essas eram três informações que, pra mim, marcaram bastante... **(Mary Grueso Romero)**.

A prática da pesquisa, de forma constante e inerente ao fazer diário da rotina docente, foi algo que desenvolvi no IFA/FIVU e que também foi algo desenvolvido por muitas das minhas colegas egressas. Isso reverbera nas suas narrativas, mas é algo que ficou muito fortemente marcado nas minhas próprias unidades cronotópicas de memória. Desde a minha percepção, estar o tempo todo pesquisando coisas por demandas das minhas colegas era algo constante. Por estar no projeto há mais tempo, era muito comum que as outras egressas recorressem a mim para tirar dúvidas ou buscar orientações. Éramos mais próximos, pensando numa possível hierarquia dentro do projeto, além de frequentarmos todos os dias os mesmos espaços, cruzarmos os mesmos corredores e até dividir salas de aula, quando estávamos trabalhando. O fato é que essa demanda me instigava a constantemente buscar mais, porque “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 31). Essa sensação de incompletude me levava à curiosidade epistemológica (Freire, 1996) e o resultado desses processos era a descoberta, que impactava positivamente a mim mesmo, às colegas egressas e às(aos) alunas(os) do projeto.

E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Que esta só se esgota e já nada encontra se ele fica isolado do mundo e dos homens. Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo — como uma fundamental estrutura do conhecimento — a outros sujeitos cognoscentes. Desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido. (Freire, 1983, p. 54).

A novidade é instigante, mas acima de tudo, nos leva à construção de saberes a partir de conexões que nem sempre são as mais óbvias, mas que conectam as(os) alunas(os) e as(os) docentes, tocando em temas mais ou menos agradáveis e alguns até extremamente sensíveis, em um movimento diverso como a própria vida, como compartilha **Mary Grueso Romero**, sobre uma das aulas elaborada e ministrada por ela no IFA/FIVU.

E até eu lembro, se eu não me engano, que embora não fosse uma produção, sei lá, americana, estadunidense, alguma coisa assim, que a gente tinha até levado alguma coisa falando da série do *Orange is the new black*, sabe? ((aham)) E aí eu lembro que aquilo serviu de um gatilho pra gente ir pra essa questão de mulheres carcerárias etc. (XXX) Aí falando um pouco da solidão das mulheres e aí como a maioria delas / a gente estava falando de outros países, mas que também em alguma medida é muito parecido com a situação aqui no Brasil. A maioria delas acaba se envolvendo por conta do companheiro, a solidão, a forma como... essas mulheres são abandonadas lá, de fato. Então, acho que esses foram três nichos, ou três recortes, ou três atividades que foram preparadas, que foram bem marcantes para mim. (**Mary Grueso Romero**).

Uma questão para a qual temos que nos preparar é a de *perder* alunas(os) ao longo do processo. Nem todas(os) se adaptavam à metodologia usada no IFA/FIVU e acabavam desistindo. Ainda que sempre seja importante haver um processo de mediação, depois de tentar diagnosticar o que está acontecendo com a turma ou com alunas(os) específicas(os), ter em mente que às vezes as visões de mundo e as expectativas/anseios vindos delas podem ser diferentes do que temos a oferecer. **Josefina de Torres** relata algo que aconteceu com ela não no âmbito do projeto, mas no pós, já com as práticas da sua formação inicial reverberando em outros lugares e a partir das transformações que ela mesma sofreu e segue gerando ao seu redor.

Eu tava com um grupo no semestre passado e um aluno acabou saindo da turma porque ele queria estudar gramática, porque ele queria conjugar verbo, porque ele queria esse tipo de encaminhamento metodológico. Ele não me disse isso abertamente, embora a gente tenha conversado. Ele relatou isso para outra pessoa que conversou com ele, dessa escola. E essa pessoa veio me contar, né, porque eu perguntei também, né, do plano lá, como ele estava. E foi, assim, uma coisa muito... né, como as expectativas mudam, né?! Porque a opinião dos outros alunos era muito diferente da dele, e realmente aquilo não era o que ele queria. E ele acabou saindo e foi procurar uma aula particular nessa mesma escola. ((Entendi)) Aí é mais focado nos interesses dele. (**Josefina de Torres**).

Da mesma forma que esses ires e vires são comuns, por diferentes razões, também é preciso estar atento ao redor e às coisas que permeiam o contexto em que nos inserimos, porque isso vai reverberar, com toda certeza, nas nossas práticas, seja pelo nosso interesse em fazê-lo, seja pela movimentação das(os) próprias(os) alunas(os) sobre. Sempre há tensionamentos nos processos de ensino-aprendizagem. Pensando nas coisas, principalmente as que estão fora do nosso alcance, mas que nos tocando diretamente quando ocorrem, me chamou bastante a atenção a um fato retomado por uma participante, um fato que também fazia parte das minhas memórias, mas que havia sido *esquecida*, até o momento que ela tocou no assunto — e ela foi a primeira das coparticipantes a conversar comigo, então isso seguiu reverberando em mim ao longo da interação com as outras coparticipantes, ainda que nenhuma outra o tenha mencionado. Ao ser questionada sobre a primeira memória quando se fala em IFA/FIVU, **María Remedios** apresenta um elemento bastante diferente das demais em sua narrativa. A base dessa memória está no desconforto, na sensação de impotência e, ainda assim, na necessidade de encontrar forças para fazer o que precisa ser feito.

Não sei... Eu lembro das aulas... É estranho, o que eu vou falar. ((pode falar)) Eu lembro de um episódio muito complicado ((pode falar, sem peso na consciência, sem medo)). É porque... Uma das primeiras coisas que vem na minha cabeça do projeto é o incidente que aconteceu em 2011, eu acho. 2012, início de 2012. Que foi... ou início de 2011. Eu não tenho certeza de qual tenha sido o ano, exatamente. Mas é porque... eu tava... meio sozinha ((aham)). Não, a (Coleg-L) tava comigo. É... mas eu tava ministrando as aulas. Era a primeira aula do intensivo que a gente fazia nas férias. Era de janeiro, ou alguma coisa assim, fevereiro, assim, não tinha aulas normais ((sim...)). Tinha gente na faculdade, mas não tinha aulas curriculares normais. E aí teve o episódio do suicídio. Então, essa é uma das primeiras coisas que vem na minha cabeça. Porque, como foi no primeiro dia de aula e foi decisivo para, assim, tipo, tinha, sei lá, acho que umas 25 pessoas ((aham)). Acho que umas 15 acabaram... ((não voltando)). Exatamente! Ou só para aquela aula. Por causa disso. Eu entendi que foi por causa disso. (**María Remedios**).

Para além das forças encontradas, a narrativa memorial dessa participante, com a qual encerro esta subseção, demonstra resiliência e a importância de ter uma rede de apoio sólida em espaços educacionais, principalmente nos de formação extensionista, que estão expostos a uma série de questões externas, justamente pela forma aberta como se constroem e a partir da qual atual no seu cotidiano. A partir dessa narrativa percebe-se que às vezes o que precisa ser entendido, quando falamos

das práticas no âmbito de projetos como o IFA/FIVU, vai além da dimensão pedagógica, está além da nossa alçada e da nossa preparação, enquanto licenciadas e licenciados em Letras. Ainda assim, podemos usar o acúmulo das nossas vivências, das nossas bases teóricas e da nossa fortuna prática em ambientes diversos, para mediar situações que precisam, antes de qualquer outra coisa, de acolhimento e de abertura para o diálogo — que é uma coisa que exercitamos de forma constante no IFA/FIVU.

#### 5.4 E SEGUE REVERBERANDO: NOVOS RUMOS

Por fim, o último eixo analítico que foi pensado para abordar os impactos da formação inicial das coparticipantes a partir da reverberação no cronotopo atual e os desdobramentos em sua trajetória. De certa forma, esse ponto costura os diálogos levados a cabo nos três primeiros eixos ao retomá-los e relacioná-los com o cronotopo (Bakhtin, 2018) atual, discutindo de que forma a subjetividade atual das coparticipantes foi transformada a partir dos encontros, mediações e orientações, em uma perspectiva exotópica (Bakhtin, 1997) e a partir do excedente de visão (Bakhtin, 1997) de cada uma sobre essa formação acompanhada; a partir do posicionamento individual e da formação coletiva, pensando a alteridade constitutiva a essas interações e a pedagogia do afeto (Freire, 1996) imbricada; a partir do tensionamento das noções linguacultura (Walesko, 2019) e ensino, refletindo sobre as mudanças ocorridas ao longo da trajetória no IFA/FIVU, bem como às reflexões feitas a partir disso e sobre o seu entorno, da desconstrução de crenças sobre ensino-aprendizagem, sobre a própria noção de língua como código versus língua como discurso (Voloshinov, 2017), sobre o impacto da nossa ideologia (Voloshinov, 2013) — visão de mundo — nas escolhas teórico-filosófico- metodológicas assumidas, bem como na sua refração verbal-ideológica (Voloshinov, 2017) no cronotopo do projeto e no cronotopo da pesquisa. Materializo tudo isso a partir de suas unidades cronotópicas de memória, na grande maioria das vezes sob uma ótica da memória de passado (Bakhtin, 2017) e permeado pela minha própria vivência, registrada nesta tese de forma escrivente (Evaristo, 2007; 2020).

O reverberar das práticas realizadas no IFA/FIU se iniciou, para muitas pessoas, no momento da sua saída ou da finalização da sua participação nesse

projeto. Nesse caso, me refiro tanto às(aos) egressas(os) que construíram a reta final da sua formação inicial ali, mas também às(aos) alunas(os), que fizeram sua formação inicial em língua espanhola conosco. Da mesma forma que havia casos de pessoas que não se identificavam com a metodologia usada no projeto e com a forma de encarar ali a linguacultura trabalhada, havia o contraponto que eram as pessoas que se identificavam e conseguiam interagir de forma plena com a proposta. Para essas pessoas, o querer mais era inevitável, sendo essa foi uma das causas da abertura de tantos cursos especiais na área de espanhol, e para além daquelas salas de aula e dos espaços da UFPR, buscando, inclusive, possibilidades de manter a relação professora-aluna fora do ambiente institucional, como narra **María Remédios**:

Até, não falei, né... mas quando eu saí do projeto, quando terminou a minha participação, teve uma das meninas que foi minha aluna, que também acabou saindo, acho que também tinha um período para ficar, ela não podia ficar eternamente, e ela solicitou continuar comigo, fazendo aulas... Depois de um tempo, quando ela entrou em contato comigo, falou assim, “eu quero continuar fazendo aula contigo, porque eu vou para o intercâmbio, eu preciso espanhol e eu não quero perder essa prática que eu já vinha tendo, né?” (**María Remedios**).

A retomada direta do discurso alheio (Voloshinov, 2017) demonstra não apenas o impacto, pela manutenção dessa memória, mas também a necessidade de mobilizar outras vozes que expressassem as necessidades do outro e mesmo seus anseios a partir das relações estabelecidas e nutridas no âmbito do projeto. Além disso, o próprio convite feito por essa ex-aluna denota a excelência das aulas no projeto, além da própria performance da egressa em questão.

Outras reverberações aconteceram ao longo do cronotopo pós-IFA/FIVU, como é o caso do que relata **Eva Luna**, que teve que elaborar uma unidade temática, tal qual aprendemos a fazer no projeto.

[...] eu tive que fazer uma unidade temática para apresentar. E daí eu fiz essa unidade temática, tipo, tem que ser coisas envolvendo cotidianos, aquelas coisas que a gente aprende a fazer no FIVU ((aham)). E daí eu fiz, né, porque era da pandemia, daí eu peguei um vídeo pra falar do passado, contextualizei a aula, daí fiz do nível intermediário, do nível básico, e a coordenadora adorou minha aula, falou, “nossa, você arrasou”. Foi coisas que eles falaram, “a gente vai entrevistar outros professores e depois a gente te dá a resposta”. No mesmo dia, eu fiz a aula 8 horas, 10 horas da noite, eles estavam me mandando mensagem, 2 horas depois, para falar que isso tinham me adorado

e que eles queriam que eu desse a aula. Eu entrei lá e a primeira prova eles pediram pra mandar pra eles. Aí eu fiz, do jeitinho que a gente aprendeu lá, [xxx] seguindo o roteirinho, e ela adorou minha prova, “nossa, tá perfeito, não precisa mudar nada”. (**Eva Luna**).

O resultado, uma vez mais, traz à tona a excelente formação realizada e os impactos práticos no fazer docente, ao ponto de um material como esse não só ser aprovado, mas ser longamente elogiado e até utilizado em âmbito institucional, como a egressa relatou ao longo da nossa interação. A menção à reflexão sobre materiais didáticos é algo que permeia a narrativa de todas as coparticipantes, estando mais ou menos destacada, a depender de como as unidades cronotópicas de memória são revisitadas. Um exemplo disso é a menção de **Lila Charo** sobre essa temática:

Com certeza, porque tanto o PIBID quanto o Fins Acadêmicos me ajudou a ter um aporte de preparação de aula que eu não tinha antes. E isso faz com que a gente tenha melhor desenvoltura para elaborar nossos materiais e levar para frente. O Fins Acadêmicos acaba sendo um meio de você sempre estar atualizado, porque a gente trazia informações totalmente atualizadas ((aham)) e hoje eu aplico isso no meu dia a dia. Então acredito que influenciou bastante para me fazer a professora que sou hoje. (**Lila Charo**).

O trabalho com os materiais autênticos e sua abordagem no momento de elaborar as unidades temáticas era algo que fazíamos de forma constante, desde os primeiros momentos em que compartilhamos espaços no IFA/FIVU. A dinâmica estava sempre muito balizada pela discussão da teoria a partir das práticas que nós mesmos realizamos ou a partir de materiais didáticos produzidos por outras pessoas, de forma que fosse possível vislumbrar as visões de mundo postas ali e o impacto no desenvolvimento das atividades propostas nessas unidades temáticas.

A primeira coisa que vem é a gente fazendo material didático, na verdade. Eu acho que pra mim, enquanto professora em formação ali, a grande questão era, inclusive, que é o que eu tento trabalhar com meus alunos hoje, que é esse trabalho de formular as perguntas, colocar o material pra funcionar, que é uma parte do trabalho que parece que é menor, mas na verdade é o trabalho em si, a essência da coisa. Então, quando eu penso nisso, eu penso nesse trabalho que a gente tinha de produção de material didático, com todo esse contexto. Sempre vem muito isso, na verdade, o que mais fica na minha cabeça. (**Soledad Mistral**).

Esse direcionamento e acompanhamento dos processos formativos é algo que reverbera de uma forma diferenciada nas coparticipantes que formam parte do Grupo 2 (**Soledad Mistral, Teresa Closs e Buika de Palma**), pela atuação no ensino

superior, sobretudo em disciplinas e projetos ligados à formação de professores, em que não só usamos parte das bases teóricas com as quais tivemos contato no IFA/FIVU e às quais nos filiamos, mas também pelas práticas a partir das quais essas teorias são mobilizadas, o que se identifica nos excertos anteriores da narrativa de **Soledad Mistral**.

O projeto me formou nesse sentido de pensar material didático, nesse sentido de olhar quem é o interlocutor, esse recorte mais claro, que não é o recorte geral de cursos de língua, você tem um objetivo nesses... nessa questão de fins específicos. Apesar de eu não dar cursos para fins específicos sempre, é para fins específicos, no final das contas... dentro da [...] <sup>69</sup> o espanhol é para os cursos, então dar aula para alguém de engenharia é diferente de dar aula para alguém de relações internacionais, alguém da medicina, a pegada é diferente mesmo, a partir de onde o aluno vem ((aham)), apesar de eles serem bem calouros, fica bem claro, tem um perfil de estudante pra cada curso... Então eu acho que isso, ajuda a refletir a linguagem a partir do sentido comunicativo dela, então eu acho que isso me ajuda muito, tanto na formação de professores, como até hoje, de fato, a forma de se pensar a própria língua... (**Soledad Mistral**).

Considerando o aprender-a-formar abordado nesse trecho, tivemos questões teóricas, questões práticas e questões afetivas envolvidas. Para além da pedagogia do afeto (Freire, 1996), a dinâmica que desenvolvemos nas relações diárias também depende da tomada de consciência sobre a importância da posição que ocupamos e dessa relação com o outro, que nos constitui e nos modifica, mas que é muito tensionada pelo lugar de onde falamos. Corroboro com isso, já que “[...] nas interações com o outro, nós sabemos o que pode ou não ser dito e isso depende, acima de tudo, de como estamos posicionados em nossas identidades sociais” (Figueredo, 2012, p. 82). Experienciar essas interações de forma mediada no IFA/FIVU ajudou a entender, para além dos espaços de ensino de LE/LA, como o cuidado e a atenção aos sujeitos que fazem parte do nosso entorno é fundamental, como bem sinaliza **Cayetana Drexler**, ao trazer uma perspectiva do cronotopo do projeto em relação ao cronotopo atual:

Eu não sei se eu tinha essa noção na época, né, era novinha, mas eu acho que com certeza é uma coisa que eu levei para mim quando fui dar aula e

---

<sup>69</sup> Aqui há uma menção à instituição onde a participante trabalha na atualidade. Para fins de preservação, o nome foi ocultado.

hoje com os meus pacientes é... Com vínculo tudo funciona melhor, né?  
(**Cayetana Drexler**).

[...] a parte que eu mais gosto que é a reunião com a escola ((entendi)). Porque, enfim, sai da licenciatura, mas não sai completamente. A parte que eu mais gosto é estar em contato com a escola e com os professores.  
(**Cayetana Drexler**).

Nessa mesma lógica, é fundamental refletir sobre como a simples presença é determinante para a construção daquele cronotopo. Nos espaços formativos do IFA/FIVU, sobretudo nos Seminários de Formação, havia uma presença constante de convidados externos que aportavam às discussões outros saberes que construía em outros espaços, mas que promoviam reflexões para esse contexto de ensino aprendizagem. Essa prática é algo que reverbera em muitas egressas, e me incluo nisso, nos estimulando a convidar pessoas externas para participações que são necessárias e que queremos reverberando e coconstruindo nos espaços em que atuamos, como pondera **Juana Inés**.

Sim, eu acho que essa coisa da sequência didática, de se elaborar, pensar a sequência didática, e uma coisa que eu fiz já muitas vezes, que eu vou fazer esse ano de novo, é convidar pessoas, trazer pessoas, porque isso também tinha no projeto. (**Juana Inés**).

Esses convites a outras pessoas sempre vinham de encontro a perspectiva de uma construção coletiva de conhecimento, em que uma maior pluralidade de ideias fomentava um espaço formativo ainda mais rico e significativo. Nesses momentos, era possível observar diferentes repertórios e vivências em contato, em interlocução, de forma que a soma de tudo isso reverberava nas nossas práticas, modificando nossa própria subjetividade, nos preparando para atuar em diferentes contextos que nos exigissem/exigem uma desenvoltura voltada à adaptabilidade e flexibilidade diante de diferentes públicos e necessidades. Para isso, é necessário mobilizar conhecimentos de linguacultura (Walesko, 2019) que perpassam nossa formação e atuação profissional e que nos permitem lidar de forma adequada com diferentes desafios que se apresentam, como salientam em suas narrativas **Cayetana Drexler** e **Lila Charo**:

E tudo isso exige muita didática ((uhum)). Tem que ter didática, você tem que ter um vocabulário próprio que aquela criança entenda, vou ter que ter recursos pra chamar a atenção daquela criança. Se eu tô fazendo um treinamento com pais, eu tenho que ter a percepção do acolhimento, então

são pais que às vezes estão em luto do diagnóstico, não adianta eu chegar solando, olha, agora é assim e assim, sabe que não vai funcionar, então eu tenho que ter a leitura do contexto dessa família, pra eu pensar como que eu vou chegar. E aí entra a questão linguística também, que não adianta eu chegar com termos da análise do comportamento muito rebuscado, porque vai entrar aqui, vai sair aqui, não vou entender nada, se eu vou falar com uma escola, aí é muito mais, porque por ter trabalhado muito tempo do outro lado, enquanto professora, eu sei que não adianta eu chegar lá com uma coisa completamente inovadora, que aquele professor não vai conseguir colocar em prática, vai se frustrar. (**Cayetana Drexler**).

Eu dou aula para adultos, né, e aí ele aplica muito no contexto de trabalho, ele precisa do espanhol para este fim necessariamente. E o espanhol para fins acadêmicos, ou idiomas para fins acadêmicos, era também voltado nessa parte, só que no contexto universitário ((contexto universitário, exatamente)). Inclusive, deixa eu acrescentar mais uma informação, que alguns alunos meus precisam do espanhol para ingressar em universidades argentinas. (**Lila Charo**).

As escolhas feitas no momento de mediar esses espaços tem a ver com nossa visão de mundo, com a perspectiva ideológica (Voloshinov, 2013) que carregamos e construímos diariamente, que nos faz pensar objetivamente sobre o impacto dessas tomadas de decisão e que nos permite construir e planejar a partir de uma memória de futuro (Bakhtin, 2017) e das projeções que nos permitem esses arcabouços teóricos acumulados e as experiências vividas até o cronotopo (Bakhtin, 2018) atual. Com isso, construímos nossas práticas de forma consciente, sabendo o que estamos fazendo e entendendo as razões e objetivos que nos movem, como salienta **Lila Charo**, a partir das suas vivências no IFA/FIVU e na construção da sua prática cotidiana a partir desses construtos:

Sim, a forma de apresentar os assuntos, que é aquele quebra-gelo, aquele converso com os alunos e depois dando tema, e não “hoje vamos falar sobre sei lá o quê” ((legal, legal. Então, mais essa abordagem mesmo)). E também a dinâmica, porque muito do que eu aplico hoje em dia, que eu adoro mostrar vídeos, é de lá, porque até então eu não dava aula assim, eu era mais gramaticeira ((entendi)). E agora me ajudou na parte da dinâmica, então eu consigo dar uma aula muito mais dinâmica com essa experiência do Fins Acadêmicos. (**Lila Charo**).

É muito perceptível em todas as coparticipantes o fator mudança. Em todas as narrativas é possível ver o impacto de uma educação de perspectiva transformadora (Freire, 1996), e como isso permite que cada uma das egressas possa construir novos conhecimentos e ressignificar sentidos a partir da retomada dessa formação na extensão universitária. No seguinte excerto, **Susana González** reflete

sobre isso ao relatar um pouco da sua dinâmica cotidiana de elaboração de materiais didáticos que são usados com seus próprios alunos, bem como das influências das práticas do projeto (e mesmo das próprias unidades temáticas elaboradas naquele cronotopo formativo):

Praticamente 100% do material que eu faço hoje é fruto da minha formação no FIVU. Os meus cursos, eles têm um material autônomo, que eu mesma elaboro, uma parte dele eu revisei materiais que a gente já tinha feito lá atrás, outros eu faço até hoje. Então, assim, eu vou reelaborando e elaborando constantemente material. Então, no meu curso, eu não pego o material já pronto, sabe? Eu é que elaboro. E eu até gosto muito dessa parte criativa de material, de pesquisa, de produção, que veio do FIVU. Então, é assim, as unidades, elas são por temas, a gramática, eu digo assim, 90% é basicamente o que a gente fazia no FIVU. Obviamente, eu faço um pouco diferente hoje em dia, por questões trabalhistas mesmo, as vezes eu não tenho tempo de elaborar tão certinho, como a gente fazia antes, né, a gente pensava as perguntas, aí vinha um orientador repensar a pergunta que a gente elaborou, diante de um material e tudo isso. Isso obviamente eu não tenho hoje em dia, por estar sozinha, mas todas essas discussões, elas vêm comigo até hoje. Elas estão presentes até hoje. Esses diálogos que a gente tinha entre o grupo, entre praticantes, orientadores, professores, e até os próprios alunos. ((Com certeza)) Então, é muito... nossa, está muito presente, hoje em dia, na minha profissão, na minha prática diária. (**Susana González**).

Esse dito fator mudança também é perceptível na narrativa de **Josefina de Torres**, quem no primeiro excerto, faz uma reflexão a partir da educação, de forma mais ampla, focando também na sua experiência docente e nas necessidades de suas(seus) alunas(os) e das dinâmicas com os materiais de insumo, ao passo que no segundo excerto dessa mesma participante é muito mais latente a necessidade de negociação (de sentidos, mas também mercadológica) no âmbito de processos que dependam de uma aprovação institucional, em que, uma vez mais, a visão de mundo, ou o posicionamento ideológico, pode gerar conflitos e barreiras que precisam ser transpostas — o que também faz parte do nosso repertório, enquanto egressas e egressos com o privilégio de ter formado parte do IFA/FIVU:

Eu acho que sempre de maneira mais relacionada à Educação, por exemplo, no contexto de aula, no contexto docente, acompanha o tempo inteiro essa vontade, digamos assim, esse incômodo com tudo que vem pronto, com tudo que vem pré-estabelecido. Então, essa vontade de ir construindo, junto com a turma, um caminho de compreensão da língua espanhola, caminhos para vivenciar a língua espanhola, e não necessariamente para aprender a língua espanhola, eu tô muito mais interessada que eles estejam na língua espanhola, que eles se identifiquem, que eles se pensem, que eles reflitam sobre tudo que eles são a partir desse espaço que nós temos juntos ali. E trazer tudo que eles trazem de outros lugares também da língua espanhola.

E isso pra mim é algo muito importante. Então, eu até hoje repito procedimentos que deram certo no projeto, atividades que eu gostava de fazer, que eu descobri lá que eu gostava de fazer, maneiras de trabalhar com texto. Como eu adoro levar documentos autênticos para sala de aula, a gente sabe como isso é muito raro em língua estrangeira, cada vez mais a gente está trabalhando com documentos autênticos fake, artificializados. Então, eu vejo que isso está me acompanhando até hoje. (**Josefina de Torres**).

É complicado, assim. Tanto na procura de material didático, que é uma negociação constante entre interesses de mercado, que nos atropelam ali, a necessidade de também trabalhar e receber dinheiro, e ter um meio de sustento, que a gente, às vezes, precisa estar nesses contextos trabalhando. E também a vontade de fazer algo que faça diferença, algo que seja provocativo, sabe? Para aqueles que quiserem trabalhar com esse material (xxx). E na sala de aulas também. Eu sinto que há resistência, às vezes. Mas uma coisa que o projeto ensina é a dialogar. Você vê uma cara meio assim, você chama pra conversar, pergunta o que a pessoa tá achando, pede pra que ela compartilhe com você ali como que ela tá vendo o percurso dela, como que ela se vê ali como estudante de espanhol. Eu acho que o diálogo acaba resolvendo muita coisa, muita coisa, nesses momentos. Acho que até hoje eu tenho mais maturidade para lidar com isso, que na época do projeto, porque os anos passaram... Hoje eu não fujo quando eu vejo que alguém está resistente, digamos assim. (**Josefina de Torres**).

Acredito que nesses dois últimos excertos de Josefina de Torres é possível pensar sobre como essas relações nos remetem às primeiras discussões dessa análise, quando as coparticipantes traziam à tona a colocação do projeto como fora do mundo real, por seu contexto eximamente acolhedor, aberto, diverso e diferenciado. Lidar com essas questões *do mundo real* nos fazem acessar as memórias de contextos formativos como o IFA/FIVU todo o tempo. Isso ocorre porque em momentos de crise, buscamos perspectivas, buscamos possibilidades. A própria razão filosófica do resgate e do trabalho com as narrativas memorialísticas denota essa necessidade, esse anseio, por tratar das condições inerentes às nossas experiências modernas em diversos contextos (Drawin, 2023). Ao longo da nossa jornada naquele cronotopo formativo, essas eram as coisas que mais nos nutriam, ainda que tivéssemos que levantar nos sábados pela manhã para estar nas atividades do projeto, havia propósito, havia a interação com professoras e professores que atuavam e perspectiva transformadora e progressista — o que, felizmente, é possível vislumbrar reverberando ainda no cronotopo atual, graças às narrativas geradas para a escrita desta tese.

Educadores progressistas continuamos a honrar a educação como prática da liberdade porque sabemos que a democracia prospera em ambientes onde o

aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados. (hooks, 2020, p. 43).

Todos os aspectos levantados das narrativas construídas pelas coparticipantes a partir de suas unidades cronotópicas de memória destacaram como foram determinantes a formação do cronotopo compartilhado no IFA/FIVU na sua trajetória profissional, pessoal e formativa. Eu, pessoalmente, me sinto extremamente realizada por ter feito parte do cronotopo do projeto / cronotopo formativo, mas também do cronotopo desta pesquisa, que nos permitiu, a todas nós, revisitar essas unidades cronotópicas de memória e nos nutrir, uma vez mais, pela essência transformadora, transgressora e combativa do contexto extensionista, especialmente do IFA/FIVU.

## 6 CRONOTOPOS QUE NÃO SE FINDAM: CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROJEÇÕES

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, a qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação. Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade. (Freire, 1983, p. 52).

Essa tese começou com muitas expectativas. Como tantos outros processos aqui mobilizados, esse sentimento também foi compartilhado, como menciona a participante **Mary Grueso Romero**.

Pra você ter uma ideia, hoje quando eu vim pensando... na nossa conversa, e aí fiquei pensando, como será que vai ser e tal, um pouquinho antes de eu te mandar a mensagem até, eu fiquei pensando, nossa, eu vou perguntar pro Júlio, como é que faz, se tem como a gente ainda voltar lá pra ser voluntária do projeto... (**Mary Grueso Romero**).

Ainda que as narrativas memoriais fossem o material base para desenvolver as análises que foram apresentadas ao longo deste texto, não faria nenhum sentido, da minha perspectiva filosófico-metodológica não trazer também aqui, nas conclusões, excertos dessas interlocuções que me moveram durante o cronotopo desta pesquisa e que me atravessaram ao longo de toda a trajetória compartilhada com cada uma das colegas que aceitaram participar dessa empreitada e que, de diferentes formas, me ajudaram não só a materializar esta tese, mas também a concluir uma etapa fundamental da minha trajetória acadêmica e profissional.

As dinâmicas levadas a cabo nas conversas, realizadas em diferentes momentos-espacos, me permitiram não apenas enxergar possibilidades analíticas, mas também tocar em locais da minha própria memória que estavam quase esquecidos, difusos. Além disso, a cada novo encontro, com uma nova participante, minha memória era diferente, assim como eu mesmo, por conta das interações anteriores e, por assim dizer, por conta da *nutrição* vinda das memórias revisitadas de forma compartilhada.

Esse processo de interagir com as egressas enquanto elas construíram suas narrativas a partir das unidades cronotópicas de memória, sem um compromisso com embasar cientificamente o que estavam dizendo ou qualquer coisa do gênero, apenas

como um momento de reencontro e de compartilhamento, me fez pensar no que Freire fala sobre a reflexão sobre o conhecimento construído:

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias. O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (Freire, 1983, p. 34).

Ainda que a nossa relação nas conversas não fosse de educador-educanda, nem de orientador-orientanda, a cientificidade do que fizemos e do que estávamos fazendo permeava nossas interações e nos permitiu gerar os dados que geramos e, em grande parte, construir este texto que marca o fim desta etapa desta pesquisa, desse processo de doutoramento.

Busquei neste estudo, não só entender como a pluralidade de perfis e trajetórias têm espaço no âmbito dos programas e projetos de extensão universitária, a partir da análise do IFA/FIVU, mas contribuir nestes para novos diálogos e novas ações que os tornem ainda mais inovadores e relevantes para a comunidade universitária em formação e para a comunidade externa atendida — o que, a meu ver, foi realizado a contento. Também me permiti realizar uma série de questionamentos que deram movimento a esta pesquisa, muitas delas respondidas integral ou parcialmente nas análises do Capítulo 5, e outras feitas de forma retórica e provocativa às futuras leitoras desta tese, a fim de estimular não só uma leitura mais atenta, mas também uma atitude responsiva mais intensa.

Ao longo de toda a tese, principalmente no capítulo de análise, demonstrei de que modo podemos compreender, diagnosticar e dimensionar os impactos dos processos formativos em âmbito extensionista na constituição de profissionais licenciados em Espanhol ou Português/Espanhol a partir das reflexões feitas usando as teorias de base do IFA/FIVU e demais mobilizadas para esta pesquisa, sempre em relação às conversas gravadas e transcritas que me impulsionam a buscar novas perspectivas teóricas para dar conta da complexidade de tudo o que foi dito, refletido e registrado nas conversas com as egressas e aqui, nesta tese. Meu pressuposto inicial era de que o reverberar dos saberes construídos, compartilhados e das práticas

transformadas de forma coletiva na nossa formação extensionista apareceria de maneira muito presente nas conversas, o que realmente se efetivou, me permitindo concluir que nem sempre as profissionais formadas nesse âmbito percebam essas heranças e reverberações objetivamente, mas que, ainda assim, as mobilizam nas suas atividades, nas suas ações, não deixando esmaecer essas experiências tão potentes vividas, compartilhadas e coconstruídas nesse projeto de referência que foi o IFA/FIVU.

A partir dos quatro eixos analíticos estabelecidos na interlocução entre as conversas realizadas com as coparticipantes e os objetivos desta pesquisa, é possível assumir que: 1. As percepções dos processos formativos ocorridos em âmbito extensionista seguem muito fortes e vivos na memória, na subjetividade e nas práticas dessas egressas e agora, arrisco dizer, muito mais, devido a essa revisitação e essas unidades cronotópicas de memória e ao seu conseqüente avivamento; 2. A concepção de língua(gem) como discurso, tão cara às nossas práticas na extensão, segue presente no discurso das egressas e em suas produções práticas, de forma muito consciente e contrastiva a outras concepções que não nos servem, que vão contra as linhas teórico-filosóficas às quais nos filiamos. Ademais, essas concepções permeiam as práticas de tal forma que vivemos nessa perspectiva e seguimos impactando os entornos que frequentamos/construímos; 3. A práxis extensionista do IFA/FIVU, muito próxima àquela pensada por Freire, situada, transformadora e provocativa, que nos movimenta a partir da curiosidade epistemológica e nos permite mudar a sociedade ao nosso redor, pulsa em cada fala das coparticipantes, em cada posicionamento tomado, de forma potente, a partir de suas visões de mundo; 4. Por últimos mas permeando cada linha desta tese e cada momento do cronotopo formativo e do cronotopo atual, a importância e o impacto de uma formação acompanhada, mediada e orientada para a constituição de profissionais da licenciatura em Letras, atuantes na área ou não, pelo aporte à parte pedagógica, mas também à formação cidadã, à constituição da nossa subjetividade e à nossa consciência da responsabilidade do que fazemos/dizemos/construímos e seus impactos na sociedade que defendemos e construímos diariamente.

E para além de todas essas conclusões, reitero a posição de incompletude inerente ao sujeito, a partir do que me abro/nos abrimos a novas possibilidades, a novas perspectivas e principalmente a novos acúmulos e transformações. Faz muito

sentido mobilizar aqui, para corroborar esse ponto, um excerto da narrativa de uma das coparticipantes, que trata dessa perspectiva na produção de materiais (didáticos), mas partindo de uma reflexão sobre a sua/nossa própria constituição subjetiva.

Porque a gente nunca... nada está terminado, né, tudo sempre está sendo revisto o tempo inteiro, né, a produção de materiais também dá essa possibilidade pra gente. A gente está constantemente revendo aquilo que a gente tinha feito antes. (**Josefina de Torres**).

Foi um grande *sacudir a poeira* revisitar algumas memórias, e derramar algumas lágrimas nesse processo, porque elas marcaram as coparticipantes de tal forma que elas mesmas lembraram com muito mais detalhamento de momentos que eu experienciei — e eu nem lembrava, de fato. Além disso, foi muito grata a menção de algumas das coparticipantes ao meu nome, na figura de orientador, de interlocutor ativo, de *a cara do projeto*. Eu sempre tive muitas certezas sobre a minha contribuição no IFA/FIVU, mas ter esse reforço positivo através da interlocução com minhas colegas torna isso muito mais potente. É um me ver através de outros olhos, de uma forma que nem eu mesmo achava que fosse possível ou, como diz Bakhtin, “quando a vivo fora de mim, no outro, essa vivência comporta uma exterioridade interna voltada para mim, apresenta-me uma face interna que posso e devo contemplar com amor, guardar em minha memória, assim como guardo a lembrança de um rosto (Bakhtin, 1997, p. 117). Realizar essa pesquisa nos tempos em que vivemos, foi um desafio.

Ser pesquisador, especialmente nas e das Ciências Humanas, nesse tempo perturbado e triste é entregar-se ao não saber, como nunca antes. Não sabemos, e não sabemos se um dia saberemos. Portanto, o que nos resta é pesquisar. (Gonçalves; Gonçalves, 2022, p. 12).

Da minha parte, encaminho para a finalização com a interlocução com a participante **María Remedios**, quando ela afirma, ao ser questionada se faria parte do projeto se pudesse voltar no tempo e recomeçar essa jornada, que:

Se começasse de novo, se eu fizesse Letras de novo, eu faria de novo ((eu também! Saudades)). (**María Remedios**).

Como projeções, espero que esta tese seja lida, rabiscada e usada, por professoras(es) em formação, por formadoras(es) e por quem mais tenha interesse

nas temáticas aqui discutidas, em um movimento de seguir construindo e reverberando, ou construir porque reverberamos, principalmente voltando nosso olhar para a extensão universitária, agora curricularizada, com o carinho e cuidado que ela precisa e, principalmente, com a valorização que ela merece, assim como todos nós, extensionistas por formação e por escolha.

E para finalizar este cronotopo da pesquisa, materializado nesta tese, é muito importante lembrar de que não devemos esquecer o passado, pois ele segue reverberando, queiramos ou não. De forma complementar, devemos seguir elucubrando, vivendo o presente, projetando o futuro e seguir reverberando, em novos cronotopos, conectados e determinados por nossas vivências e posicionamentos.

Imagem 9 — Cronotopos passados, cronotopos futuros



Fonte: 72 KILOS. 31 jan. 2025. Charge.

Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DFdeGJPMpxJ/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. Análise dialógica do discurso: apontamentos de/para pesquisa no Brasil. REDIS: Revista de Estudos do Discurso, nº11. Porto, 2022. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/12868>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. São Paulo: Forense, 2008.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BEMONG, N.; BORGHART, P.; DOBBLEER, M.; DEMOEN, K.; TEMMERMAN, K.; KEUNEN, B. (org). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações e perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEMONG, N.; BORGHART, P. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. *In*: BEMONG, N. *et al.* (org.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 16-33.
- BERND, Z. Em busca dos rastros perdidos da memória ancestral: um estudo de Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 40, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/Xqvk9XKyGR8dwNHPM8M5rHr/>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- BERND, Z. **Memória social: revisitando autores e conceitos**. Canoas: Editora Unilasalle, 2018.
- BERND, Z. Romance memorial (ou familiar) e memória cultural: a necessidade de transmitir em Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 57, p. 15-27, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/107179>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- BERND, Z.; LUNKES, L.; LEITE, M. Memória, ausência e invisibilidade. **Revista Textura**, Canoas, v. 23 n. 56, out./dez. 2021.
- BERNHEIM, Carlos Tunnermann; CHAÚÍ, Marilena. **Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422_por). Acesso em: 27 abr. 2025.

BISPO, F. Escrivência como metodologia de pesquisa em psicanálise. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. 26, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/8syVs7ZYRZjXKzpfhpGNXdm/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, n. 20, p. 47-62, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. *In*: FIGARO, R. (org.). **Comunicação e análise do discurso**: as materialidades do sentido. Apresentação Adilson Citelli. Introdução Roseli Figaro. São Paulo: Contexto, 2012. p. 79-98.

BRANDÃO, C. Diversidade Linguística no ensino de português como língua adicional. *In*: SILVA, Francisca Cordélia; VILARINHO, Michelle (org.) **O que a distância revela** — diálogos em português brasileiro como língua adicional. Brasília: FUB/UAB, 2017.

BORGES, R. Escrivência em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação dos saberes silenciados. *In*: DUARTE, C.; NUNES, I. (org.) **Escrivência**: a escrita de nós — reflexão sobre a obra de Conceição Evaristo. Mina Comunicação e arte. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio Santos. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 169 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1601843>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CAVALCANTE, M.; YONG, L. Multiculturalismo e Interculturalidade: uma realidade e uma perspectiva educacional? **Anuário do Instituto de Natureza e Cultura**, Benjamin Constant, v. 2, n. 1, 2016.

CORACINI, M. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 4-24, ago./dez. 2014.

COSTA, R. **Políticas e ideologias linguísticas no Instituto Federal do Paraná**: um olhar autoetnográfico. Tese (Doutorado em Letras). UFPR: Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72654>. Acesso em: 27 abr. 2025.

- CUEVAS, A. **Entre la ira y la esperanza y otros ensayos de crítica latinoamericana**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2008.
- DRAWIN, C. Narrativas memorialísticas: por uma justificativa filosófica. *In*: MOREIRA, J; GUERRA, A. **Narrativas memorialísticas: metodologia de pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais complexos**. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2023. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1694/>. Acesso em: 26 jan. 2025.
- DUARTE, J. Entrevista em profundidade. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.
- EVARISTO, C. **Becos da Memória**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2006.
- EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: Alexandre, Marcos A. (org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulher**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.
- EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2014.
- EVARISTO, C. A Escrivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, C.; NUNES, I. (org.). **Escrivência: a escrita de nós — reflexão sobre a obra de Conceição Evaristo**. Mina Comunicação e arte. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- FARACO, C. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Parábola Editorial. São Paulo/SP: 2009.
- FIGUEREDO, C. A alteridade constitutiva em aulas de inglês como língua-cultura estrangeira: a perspectiva do princípio dialógico bakhtiniano. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/8846/0>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão universitária**. Versão atualizada. SESu/MEC: 2001 [1988]. Disponível em: <https://es.scribd.com/document/372243504/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX-pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- FORPROEX. **Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Política Nacional de Extensão Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/wp-content/uploads/2021/12/PNEU.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GARRO-LARRAÑAGA, O. El arte y la construcción del sujeto: una reflexión con Nan Goldin acerca de las narrativas familiares. **Arte, individuo y sociedad**, v. 26, n.2. Madrid/ES: 2014. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/41457>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- GOMES, N. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE — Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- GONÇALVES, J.; GONÇALVES, M. Além da tese: dores e delícias da pesquisa em Ciências Humanas. *In*: GONÇALVES, J.; GONÇALVES, M.; HEINIG, O.; PISTORI, M.; FERREIRA, V. (org.). **Além da tese: Percursos de pesquisa em ciências humanas**. Hucitec. São Paulo, 2022.
- GUERRA, A; MOREIRA, J; OLIVEIRA, L; LIMA, R. Narrativa memorialística como estratégia de pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais. *In*: MOREIRA, J; KIND, L. **Pesquisas com narrativas nas Ciências Humanas: Psicanálise, Psicologia Social, Sociologia e História**. Editora PUCRS. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1585/>. Acesso em: 26 jan. 2026.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice Books; Revista dos Tribunais, 1990.
- HOLQUIST, M. A fuga do cronotopo. *In*: BEMONG, N.; BORGHART, P.; DOBBLEER, M.; DEMOEN, K.; TEMMERMAN, K.; KEUNEN, B. (org.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações e perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 34-51.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- hooks, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOPENHAYN, Martín. **América Latina desigual y descentrada**. Buenos Aires: Norma, 2005.
- JANZEN, H. Prefácio. *In*: PICANÇO, D.; MARQUES, J.; WALESKO, A (org.). **Vida universitária em diálogo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021a. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/vida-universitaria>. Acesso em: 27 abr. 2025.
- JORDÃO, C. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação — Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Estaduais — Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar)**. Curitiba: SEED/PR, 2005.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEFFA, V; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson; IRALA, Vanessa (org.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

MACHADO, V. Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT. Curitiba: Ed. UFPR, 2022. Disponível em: <https://bibliotecas.ufpr.br/2022/02/novo-manual-de-normas-da-ufpr/>. Acesso em: 8 mar. 2025.

MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1596788>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MIGNOLO, W. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **RBCS — Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVvk/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MOREIRA, M. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 2-13, 2008.

NICOLAIDES, C; TILIO, R. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 285-305.

PACÍFICO, P. **Trinta segundos sem pensar no medo**: memórias de um leitor. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.

PICANÇO, D. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

PICANÇO, D. Formación en español con objetivos académicos: aspectos teóricos y metodológicos de la interculturalidad y la subjetividad en la enseñanza de lenguas. *Diálogos Latinoamericanos*, Aarhus (Dinamarca), n. 22, p. 46 – 57, jun. 2014. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/20337>. Acesso em: 27 abr. 2025.

PICANÇO, D. Autoria e produção de livros artesanais como práticas culturais: a extensão em espanhol/LE. *In*: FERREIRA, Claudia Cristina. (org.). **Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 197-222.

PICANÇO, D. Ética e formação linguística para a vida acadêmica: o projeto ifa e a internacionalização na UFPR. **Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação (FURB)**, v. 15, p. 45-55, 2019.

PICANÇO, D.; MARQUES, J.; WALESKO, A (org.). **Vida universitária em diálogo**. Pimenta Cultural, São Paulo: 2021a. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/vida-universitaria/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

PICANÇO, D.; MARQUES, J.; WALESKO, A (org.). 10 anos do IFA-FIVU: Uma história tecida a muitas mãos. **Revista X**, v. 16, p. 985, 2021b. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/3105>. Acesso em: 27 abr. 2025.

PIMENTEL DA SILVA, M. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. **Revista Articulado e Construindo Saberes (UFG)**, Goiânia, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/49013>. Acesso em: 27 abr. 2025.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. São Paulo: Vozes, 2014. p. 215-253. Disponível em: [https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2013/08/texto\\_-a-entrevista-de-tipo-qualitativo-01.pdf](https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2013/08/texto_-a-entrevista-de-tipo-qualitativo-01.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (coord.). **Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Unesco-Clacso, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, São Paulo, v. 17, n. 37, 2002.

RIOS, F. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michel Pollak e Beatriz Sarlo. **Revista Intratextos**, v. 5, n. 1. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intratextos/article/download/7102/9367/0>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e a Análise Dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, n. 15, v. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 2017.

ROSA, P.; PARAQUETT, M. Professores em exercício e a formação intercultural. *In*: SIMPÓSIO BAIANO DAS LICENCIATURAS. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2014.

RUIZ-VARGAS, J. *Manual de psicología de la memoria*. Madrid: Síntesis, 2010.

SENA, L; BRUCK, M; SEABRA, S. **Reconstruções: Potências da narrativa memorialística**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2024. Disponível em: [https://www.pucminas.br/processoseletivo/editais/Documents/2025/2%20DIGITAL\\_livro\\_seminario%20midia%20memoria\\_2024.pdf](https://www.pucminas.br/processoseletivo/editais/Documents/2025/2%20DIGITAL_livro_seminario%20midia%20memoria_2024.pdf). Acesso em: 26 jan. 2025.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

SOARES, L; MACHADO, P. “Escrevivência” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. **Psicologia Política**, Florianópolis, v. 17, n. 39, p. 203-219, maio/ago. 2017. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1519-549X2017000200002](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2017000200002). Acesso em: 25 jan. 2025.

SOUZA, S.; ALBUQUERQUE, E. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/8124/9332>. Acesso em: 27 abr. 2025.

TILIO, R; ROCHA, C. Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie. **Revista DELTA — Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 40, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/rfvBLCZq9cBptFvBXtRBczm/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

VILELA, E; BORREGO, C; AZEVEDO, A. Pesquisa Narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 75-84, 2021. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/8129](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8129). Acesso em: 26 jan. 2025.

VILELA, R. Técnica, método e teoria. A entrevista em profundidade na investigação da recepção. *In*: JACKS, Nilda; PIEDRAS, Elisa; VILELA, Rosário (org.). **O que sabemos sobre audiências?** Estudos latino-americanos. Porto Alegre: Armazém Digital, 2006.

VOLOSHINOV, V. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VOLOSHINOV, V. **A palavra e sua função social**. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo, Editora 34, [1924-26] 2018.

VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

VOLOSHINOV, V. ¿Qué es el lenguaje? Literaturnaia uchoba. 1. ed. n. 2, Leningrado (São Petersburgo)/Rússia, 1929. Traducción de Guillermo Blanck (Almagesto, 1998). Disponível em: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/semiologia/voloshinov-que-es-el-lenguaje/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo: 1989.

WALESKO, A. **Formação inicial e o mito do "falante nativo"**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/60880>. Acesso em: 27 abr. 2025.