



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

FABRÍCIO CAVALCANTE LOPES

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E LETRAMENTO  
CRÍTICO EM TEMPOS NEOLIBERAIS:  
AUTOETNOGRAFIA DE UM PROFESSOR EM  
FORMAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Maceió  
2020**

**FABRÍCIO CAVALCANTE LOPES**

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E LETRAMENTO  
CRÍTICO EM TEMPOS NEOLIBERAIS:  
AUTOETNOGRAFIA DE UM PROFESSOR EM  
FORMAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Linguística e Literatura, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Orientador: Dr. Sérgio Ifa

Maceió  
2020

**Catálogo na fonte Universidade  
Federal de Alagoas Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

L864e Lopes, Fabrício Cavalcante.

Ensino de língua inglesa e letramento crítico em tempos neoliberais :  
autoetnografia de um professor em formação / Fabrício Cavalcante  
Lopes. – 2020.

141 f. : il.

Orientador: Sérgio Ifa.

Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade  
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação  
em Linguística e Literatura. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 125-131.

Anexos: f. 133-141.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



## TERMO DE APROVAÇÃO

FABRÍCIO CAVALCANTE LOPES

Título do trabalho: "ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E LETRAMENTO CRÍTICO EM TEMPOS NEOLIBERAIS: autoetnografia de um professor em formação"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Examinadoras:

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (Ufal)

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/Ufal)

Maceió, 14 de fevereiro de 2020.

*“Dedico este trabalho ao ser superior que nunca me abandonou, a quem eu carinhosamente chamo de meu Deus. Sei que nem sempre fui um filho fiel, mas Tu és maravilhoso, meu pai, e me guiaste mesmo quando eu estava distante”.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de modo muito especial, ao meu orientador, Sérgio Ifa, por aceitar orientar um trabalho tão importante para mim, sobretudo. Não poderia deixar de lembrar-me dos inúmeros problemas pessoais pelos quais passei durante esse processo e da sua postura diante das minhas ausências, perdas de prazo e incertezas. Saiba que eu sempre pensarei em você como um exemplo de ternura, generosidade e resiliência. Esse, sem dúvida, foi o passo mais difícil da minha vida acadêmica e sou grato por ter tido você ao meu lado.

Aos meus Pais, Vandeval e Yone, que se esforçaram para me dar tudo o que puderam e, mesmo nos momentos que não conseguiram, não desistiram de mim. Meus pais não tiveram a oportunidade de cursar uma universidade, mas, celebram a minha trajetória como se fosse a deles próprios. Obrigado pai, obrigado mãe!

A minha esposa, Layse, cuja paciência e dedicação são admiráveis. Nosso pequeno Joaquim veio ao mundo nos seis últimos meses da dissertação e esse processo parecia que não iria acabar. Foram inúmeras noites sem dormir, brincando com o Joaquim para ele não chorar enquanto eu escrevia. De manhã, contudo, um beijo de bom dia com um sorriso no rosto. Obrigado, meu amor.

Ao meu amigo Alex Santos cuja inteligência e generosidade são singulares. Foram inúmeros encontros, discussões e opiniões que me ajudaram, substancialmente, a trilhar este percurso. *“Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé”*, mon ami!

Ao querido Rusanil Moreira que dedicou seu tempo e brilhantismo para discutir, concordar e discordar das minhas opiniões e a colaborar, gentilmente, com o meu trabalho. Muito obrigado, Rusa.

Ao doce senhor Crescêncio pelas conversas animadoras, pelos conselhos amistosos, por generosamente compartilhar da sua bela história de vida e toda a sua sabedoria adquirida ao longo desse percurso e, é claro, pelos deliciosos cafezinhos.

Obrigado, ainda, aos meus colegas do PPGLL, em especial aos que compõem o grupo de pesquisa *Transculturalidade, Letramentos e Educação* (LET), cujo líder é o meu orientador. Os momentos que vivemos juntos durante as nossas discussões levaram-me a caminhos de inquietação que possibilitaram a desconstrução das minhas verdades cristalizadas para e à reconstrução de novas possibilidades.

Não poderia deixar de agradecer ao professor João Tomaz, diretor no colégio em que trabalho e que viu em mim, além do que eu mesmo pude ver. Você suscitou em mim o desejo de ir além. Lembro, como se fosse hoje, de suas palavras em nossa primeira conversa, “lidar números é fácil, o difícil é lidar com pessoas!”. A você, João, meu muito obrigado.

Agradeço, em especial, ao professor Mário. Meu amigo, eu aprendi muito com você e o tenho como um companheiro de aprendizagens e crescimento. Saiba que as suas contribuições foram muito válidas e que colaboraram significativamente com o meu trabalho. Muito obrigado!

A todos os professores participantes do curso de formação de professores – Agindo para transformar realidades – cujas colaborações, problematizações e grande conhecimento de vida e profissional puderam, de fato, contribuir com a qualidade da minha pesquisa e com o meu crescimento pessoal. Obrigado a todos.

Por fim, quero reiterar a minha gratidão a todos os queridos professores da pós-graduação em Linguística e Literatura da Ufal que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu aprendizado. Da mesma forma, agradeço a todos aqueles que conviveram comigo durante este percurso, aos que compreenderam a minha ausência, aos que torceram por mim, a cada um que disse, “não desista, você vai conseguir”.

## RESUMO

Esta dissertação objetivou analisar e refletir sobre a minha formação como professor de língua inglesa ao participar, como colaborador, da equipe que ofertou um curso de formação para professores de língua inglesa do estado de Alagoas. O estudo situado no campo da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2008) está organizado em três seções. Na primeira seção, apresento as teorias que guiaram esse trabalho que foram: o conceito de letramento crítico (JANKS, 2012, MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004), o de neoliberalismo (BROWN, 2015, 2016), a discussão sobre formação de professores (NÓVOA, 1995; 1997), e a compreensão de língua adicional (SANTOS, 2012, MOREIRA JUNIOR, 2016). Na seção dois, descrevo a metodologia de pesquisa de cunho autoetnográfico (ELLIS, 2003; 2010, ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2015). A escolha pela autoetnografia possibilitou fazer reflexões sobre mim mesmo, provocando um contínuo exercício de autoanálise e ampliou minha responsabilidade sobre minhas tomadas de decisão e minhas ações, dentro e fora da sala de aula. Na seção três, apresento a interpretação dos dados que está dividida em cinco partes: 1) o encantamento cega, em que discuto as minhas tentativas de direcionar as conversas com os professores do curso de formação para os interesses da minha pesquisa; 2) em another brick in the wall, interpreto os efeitos nocivos da racionalidade neoliberal na educação; 3) em frutas locais, interpreto a reconstrução de sentidos pela qual tenho passado, seja no que tange ao ensino de língua inglesa, à formação de professores, ou aos sentidos atribuídos à escola pública; 4) em (re) visitando para (re) construir, descrevo o sentimento e as percepções de voltar a frequentar um ambiente educacional ao qual já fui submetido e 5) em (re) construindo sentidos, interpreto a minha percepção acerca dos efeitos da formação em um professor participante, em seus alunos e em mim mesmo. Nas considerações finais, pondero sobre os efeitos do neoliberalismo na educação, sobre possíveis caminhos de subversão a esta racionalidade e estimo os ganhos que a investigação me propiciou.

**Palavras-chave:** Formação de professores de inglês, neoliberalismo, Letramento Crítico

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze and reflect on my education as an English language teacher by participating as a collaborator of the team that offered an education course for English language teachers in the state of Alagoas. The study, placed in interdisciplinary Applied Linguistics' field (MOITA LOPES, 2008), is organized into three sections. In the first section, I present the theories that guided this work. They are: the concept of critical literacy (JANKS, 2012, MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004), the concept of neoliberalism (BROWN, 2015, 2016), a discussion on teacher education (NÓVOA, 1995; 1997), and the use of additional language (SANTOS, 2012, MOREIRA JUNIOR, 2016). In section two, I describe the research methodology of an autoethnographic nature (ADAMS, ELLIS, BOCHNER, 2015). The choice for autoethnography made it possible to reflect on myself, causing a continuous exercise of self-analysis and increased my responsibility in my decision-making and in my actions, inside and outside the classroom. In section three, I present the interpretation of the data, which is divided into five parts: 1) Enchantment blinds, in which I discuss my attempts to direct the conversations with the teachers of the education course to the interests of my research; 2) in another brick in the wall, I interpret the harmful effects of neoliberal rationality in education; 3) in local fruits, I interpret the reconstruction of meanings that I have been going through, whether in terms of teaching the English language, teacher training, or the meanings attributed to the public school; 4) in (re) visiting to (re) build, I describe the feeling and perceptions of returning to attend an educational environment to which I have already been subjected and 5) in (re) building meanings, I interpret my perception about the effects of the education course in a participating teacher, in his students and in myself. In the final remarks, I ponder on the effects of neoliberalism on education, on possible ways of subversion to this rationality and I appreciate the gains that the investigation has provided me.

**Keywords:** English Teacher education, neoliberalism, Critical Literacy

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Via Whatsapp (1)	72
Figura 2 – Via Whatsapp (2)	74
Figura 3 – Via e-mail (1)	75
Figura 4 – Via Whatsapp (3)	77
Figura 5 – Incômodo causado pela luz	86
Figura 6 – Imagem da saída dos alunos	101
Figura 7 – Uniforme dos alunos com graduação	101
Figura 8 – Deslocamento dos alunos	101
Figura 9 – Apresentação da sala ao professor	101
Figura 10 – O panóptico de Bentham	108
Figura 11 – Via Whatsapp (4)	111
Figura 12 – Via Whatsapp (5)	111
Figura 13 – Trabalho em grupo no curso de formação de professores	113
Figura 14 – Imagens para trabalho sobre <i>bullying</i>	117
Figura 15 – Imagens para trabalho sobre <i>bullying</i>	117
Figura 16 – Imagens para trabalho sobre <i>bullying</i>	117
Figura 17 – Perguntas iniciais para o trabalho sobre <i>bullying</i>	119
Figura 18 – Apresentação do trabalho sobre <i>bullying</i>	120
Figura 19 – Trabalho escrito sobre <i>bullying</i>	121

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>SEÇÃO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>17</b>
1.1 Globalização e neoliberalismo.....	18
1.1.1 A lógica do mercado: o neoliberalismo.....	21
1.2 Formação de professores crítico-reflexiva.....	29
1.3 Língua, língua inglesa e língua adicional.....	33
1.3.1 Não é do outro! Língua adicional.....	35
1.4 Vamos (des/re)construir? O letramento crítico.....	38
<b>SEÇÃO 2: MEU CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>45</b>
2.1 Linguística Aplicada.....	45
2.2 Autobiografia ou autoetnografia?.....	46
2.3 A(s) voz(es) dentro de mim: Quão difícil é escutá-la(s)!.....	50
2.4 Minha trajetória até aqui.....	55
2.5 Tremores.....	59
2.6 A formação de professores.....	61
2.7 Narrar, registrar, refletir: os instrumentos de pesquisa.....	67
<b>SEÇÃO 3: INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....</b>	<b>69</b>
3.1 O encantamento cega.....	70
3.2 Another brick in the wall.....	78
3.3 Frutas locais.....	82
3.3.1 Crise de sentidos sobre a escola pública.....	90
3.4 (Re)visitando para (re)construir.....	93
3.5 (Re)construindo sentidos.....	109
3.5.1 Acesso e poder.....	111
3.5.2 Diversidade e poder.....	116
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>135</b>

## INTRODUÇÃO

A língua de uma nação é profundamente influenciada por outras línguas. Isso se dá pela facilidade – graças à globalização – do contato direto entre os diferentes povos e idiomas. A língua inglesa, por exemplo, é usada nas mais diversas artes (cinema, teatro, televisão, música etc.), além do comércio mundial, tornou-se um dos veículos mais fortes do intercâmbio cultural. Logo, esse fenômeno está associado, principalmente, a uma nova ordem mundial, na qual a interação da sociedade pelos meios de comunicação transforma o mundo em que vivemos numa “aldeia global”.

Entendo que o processo de formação de professores de língua inglesa não acontece alheio à evolução histórico-tecnológica e que, por esse motivo, muitos métodos de ensino têm surgido ao longo do tempo. Alguns desses métodos, por inúmeras vezes, vistos como inquestionáveis, são revestidos pela errônea ideia de que por si só dão conta do “melhor aprendizado”. Ao utilizar tais métodos, professores podem acabar perdendo de vista o fato de que estão deixando a desejar. Por exemplo, quando entram em sala de aula e ignoram ou deixam de reconhecer a realidade dos alunos/as.

A princípio, é importante salientar que a influência da língua inglesa no mundo acompanhou o crescimento do poder econômico dos Estados Unidos da América, notadamente após o fim da 2ª guerra mundial, em 1945. Isso se deu a partir do momento em que foram abertas as portas para relações internacionais, ficamos à mercê de uma gama de influências culturais mundiais, cujos efeitos se confundem. Como exemplo, a interligação de mercados, a internacionalização de economias e, em contrapartida, o perigo da dolarização e da desestruturação de algumas economias e o empobrecimento de segmentos da classe média e classe baixa em várias nações (FARACO, 2004).

A internacionalização não fica restrita apenas às questões econômicas entre os países, afinal, além do consumismo de produtos internacionais (eletrodomésticos, alimentos, entre outros), surgem os empréstimos linguísticos e a reprodução dos aspectos culturais. Em outras palavras, há o consumo da língua inglesa, bem como o consumo do modo de vida norte-americano. Na interpretação de Rajagopalan (2014):

A produtividade lexical utiliza vários processos, dentre os quais, os empréstimos linguísticos, que sempre existiram na evolução linguística, mas, com a globalização assumiram uma posição avassaladora, particularmente o empréstimo do inglês, embora muitos dos radicais e prefixos tenham origem latina ou grega (SCLIAR-

CABRAL, 2004, p. 113).

Dessa maneira, em uma época caracterizada por relações políticas, econômicas e culturais intensas, torna-se compreensível o empréstimo linguístico e seu relevante papel na renovação e na ampliação da internacionalização. Entretanto, é importante atentarmos para o fato de a língua inglesa pode veicular também toda a linguagem da ascensão do capital. É preciso atentar, portanto, para o fato de que não se trata apenas de uma nova língua, mas de uma nova ideologia atrelada a ela.

Feitas essas considerações iniciais, nesta pesquisa, realizo uma auto reflexão de cunho autoetnográfico acerca do meu trabalho enquanto colaborador em um curso de formação de professores de língua inglesa, bem como, sobre a importância, em tempos neoliberais, da abordagem do letramento crítico na formação de professores de língua adicional.

O objetivo deste estudo foi o de analisar e refletir sobre a minha formação como professor de língua inglesa ao participar como colaborador da equipe que ofertou um curso de formação para professores de língua inglesa do estado de Alagoas. Meus objetivos específicos foram:

- A. Identificar características neoliberais presentes no ensino e na conduta dos participantes (professores e eu) do curso de formação de professores de língua inglesa;
- B. Identificar possibilidades de subversão dessa imposição neoliberal para um ensino significativo;
- C. Reconhecer os momentos relevantes e intensos que sinalizaram minha desaprendizagem e reconstrução como professor e pesquisador.

Para que pudesse concretizar a pesquisa, eu elaborei, junto ao meu orientador, perguntas norteadoras, a saber: Quais características neoliberais foram evidenciadas na experiência do curso de formação de professores de inglês? Quais experiências exemplificam uma subversão ao ensino não significativo de língua inglesa? Quais reflexões revelaram o meu processo de (des/re) construção enquanto professor de inglês e pesquisador?

Na seção referente à metodologia, começo por situar o meu trabalho dentro da linguística aplicada, entendendo-a como campo de pesquisa transdisciplinar que se ocupa de prover inteligibilidade para questões sociais cujo centro seja a linguagem (MOITA LOPES,

2006). Em seguida, trato da autoetnografia, uma vez que esse trabalho é de cunho autoetnográfico para, então, terminar a seção com a descrição do ambiente, dos participantes de pesquisa e dos materiais recolhidos na coleta de dados.

No embasamento teórico, apresento as teorias que guiaram esta pesquisa e que auxiliaram no processo de interpretação dos dados. Assim, começo por justificar o uso do termo língua adicional, situando o leitor acerca das concepções que me levaram à escolha desse termo para me referir à língua inglesa, ao invés de expressões como “segunda língua” ou “língua estrangeira”. Em seguida, apresento a ideia de globalização, as concepções que envolvem esse conceito e como a ideia da globalização parece impulsionar uma urgência pelo aprendizado da língua inglesa, ao passo que, por meio desse processo, tenta implementar formas de ser e de entender o mundo de países do norte global. Essa necessidade de promover a língua inglesa, por si só, parece uma metáfora de um conceito de globalização que pretende ser homogêneo, imperativo, além de enfatizar quem pode ditar o quê nessa grande aldeia global.

Depois da discussão sobre globalização, discuto o neoliberalismo e sua forma de conduzir a educação. Nos termos de Brown (2015), o neoliberalismo não supõe um modelo econômico, mas uma racionalidade em que os sujeitos emergem e são constituídos dentro de uma lógica que percebe o mundo pela ótica do mercado. Assim, o neoliberalismo estende seus ramos por todos os aspectos da vida tentando programá-los em termos de mercado. A educação, dentro da racionalidade, é entendida como uma *commodity* - um produto - e, portanto, passível de ser negociada, mensurada em termos financeiros e, portanto, apresentada dentro de um cenário de oferta e demanda, onde os que têm mais dinheiro poderão ter acesso a ferramentas educacionais melhores. É preciso destacar, também, que a própria produção do conhecimento, a ideia do que deve ser ensinado e do que deve ser aprendido também é pautada sob a lógica mercadológica.

Em seguida, discuto a perspectiva de Letramento Crítico e como essa concepção pode ser uma alternativa à lógica neoliberal de pensar a educação. Entendo o letramento crítico como uma postura diante do processo de ensino e aprendizagem que entende a língua como imbuída de ideologia e, portanto, está o tempo todo construindo nossa maneira de ser no e entender o mundo, levando-nos a questionar no próprio processo de ensino e aprendizagem. Que bases são essas que formam nossa maneira de compreender o mundo? Quais sujeitos são incluídos ou excluídos nessa forma de entender a realidade? E quais mecanismos poderiam

ser empreendidos para reparar situações de injustiça e para a construção de um mundo melhor?

Por fim discorro sobre o conceito de formação de professores privilegiando a ideia de que a formação não deve ser um treino, mas um espaço para a reflexão, a indagação, a partilha, o debate e a construção do conhecimento com a contribuição de todos os participantes envolvidos no processo. Assim, a formação é um espaço em que os professores e formadores se reúnem para continuar o próprio processo formativo enquanto docentes, além de pensar o cenário educacional e desenvolver estratégias para práticas de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula.

A seção de interpretação de dados está dividida em cinco epifanias, em que vou refletindo sobre as situações do curso de formação de professores, articulando-as com as teorias já descritas, com a minha vivência enquanto docente e como militar que sou. As epifanias são: 1) O encantamento cega – interpretação da minha percepção sobre minha formação militar e a interferência disso em minha prática docente, que se dá por meio de minhas concepções de ordem, autoridade, hierarquia que reverberam na minha identidade de professor. Além disso, discuto minhas tentativas de direcionar as conversas com as professoras do curso de formação para os interesses da minha pesquisa, fato que ocorreu algumas vezes. 2) Another brick in the wall, em que interpreto os efeitos nocivos da racionalidade neoliberal na educação 3) Frutas locais, em que interpreto a reconstrução de sentidos pela qual tenho passado, seja no que tange ao ensino de língua inglesa, à formação de professores, ou aos sentidos atribuídos à escola pública. 4) (re) visitando para (re) construir, em que descrevo o sentimento e as percepções de voltar a frequentar um ambiente educacional ao qual já fui submetido e 5) (Re) construindo sentidos, em que interpreto a minha percepção acerca dos efeitos da formação em um professor participante, em seus alunos e em mim mesmo.

Por fim, nas considerações finais, pondero sobre a compreensão de que a escola pública e a escola privada são espaços diferentes e que essas diferenças não são, naturalmente, estabelecidas. Existe uma racionalidade que impulsiona o dismantelamento da coisa pública em prol da obtenção de lucros. O espaço público é desacreditado com o intuito da promoção de um serviço supostamente melhor, o privado, que preencheria as lacunas deixadas pela escola pública. Pagamos uma altíssima carga de impostos a fim de mantermos o

funcionamento do estado, entretanto, se quisermos usufruir dos direitos sociais pelos quais pagamos, precisamos pagar por eles novamente na iniciativa privada.

Contudo, ao longo da minha pesquisa, pude constatar que a escola pública está longe de ser apenas o espaço precário que ocupa o imaginário popular. Não me refiro aqui ao espaço físico, em si, pois sei que muitas escolas carecem de estrutura adequada e de recursos tecnológicos para darem suporte aos professores no desenvolvimento das suas atividades. As necessidades existem, mas não são os recursos, sozinhos, que irão transformar a educação, somos nós, professores. Uma educação de qualidade começa a partir de um bom trabalho feito por um profissional apto a conduzir suas atividades em sala e ciente do seu papel social enquanto professor de língua adicional.

Todavia, o foco deste trabalho não é afirmar que se uma escola não está funcionando bem é responsabilidade dos professores. Meu trabalho não pretende apontar culpados, apesar de ter ciência de que esta ação é deliberada, o que é corroborado pela falta de políticas públicas que visam o fortalecimento da escola pública. Ao longo desta pesquisa, portanto, direciono o seu foco para as inúmeras possibilidades que surgem ao oferecermos aos professores um espaço de formação. Não me refiro, entretanto, a um espaço para o aprendizado e treinamento de técnicas e receitas prontas para serem reproduzidas em sala de aulas, mas a um espaço de reflexão onde os professores possam discutir suas dificuldades, compartilhar as suas experiências de sucesso e aprender com os erros uns dos outros. Além disso, o mais importante é que esse espaço possa proporcionar ao professor o conhecimento necessário para perceber que o ensino de língua adicional não se exaure no aprendizado linguístico, mas, a partir dele, é um amplo espaço de discussão para desvendar as malícias, pré-conceitos, silenciamentos e naturalizações que estão presentes no texto e, normalmente, não são discutidas ao desconsiderarmos que a língua é ideológica e está sempre dizendo alguma coisa.

Termino a seção, valorizando a importância desta pesquisa em minha formação como professor, encerrando mais um ciclo de desaprendizagem e aprendizagem e reforçando meu compromisso com a educação pública de qualidade e com um ensino de língua inglesa que inclua, que estimule a reflexão, o questionamento e a transformação da realidade em que vivemos.

## SEÇÃO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, dialogo com os diferentes teóricos que contribuíram (e contribuem) para o meu desenvolvimento como professor-pesquisador. Para uma melhor compreensão, esta seção se encontra organizada nas seguintes subseções: Na primeira subseção eu trago à discussão a Globalização e Neoliberalismo. Faço uma retomada histórica do conceito de globalização para depois defini-la como a circulação de informação e mercadorias que acontece em escala global e num constante achatamento do espaço-tempo. Essa dinâmica se estabelece em um cenário que coloca países como produtores e, portanto, dominantes da esfera multinacional, enquanto outros são os consumidores de suas *commodities*, enquanto outros, ainda, ficam à margem de todo esse processo. Entendo *commodities* não apenas como produtos físicos, mas também como a importação de valores, cultura e modos de vida. No interior desse processo de globalização, a língua inglesa participa não apenas como suposta facilitadora desse sistema de circulação, mas se torna, ela mesma, um produto a ser comercializado.

Em relação ao contexto socio-econômico, segui uma linha histórica que parte do liberalismo, passando pelo *welfare state* e chegando ao que compreendo hoje como neoliberalismo. Entendo neoliberalismo como uma racionalidade extremamente complexa que se adapta a cada mercado e que o torna a força central reguladora das interações humanas.

Na subseção seguinte, discuto a formação de professores crítico-reflexiva. Trago à discussão o papel do professor em sala de aula. Ligo a formação crítica ao conceito letramento crítico, ressaltando que o lugar do docente não é apenas o de transmissor de um código linguístico, mas o de alguém que promove abertura para construções de olhares diferentes sobre o tema da aula.

Dando continuidade a discussão teórica, abordo a concepção de língua que norteia esse trabalho, que é baseada nas teorias Bakhtinianas que, por sua vez, entendem a realidade da língua como intrinsecamente interacional e elegem a comunicação concreta como local privilegiado de estudo da língua. Além disso, destaco também o uso do termo língua adicional, que adotei neste trabalho, delimitando as implicações teóricas e políticas do uso dessa expressão.

Por fim, na última subseção, trago à baila desta discussão a definição de Letramento Crítico que adoto neste trabalho, sua função na formação de professores e, conseqüentemente,

na atividade cotidiana do professor de língua adicional. Exploro e exponho minha percepção acerca da intersecção entre a postura do professor – ao abordar sua prática cotidiana a partir do Letramento Crítico – e minha ideia de língua ancorada no dialogismo de Bakhtin.

### 1.1 Globalização e Neoliberalismo

Ecoando Steger, Kumaravadivelu (2006) aponta que a globalização é tão antiga quanto a própria humanidade, associando-a a 12.000 anos da história humana. Enfatiza também que a globalização, nos moldes que a conhecemos atualmente, remonta ao início do período colonial moderno, cerca de quinhentos anos atrás. De acordo com o autor, os estudiosos da temática identificam três ondas da globalização e as relacionam com três fases do imperialismo/colonialismo moderno: a primeira refere-se às explorações comerciais capitaneadas pela Espanha e por Portugal, no final do século XV e início do século XVI e marca o início do projeto colonial europeu, com o saqueamento das terras dos continentes africano e americano, o sequestro de pessoas negras na África e o genocídio de população nativa na América. A segunda refere-se ao processo de industrialização liderado pela Grã-Bretanha, país responsável por uma parcela considerável da produção industrial global. Tratou-se de uma transição do modelo feudal para o modo industrial de manufatura, que ocorreu de forma mais lenta e gradual do que se esperava, porém, um grande marco no modo de produção mundial. A terceira, por fim, surgiu a partir do mundo pós-guerra, que se inaugura após a Segunda Guerra Mundial e é marcada por uma corrida tecnológica e pelo fluxo acelerado de informações em escala global.

O termo “globalização”, ou “aldeia global”, contudo, é datado de 1960. Esses conceitos foram creditados a McLuhan; Fiore (1968) e a Bzezinski (1971), autores norte-americanos de dois famosos livros: *Guerra e paz na aldeia global*, de Marshall Mac Luhan (1968) e *A era tecnocrônica*, de Zbigniew Brzezinski (1971).

McLuhan; Fiore (1968) anunciam a emergência da “aldeia global” com as transmissões ao vivo, pelas redes de TV, da agressão militar americana na Guerra contra o Vietnam, e que se transformou na primeira “realidade virtual global” assistida por milhões de telespectadores do mundo. Brzezinski (1971) popularizou as expressões “cidade

global” e “sociedade global” para designar a reconfiguração globalizada do nosso *habitat*, operada pelas redes “tecnocrônicas” - termo introduzido por ele para designar a conjunção do computador, da TV e da rede de telecomunicação.

A *Internet* –, um conglomerado de redes interligadas que permite o acesso e troca de informações em qualquer lugar do planeta e que reúne um volume crescente de conteúdos em vários formatos digitais (texto, som, imagem e vídeo) – tem funcionado como centro da Revolução Tecnológica que contribui fortemente para a globalização. Conforme Castells (2004), a *internet* não é um instrumento tecnológico, mas uma forma de distribuir o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da atividade humana. Para Cardon (2008), a *Internet*, chamada “rede das redes”, caracteriza-se por dois aspectos principais. O primeiro é um grande acervo de dados e de informações aberto a múltiplas escritas, consultas, leituras, usos e apropriações. O segundo, por sua vez, é uma arena ampliada geograficamente e socialmente para interação, comunicação e sociabilidade.

Destacam-se, portanto, dois pilares da globalização contemporânea: a diminuição espacial e a diminuição temporal. A primeira se caracteriza pela interferência de acontecimentos em outras regiões – inclusive em escala global – na vida de pessoas em pontos diferentes do planeta. Enquanto que, a segunda, configura uma diminuição na velocidade da informação, do deslocamento e das trocas comerciais, que está sendo cada vez mais comprimida pelo desenvolvimento tecnológico (KUMARAVADIVELU, 2006).

A globalização, conforme discutida por Kumaravadivelu (2006), engendra um processo sumultâneo de homogeneização e heterogeneização. Segundo o autor, estudiosos como Barber e Ritzer (1993) enxergam a globalização como um processo de homogeneização cultural que coloca a cultura norte-americana em evidência, em detrimento de outras culturas. Em outras palavras, ele aponta para a ideia de criação de franquias, por exemplo, como um modelo ideal de comércio. Modelo que desconsidera a individualização no atendimento e nos processos com a finalidade de obter maior produção e, conseqüentemente, mais lucro. Para eles, há uma equação que claramente representa tal percepção: globalização = ocidentalização = norte-americanização = mcdonaldização<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para Ritzer (1993), mcdonaldização descreve os processos culturais pelos quais os princípios básicos da indústria de comida rápida - a partir da criação de produtos de consumo homogeneizado - dão forma a paisagem cultural dos Estados Unidos.

Em contrapartida, Giddens (2000 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006) aponta para outro movimento associado à globalização. Ele acredita que certo tipo de heterogeneização pode ser percebido, “no qual a cultura local e as identidades religiosas estão sendo fortalecidas, principalmente, como resposta à ameaça representada pela globalização” (KUMARAVADIVELU, 2006 p. 133).

O que eu gostaria de salientar – com esses movimentos que se contrapõem e, ao mesmo tempo, coexistem nessa arena da globalização – é a atitude responsiva dos sujeitos que pareciam, até então, apenas sofrer, passivamente, tal processo. A resposta pela reafirmação e manutenção de identidades locais sugere um confronto à ideia teleológica do fenômeno da globalização e o pensamento de que as pessoas não estão cientes das imposições às quais elas estão sujeitas constantemente.

A respeito à globalização e sua ligação com língua inglesa, Ortiz (2006, p. 17) nos adverte que “a globalização se declina preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada”. Assim sendo, de acordo com o autor, a globalização parte, inicialmente, da língua inglesa, afinal, os Estados Unidos era o único país industrializado – pós II Guerra Mundial – a possuir recursos para garantir uma expansão tecnológica. Isso contribuiu para o status que a língua inglesa possui nos dias atuais.

A globalização firmou os EUA como uma das maiores potências econômicas do mundo, e a língua inglesa passou a ter grande relevância nos mais diversos lugares do planeta, com as premissas de facilitar a comunicação e aproximar culturas.

Segundo Peterson e Cox (2007), diferentemente do latim e do francês, que, ao serem línguas de maior prestígio em momentos anteriores, serviam apenas para a manutenção da alta cultura, a língua inglesa permeia toda a esfera social. Como consequência, “nunca os homens sentiram tanta falta de uma língua comum, nunca desejaram tanto saber inglês, mesmo que, em nome de alguma ideologia nacionalista e anti-imperialista, odeiem essa língua” (PETERSON & COX; 2007 p. 6).

Assim, a imposição do inglês aparece como uma condição para a sobrevivência no mundo globalizado, preconizando uma suposta ubiquidade da língua inglesa (PETERSON & COX; 2007). A capacidade de se comunicar em inglês sugeriria, então, uma imersão no mundo globalizado e, conseqüentemente, o trânsito pela ciência, pelo mundo do trabalho e do

entretenimento.

Entretanto Peterson e Cox (2007) afirmam que há pontos controversos decorrentes dessa narrativa do inglês como língua universal e imprescindível. As autoras recorrem a estudiosos como Phillipson e Pennycook para destacar os interesses capitalistas que permeiam a difusão do inglês; a maneira como a língua inglesa se sobrepõe a outras línguas ameaçando a existência dessas; e os interesses coloniais e neocoloniais, uma vez que, a disseminação da língua traz consigo os ideais ocidentais de conceitos como liberdade, progresso, democracia etc.

Apesar das problemáticas desenvolvidas ao longo desta subseção, entendo que a globalização pode constituir um movimento que aproxima pessoas diferentes em lugares diferentes. Entretanto, é necessário atentar ao fato de que tal movimento pode ser perigoso se não considerarmos que, junto a uma suposta ação inocente de aproximação de mundos e pessoas distintas, há uma forte carga ideológica agregada a ela. Outro fator a ser problematizado é a imposição da língua inglesa, que parece ser um dos elementos da globalização, não para condená-la e refutá-la das salas de aulas e das situações de comunicação cotidianas, mas para identificar as investidas neocoloniais que estão à sombra dessa urgência pelo aprendizado dessa língua. A seguir, discorro sobre neoliberalismo por entender que tal racionalidade está diretamente associada ao ensino de inglês como língua adicional e como a globalização contribui na disseminação dessa racionalidade.

### 1.1.1 A lógica do mercado: o neoliberalismo

Minha cabeça começou a “dar um nó”, mais precisamente, no primeiro semestre de 2016, quando fui autorizado pelo professor Sérgio Ifa a participar como ouvinte da sua turma de pós-graduação. Lembro-me que quando o procurei, estava bastante empolgado sobre a ideia de participar para a seleção para o mestrado o quanto antes. Suas palavras foram: “*Mas para que você quer fazer mestrado? Pelo título? Sugiro que vá com calma e comece observando para ver se é o que quer*”. Confesso que não entendi nada naquele momento; não entendi o porquê de ter ouvido algo assim de um professor da pós-graduação de uma Universidade Federal. Achei que seria de total interesse da universidade que alguém tentasse

passar nas provas da pós e que um dia a concluísse.

Finalmente comecei a frequentar as discussões da pós. Naquela época, frequentava uma disciplina chamada Formação de Professores em tempos neoliberais. Quanto mais lia Boaventura, Dussel, Quijano e Grosfoguel, Brown, mais me intrigava o fato de que parecia estar no lugar errado. Antes de frequentar a pós-graduação, o título da disciplina, na minha visão naquela época, parecia apontar para certo método de formar professores, preparando-os para o mercado de trabalho neoliberal. Nunca havia participado de alguma discussão sobre a temática e o termo neoliberalismo me soava como algo muito inovador e contemporâneo, apesar de não saber bem do que se tratava. Portanto, participar de uma disciplina cujo tema era neoliberalismo e formação de professores parecia, portanto, um curso para mostrar as vantagens do neoliberalismo, suas qualidades e que isso seria algo que a Universidade parecia se preocupar em retroalimentar.

Contudo, ao longo das leituras e discussões, percebia que a disciplina não almejava formar profissionais para compor o sistema pré-estabelecido, para alimentar o mercado de trabalho, mas, tinha o intuito de contribuir para a formação de um professor crítico-reflexivo e consciente do seu papel na formação de cidadãos autônomos na busca por seus ideais e de realizações importantes para a coletividade. Um professor que pudesse, justamente, ter consciência das sutilezas (ou não) da racionalidade neoliberal e, uma vez consciente, pudesse subverter tais mecanismos como forma de resistência.

Nessa disciplina deparei-me com diversos conceitos ligados ao neoliberalismo, entre eles, a meritocracia que, até pouco antes, considerava algo factível e até justo. A partir das interações com a turma da pós-graduação, fui percebendo que existiam outras possibilidades de leitura. No imaginário popular, sutilmente, repete-se a mensagem de que basta tentar mais, pois “o sol nasce para todos”. Entretanto, na prática não é bem assim, afinal, ao presumirmos uma igualdade intrínseca a todos, podemos acabar por naturalizar processos de desigualdades e apagarmos as assimetrias sociais que nos posicionam de maneiras distintas na esfera social e que não são resultantes da nossa falta de esforço. Em outras palavras, igualar pessoas com realidades diferentes se afasta do que concebo por justiça social.

Imagine que duas pessoas diferentes, nascidas em classes sociais diferentes, pretendem um dia prestar vestibular para a universidade em um curso bastante concorrido. A primeira estuda próximo à escola, tem transporte confortável para levá-la e trazê-la da

instituição escolar, alimentação de boa qualidade garantida todos os dias, bons professores que raramente faltam e uma família que a encoraja a dar o seu melhor, pois tudo o que for necessário será providenciado em tempo hábil para que possa galgar seus sonhos. Ao mesmo tempo, outra pessoa, com o mesmo sonho de prestar vestibular para o mesmo curso, porém, mora distante da escola, caminha bastante todos os dias e que, muitas vezes, vê a escola como a sua única chance de fazer uma boa refeição naquele dia ou que ainda trabalha auxiliando sua família nas tarefas de casa (ou na profissão dos pais). Certamente, ela não terá, nem de longe, as mesmas condições que a primeira que dispõe de determinados “privilégios”.

Outro bom exemplo para refletirmos é o fato de que em todo grande escritório ou consultório, há pessoas que ocupam as vagas cujos nomes estão nas placas das salas, enquanto outros trabalham para elas. Obviamente, não há problema algum em trabalhar para alguém dignamente e, assim, conquistar seu espaço, pagar suas contas e viver da forma que preferir. O que não é justo é que a maioria das pessoas não poderá conquistar as vagas por elas cobiçadas. Isso, principalmente, pelo fato de estarmos inseridos em um sistema que, além de excludente, cria, quase que de forma natural, barreiras para uma parcela da sociedade menos favorecida economicamente. Em outras palavras, o sistema neoliberal – extremamente conservador – é organizado para a manutenção do *status quo*, preservando aqueles que ocupam posições privilegiadas sempre no topo da pirâmide social e elegendo seus sucessores, ao passo que naturalmente dificulta a ascensão de outros, ou seja, o sistema é organizado para manter nesses lugares os poucos que estão acima na pirâmide econômica-social. Isso se dá por aspectos tais como: a naturalização da meritocracia, da situação de desigualdade e injustiça; pela dificuldade ao acesso às condições básicas de vida por comunidades menos favorecidas; pela retenção dos meios de produção físicos e simbólicos pela classe privilegiada e pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), que serve como elemento codificador de quais corpos “merecem” estar em quais locais e sob quais circunstâncias.

Poderia acrescentar muitas outras situações que aumentam as dificuldades vividas por inúmeras pessoas, mas acredito que já é possível compreender a relação entre o conceito<sup>2</sup> de meritocracia e como a meritocracia funciona na prática. Ainda a respeito deste conceito, Soares e Baczinski (2018), afirmam que:

[A] palavra mérito significa ser digno de algo, conseguir recompensas por meio de esforço individual. Nesse contexto, o ideal de meritocracia trata-se de uma ligação

---

<sup>2</sup> O conceito aqui indicado é o de algo positivo, o que não condiz com o que de fato ocorre na prática.

direta entre mérito e poder, ou seja, em um modelo meritocrático ideal, cada um seria premiado de acordo com suas virtudes, independente de sua classe social, etnia ou qualquer outro fator que não seu próprio mérito (SOARES; BACZINSKI, 2018, p. 36).

Nesse sentido, embora para o sistema neoliberal a ideia da meritocracia seja pregada como “ideal”, trata-se de mais uma justificativa favorável àqueles que detêm o poder, o que colabora para a manutenção das desigualdades sociais.

Afinal o que é neoliberalismo? Acredito ser importante ressaltar, antes de tudo, que o prefixo *neo* nos remete a algo que já existiu. Entretanto, nos é (re)apresentado como algo novo. A partir de uma retomada histórica do liberalismo ao neoliberalismo, vale salientar algumas características de cada momento.

O liberalismo tem como marco inicial a obra de Adam Smith (*Riqueza das nações*) e tem como principal característica a intervenção mínima do estado nas atividades econômicas. Para Smith, a concorrência do mercado, por si só, é suficiente para manter o bem-estar da sociedade e a harmonia entre o público e o privado (PERES; CASTANHA, 2006). Segundo Smith, no liberalismo existe uma “mão invisível” que é suficiente para regular o mercado e, por esta razão, a intervenção do estado se faz desnecessária. Ele chama esta mão invisível de lei da oferta e da procura. O liberalismo também pode ser compreendido como uma resposta ao Estado Absolutista, uma vez que pretende garantir os direitos individuais dos homens. Segundo Silva (2011), O liberalismo presume categorias como homem, sociedade e direitos civis e considera que esses mesmos homens já nascem com tais direitos intrinsecamente. Seria necessário, então, frear a interferência estatal para o gozo pleno desses direitos.

O mundo foi assolado por uma forte crise econômica em 1929 que pôs em xeque a credibilidade do sistema econômico liberal. Tal crise marcou o início, por volta de 1930, de um movimento contrário à economia liberal, em que o estado participaria ativamente na economia e seria o regulador do mercado intervindo diretamente em suas questões. A tal movimento chamamos de Keynesianismo. Keynes argumenta que “o Governo deveria suplementar a insuficiência de demanda do setor privado” (Keynes, 1982, p. 15). Apesar de entender que o motivo não era o bem-estar do trabalhador, sua implementação acabou por contornar a crise entre patrão e empregado visando o equilíbrio e, portanto, manutenção do capitalismo.

Na segunda metade do século XX, segundo Peres e Castanha (2006), o autor Friedrich Hayek, demonstrando uma intenção clara de retomar as raízes do capitalismo liberal, afirma que a liberdade tem seu preço e é necessário que, como indivíduos, façamos grandes sacrifícios materiais para conservá-la. Vale salientar, entretanto, que, nesse contexto, a única classe sacrificada é a trabalhadora.

Neste sentido, enxergo o neoliberalismo como uma espécie de “entidade” que acentua as diferenças sociais, o que dificulta uma real igualdade de oportunidade entre todos os que convivem em sociedade e que, ao final, apenas contribui ainda mais para a desigualdade já tão marcante, principalmente em países subdesenvolvidos.

Paulatinamente, a sociedade se adapta a conceitos naturalizados e os toma como inquestionáveis. “Verdades” como *meritocracia*, *o mercado se autorregula*, *tudo aquilo que é privado funciona melhor*, *portanto, é superior* parecem não mais serem problematizadas e são, naturalmente, aceitas. Ressalto, porém, que esta racionalidade que, lentamente, tem ecoado também entre membros da população mais carente serve aos interesses não deles próprios, mas daqueles que detêm o poder. Em outras palavras, é comum ouvirmos ditos populares que corroboram com a racionalidade neoliberal como “Deus ajuda a quem cedo madruga”, “de grão em grão a galinha enche o papo”, entre outros. Em uma leitura mais cautelosa, porém, interpreto-os como ditos a alguém que precisa acordar muito cedo para produzir, porém, consciente de que não ganhará muito por isso, faz-se necessário trabalhar muito e por muito tempo. Trata-se da maioria da população do país que, em busca da sua sobrevivência, trabalha cada vez mais para o seu empregador e ganha cada vez menos, na tentativa de justificar seu emprego.

É importante salientar, entretanto, que mesmo buscando dedicar-se a insanas horas de trabalho, a remuneração do trabalhador, em geral, tem diminuído. A lógica neoliberal é muito simples: quanto menos o patrão pagar ao empregado, mais lucro terá e, na busca pela manutenção do seu emprego, em geral, um funcionário acabará por ter que fazer o que dois ou mais fariam. Além disso, os processos de mecanização e informatização nas empresas públicas e privadas vêm retroalimentando esta racionalidade, o que tem contribuído, substancialmente, pela busca por empregos informais.

Os trabalhadores informais, por sua vez, apesar de buscarem na informalidade uma possível solução ao crescente desemprego (que deveria ser uma grande preocupação social)

oriundo de processos de modernização, como forma de garantir sua subsistência, são pressionados a se regularizarem junto aos órgãos governamentais para que possam ser mensurados e, naturalmente, possam pagar impostos. A busca incansável pelo lucro traz sérias consequências sociais. Entretanto, é extremamente difícil de a entender e problematizá-la, pois, em geral, os caminhos que justificam a busca incessante pelo lucro possuem formas próprias que se adaptam a locais diferentes, a situações diferentes, mantendo em comum, apenas a sede pelo lucro. Nas palavras de Brown (2016, p. 20)<sup>3</sup>,

O "neoliberalismo" também é um significante solto e instável. É senso comum entre os estudiosos que o neoliberalismo não tem coordenadas fixas ou estabelecidas, e que existe uma variedade temporal e geográfica em suas formulações discursivas, vinculações políticas e práticas materiais.<sup>4</sup>

Em outras palavras, em geral, entende-se o neoliberalismo não como uma força uniforme que busca a obtenção do lucro de uma única forma, mas como algo extremamente complexo, metamorfo e elaborado que está presente, inclusive, na nossa percepção de democracia, uma vez que também está impregnado no nosso cotidiano e até em nosso vocabulário e nos traz a falsa impressão de que temos, em nossas mãos, o controle do nosso futuro social, pessoal e profissional. Tal racionalidade, na verdade, dita as regras a partir da sua presença nos momentos de tomada de decisões para as políticas públicas que nortearão os destinos do nosso país e, paulatinamente, nos destroem de dentro para fora ao incutir em nossas crenças que a culpa do nosso insucesso não é do desmantelamento da coisa pública, mas da nossa acomodação por não termos trabalhado, estudado, nos dedicado ainda mais.

Estou tratando aqui, portanto, de uma *racionalidade* global – e não apenas de uma mera doutrina econômica ou ideológica – que tem agido deliberadamente para a transformação da sociedade furtiva e continuamente, estendendo seus tentáculos normativos às relações sociais, se retroalimentando dos valores humanos mais essenciais, como a necessidade de sobrevivência, nosso senso natural de merecimento, nossa necessidade da busca por justiça social, sem deixar ileso nenhuma esfera da existência humana.

---

<sup>3</sup> Todas as traduções presentes nessa dissertação são de minha autoria, exceto nos casos indicados nas referências.

<sup>4</sup> Do original: “‘Neoliberalism’ too, is a loose and shifting signifier. It is a scholarly commonplace that neoliberalism has no fixed or settled coordinates, that there is temporal and geographical variety in its discursive formulations, policy entailments, and material practices”.

Trago, à baila desta discussão, minha interpretação acerca do sujeito que emerge a partir desta racionalidade. Considerando a escassez de oferta de trabalho oriunda da *modernização* das empresas públicas e privadas, na busca pelo aumento da lucratividade, em detrimento do fechamento de postos de trabalho, a dificuldade de reinserção dos trabalhadores em todas as esferas no mercado de trabalho, a instabilidade encontrada no mercado de trabalho informal e o sucateamento dos direitos sociais mais essenciais como moradia, segurança, saúde e educação, não resta ao sujeito moderno, em busca da sua sobrevivência, alternativa, senão se reelaborar na tentativa de voltar a ser necessário para o novo mercado de trabalho. Valores humanos mais básicos como autoestima, amor, realizações pessoais e profissionais passam a ser pensados em último plano quando sua própria existência (e dos seus) é colocada em risco.

Em razão da nova racionalidade neoliberal, destaca-se, a diferença dos dois sujeitos apontados por Foucault (2004) anteriormente - o *homo politicus* e o *homo oeconomicus*. Foucault evidencia o fato de que o *homo oeconomicus* é um homem de interesse ou, nas palavras dele, “um sujeito de interesse dentro de uma totalidade que o escapa e que não obstante encontra a racionalidade de suas escolhas egoístas” (FOUCAULT, 2004, p. 278). Para Foucault, o que “caracteriza o *homo oeconomicus*” é o fato de ele ser dirigido por seus interesses e “sua ação ter um valor multiplicador e benéfico pela intensificação do interesse” (Ibid., p. 276).

O *homo oeconomicus* é, portanto, um empresário de si mesmo. Um sujeito que se molda às necessidades do mercado e que se esforça para acumular títulos e cursos na tentativa de se tornar um produto mais interessante e de baixo risco para que possa ser contratado por empresas maiores. Ao considerarmos que a racionalidade neoliberal, a partir do desmantelamento dos direitos sociais, transforma tais direitos em serviços que serão vendidos no mercado, sob a justificativa de que o que é público não funciona, a grande maioria da população passa a não ter acesso a tais direitos agora transformados em serviços pagos. Pessoas com boa formação acadêmica e que gozam de boa saúde passam a ser mais interessantes para o mercado. Justifica-se, a partir deste raciocínio, portanto, a procura por funcionários que já estejam prontos para o mercado, que gozem de juventude e boa saúde, que já disponham de bons planos de assistência médica e de aposentadoria, que estejam dispostos a produzirem mais com cada vez menos direitos. Trata-se de um sujeito ultraindividualista que se preocupa apenas com a constante alimentação de seus interesses individuais como forma de diminuir os riscos da empresa contratante.

No que tange ao ensino de língua adicional, considero importante a problematização acerca da hegemonia que a língua inglesa assume nos dias de hoje. Compreendo que o neoliberalismo contribui, significativamente, para a manutenção do espaço privilegiado no qual o inglês se estabeleceu. Por se tratar de uma língua de presença massiva no meio tecnológico, tornou-se a língua da educação neoliberal. Assim, todo o privilégio dado ao inglês reverbera o possível apagamento de outras línguas, como por exemplo, o francês (que já não faz parte das disciplinas presentes no currículo do ensino regular), afinal, a língua francesa não recebe o *status* de língua mundial dos negócios.

Uma das questões a serem consideradas é que ao se eleger o inglês como uma língua a ser buscada para alcançar um possível sucesso no mercado de trabalho, por exemplo, separam-se os alunos em duas categorias: os que têm condição de buscar auxílio em escolas de idiomas quando a escola regular “não é capaz” de suprir tal demanda e os que não têm condições de “remediar” o frágil ensino da escola regular (DE ASSIS-PETERSON & COX 2007, pág. 13). Nas palavras das autoras, “Para os que têm uma educação de qualidade, vislumbra-se a inserção no mercado de trabalho internacional; para os que “não-têm”, para a multidão de inempregáveis, estão destinadas as sobras do banquete da globalização.”

Portanto, no contexto desta discussão, percebo que uma das contribuições do professor, como aquele que trabalha com a língua inglesa, além de problematizar esse suposto destaque da língua inglesa com relação a sua própria língua e às demais línguas, é desenvolver no aluno “certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (ROJO, 2009, p. 119). Assim sendo, essa também deveria ser uma das metas de formação de professores de língua, pois investir na criticidade pode contribuir para que, de fato, venham a ocorrer reais mudanças nas escolas e na sociedade.

É importante trazer para esta discussão, ainda, o fato de que as escolas são consideradas um melhor ou pior espaço de aprendizado, baseando-se no fato de que o resultado final é o que vai determinar quão boa ela é. Para alunos concluintes do ensino médio, é condição para o seu ingresso na universidade pública, a aprovação no exame nacional do ensino médio - ENEM. No senso comum, espera-se, portanto, que uma boa escola seja capaz de ter bons resultados na aprovação do ENEM desconsiderando todas as outras funções da escola que vão além da qualificação: a subjetivação e a socialização do aluno (BIESTA, 2012).

Considero ser de grande importância refletir acerca da crescente utilização de avaliações nacionais e internacionais como parâmetro para políticas públicas. Por exemplo, o Programme for International Student Assessment - PISA, que serve como comparativo internacional de desempenho educacional e o ENEM, que acaba por estabelecer um ranking nacional das escolas participantes em todo o Brasil.

Ao compararmos apenas os “resultados” de diferentes países a partir do PISA, por exemplo, sem levarmos em consideração as diferentes realidades de cada país, baseados apenas na finalidade de identificarmos modelos educacionais de políticas públicas de “sucesso” para serem adotadas em nosso sistema educacional, certamente, obteremos resultados diferentes por se tratarem de culturas e problemas diferentes. Não há, portanto, de se pensar em uma “receita” única, mas de nos moldarmos a partir da nossa própria realidade.

O mesmo raciocínio pode ser aplicado ao ENEM. Seus resultados podem ir muito além de classificação que gera acesso às universidades e faculdades participantes do programa. Tais resultados classificam o desempenho dos alunos por região, por estado, município, escola ou professor. Esses dados, ao serem utilizados pelos gestores públicos, levando em consideração apenas os valores absolutos obtidos após cada edição, acabam por gerar uma tabela classificatória em que escolas e professores pertencentes a regiões de menor problemática social tendem a estar mais bem classificadas, maquiando, assim, diversas realidades.

Na subseção a seguir, busco aprofundar a discussão acerca da importância da formação do professor crítico-reflexivo em tempos neoliberais, a fim de refletir sobre o papel do docente de língua adicional na formação de alunos consciente do seu papel social, de seus direitos e deveres, bem como da sua capacidade de questionamento e desconstrução do modelo neoliberal pré-estabelecido.

## 1.2 Formação de professores crítico-reflexiva

A linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos porque, através dela, os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e (re)construídos socialmente. Ensinar língua adicional de forma crítica não é simplesmente

abordar temas que permitam destacar as maquinações sociais da opressão, ressaltando o suposto embrutecimento da sociedade. Desenvolver a criticidade, na acepção tomada pelo Letramento Crítico, é desenvolver a capacidade de “escrever e reescrever o mundo” (Janks, 2013, p. 227). Ainda nas palavras da autora, letramento crítico é permitir que os cidadãos:

(...) leiam ambos o mundo e a palavra em relação a poder, identidade, diferença, e acesso a conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Letramento Crítico também é escrever e reescrever o mundo: é desenhar e redesenhar. O Letramento crítico, desde a sua criação na obra de Paulo Freire (1972), ligou letramento a uma política de auto-empoderamento e ética do cuidado.<sup>5</sup> (JANKS, 2013, p. 227).

Logo, o letramento crítico questiona aquilo que já está posto e busca promover a (des/re) construção das práticas que se focam na manutenção dos privilégios de um determinado grupo em relação a outros, ou ainda das práticas que ignoram questões como diversidade e acesso.

Aos poucos, eu senti a necessidade de articular pressupostos teóricos sobre o Letramento Crítico com a minha forma de pensar o mundo, a educação, a sala de aula e a língua inglesa. Acredito que o ponto de partida foi perceber que a prática de manutenção de privilégios é real e que afeta a todos, inclusive a mim. Ao recapitular a história da minha vida, consigo perceber alguns momentos em que me senti privilegiado e que hoje os releio como, na verdade, se eu tivesse sido uma ferramenta necessária a serviço de algo ou de alguém. Confesso que essa (des/re) construção é dolorosa, pois me faz sentir como uma marionete e a sensação não é nada boa. Contudo, perceber o funcionamento neoliberal nas nossas próprias vidas é ponto de partida e não de chegada. O exercício precisa ser contínuo para que aos poucos, novas maquinações neoliberais fiquem claras e, a partir desta reflexão sobre mim mesmo, eu possa percebê-las na minha pesquisa. O Letramento Crítico, portanto, não é uma forma de dar aula ou mesmo uma nova metodologia. É uma postura de vida, sobretudo, uma forma de olhar para o mundo.

Segundo Fiorentini e Melo (1998), o saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Os professores são atores sociais que contribuem, significativamente, com a percepção do sentido e do significado dos contextos sociais,

---

<sup>5</sup> Do original: “to *read* both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about *writing* and rewriting the world: it is about design and re-design”. Critical literacy, from its inception in the work of Paulo Freire (1972), linked literacy to a politics of self-empowerment and an ethics of care.

culturais e políticos que permeiam as vidas de seus alunos. É a partir do cotidiano de sala de aula que se concretiza a prática pedagógica, revelando suas vivências e percepções. Nas palavras de Cunha (1989, p. 35): “Conhecer a prática pedagógica, então, significa desvelar o professor e as regras do jogo escolar, que ideias vivenciam na sua prática e verbalizam no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a sociedade em que vive”.

Dessa maneira, o professor começa a pensar sobre as situações vividas, relacionando-as com situações que virá a propor e a planejar em seu processo de ensino. Esse processo traz a comparação entre teorias e práticas, conduzindo a uma mudança em sua prática pedagógica. O objetivo da reflexão é formar um professor que vá além da mera reprodução do conhecimento científico engessado e que muitas vezes, não é interessante ou significativo para os seus alunos. O objetivo é formar um professor que seja capaz de ponderar sobre determinadas situações/contextos, tomar decisões e sustentá-las.

De acordo com Day (2001), o processo de reflexão e confronto entre o que o professor pensa e o que ele realiza é que pode gerar uma mudança de sua prática educativa e de seu próprio desenvolvimento profissional, pois:

Os professores necessitam se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe são subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Precisam tornar-se investigadores individuais e colaborativos (DAY, 2001, p. 53).

Segundo Nóvoa (1997), as situações conflitantes que os professores são obrigados a transpor, superar e enfrentar apresentam características únicas. O profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva. O autor acrescenta que o aprender contínuo e essencial sustenta-se em dois pilares: a própria pessoa como agente e a escola como lugar de crescimento profissional.

Assim sendo, o desafio para os professores é de grande proporção e, embora constituam um dos mais numerosos grupos de profissionais – e um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico -, nos deparamos, frequentemente, com determinados grupos que desprezam as capacidades de desenvolvimento dos professores. Nesse sentido, Nóvoa (1995) esclarece que:

Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades

contemporâneas está concentrada nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores (NÓVOA, 1995, p. 31).

Assim, a partir do projeto de autonomia do professor, espera-se que o docente faça de sua sala de aula um espaço propício para a aprendizagem, servindo de mediador entre o conteúdo e os alunos, tornando o espaço de formação o lugar adequado para o desenvolvimento da criatividade, da construção, da interação e da organização. Dessa maneira, o professor estabelece uma relação horizontal com seus alunos, possibilita a vivência grupal, empenhando-se na luta em favor da democratização da sociedade.

A ideia de relação horizontal entre aluno e professor é a mais acertada no que tange o ambiente da sala de aula, afinal, a perspectiva linear que estabelece o professor como centro do saber já não pode ser concebida de maneira positiva, pois, para contribuirmos, de fato, com uma educação crítica, precisamos dar o máximo de autonomia possível aos discentes.

Nesse sentido, Roldão (2007) explica que a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, e nem se há de falar em razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas necessariamente por razões sócio-históricas. Assim, a dialética do ensino transmissivo *versus* o ensino passivo faz parte de uma história passada.

Uma associação entre a teoria e a prática, segundo Veiga (1994) gerará o exercício de uma pedagogia crítica, com um trabalho realizado pelo professor e pelo aluno em torno do mesmo objetivo. Segundo Veiga (1994, p.21-22):

[...] o vínculo indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; consciência; reciprocidade entre professor, aluno e realidade; atividade criadora; análise e crítica sobre a situação e superação.

Compreende-se assim que o trabalho deve ser fundado na reflexão e na experiência que orientará as ações do professor, criando, assim, situações de aprendizagem. Mattos e Valério (2010) explicam que o tipo de educação tradicional gerada na sala de aula perpetua relações existentes no mundo e aponta, como alternativa, para uma perspectiva de ensino voltada para as reais necessidades dos alunos e que, a partir delas, possam ser construídos

caminhos alternativos que considerem o que de fato é relevante para eles. Segundo as autoras,

O tipo de educação gerada em sala de aula perpetua as relações de poder existentes na sociedade e promove a conformação do indivíduo e sua privação aos questionamentos que podem ser gerados em torno das relações de poder. Pensar numa aula dentro da abordagem do letramento crítico é avançar em relação a esse tipo de educação e criar oportunidades para que os sujeitos (alunos) sejam capazes de agir sobre as relações de poder que geram desigualdades e exclusão na sociedade. É desenvolver um ensino voltado ao empoderamento e ação dos alunos na sociedade por meio da língua (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141).

Portanto, professores críticos promovem uma nova e diferente prática de ensino em sala de aula. Essa prática deve ajudar no desenvolvimento da capacidade de pensar autônoma e sistematizada por parte do educando. Neste sentido, os alunos que aprendem dentro da perspectiva do letramento crítico, abordam a construção de sentidos como um real processo de construção, e não apenas extraindo os significados dos discursos. Ou seja, o mais importante da consciência crítico-reflexiva é que a significação seja entendida no contexto social, histórico e nas relações de poder, e não apenas como qual é a intenção do autor.

### 1.3 Língua, língua inglesa e língua adicional

A linguagem é o processo de interação entre os seres humanos para transmitir ideias, sentimentos e informações. É através da linguagem que pessoas de diferentes regiões ou culturas se comunicam. Para Bakhtin ([1929]2014)<sup>6</sup>, a língua é um fato social fundado na necessidade de comunicação e que se contrapõe à ideia de língua enquanto *sistema de regras* que poderia ser simplesmente transferida de uma pessoa para outra. Logo, para Bakhtin (2014), a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações.

Em outras palavras, a língua é apresentada não como objeto abstrato (estável, sincrônico, homogêneo), mas sim como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação. Desta forma, a natureza da língua seria de ordem dialógica, concretiza-se na

---

<sup>6</sup> A partir de agora, farei referência apenas a edição consultada, que data de 2014 e cuja referência se encontra no final deste trabalho.

alteridade, na relação com o outro. A ideia bakhtiniana é integrar o linguístico e o social, pois para ele a linguagem é plurivalência, no sentido de que ela é o lugar de manifestação ideológica.

Partindo da ideia de Bakhtin (2014), ao compreendermos língua como um fato social, nós não podemos dissociá-la de sua carga ideológica. Ao discutir sobre esse aspecto ideológico em Bakhtin, Cruz (2016, p. 19-20) afirma que, segundo o autor, só podemos reagir às palavras “que despertam em nós ressonância ideológica ou concernentes à vida” e que, portanto, não seria “possível separar a palavra em uso de seu conteúdo ideológico ou vivencial”.

Assim, o ato enunciativo só é compreensível no interior da situação concreta de comunicação porque nela está presente o caráter ideológico e vivencial que por sua vez, só se estabelece pelo dialogismo. Embora o autor não defina o termo dialogismo, entendo como tal a noção de que os enunciados só são compreensíveis pelo seu diálogo com a cadeia ininterrupta da comunicação, ou seja, o enunciado conversa com o contexto imediato, social e histórico da cadeia comunicativa. Estamos o tempo todo refutando, confirmando, reproduzindo discursos que nos antecedem e que dão sentido aos enunciados que projetamos. Além disso, as situações particulares da enunciação estão sempre ressignificando os atos enunciativos, que, por sua vez, alimentam a cadeia comunicativa e estabelecem vínculo com os que vieram antes deles e com o que virão posteriormente.

Outro aspecto importante a ser considerado é a percepção acerca da alteridade. Para Bakhtin (2014) toda palavra serve de expressão de uma pessoa em relação a outra, ou seja, mesmo num monólogo, a palavra sempre é dirigida a um outro. Através da presença do outro nós nos definimos, tendo a palavra como território comum. Conforme o autor:

[n]a realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para alguém*. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão de *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2014, p. 117).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Grifos do autor.

A partir das concepções elencadas sobre língua pela ótica bakhtiniana (2014), entendo ser de suma importância seus efeitos na formação de professores, uma vez que: 1) permite-me refletir sobre uma língua que ultrapassa a ideia de sistema estanque, pré-determinado e previsível; 2) auxilia-me a pensar um ensino de língua adicional que supere as barreiras linguísticas e contemple aspectos discursivos e ideológicos inerentes à interação social; e 3) permite-me perceber o espaço da formação como lugar de interação com outros professores. A partir da percepção da vivência social de língua – algo comum a todos nós – independentemente do conhecimento linguístico, podemos conduzir nossas discussões a lugares outros que podem ser explorados naquele espaço, tais como: a relação professor-aluno, o contexto escolar, o contexto sócio-político que atravessa a escola, a partilha da realidade comum dos professores participantes da formação, bem como as questões peculiares de cada um deles.

Discurso agora sobre a concepção de língua adicional que permeia esse trabalho. Justifico, pois, a escolha do conceito e como ele dialoga com a formação da qual participei.

### 1.3.1 Não é do outro! Língua adicional

Segundo Rajagopalan (2004), atualmente, quem domina o inglês, a língua dos dominantes, passa a ser admirado como uma pessoa culta e distinta. Por outro lado, mesmo quem não o domine, vê-se incluído, ou obrigado a se incluir, em um mundo globalizado; reproduzindo, por isso, palavras e/ou expressões da língua inglesa, na tentativa de se ver aí incluído. Assim, o cidadão desse novo mundo emergente é, por definição, multilíngue. Compreendo, contudo, que esta relação de poder acontece em diversas línguas e em outros dialetos de uma mesma língua. São relações hierarquizadas que demarcam o espaço e o poder de um falante em relação a outro(s). A forma de falar mais culta ou com sotaque de uma determinada região é, comumente, utilizada como mecanismo de diferenciação entre pessoas ou grupo de pessoas que se consideram distintas, pertencentes ao topo da pirâmide social. Atenho-me, porém, à interpretação dessas relações no uso da língua inglesa por ser o foco deste trabalho.

Logo, compreendendo que a língua inglesa está atrelada à discursos dominantes,

relações de poder e imposições que parecem preconizar a inevitabilidade de sua aprendizagem, justifico a adoção do termo língua adicional em detrimento do termo língua estrangeira, como forma de problematizar essa imposição; por entender que o termo “estrangeiro” remete à ideia de língua do outro, algo que pertence ao outro; e por compreender língua adicional como forma de estreitar a relação geográfico-espacial que professores e estudantes têm em relação à língua. Segundo Schlatter e Garcez (2009):

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. (Schlatter e Garcez, 2009, p. 127)

Antes de tudo, compreendo que esta diferenciação vai muito além da mera simplificação entre tratar de uma língua “materna” ou “não materna”. Acredito que o termo língua adicional melhor define a minha concepção de língua não materna, visto que língua estrangeira nos revela o conceito de língua distanciada, que não nos pertence. Uma língua que se encontra afastada de quem está se propondo a aprendê-la; a incluí-la em seu repertório linguístico e, portanto, torná-la parte de si.

Assim sendo, essa linha de pensamento busca aproximar o aluno da língua e desfaz a distância geograficamente simbólica do novo idioma, afinal, não se trata de uma mera apropriação de algo que é do outro, da naturalização de tentar pegar emprestado algo do outro, tentar falar como o outro apesar de não ser o outro, mas da adição de um novo repertório linguístico-discursivo ao ser repleto de si que apenas adiciona a este repertório já existente, uma nova forma de se comunicar. Dessa maneira, a língua adicional, como o próprio nome já propõe, é adicionada à constituição adquirida pelo aluno ao longo da sua existência, no nosso caso ao repertório da língua portuguesa, conforme afirmam Schlatter e Garcez (2009). Logo, sua linguagem e sua identidade vão adaptando-se a uma nova situação de comunicação.

Por isso, com relação à língua adicional, faz-se necessário “desestrangeirizarmos” (MOREIRA JUNIOR, 2016) seu ensino, ou seja, que não foquemos, apenas, no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, mas, sobretudo, na consciência crítica deles a respeito da necessidade de estarem atentos ao seu entorno e de serem ativos socialmente.

Como possível consequência de nos abstermos de trazer discussões mais amplas à sala de aula, focando apenas no ensino de língua estrangeirizado, nós professores, corremos o risco de reproduzirmos, acriticamente, discursos hegemônicos de poder, assim como toda a injustiça que neles podem estar contidas (injustiças sociais, diversos tipos de preconceitos, entre outros) e, conseqüentemente, contribuirmos com o silenciamento dos nossos alunos diante de “verdades” socialmente aceitas e não discutidas.

Em outras palavras, ser proficiente em uma língua adicional não é suficiente se considerarmos a educação como um espaço ininterruptamente potencial para a des/re/construção das nossas práticas sociais. Segundo as autoras Mattos e Valério (2010), um dos objetivos da proficiência em língua adicional seria compreender a(s) cultura(s) dos povos falantes da língua em questão, assim como compreender e questionar as “múltiplas relações da sociedade”, isto é, proficiência seria aprender a língua do outro para melhor entender a nossa relação com o outro; entender as conseqüências e os porquês da nossa linguagem ser constituída da forma que é e o quanto do outro vemos em nós e o quanto de nós vemos no outro. Ademais, proficiência também é entendermos o porquê de sermos da forma que somos a partir da compreensão da nossa relação com nós mesmos.

Assim, a partir do conceito de língua que aqui adoto, da predominância gritante do inglês em relação às demais línguas e do meu posicionamento ao adotar o termo língua adicional ao invés de língua estrangeira, enfatizo a necessidade, na minha leitura, de discutirmos sobre essas questões de forma ampla, tanto nos espaços de formação inicial, como a graduação, quanto nos espaços de formação continuada. Trazer a expressão língua adicional me permite problematizar as questões de poder concernentes ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, e me permite sugerir uma maior proximidade temporal e geográfica da própria língua.

Discorro, agora, sobre outra dimensão dessa pesquisa: o Letramento Crítico. Apresento um percurso histórico, conceitos estudados e como eles dialogam com a formação proposta neste trabalho.

#### 1.4 Vamos (des/re)construir? O letramento crítico.

O letramento crítico constitui uma prática politicamente situada que busca oferecer aos aprendizes uma melhor leitura do mundo e, como consequência, oferece oportunidades de reescrevê-lo de forma a abordar seus interesses, identidades e aspirações mais igualitariamente. Nesse sentido, Green (1998) nos esclarece que:

A dimensão do letramento crítico é a base para assegurar que os indivíduos sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que sejam também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente estas práticas (GREEN, 1998, p.156).

Mais do que funcionar como um meio neutro de transmitir sentidos, a língua, em seu funcionamento ideológico, esconde os sentidos “reais” dos textos e, assim, é papel do aprendiz desvendar esses sentidos que a língua (e os autores dos textos) insiste(m) em esconder. Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), o letramento crítico envolve uma instância fundamentalmente diferente em relação à leitura. De maneira geral, alunos que, em seu processo de aprendizagem, tiveram contato com a abordagem textual de produção de sentido à luz do letramento crítico, conseguem perceber o texto através de um processo de construção de sentidos, não de exegese; imbui-se um texto com significado ao invés de extrair significado dele. Dessa maneira, o significado do texto é compreendido no contexto social, histórico e de relações de poder, não somente como produto ou intenção de um autor.

Indo além, torna-se um ato de vir a conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social. A partir da leitura com uma visão mais direcionada às questões postas nas entrelinhas e por trás das linhas do texto, o aluno pode compreender o discurso em sua magnitude, pois pode inferir e interpretar o não dito.

No letramento crítico os saberes só são considerados inferiores ou superiores por um processo de atribuição de valor socialmente construído; não há nada no conhecimento em si que o torne melhor ou pior, que o faça mais ou menos “complexo” – a “sofisticação” do conhecimento está nas formas culturais de nos relacionarmos com ele, nos “domínios interpretativos” que construímos em nossos grupos sociais para atribuir sentidos ao mundo (MATURANA, 2011). Assim sendo, de acordo com Gee *at al.* (1996, p. 16):

Letramento é uma questão de práticas sociais, associado às relações culturais e institucionais e, portanto, qualquer texto pode ser entendido apenas quando situado dentro dos contextos sócio-histórico-culturais. Deste modo, não há letramento crítico quando este não objetiva discutir os contextos sociais em que determinada prática está situada.

Para melhor compreendermos a perspectiva do letramento crítico, é importante entendermos que a teoria crítica de letramento foi derivada, em parte, da teoria da crítica social, particularmente no que diz respeito à necessidade de formação de um mundo mais justo através da crítica da existência de problemas político-sociais e desenvolvimento de alternativas para tais problemas.

Em outras palavras, a perspectiva do letramento crítico está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire (1968, 1996, 1985, 1991) e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas, e está associada à ideia de “empoderamento” do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diversas práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar. (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001).

Paulo Freire (1991), por exemplo, aponta em sua obra que a língua podia ser utilizada como ferramenta de reconstrução social e libertação contra forças opressoras. O Objetivo da pedagogia crítica de Freire era desenvolver a consciência crítica do sujeito e fazer com que ele se engajasse em processos de leitura de textos nos quais pudessem assumir uma postura para poder criticamente agir na sociedade.

Tanto na teoria da crítica social quanto na pedagogia crítica de Freire, há um reconhecimento de que é necessário lutar por justiça e igualdade, utilizando-se da língua e o discurso como mecanismos que possibilitem a construção de um ser crítico-social imbuído pela vontade de mudança. Freire (1988), em sua obra “A Importância do ato de ler”, aborda a temática da leitura, unindo texto e contexto, no sentido de que a leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Nas palavras de Freire,

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1991 p 80).

Desta forma, a leitura do mundo vem primeiro que a leitura das palavras, no contato com a família, com a natureza, com a vida, suas particularidades e seus desafios. Contudo, uma não deve jamais se separar da outra, pois a linguagem e a realidade se aprisionam dinamicamente. Assim sendo, a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo que os cerca (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993).

Destarte, através da consciência crítica, alunos podem reconhecer e sentir-se dispostos a refazer suas próprias identidades e realidades sociopolíticas através do processo de construção de significados e de suas ações no mundo (Cervetti, Pardalles & Damico, 2001). A perspectiva do letramento crítico, portanto, tem papel fundamental no processo de formação de alunos crítico-reflexivos. Isso se dá pelo fato de o LC buscar questionar diversas práticas.

De acordo com Janks (2013), existem quatro importantes pilares e que são de grande valor para o desenvolvimento da consciência crítica. São eles: o poder, o acesso, a diversidade e a (re) construção<sup>8</sup>.

Com relação ao poder, é necessário compreendermos e problematizarmos quem se beneficia com determinados discursos (quem tem o poder) ou quem está em desvantagem. Acesso refere-se à necessidade de refletir sobre discursos dominantes sem desvalorizar discursos coletivos. Sobre o terceiro pilar, a diversidade, faz-se necessário que o aluno reflita sobre como agir e interagir por meio dos mais variados discursos e identidades. Por fim, mas não menos importante, a (re)construção, para que, por meio da (re)construção, o aluno possa (des/re) construir discursos hegemônicos de modo ético e justo.

Assim sendo, para Janks (2013), posicionar-se no mundo a partir da compreensão de que alguns discursos são privilegiados em detrimento de outros (*acesso*), contribuir para uma maior equidade e justiça social a partir da problematização da multiplicidade de discursos, gêneros textuais e identidades (*diversidade*), possibilitar a transformação do leitor acrítico em um analista crítico consciente do seu papel social e da existência de apagamentos (*poder*) e proporcionar um ambiente propício à transformação do cidadão em agente de mudança (*re-construção*) são conceitos e realizações de grande importância para o desenvolvimento de um cidadão ativo e criativo, que reflita e problematize as palavras e o mundo que o rodeia.

---

<sup>8</sup> Do original: Power, Access, Diversity and Design/Re-design.

Assim, para Janks (2012), a criticidade reside na capacidade de reconhecer que os pontos de vista ou interesses do autor de um texto não coincidem necessariamente com os do leitor, ou de leitores situados em contextos sociais e culturais diferentes, sendo-lhes possível reconstruí-lo, atribuindo-lhe seus próprios sentidos. No que tange a esse trabalho, o professor de línguas deve ser capaz de perceber, provocar e propiciar esta multiplicidade como positiva, articulando sentidos possíveis ativamente, e proporcionando meios para que seus alunos construam novos sentidos a partir das diferentes e variadas possibilidades que podem surgir, dentro e fora da sala de aula, a partir de suas reflexões.

Assim sendo, o letramento crítico, dentro do contexto do ensino de língua adicional, pode contribuir, significativamente, para uma efetiva aprendizagem. Afinal, por meio do LC é possível engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade (MOTTA, 2008).

Logo, compreendo que práticas pedagógicas embasadas no LC podem possibilitar reflexões acerca de reais situações do cotidiano do aluno e, afastar, assim, a errônea ideia de que aulas de línguas precisam ser puramente gramaticais. Em outras palavras, o papel do LC nas aulas de língua inglesa vai além de – simplesmente - ensinar os alunos a falar a língua alvo, mas, também, na constituição e formação ética e cidadã de nossos alunos. Nesse sentido, Lankshear e McLaren (1993, p. 18) definem o letramento com “o ponto até o qual, e as formas com que práticas sociais e concepções de leitura e escrita possíveis e reais capacitam sujeitos humanos a entender e engajar-se em políticas da vida diária na busca por uma ordem social mais verdadeiramente democrática”.

Assim, podemos entender o LC como uma perspectiva que busca levar o educando a lograr “uma melhor ‘leitura’ do mundo e, como consequência, oportunidades de ‘reescrevê-lo’ de forma a abordar seus interesses, identidades e aspirações mais igualitariamente” (LANKSHEAR E MCLAREN, 1993, p. 18). Logo, é possível observar seu papel social não apenas de crítica, na concepção mais básica da palavra – a de quem se opõe a algo -, mas também um espaço de luta e de mudanças.

A definição de letramento crítico, portanto, é bastante ampla, visto que essa abordagem, ao longo do tempo, tem recebido muitas contribuições, tais como as abordagens:

feminista, pós-estruturalista, a pedagogia crítica de Paulo Freire e as abordagens crítico-analíticas de textos (LUKE, 1997). Entendo que ao se opor unicamente a uma prática o LC estaria, – deixando de lado a sua essência abrangente oriunda das diversas contribuições adquiridas ao longo do tempo –, reafirmando a existência dela, pois a colocaria em evidência a cada vez que a problematizasse.

Sendo assim, uma vez que se posiciona de forma mais ampla, entendo que o LC tem um caráter discursivo e libertador, pois não permite que nos calemos diante do que está posto e dito. De acordo com Pennycook (2001), o uso do vocábulo crítico não se limita a uma postura crítica em relação à concepção canônica ocidental, mas, de forma muito mais ampla, propõe uma noção de crítico como uma prática transformadora. Nesse sentido, Luke e Freebody (1997, p.1) afirmam que:

[O] letramento crítico não consiste numa abordagem única, ele demarca uma coalizão de interesses educacionais comprometidos e engajados com as possibilidades que as tecnologias da escrita e outros modelos de inscrição oferecem com vistas à mudança social, diversidade cultural, igualdade econômica e política.

Ao ampliar seu escopo para problemas sociais decorrentes das naturalizações e silenciamentos que parecem ser sutis e desprovidas de malícia, oriundas da relação entre língua e visões de mundo, poder, práticas sociais, cidadania, identidade, interculturalidade e ações globais/locais (MCLAUGHLIN e DEVOOGD, 2004; PENNYCOOK, 2001), o LC posiciona o leitor no centro da discussão acerca de o porquê das “verdades” do texto terem sido construídas da forma que foram, muito além da aceitação passiva. Conforme Mclaughlin e Devoogd (2004, p. 15),

[o] letramento crítico considera os leitores como participantes ativos do processo de leitura e os convida a ir além da aceitação passiva da mensagem do texto para questionar, examinar ou contestar as relações de poder que existem entre leitores e autor.

Assim sendo, o LC proporciona aos leitores uma forma de poder se expressar, conscientes de que essas formas de expressão são desconsideradas pelas principais formas de cultura e conhecimento. Nesta discussão, portanto, a questão do poder é central e possibilita tanto a conscientização crítica dos alunos quanto, a partir dela, a transformação social por meio da reflexão (FREIRE, 1970).

Dessa forma, a abordagem crítica do LC busca problematizar o motivo que levou o autor a escrever sobre um determinado tema a partir de uma motivação específica, escolhendo incluir uma visão de mundo particular e excluir outras (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004). Dessa forma, busca compreender os significados do texto, “criticamente”, a partir do posicionamento do leitor em um patamar de igualdade, provido de informações suficientes para poder se posicionar e compreender a razão de determinadas vozes serem privilegiadas no texto e qual a visão de mundo que o texto expressa.

É de suma importância que entendamos que tratamos aqui da relação que Pennycook (2010) atribuiu entre o LC e o que ele chama de voz. Essa compreensão faz-se necessária para refletirmos acerca da discussão que trago sobre a inclusão da cultura de uns em detrimento da de outros; padrões de escrita marginalizados a partir da concepção de língua daqueles responsáveis pelo que o “currículo” padrão deve tratar. Nas palavras de Pennycook (2010, p. 101):

O foco dessa abordagem, então, é na noção de voz, a abertura do espaço para os marginalizados falarem, escreverem ou lerem (a voz não se refere necessariamente à língua oral), de modo que a voz deles possa transformar tanto suas vidas quanto o sistema social que os exclui.

Dessa forma, o LC busca desafiar estruturas sociais que estabelecem desigualdades, dando voz, assim, aos grupos subordinados e oprimidos (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004). Por fim, a partir da concepção de Pennycook sobre LC, acredito ser de suma importância me posicionar acerca da palavra crítico. Para o autor, é possível que compreendamos a palavra “crítico” em quatro diferentes sentidos, a saber: crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora (PENNYCOOK, 2006, p. 67).

Em suma, pode-se concluir que o leitor deve compreender o texto, pontuar aspectos relevantes a sua realidade, questionar o que está posto e, sem dúvidas, fazer inferência de questões culturais, políticas, sociais, entre outras, que estejam de forma implícita ou explícita dentro do texto/discurso. Em outras palavras, é preciso que o leitor perceba o dito e o não dito, que leia contra e a favor do conteúdo, da forma e dos interesses dos textos para poder redesenhá-lo.

Na seção seguinte, apresento a metodologia utilizada no estudo realizado e os pressupostos que fundamentam esta pesquisa. Descrevo, também, o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, assim como os procedimentos metodológicos utilizados.

## SEÇÃO 2: MEU CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta seção, discuto a metodologia de pesquisa escolhida para esta investigação<sup>9</sup>. Assim, começo por situar este trabalho no campo da Linguística Aplicada, que, por sua vez, busca compreender e trazer inteligibilidade à problemas sociais cujo centro é a linguagem (MOITA LOPES, 2006). Além disso, a LA se constitui como campo transdisciplinar de estudo e assume o caráter político e ideológico da pesquisa científica. Em seguida, apresento as razões pelas quais optei pela autoetnografia (ADAMS, ELLIS, BOCHNER, 2015), definindo-a e separando-a da autobiografia. Dando continuidade a sessão, descrevo – na subseção *As vozes dentro de mim* – um pouco da minha trajetória enquanto docente e das vozes que me constituíam e que fui percebendo ao longo da pesquisa. Por fim, apresento o contexto do meu trabalho: o grupo de formação de professores do qual participei, a escola na qual pesquisei, bem como narro a respeito dos participantes da pesquisa e apresento os materiais advindos da coleta de dados e que, posteriormente, serviram para o processo de triangulação na interpretação de dados.

### 2.1 Linguística aplicada

O estilo de escrita adotado nesta pesquisa reflete as epifanias que, para mim, surgiram ao longo da minha pesquisa bibliográfica acerca da autoetnografia, assim como as percepções que surgiram (e surgem) a partir das minhas reflexões acerca da tênue linha de “intersecção entre o que era pessoal e social, particular e geral, pessoal e político” (ADAMS, 2015, pág. 2). Faço questão de deixar clara minha satisfação por conduzir minha pesquisa dentro da Linguística Aplicada, pois a linha me permite discutir temas sociais tão atuais como racismo, homofobia, pobreza, sexismo etc. e seus efeitos sociais em mim, na formação de professores e no cotidiano de professores de inglês sem apartá-los da linguagem que, a meu ver, é constituída e constituinte da sociedade.

Julgo importante destacar que localizo esta pesquisa no campo Linguística Aplicada - crítica, mestiça, transgressiva, indisciplinar (MOITA LOPES, 2008) - e adoto a pesquisa qualitativa (HEIGHAM; CROKER, 2009) como pressuposto metodológico devido a sua preocupação eminentemente social. A escolha da perspectiva qualitativa se deu em função do foco deste estudo que é entender e explorar como os professores participantes do curso de formação e eu atribuímos significados (socialmente construídos) sobre o processo de ensino-

---

<sup>9</sup> O parecer de aprovação da pesquisa emitido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas pode ser conferido nos documentos em anexo.

aprendizagem da língua inglesa, afinal, numa pesquisa qualitativa, o processo é tão importante quanto os resultados obtidos, assumindo assim, como pesquisador, uma postura interpretativista e intervencionista.

Concordo com a visão de Moita Lopes (2006) sobre a Linguística Aplicada ao afirmar que, ao permitir múltiplas possibilidades de pesquisa, ao ser indisciplinar, causa grande desconforto e chega a representar uma ameaça para aqueles que habitam “caixinhas” construídas a partir de paredes feitas de “verdades imutáveis”, que parecem repetir um pouco “mais do mesmo”. Estendo a mesma satisfação por ter tido coragem de expressar meus sentimentos, percepções, medos, e por não dizer *acertos*, como parte da minha pesquisa autoetnográfica, pois, ao adotá-la, tenho a sensação de ter quebrado barreiras que funcionavam como um escudo interno que não permitia que eu refletisse sobre o porquê das minhas impressões e percepções sobre o meu fazer pedagógico, e sobre as quais discorro ao longo dessa sessão.

## 2.2 Autobiografia ou autoetnografia?

Consciente do caráter autoetnográfico de minha pesquisa, reconheço as dificuldades e as limitações inerentes à sistematização de uma experiência pessoal no formato de um exercício que revisita a memória, os afetos e se lança numa reflexão sobre minha própria atuação como formador de professores, pesquisador e educador.

Foi no segundo semestre de 2016, ainda como aluno especial, que tive a oportunidade de participar de um minicurso sobre autoetnografia, oferecido pelo Professor Dr. Fabrício Ono, na Universidade Federal de Alagoas. Durante o curso, quanto mais conhecia a metodologia, mais ficava assustado com a possibilidade de fazer a minha pesquisa sob essa perspectiva. Lembro que os participantes chegaram a perguntar ao professor Fabrício o quão doloroso era fazer reflexões tão profundas acerca da interpretação dos dados, afinal de contas, esse era um processo que o sujeito desenvolve de maneira muito profunda.

Por certo, há muitas coisas boas a surgir, entretanto, à medida que busco em minhas memórias os porquês de interpretar os dados da forma que os interpreto, percebo que fico me julgando para que possa, talvez, perceber se o que escrevo é de bom tom; percebo que as convenções sociais que me permeiam, se sobrepõem. É muito mais fácil ater-se ao que é esperado pelo senso comum do que expressar uma verdade criticamente construída e obtida de

forma reflexiva, visto que, esta última, se afasta das convenções sociais muitas vezes eufêmicas, e procura encontrar outras leituras para o que acontece no mundo. Além disso, reproduzir o discurso que já é socialmente aceito também nos previne das retaliações a uma postura, por muitas vezes, considerada subversiva.

Em conversa com um amigo que há muitos anos deixou de frequentar a academia, eu tentava explicar sobre a minha dissertação e sobre a metodologia que adotei. Após muito falar sobre autoetnografia, fui surpreendido por ele ao me questionar se esse nome não seria uma forma mais moderna ou mais bonita de dizer autobiografia. Tentei diferenciar os dois, mas confesso que não me fiz claro o bastante e que, por isso, percebi a necessidade de trazer para o meu trabalho a discussão acerca da metodologia que adotei, minha visão da diferença entre os dois gêneros textuais.

Até então, apesar de ser uma palavra comum e de já ter lido algumas biografias ou até mesmo autobiografias ao longo da minha vida, a confusão entre os termos ainda não havia perpassado as minhas leituras e, certamente, não havia gerado tanta inquietação ao ponto de precisar discuti-las aqui. Contudo, aquela pergunta continuava a me incomodar e, uma vez que eu, finalmente, certo da clareza de minha escolha metodológica, não poderia, antes de qualquer pessoa, me permitir voltar a nutrir dúvidas sobre a metodologia que escolhi.

Superado o primeiro momento de inquietação, tentei racionalizar minhas dúvidas: *É possível haver algo de autobiográfico na minha pesquisa autoetnográfica? Há diferenças entre uma pesquisa autoetnográfica e uma autobiografia? Se sim, quais? É preciso optar por apenas uma delas?*

Concordo que, mesmo que haja alguma similitude ou compatibilidade quanto à aplicabilidade dos conceitos da autoetnografia e da autobiografia nas várias ramificações das ciências sociais, comumente, a autobiografia é tomada como um trabalho de construção consciente de um sujeito sobre a sua própria existência, ou seja, naturalmente, o foco do trabalho do escritor é ele próprio. O discurso autobiográfico é construído, mesmo que de modo incompleto, pelo desejo de lembrar em consonância com as particularidades do narrador, e que tais peculiaridades se modificam ao longo do tempo, ou seja, as memórias do narrador ganham novas interpretações à medida que novas experiências vão acrescentando ou modificando suas memórias.

Assim sendo, são relatos, normalmente, não ficcionais, ou seja, não são histórias inventadas. O relato dos fatos no texto autobiográfico aparece frequentemente pontuado de lembranças, de uma variedade de tons de emoções, que não costumam ser mostradas em outros gêneros textuais. Por meio de uma escrita sobre si, sobre experiências vividas, a autobiografia - mesmo respondendo a diferentes propósitos - expressa um desejo de escrever a vida, de criar linhas de sentido para existências móveis e fragmentadas (MIRAUX, 2005).

A autoetnografia, termo relativamente recente, vem sendo utilizada há pouco mais de quarenta anos. De acordo com Ellis, foi, em 1975, Karl Heider que utilizou o termo autoetnografia para descrever um estudo no qual os membros tomavam consciência da sua cultura, a partir do crescente movimento das políticas de identidade (KAFAR; ELLIS, 2014). O termo vem sendo adotado, entretanto, pelos estudiosos das ciências sociais, de forma indireta ou direta, utilizando outras nomenclaturas, tais como: narrativas pessoais, narrativas da experiência pessoal, narrativas do eu ou etnografia pessoal.

Logo, repleto de incertezas ou de inseguranças a respeito da sua nomenclatura ou mesmo da própria validade da metodologia de pesquisa, a autoetnografia vem sendo apontada por alguns críticos como um tipo não válido de pesquisa em razão do seu caráter, segundo a visão de alguns, pessoal. Não sendo passível de transformar a vida pública e nem de oferecer desenvolvimento, refinamento ou extensão teórica. Em outras palavras, não está voltada à coletividade (ANDERSON, 2006, p. 387). Ainda para outros teóricos, a autoetnografia é um tipo de escrita autoindulgente ou narcisista<sup>10</sup>, reforçando a ideia de individualismo e de não contribuição epistêmica.

Contudo, embora não haja total concordância entre os teóricos sobre quais as fronteiras que delimitam onde começa e termina a diferença entre cada uma das nomenclaturas inerentes à autoetnografia, não há como negar seu foco: a auto-reflexão do pesquisador enquanto participante do estudo.

Representante de um gênero dos estudos etnográficos, a autoetnografia, direciona a pesquisa às diversas etapas da consciência do pesquisador, relacionando-o, de forma reflexiva, com o seu ambiente através da sua própria experiência. Na pesquisa autoetnográfica há, portanto, a intenção de identificar, na própria história do pesquisador, referências de natureza cultural e

---

<sup>10</sup> Ver Coffey (1999) e Sparkes (2000).

sociológica, que visam refletir sobre as construções de sentidos através do processo de interlocução dessas experiências. Em outras palavras, pensar sobre tópicos subjetivos e, a partir deles, gerar construções objetivas.

De acordo com Versiani (2005), ao não adotar a postura pragmática de *outsider*, algo bem comum quando nos referimos às etnografias tradicionais, estaríamos destacando a principal característica do pesquisador autoetnográfico. Começa a se desenhar aqui, muito além dos questionamentos acerca do que é autoetnográfico ou autobiográfico, um pesquisador crítico e auto reflexivo e que, portanto, consegue levar em consideração, para além das amarras da academia, as condições individuais do autoconhecimento. Em outras palavras, não se trata de um julgamento do outro a partir da sua visão de mundo, mas de um novo caminho que aponta para novas reflexões éticas acerca do fazer científico. Isto posto, Versiani (2005) afirma que:

O que se propõe então é um novo papel para o próprio pesquisador, que deveria colocar de lado sua lanterna e ir à caça de seu próprio farnel de memórias, produzindo conhecimentos a partir de uma prática intensamente autor reflexiva, que reconheça e explicita a localização sócio teórica e cultural do seu discurso e abandone o suposto ponto arquimédico que um dia lhe foi atribuído. A isso eu chamaria de um “método autoetnográfico” (2005, p. 245).

Em vista disso, refletir sobre os porquês que me constituem, narrá-los e interpretá-los são processos que acontecem simultaneamente e estão presentes no processo autoetnográfico. Ao refletir sobre a minha própria vida em intersecção com outras vidas, sobre o trabalho cotidiano de outros professores, é possível identificar uma imensa variedade de convergências e divergências oriundas deste convívio que me possibilitaram submergir em uma profunda reformulação ou reafirmação de crenças engessadas ao longo de toda uma existência como ser social, como professor, formador e, mais recentemente, como pesquisador. Logo, o processo autoetnográfico tem me oportunizado, finalmente, a reflexão sobre as razões pelas quais julgo, ajo, concordo, discordo.

Portanto, me posiciono contrário aos engessamentos da academia que, muitas vezes, age de forma cartesiana, apontando pesquisas, metodologias ou novas possibilidades que surgem a partir de novas interpretações voltadas para a construção contínua da epistemologia, como algo não válido por estar fora da “caixinha”. Não vejo, portanto, razão para me fixar em apenas um dos possíveis sentidos - só autoetnográfico ou só autobiográfico, preferia caminhar através das convergências existentes os dois conceitos.

No entanto, tenho em vista que o foco da minha pesquisa não se encontra apenas em mim (indivíduo), mas em todos os participantes desta investigação e na exploração das múltiplas vozes que me constituem. Ao encaminhar a pesquisa dessa maneira, busquei também inscrever no texto essa realidade cheia de sentidos e vida, com vistas a proporcionar ao leitor um melhor entendimento, a partir da familiarização comigo, enquanto sujeito e autor. Espero assim oferecer uma leitura prazerosa e produtiva.

### 2.3 A(s) voz(es) dentro de mim: Quão difícil é escutá-la(s)!

*Há uma voz dentro de você  
que sussurra o dia todo,  
“Eu sinto que isso é certo para mim,  
eu sei que isso é errado.”  
Não há professor, pregador, pai, amigo  
ou homem sábio pode decidir  
o que é certo para você, basta ouvir  
a voz que vem dentro.  
(Shel Silverstein, 1996).<sup>11</sup>*

Ensinava inglês em um curso pré-vestibular, na década de 1990, quando tive o primeiro contato com o poema citado acima. Lembro-me que fiquei bem reflexivo ao ler palavras tão simples com significados tão complexos e profundos. A depender de quem lê, há muitas possibilidades de interpretação desta voz que fala de dentro, pois o poema apresenta uma grande abertura de sentidos. Uma delas seria uma possível orientação espiritual, advinda de alguma força superior, algo metafísico que nos orienta acerca do certo e do errado. Para os céticos, pode se tratar da consciência que cada indivíduo desenvolve ao longo da vida ou da noção advinda de valores sociais que pretende determinar o certo ou errado.

Ao ler Bakhtin, por exemplo, compreendo que esta voz pode ser qualquer uma das múltiplas vozes que nos constituem, ou mesmo o resultado de todas juntas, atuando de forma

---

<sup>11</sup> Do original: “There is a voice inside of you that whispers all day long, “I fell this is right for you, I know this is wrong. No teacher, preacher, parent or wise man can decide what is right for you, just listen to the voice which speaks inside”. “The voice” in: *Falling Up* (SILVERSTEIN, 1996). Tradução minha.

dialógica na constituição dos nossos enunciados (BAKHTIN, 1994). De fato, percebo que anos se passaram e hoje entendo que a tal voz é um uníssono das múltiplas vozes que me constituem e seguem me constituindo; Por exemplo, o olhar religioso quando julgo algo ou alguém, mas que, perpassado por outras vozes, adquire novas interpretações.

Ademais, tenho consciência de que as vozes influenciam numa possível transformação, pois, a convivência com meus colegas da pós-graduação fomentou um processo de me constituir também através do outro (ao frequentar rodas de discussão sobre decolonialidade, por exemplo). Assim, pude entender que valores, crenças locais, ações consideradas normais no estado de Alagoas, no nordeste do Brasil, têm raízes profundas, resultantes tanto da interação local com outras culturas, quanto do passado de um povo de cultura própria, riquíssima e de personalidade forte, diferente dos padrões formais herdados da cultura europeia.

Ao julgar algo ou alguém, percebo, hoje, que escuto sussurros que me lembram que a minha visão pode estar sendo contaminada por vozes que adquiri ao longo de minha vida (na escola, na igreja, no quartel, nas rodas de conversa) e a percepção de que posso estar sendo injusto ao julgar sem problematizar deixam-me atualmente totalmente desconfortável. Confesso que me despir dos (pre)conceitos que acumulei ao longo de mais de quarenta anos não é nada fácil, mas fico muito feliz quando consigo olhar para o mundo de forma crítica, assim como combater meus conceitos previamente formados.

A fim de esclarecer o meu posicionamento, tomo como exemplo a simples percepção que temos sobre as cores. Na nossa cultura, preto e branco têm sentidos bem distintos, sendo o branco a cor da paz e da pureza ao tempo que o preto está associado à escuridão, às trevas. A partir desta percepção religiosa/cultural, é esperado que a cor preta passe a ter um certo caráter pejorativo. O que não é normal, a meu ver, é que esse caráter pejorativo seja também atribuído a pessoas, por exemplo, ao julgarem que a pele negra seja sinônimo de inferioridade moral, cultural, intelectual etc. É interessante saber que a cor preta não é a única que adquiriu uma conotação negativa e que simboliza a tristeza e a escuridão ao redor do mundo. Em outras culturas, há uma variação imensa de sentidos sobre as cores, o que atribuí a diferentes percepções sobre elas.

A nossa herança do preto nas cerimônias de luto, por exemplo, tem tradição romana que usavam uma espécie de toga preta simples nessas ocasiões. Tal costume foi absorvido pelo catolicismo, religião predominante em Portugal. No Brasil, – país colonizado por Portugal (que

impôs sua religião e suas crenças), esse sentido ainda vigora. No entanto, em algumas culturas orientais como na Índia, China e Japão, o que acontece é uma inversão no sentido das cores, uma vez que o branco é utilizado para simbolizar o luto nestas culturas, pois evoca o silêncio, estando, portanto, ligado ao sofrimento, à perda.

Logo, vejo que nossas crenças muitas vezes carecem de informação e que, sem a devida compreensão, inevitavelmente, não podemos percebê-las, afinal, tais conhecimentos simplesmente não nos habitam. O que posso afirmar hoje, sem sombra de dúvidas, é que muitas vezes me habitam e que, para mim, levá-las em consideração - tentar interpretá-las - é um ato de grande coragem, pois elas também sussurram meus medos, fragilidades e escancaram minhas imperfeições. Assim, ao aceitar conduzir esta pesquisa pelo viés da autoetnografia, entendo que já estou me permitindo ouvi-las (as vozes). Em outras palavras, levo em consideração as múltiplas vozes que reverberam em mim e que manifestam opiniões, sentimentos, crenças e preconceitos que conduzem, mesmo que sutilmente, meu fazer cotidiano.

Ao mesmo tempo, admito, porém, que dar ouvidos a elas têm sido algo novo para mim em razão de minha formação militar não me permitir questionar, submeter, titubear e tantos outros verbos que não fazem parte da formação de um homem de armas, pois fui formado, ao longo de toda uma vida de caserna a, simplesmente, executar. Faz parte da formação militar escutarmos frases do tipo “missão dada é missão cumprida”, “o militar é superior ao tempo” etc., e hoje, reflito que aparentemente acabei acreditando que algo assim seria possível.

Fui oficial do exército no serviço obrigatório e saí da caserna para cursar música na universidade e para voltar a lecionar. Retornei à vida militar no ano de 2002 quando adentrei as fileiras do Corpo de Bombeiros Militar de Alagoas, onde estou até hoje (2019). Ao me permitir aceitar que a minha prática pedagógica, que se desenvolveu concomitantemente a minha vida militar, foi bastante influenciada pela formação do homem de caserna, mas também o influenciou, começo a aceitar o porquê de ter cedido à possibilidade da pesquisa autoetnográfica. Há muito dentro de mim que precisa ser problematizado, questionado e (des/re) construído. Percebo que começo a considerar a possibilidade de que sou constituído por muitas vozes e entendo que todas elas influenciam nas minhas decisões como professor, militar, formador, ser social, pesquisador.

Hoje percebo que acreditava que minhas ações deveriam ser norteadas por métodos, estratégias, e muita resiliência para tornar uma forma tão repetitiva de agir, algo gerador de

*resultados* e que talvez isso bastasse. Era como se tudo fosse externo. Hoje me questiono se os fatores internos não estão sempre em conflito com as receitas pré-determinadas que, até pouco tempo, pareciam funcionar. Acredito que métodos, estratégias e resiliência são muito importantes para que possamos organizar nosso fazer cotidiano, mas questiono como eu pude não levar em consideração a necessidade de ouvir o que as minhas vozes, internamente, tinham a me dizer a respeito de tudo o que faço, e não, simplesmente, ter feito sem questionar.

Para um mestrando na área de Linguística Aplicada, por fim, metodologias de pesquisa como o estudo de caso, a pesquisa-ação, etnografia são mais comuns e, no meu caso, desde a entrada no mestrado, seriam caminhos naturais a serem trilhados e que já tinham sido traçados mesmo antes da aprovação do meu projeto, pois, no meu caso, pensava de forma cartesiana e acreditava que a minha forma sistemática de agir poderia ser compartilhada com outros professores, como um modelo, o que foi paulatinamente sendo desconstruído ao longo do processo do mestrado.

O prefixo *auto* na autoetnografia me possibilitou olhar o mundo através de um ponto de vista do qual eu não fui *treinado* a olhar, o meu próprio. Passei muito tempo me debatendo, como um peixe já fígado no anzol, para tomar coragem e aceitar fazer pesquisa na perspectiva autoetnográfica. Desde que apresentei meu projeto para a seleção de mestrado, pensava que faria uma pesquisa-ação pois acreditava que como professor formador, tinha, unilateralmente, algo a oferecer aos professores participantes da formação.

Inúmeras foram as mudanças ocorridas em mim desde a seleção do mestrado, mas acredito que, talvez, a percepção da necessidade do que seria tratado na formação a partir dos próprios participantes da formação foi a mudança que me situou na LA. Ao perceber que o meu projeto era meu desejo de levar algo pronto para os professores participantes da formação, e que esse desejo partia de mim e não deles, eu comecei a questionar a validade da formação a partir desse formato. De certo, posso afirmar que tenho algo a oferecer aos professores participantes da formação, porém, sinto, hoje, que há muito mais o que receber deles.

Desta forma, tenho refletido sobre as minhas crenças no início do mestrado e identifiquei que minha visão apresentava traços da visão positivista, talvez justificada pelo fato de que passei anos em sala de aula, como professor de inglês agindo de forma cartesiana. Lecionava aulas bem estruturalistas, pois, assim fui formado. Como um militar, em sala de aula vivia a busca da postura perfeita (de minha parte e por parte dos alunos), guiado, quase sempre,

pelo certo ou errado, tendo por base a gramática normativa.

A partir do momento que me deparei com a metodologia, no minicurso com o Professor Dr. Fabrício Ono, fui cercado por algumas fragilidades e medos acerca da minha capacidade de lidar com uma metodologia que me expusesse tanto ao ponto de registrar, através da minha dissertação, certezas, incertezas, preconceitos e imperfeições quanto à necessidade de, através da escrita baseada nesta metodologia de pesquisa, ser capaz de registrá-las e externá-las.

Logo, saí do encontro curioso, porém certo naquele momento, de que jamais optaria por uma metodologia que pudesse me expor tanto. Contudo, parece que fui contaminado por um sentimento de necessidade de auto compreensão que começava a brotar em mim. O que era um medo, aos poucos começava a parecer uma oportunidade de refletir sobre o meu fazer pedagógico, sobre as crenças que me motivam a pensar e agir da forma que costumo, repetida e automaticamente, fazer. Dois anos depois, sinto-me como se estivesse em um divã sempre que começo a escrever. Paro para pensar várias vezes antes de digitar e, aos poucos, vou tentando desmascarar meus sentimentos antes de colocá-los no papel. Nunca imaginei que o professor que já chegou a ministrar 57 aulas semanais, ligado no modo automático, teria tempo para refletir sobre si.

Outra questão referente a minha resistência em fazer a pesquisa autoetnográfica e que deve ser considerada foi a dificuldade que encontrei em analisar dados a partir das minhas experiências. Refletir sobre a formação de professores, dentro desta perspectiva, passa diretamente por dentro de mim, porém, encontrar o fiel da balança, a tênue linha entre as minhas reflexões sobre o formador de professores em formação sem fazer do texto uma autobiografia, é muito difícil. Isso, pois, meu foco não é apenas relatar a minha história, mas, a partir de perspectiva autoetnográfica, compreender o quanto ela afeta minha visão/ação como formador, como professor, como cidadão - às vezes - consciente dos meus direitos, deveres, apagamentos, naturalizações.

Assim, na próxima seção faço uma breve explanação sobre a trajetória percorrida por mim – ao longo dos anos, como professor de língua adicional – a fim de contribuir para uma melhor compreensão das reflexões elencadas durante o decorrer de toda a minha investigação.

## 2.4 Minha trajetória até aqui

Acredito ser de extrema importância que o leitor compreenda quem sou e como me tornei professor e, a partir daí, possa perceber algumas das motivações para minhas reflexões acerca dos dados obtidos na seção de interpretação de dados. Ao refletir sobre a minha trajetória como professor de inglês, redescubro um sentimento que parecia estar adormecido dentro de mim: insegurança.

Não relembrar o início da minha trajetória como professor, meu primeiro dia de aula sem saber o que falar, por exemplo, seria negligenciar o compromisso com a autoetnografia. Reviver sentimentos antigos, interpretá-los e ressignificá-los, permite-me um maior compromisso ético com todos os participantes da pesquisa, inclusive comigo mesmo. De acordo com Adams (2015)

Nossa tarefa como pesquisadores, como cientistas sociais, é estudar a vida social dos seres humanos. Não podemos relegar, portanto, elementos destas vidas ou experiências humanas para a periferia, nem podemos não levar em consideração a maneira como nossas vidas e experiências estão entrelaçadas com nossos projetos de pesquisa e seus participantes. (ADAMS, 2015, pág. 9)<sup>12</sup>.

Logo, como pesquisador é necessário que eu busque e problematize os dados obtidos a partir do curso de formação de professores, a fim de compreender os porquês da minha possível interpretação, pois entendo que outras interpretações são possíveis. Minhas percepções e leituras são, naturalmente, oriundas da minha experiência de vida pessoal e profissional e, ao observar a minha história assim como de todos os participantes da pesquisa, através das quais nossos caminhos estiveram entrelaçados, pude compreender melhor a minha própria história. Em outras palavras, através da observação do outro pude refletir sobre mim mesmo e me conhecer um pouco mais.

Em 1991, estudava em uma escola de ensino médio e fundamental em Maceió - Colégio Cenecista Élio Lemos - e lá cursei todo o ensino médio. Era um aluno regular em

---

<sup>12</sup> Do original: Our task as researchers, as social scientists, is to study the social lives of humans, then we cannot relegate elements of human lives or experiences to the periphery, nor can we bracket out the ways our lives and experiences are intertwined with our research projects and participants. (ADAMS, 2015, p. 9).

todas as disciplinas, mas me destacava em inglês, ao menos era o que o meu professor, um senhor muito simpático chamado Apolônio, costumava dizer. Segundo ele, “eu pronunciava bem as palavras e levava jeito pra coisa”.

Nunca havia estudado inglês, pois meus pais não tinham condição financeira de pagar uma escola de línguas e achavam, naquela época, que a única forma de estudar inglês era por meio de uma boa escola de idiomas. Hoje percebo que o fato de nunca ter frequentado este tipo de instituição não foi um impedimento para estudar inglês. No final do primeiro ano, durante uma de suas aulas, o professor me presenteou com uma coleção de inglês para o ensino médio que tinha, inclusive, fitas K7. Fiquei tão orgulhoso que em poucas semanas já havia lido tudo e aprendido uma série de novas palavras e expressões. Ouvia e repetia até que pudesse falar da forma mais semelhante ao falante no áudio.

Lembro-me de rebobinar as fitas K7 com uma caneta *bic*, afinal era mais rápido que o velho aparelho 3 em 1 da *National* lá de casa. Fiquei ansioso para o início do segundo ano, visto que poderia mostrar em sala tudo o que havia aprendido. No início do ano seguinte, soubemos que teríamos um novo professor de inglês e que, infelizmente, o professor Apolônio havia falecido em um acidente de carro no centro da cidade. Escrevo estas palavras, 26 anos depois, com muita emoção ao lembrar-me daquele senhor que me olhava de um jeito especial e que me ensinou que eu, um jovem de classe média baixa, tinha potencial. E que, diferente do que eu pensava não se tratava de estudar nas famosas escolas de idiomas da época, mas de perseguir um sonho, o meu sonho. Sei que o caminho pode ser mais tortuoso para quem não tem recursos financeiros, porém, também sei que, no meu caso ao menos, tornei-me professor em razão da crença que meu antigo professor depositou em mim.

Foi na metade do segundo ano, durante uma das aulas, que o professor Arnaldo, diretor da escola, pediu ao novo professor da turma para interromper a aula, pois precisava falar com o aluno Fabrício. Ao seu lado estava um senhor de barba cheia e branca. Fiquei apavorado, pois nunca havia sido retirado de sala pelo diretor. Tentei ficar quieto, mas meus colegas, prontamente, apontaram para mim no fundo da sala. Levantei-me e me dirigi até o diretor, morrendo de medo.

O professor Arnaldo me cumprimentou e em seguida me apresentou ao professor Dercelo, diretor na Escola Municipal Maria Petronila de Gouveia, no povoado da

Massagueira, em Marechal Deodoro, Alagoas. O professor Dercelo explicou que a escola estava por longo tempo sem professor de inglês e que havia compartilhado seu problema com o amigo, também diretor de uma escola da capital, o professor Arnaldo. Naquela época, na ausência de um professor habilitado, era normal que um aluno que se destacasse na disciplina assumisse uma turma como professor. Ele me fez o convite e eu não hesitei em aceitar. Eu, jovem de 15 anos, a partir daquele momento, tornei-me professor de inglês.

Desde então, são vinte e sete anos em sala de aula trabalhando de uma forma que hoje questiono. Consigo perceber, imediatamente, dois sentimentos em conflito dentro de mim. O primeiro, mas não necessariamente o mais importante, aponta para uma sensação de frustração, afinal de contas são vinte e sete anos insistindo no ensino estruturalista de uma língua que, muitas vezes, não fazia sentido para as pessoas. Passei por vários cursos preparatórios para o vestibular e escolas de ensino fundamental e médio e, em todos eles, tentava preparar os alunos para a prova que sempre trazia questões de gramática descontextualizadas ou para a interpretação de textos que, naquela época, pareciam ter uma única resposta, hoje, porém, olho para as mesmas questões e vejo uma multiplicidade de interpretações e não mais uma única resposta.

O segundo sentimento, ao contrário, é o alívio por ter chegado até aqui e conseguir expressar nessas linhas minha insatisfação com o que hoje considero tão pouco. Percebo a importância de se escrever um texto à luz da gramática normativa, pois há convenções sociais que exigem a escrita formal. Por outro lado, percebo também que a ausência das normas gramaticais formais não desqualifica a beleza de um cordel, de uma bela música caipira, da experiência de vida de alguém que sabe muito, mas de modo diferente. Há muita sabedoria fora das convenções gramaticais e hoje, entendo que a partir do meu trabalho, como professor formador, posso trazer tais reflexões para a sala de aula. Há uma infinidade de reflexões a serem feitas por meio do ensino/aprendizagem de um idioma que vão muito além das regras gramaticais e alcançam objetivos que, a meu ver, são socialmente bem mais relevantes.

Depois de um longo percurso em sala de aula no ano de 2008, resolvi dar mais um passo na minha formação como professor. Após quinze anos em sala de aula, encarei o desafio de prestar o vestibular para o curso de Letras português/inglês na Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC, na modalidade EAD, pois não tinha condições financeiras de largar as turmas nem o quartel, pois estes já me ocupavam por toda a semana, os três horários.

Naquele momento, pareceu-me uma boa oportunidade para obter o diploma de graduado em letras com dupla habilitação. Hoje percebo que aquelas aulas não eram voltadas para a preparação de aluno para o mundo acadêmico, portanto não poderiam oferecer-se suporte suficiente para realizar meu desejo de cursar mestrado.

A linguagem adotada nas aulas à distância, o modelo das provas, a ausência de um professor em sala –, que pudesse orientar e esclarecer as matérias – acabou por converter o curso em um exercício de memorização. Existia apenas um tutor em sala que era responsável por monitorar trabalhos, fiscalizar as provas e organizar o nosso calendário. As aulas aconteciam aos sábados pela manhã e, em seguida, ficávamos em sala, caso houvesse alguma atividade a ser realizada ou éramos liberados ao final dos vídeos. Em outras palavras, não tínhamos momentos de discussão e passávamos voando por todas as disciplinas, pois o curso durou apenas dois anos. Posso resumir meu sentimento dizendo que “fingíamos que aprendíamos e eles fingiam que ensinavam”. Tudo por uma clara motivação financeira: o pagamento em dia.

Hoje, como mestrando em uma universidade pública, confesso que senti dificuldade para me adaptar à escrita dos gêneros acadêmicos, até pouco tempo, completamente estranhos para mim, como por exemplo: a escrita de um artigo, os modelos de discussões, a dissertação de mestrado. Aos poucos, entretanto, essa sensação de desconhecimento vem sendo substituída pelo prazer de estar me adaptando ao mestrado e produzindo mesmo diante de tantas dificuldades técnicas, como as já mencionadas, dificuldades profissionais, uma vez que não está sendo fácil conseguir liberação de dois dias semanais em dois empregos para fazer o mestrado com todas as disciplinas a serem pagas, a pesquisa e a escrita e por fim, mas não menos importante, os problemas pessoais que parecem que decidiram acontecer todos ao mesmo tempo. Pensei muito se deveria escrever sobre eles, mas o meu compromisso com a autoetnografia exige que eu o faça. Portanto, passo a relatar, na sessão seguinte, algumas situações que me impactaram na vida pessoal e que, portanto, ecoam também no meu fazer docente e na reflexão acerca sobre esta profissão que proponho através desta pesquisa.

## 2.5 Tremores

Decidi chamar meus problemas de tremores, ironicamente, pois todos eles causaram em mim a mesma sensação, pois o chão abaixo dos meus pés parecia estar instável. Tinha acabado de ter sido aprovado para uma das vagas de mestrado quando uma separação conjugal, completamente inesperada, aconteceu. De repente, toda a minha estrutura pessoal estava diferente e eu não tive tempo, sequer, para me preparar, o que é bem difícil para alguém bastante metódico. Naquele momento, só conseguia pensar em desistir do mestrado, pois a dor era grande e não conseguia raciocinar bem. Tive, porém, o prazer de conhecer o meu orientador um pouco mais e, ao compartilhar com ele o que estava passando, tive o prazer de encontrar um ser humano generoso que me apoiou, flexibilizou o que pode e me fez entender que iria, aos poucos, doer menos.

Meses após essa situação, no início de 2018, veio o tremor, literalmente falando, que abalou não só a minha vida financeira, psicológica – novamente – e até física, mas também dos moradores de três bairros vizinhos. Há sete anos, sou morador do bairro do Pinheiro<sup>13</sup> e lá, empreguei todas as minhas reservas financeiras para comprar o apartamento que sempre sonhei. Lembro que andei por toda Maceió em busca de algum lugar que se encaixasse dentro das minhas condições financeiras, mas também dentro da minha expectativa. Encontrei um apartamento em lugar tranquilo, seguro, excelente vizinhança, bem ventilado e, o que mais me chamava atenção, tinha certo clima interiorano. Apesar do tamanho do bairro, muitas pessoas se conhecem pelo nome, conversam na calçada nos fins de tarde, frequentam os espaços da comunidade.

Certo dia, eu estava voltando de uma padaria próxima ao meu prédio quando senti o chão balançar. Havia poucas pessoas na rua, mas me lembro de que o sentimento de insegurança foi generalizado. Ninguém entendia o que estava acontecendo. Quando cheguei ao prédio, havia moradores usando pijamas no saguão do prédio sem saber o que estava havendo, apavorados. Começava ali o drama que nos assola até hoje. Aos poucos, tomávamos conhecimento de que uma empresa de mineração, há mais de quarenta anos explorava sal-gema no subsolo do Pinheiro e bairros adjacentes e que, devido a essas escavações em uma região completamente habitada, foram abertas cavernas gigantescas que estavam cedendo em

---

<sup>13</sup> Bairro residencial tradicional situado na parte alta de Maceió, capital alagoana.

razão do tamanho delas, da proximidade entre elas, e da existência de uma imensa falha geológica na região do Pinheiro, mas que até então, estava completamente inativa.

Hoje, milhares de vidas estão em perigo iminente em razão da busca desenfreada pelo lucro de uma empresa que, não satisfeita com toda a desgraça que já trouxe para as centenas de famílias que foram expulsas de casa pela defesa civil por causa de crateras que se abrem no chão, rachaduras que se abrem em suas casas e o terror da quadra chuvosa que tende a agravar as consequências das escavações, hoje tenta fazer maquiagem no bairro e não sofre a menor penalidade por parte dos órgãos públicos. Parece que o destino me mostrou de perto o que é o *neoliberalismo* que tanto pesquisei. Em poucos meses, nosso bairro tranquilo se transformou em um bairro deserto, inseguro, cheio de pessoas doentes e apavoradas. O meu investimento de toda uma vida de trabalho não tem sequer valor de mercado, pois ninguém ousaria comprar um imóvel no Pinheiro. Não me resta outra opção, senão, escrever por aqui.

Por fim, no início de 2019, meu pai, que sempre gozou de boa saúde, começou a reclamar de crises de cansaço e desmaios. Levei-o ao cardiologista do Corpo de Bombeiros, pois, por ser meu pai ele tem direito a ser atendido por lá. Alguns exames foram solicitados até que, semanas depois, veio o diagnóstico. Meu pai sofria de uma doença chamada estenose aórtica. Em outras palavras, é um estreitamento da abertura da válvula aórtica que obstrui o fluxo de sangue do ventrículo esquerdo para a aorta. É um processo de calcificação que tende a evoluir. Em razão da idade avançada, ser diabético e hipertenso o médico disse que ele teria pouca chance de sobreviver a uma cirurgia de peito aberto para a substituição da válvula e que, em razão do grau avançado da doença, ele estimava que meu pai tivesse alguns poucos meses de vida.

Fiquei mais uma vez desesperado. Precisava escolher entre fazer a cirurgia e torcer para que ele suportasse ou começar a despedir de meu pai que é completamente lúcido e sabia de tudo que estava acontecendo. Lembro, como hoje, quando ele me disse “tenha calma e vamos aproveitar esse tempo”. Hoje volto a me emocionar por me lembrar do momento que ele falava isso, mais preocupado comigo que com ele próprio.

Voltei a procurar o cardiologista e ele me deu uma nova esperança. Falou de uma válvula artificial trazida da França chamada TAVI que poderia ser implantada no lugar da válvula danificada através de uma cirurgia pouco invasiva pela artéria femoral e que o

salvaria. O problema é que meu pai não tinha plano de saúde e que esta tecnologia, apesar de ser de absoluto sucesso no mundo todo, ainda não é coberta pelo SUS no Brasil. Não me restava outra opção, senão iniciar uma batalha judicial em busca da válvula que o salvaria. Neste ínterim, meu pai piorou, foi internado na Santa Casa, passou por alguns cateterismos se preparando para a possível cirurgia. No dia vinte e cinco de janeiro deste ano, após decisão favorável em favor do meu pai, ele foi operado pelo Dr. Leilton Luna, a quem dedico esta vitória, e hoje goza de perfeita saúde.

Os três tremores aos quais me refiro, foram acasos que aconteceram em minha vida, concomitantemente, ao meu período de mestrado e hoje entendo que, inevitavelmente, deixariam alguma sequela. Foi necessário reivindicar junto ao colegiado do PPGLL novo prazo para a defesa, pois, emocionalmente, desenvolvi algumas sequelas que têm dificultado a minha concentração. Vale destacar a sensibilidade, mais uma vez, do meu orientador, a quem agradeço, por ter comprado esta briga. Por outro lado, não consigo sentir prazer maior que olhar para trás, mais especificamente, dois anos atrás e ver quantas batalhas já foram vencidas e que, a cada linha que escrevo, sinto que estou vencendo mais uma.

Na próxima subseção descrevo o meu local de pesquisa. Nela apresento o grupo de formação de professores do qual participei, os participantes, e as minhas impressões sobre este ambiente, o quanto pude compreender sobre mim mesmo e o que constituiu parte da minha pesquisa.

## 2.6 A formação de professores

A pesquisa foi realizada no Curso de Formação de Professores promovido pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em parceria com o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), e teve início no segundo semestre de 2018. O curso foi dividido em módulos e estes módulos foram construídos a partir das necessidades que os professores participantes apresentaram no decorrer dos encontros quinzenais aos sábados. Eles foram, portanto, protagonistas no processo de mudança, a partir da problemática e/ou dificuldades que surgiram tanto provenientes das temáticas sugeridas pelos pesquisadores quanto oriundas das demandas trazidas pelos próprios professores.

À medida que o curso de formação evoluiu, contudo, novas situações foram acontecendo e a minha pesquisa foi, naturalmente, se adaptando a elas. Refiro-me, especificamente, a mudança do meu local de pesquisa. Do curso de formação de professores no Instituto Federal de Alagoas para uma escola estadual em Alagoas, onde um dos professores participantes do curso de formação lecionava. Ao longo desta seção, esclareço o motivo da mudança do local de pesquisa assim como a minha aproximação do professor Michael<sup>14</sup> com o qual passei a interagir diretamente para a condução desta pesquisa.

Vale esclarecer, entretanto, que essa não era a minha ideia inicial. Motivado pela pesquisa, eu desejava muito mais direcionar as temáticas a serem discutidas a fim de fomentar a minha pesquisa a ouvir dos professores, isto é, o que eles tinham a dizer. Pouco mais de um mês antes do início da formação comecei a me encontrar com os demais pesquisadores a fim de fazermos os ajustes finais da formação. Em nossos encontros, às terças-feiras, após as aulas da disciplina do professor Sérgio Ifa, discutíamos cada encontro, a participação de cada um dos pesquisadores, quais temas seriam abordados, enfim, tentávamos prever o que poderia acontecer em cada encontro trazendo para aquelas discussões, toda a experiência que cada um de nós tinha acumulado ao longo dos anos de sala de aula.

Inquietava-me, porém, a sensação que eu tinha que o nosso professor (e meu orientador) não estava satisfeito com o que estava vendo. Naquele momento, não estava claro para mim o porquê da sua insatisfação. Ora, cada detalhe havia sido discutido, cada passo da aula e até possíveis encaminhamentos caso os encontros tomassem outras direções, diferentes das que havíamos planejado. Estava aí a resposta. Foi necessário que os encontros começassem a acontecer para que os questionamentos do Sérgio ficassem claros. De forma linear, eu estava tentando determinar o que iria acontecer, o que os participantes iriam “aprender” e o que nós iríamos “ensinar”. Na minha compreensão, até então, a *formação de professores* era um mero treinamento que pretendia ensinar técnicas de ensino que os participantes poderiam não conhecer. Tal compreensão, contudo, estabeleceria um paradoxo entre a minha, até então, compreensão de formação de professores e minhas leituras e discussões sobre o papel do LC no combate a racionalidade neoliberal na educação.

Em outras palavras, não se tratava da discussão apenas sobre as técnicas e métodos para o ensino de língua adicional, mas algo muito mais amplo. Uma discussão que pudesse abranger

---

<sup>14</sup> O curso *Formação de professores de língua inglesa: agindo para transformar realidades* foi cadastrado pelo comitê sob o número CAAE 01290818.2.0000.5013 e a aprovação foi pelo parecer de número 3.517.070.

as dificuldades cotidianas dos professores, de seus alunos e da comunidade onde estão inseridos. Era preciso discutir as práticas de sucesso que eles implementavam, ignorando todas as dificuldades e as subvertendo; o papel do ensino de língua adicional e toda a carga apresentada nos textos, aparentemente inocentes, trabalhados em sala. Tratava-se de discutir com eles, não a partir das nossas necessidades imediatas, mas a partir da necessidade trazida pelos próprios professores – que menciono na interpretação de dados – de suas realidades tão distintas. Pois, partindo desse ponto poderíamos dar início as problematizações que seriam muito mais relevantes para eles e retirarmos delas os dados que precisávamos para as nossas pesquisas. A realidade deles seria o meu ponto de partida.

Em outras palavras, foi o oposto do que havíamos planejado. Minha compreensão sobre o que tenho aprendido durante o mestrado tem mudado frequentemente e, sem dúvida, vai continuar em metamorfose até que encontre certo ponto de intersecção entre tudo o que tenho visto. Na grande maioria das disciplinas, pude conhecer novas teorias, novos conceitos que até pouco tempo pareciam ser justamente o oposto do que penso hoje. Cito como exemplo, os meus estudos e discussões sobre decolonialidade. Nas escolas por onde passei até hoje, é normal que se atribua ao professor de inglês o papel de responsável pela inserção/manutenção dos costumes americanos ou ingleses na escola e confesso que até pouco tempo achava tal atribuição algo bem divertido.

A partir das discussões e das problematizações trazidas por Quijano (2005) sobre decolonialidade e a necessidade de pensarmos uma epistemologia do sul, de combatermos o eurocentrismo, passei a refletir sobre o meu papel na inserção/manutenção de costumes e práticas de outros povos como algo que desejássemos ter ou ser, mas não o temos e não o somos. Uma simples brincadeira de crianças poderia funcionar como a manutenção de costumes outros que não os nossos e, pior ainda, poderia funcionar como um processo de hierarquização naturalizada celebrada naquelas datas comerciais, pois, são sempre as fantasias, costumes, culinária e até frases tradicionais originárias de outros povos e culturas que eu estava tentando ensinar, em detrimento de toda a riqueza que temos na nossa própria cultura. Lembro-me de que, alguns anos atrás, eu tentei inserir na festa de *Halloween* personagens da mitologia brasileira/indígena. Até aquele momento, confesso que não sabia sequer, que nós tínhamos deuses da mitologia brasileira, mas apenas personagens do nosso folclore. Consigo identificar hoje a ideia de subordinação que eu tinha naquela época da mitologia brasileira com relação à mitologia grega, por exemplo, que estudei na escola regular.

No que tange à formação de professores, elaboramos um questionário inicial com a finalidade de conhecer os professores um pouco mais e tentamos saber o que eles esperavam do curso e da equipe. Deparamos-nos com questionamentos, desabafos, descontentamentos, mas também encontramos professores satisfeitos com as suas práticas em sala de aula. Muitos esperavam encontrar na formação novas técnicas para a utilização de músicas, jogos e brincadeiras que pudessem aproveitar em suas salas de aula. Outros esperavam ter aulas de inglês a fim de praticar, um pouco mais, o idioma. Começamos, a partir daí, a pensar em um formato de curso que pudesse tanto atender às demandas trazidas pelos professores quanto propiciar novas perspectivas a partir dos encontros que realizaríamos.

Cada encontro podia ser reelaborado, a partir do que nós pudemos conhecer um pouco mais dos professores participantes, o que atendia melhor às necessidades mútuas. Havia sempre no intervalo de quinze dias entre um encontro e outro, para que pudéssemos entender o que gostariam de discutir e, paulatinamente, trazermos as nossas demandas sobre LC, neoliberalismo e decolonialidade tomando como ponto de partida para as discussões que eles precisavam mais imediatamente. Em outras palavras, trazíamos nossas discussões em diálogo com as necessidades deles. Apesar da alta rotatividade de professores em razão de seus compromissos pessoais e profissionais, conseguimos ter um núcleo muito assíduo e ávido pelos encontros. Pudemos ouvi-los bastante, inclusive, devido a algumas dificuldades de acesso à universidade devido à distância entre o centro da cidade e o Campus A. C. Simões da UFAL, em fevereiro de 2019, em parceria com o Instituto Federal de Alagoas, os encontros passaram a acontecer no IFAL Maceió, localizado na Avenida do Ferroviário, 530, no centro da cidade, pois aquele local atendeu melhor à necessidade da maioria dos participantes.

À medida que os encontros aconteciam, criava mais afinidade com alguns professores o que me permitia fazer contato fora dos encontros via mensagens de *whatsapp*<sup>15</sup> e ligações. A partir desse estreitamento na relação com alguns participantes da formação, consegui obter mais dados específicos para a minha pesquisa e senti a necessidade de me aprofundar ainda mais, uma vez que nos encontros tratávamos de temas sempre interessantes aos professores e tentávamos ligá-los ao que gostaríamos de discutir nas nossas pesquisas. A tarefa não era nada fácil, pois apesar de compreender que a autoetnografia ressalta a construção durante o processo, durante o

---

<sup>15</sup> É um aplicativo desenvolvido para smartphones, através do qual os usuários podem enviar e receber mensagens de texto, gravações de áudio e vídeo e fotos que se tornou mundialmente popular e é amplamente usado no Brasil como meio de comunicação instantânea.

mesmo processo de pesquisa, porém, há uma série de exigências formais que não pude deixar de seguir.

Durante uma conversa popiciada por uma carona que dei a um dos professores participantes da formação, Michael, após um dos encontros no final de novembro 2018, tivemos a oportunidade de entrar em assuntos diferentes do que costumávamos falar na formação. Falamos de trânsito, perguntei onde morava, pois poderia levá-lo em casa. O professor começou a contar que há alguns anos tinha seu próprio carro, morava confortavelmente em uma boa casa e que foi bancário por mais de duas décadas, mas foi demitido sem razão aparente, talvez em razão da modernização das agências bancárias, no momento que mais precisava, pois chegava sua velhice. Michael foi demitido do banco que trabalhou por décadas com mais de cinquenta anos de idade, mas sem o tempo necessário para alcançar a sua aposentadoria, o que o obrigou, por uma questão de sobrevivência, segundo ele próprio, a se reinventar. Ele se dedicou aos estudos de língua inglesa e, posteriormente, tornou-se professor contratado da rede pública estadual. Vi nele um exemplo de resiliência, mas também um exemplo dos efeitos nocivos que a racionalidade neoliberal pode causar na vida de pessoas. Esses profissionais que se dedicam muito ao trabalho, que gostam do que fazem, mas que por questões relacionadas ao aumento da lucratividade das empresas são descartados por elas, sem hesitação.

Lembro que fiquei muito atento às palavras do Michael e que não conseguia não associar sua história ao enredo do filme *Eu, Daniel Blake* (LOACH; OBIOLS, 2016) que eu assistira semanas antes por indicação do meu orientador.

A personagem Daniel Blake é um homem que trabalhou toda a sua vida como carpinteiro, no norte da Inglaterra, em Newcastle e se vê sem saída quando sofre um ataque cardíaco e não recebe o menor de apoio do Estado. Blake não é o que, comumente, se imagina como o estereótipo de um idoso, ele perdeu a esposa há pouco tempo e não se vê longe do trabalho, talvez nem tenha passado por sua cabeça parar de trabalhar. Ao longo do filme ele conhece uma mãe – Katie - que é mandada pelo serviço social de Londres para Newcastle – a mais de quatrocentos quilômetros de distância – completamente desamparada. A ironia é que em meio às discussões de imigração na Europa, tanto Blake como Katie são ingleses de nascença, pertencentes à classe mais comum do cidadão inglês.

Naquele momento da conversa com o professor, ocorreu-me a ideia de conduzir a minha pesquisa acerca dos efeitos do neoliberalismo na educação, partindo do exemplo dele, pois além

de compreender que ele tinha uma bela história de superação, por ter se reinventado para sobreviver, tinha tanto a contar sobre sua experiência de vida. Eu poderia me aprofundar em sua visão atual da educação, poderia observar seu dia a dia, sua sala de aula. Naquele momento, tive a impressão de que acrescentaria muito a minha pesquisa. Conversei com o meu orientador a respeito da possibilidade e ele disse que concordava, se fosse também do interesse de Michael, naturalmente. No início de 2019, após o retorno do curso, conversei com o professor que demonstrou muita receptividade em participar da pesquisa.

Após o professor conversar com as responsáveis pela gestão da escola onde ele trabalhava, fui autorizado a visitá-la e me apresentar às diretoras para apresentar a minha proposta de pesquisa a fim de obter autorização de conduzi-la naquela escola. Talvez os verbos que escolhi para descrever esse processo estejam causando certa estranheza para quem está lendo, pois foram muitas autorizações até que pudesse, finalmente, falar com as Diretoras. Outro ponto, que talvez chame a atenção, é o fato de escrever as diretoras, no plural. Trata-se de uma escola pública militar e tudo o que é feito na escola, é discutido entre a diretora militar e a diretora civil. Resumidamente, a direção militar é responsável pela fiscalização das regras referentes ao cumprimento da hierarquia e disciplina e também é responsável pela disponibilização, guarda e manutenção dos meios – termo utilizado para se referir aos recursos físicos e tecnológicos como recursos de áudio e vídeo – que devem ser agendados previamente com o responsável pelo setor.

A agenda das diretoras responsáveis é bem cheia e levou mais de um mês para que eu conseguisse, finalmente, ser autorizado a iniciar a minha pesquisa. Só em março de 2019, iniciei o acompanhamento das aulas do professor em uma de suas turmas. A turma escolhida após conversarmos bastante foi sua turma de sétimo ano. Apesar de o professor a identificar como uma turma não tão tranquila, eu fiquei bastante interessado por esta tanto em razão do horário da aula que acompanhava – última aula da terça-feira – quanto pelo fato de parecer um grupo mais espontâneo e com bastante personalidade.

Feitas essas descrições, a partir de agora, apresento os instrumentos de pesquisa que utilizei durante o trabalho. Assim, exponho os instrumentos, explicando meu objetivo e numerando o quantitativo de cada um deles. Eles foram necessários para a coleta dos materiais que me auxiliaram no processo de interpretação dos dados.

## 2.7 Narrar, registrar, refletir: os instrumentos de pesquisa

**Questionários iniciais:** solicitamos aos participantes que respondessem à algumas perguntas que desenvolvemos com o objetivo de conhecê-los um pouco antes do nosso primeiro encontro. Esses questionários foram disponibilizados por *e-mail*. Pedimos que os professores nos retornassem com as respostas, respeitando o prazo oito dias antes do primeiro encontro. Eles assim o fizeram. Utilizamos as respostas como base para a elaboração do primeiro encontro com os participantes. No total, foram 12 questionários respondidos.

**Gravações em áudio dos encontros:** os 23 encontros – que aconteceram no período de 01 de setembro de 2017 a 28 de maio de 2019 – foram todos registrados em áudio. A duração das gravações variou entre 15 minutos a 2 horas, totalizando 18 horas, 26 minutos e 17 segundos de dados em áudio. Na seção da interpretação, ao transcrever as discussões, escrevo a data em que elas aconteceram. As gravações foram pensadas junto com o planejamento dos encontros e o objetivo desses registros era evitar perder os detalhes mais sutis – não só o que tinha sido dito, mas a forma como isso foi falado, a maneira como eu me posicionei em determinados instantes e os sentimentos que hoje experimento ao ouvir tais posicionamentos.

**Planos de aula (06):** esses planos partiram dos formadores para os encontros com os professores. Foram 4 encontros presenciais entre os formadores e o professor Sérgio Ifa que serviram para discutirmos e elaborarmos os encontros iniciais do curso, a partir da demanda trazida pelos professores.

**Gravações em áudio das aulas do professor (14 horas e 39 minutos e 02 segundos):** para que eu pudesse ter uma melhor compreensão do que senti após cada encontro, optei por gravar alguns os encontros da formação na UFAL, no IFAL e no colégio onde acompanhei o professor em sua turma de 7º ano. Dessa forma, consegui captar mais detalhes dos encontros assim como pude ouvi-los outras vezes, a fim de reviver os momentos dos encontros durante a interpretação dos dados.

**Diários de aula escritos (05):** mais do que a transcrição dos diários gravados, considero os diários escritos como outro material de coleta. Essas escritas foram feitas em momentos diferentes, às vezes, dias ou semanas após ter gravado os diários. Para escrevê-los precisava escutar o que havia registrado na gravação e reorganizar a minha fala – não é *modificar* o que tinha gravado, mas colocar as palavras que pronunciei em letras. Durante as gravações usava linguagem informal, por exemplo, “não consegui me ligar no que disseram”, “perai...deixa eu reorganizar”.

**Mensagens enviadas no grupo de *WhatsApp*:** o grupo foi criado logo após o primeiro encontro da formação e nele foram adicionados todos os professores que responderam ao formulário inicial (os 12 citados anteriormente). Cinco deles não permaneceram até o final da formação. A proposta da criação do grupo surgiu no nosso primeiro encontro na UFAL. À medida que os professores chegavam, eu procurava cada um deles e pedia para verificar se os dados de e-mail estavam corretos, se havia outro e-mail e perguntava se gostariam de participar do grupo de *WhatsApp* que estava para ser criado.

Na seção seguinte, interpreto os dados obtidos na formação de professores e durante o acompanhamento de um dos professores no colégio em que leciona. Não posso, entretanto, finalizar este capítulo sem dizer o quão foi importante, para mim, a minha participação como colaborador e pesquisador no curso de formação de professores. Foram muitos meses de grande aprendizado e conhecimento compartilhado. Aprendi muito com cada um dos professores participantes, compartilhamos alegrias, frustrações e trilhamos caminhos tortuosos, mas, sem dúvida, que me ensinaram tanto como a escola pública como espaço de construção de múltiplos saberes como quão capazes são os profissionais que a fazem. Muito obrigado pelas lições aprendidas ao longo desse caminho!

### SEÇÃO 3: INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Pode o militar falar sobre questões educacionais? Está previsto em algum manual? A formação militar me preparou enquanto aparato repressor do estado, para atuar num momento de ausência da palavra. A força militar atua quando o diálogo rui e quando as possibilidades de interpretações se esgotam e o único movimento interativo é a supressão do outro por meio da violência.

Assim, o que inicio aqui é um movimento que foge à violência: trata-se de possibilidades outras, que não o confronto e a tentativa de opressão da alteridade. Seria a criação de outros sentidos, de significados, de releituras e do uso da palavra para a transformação da realidade. Afinal, a pesquisa fala do mundo enquanto o constrói. É um confronto entre o Fabrício de hoje, que escreveu e interpretou os dados aqui presentes e o Fabrício que está inscrito e descrito nos dados sobre a formação de professores que aconteceu em 2017 e 2018; também um confronto entre mim e o leitor com nossas visões diferentes para ampliar nossa compreensão de mundo e, também, um confronto entre o Fabrício militar e o Fabrício professor.

A interpretação, então será um movimento de confrontos, de reflexões, de memórias, de teorias e de aprendizagens. Assim, *marcho*<sup>16</sup> por diversos ambientes que atravessam a minha história e que me construíram, desconstruíram e me reconstruíram em mais de vinte e cinco anos de formação militar e docente. Mergulhar nos dados foi um momento de perceber em que ponto as formações pelas quais passei se encontram e se desencontram dentro de mim; onde estão os seus momentos de diálogos e os seus momentos de conflitos; e quais os desdobramentos disso em minha prática enquanto professor-pesquisador.

Esta seção de interpretação está dividida em cinco epifanias<sup>17</sup>: 1) O encantamento cega - interpretação da minha formação militar e a interferência disso em minha prática docente, que se dá por meio de minhas concepções de ordem, autoridade, hierarquia que reverberam na minha identidade de professor. Além disso, discuto minhas tentativas de direcionar as conversas com os professores do curso de formação para os interesses da minha

<sup>16</sup> Ao longo desta seção, utilizarei jargões comuns à vida militar e os destacarei em itálico, pois das muitas vozes que me constituem, a voz do militar é uma das basilares.

<sup>17</sup> Os nomes que escolhi para cada uma delas consistem em um jogo de palavras e, conseqüentemente, de sentidos, ou seja, transgridem seus sentidos mais óbvios.

pesquisa, fato que ocorreu algumas vezes. 2) Another brick in the wall - em que interpreto os efeitos nocivos da racionalidade neoliberal que, ao mesmo tempo que cobra uma qualificação desenfreada dos sujeitos, não se preocupa em discutir a formação desses mesmos sujeitos e destina às escolas públicas, muitas vezes, professores que não se sentem seguros para lecionar ou que não têm formação para ensinar determinados componentes curriculares, em nome da continuidade do serviço ofertado. 3) Frutas locais - em que interpreto a reconstrução de sentidos pela qual tenho passado, seja no que tange ao ensino de língua inglesa, à formação de professores ou aos sentidos atribuídos à escola pública. 4) (Re)visitando para (re)construir - em que descrevo o sentimento de voltar a frequentar um ambiente educacional ao qual já fui submetido e minhas percepções deste reencontro e 5) (Re)construindo sentidos - em que trago à discussão da interpretação, a minha percepção acerca dos efeitos da formação no professor que acompanho, nos seus alunos e em mim mesmo.

### 3.1.Epifania 1: o encantamento cega

A formação<sup>18</sup> de um militar passa por algumas etapas que não necessariamente seguem uma ordem, entretanto, sem sombra de dúvidas, a primeira delas é sempre a mesma: o processo de mortificação do eu. Assim que somos aprovados para um curso militar, oriundos da vida civil, nossos nomes são modificados, e, durante os cursos, somos resumidos a um número. Jamais esquecerei que meu número no exército foi 15. Vez por outra ainda me surpreendo ao ouvir alguém pronunciar o número 15 e, automaticamente, viro-me na direção de quem falou para responder. A falta do nome e a codificação reificam a nossa existência: na vida militar, somos treinados para agirmos como uma parte do todo, como uma parte de um corpo. Por esta razão esquecemos nossos nomes civis e junto com eles, nossas histórias, famílias, e a antiga identidade.

A formação militar começa, então, com a destituição da identidade civil e, portanto,

---

<sup>18</sup> Acredito que o militarismo não se configura apenas como treinamento, como muitas vezes é referido esse processo de formação, a saber, “treinamento militar”. Treinar seria uma das dimensões do que seria uma verdadeira lógica militar, em que não apenas o sujeito incorpora atos performáticos, mas também uma cadeia de pensamentos que constitui sua maneira de enxergar e agir no mundo. É um espaço de formação pautada no medo, na subserviência, na hierarquia, na disciplina, na punição e que coloca o sujeito em constante estado de alerta, pois estão sendo formados para a guerra.

da minha história enquanto sujeito, e com o estabelecimento expresso das relações de poder: é preciso que os formandos se submetam ao processo de subalternização e compreendam que estão submissos aos superiores. Gayatri Spivak (2010) questiona: pode o subalterno falar? Na formação militar, não. É necessário que, para o cumprimento das missões, o militar não as discuta nem hesite em executá-las.

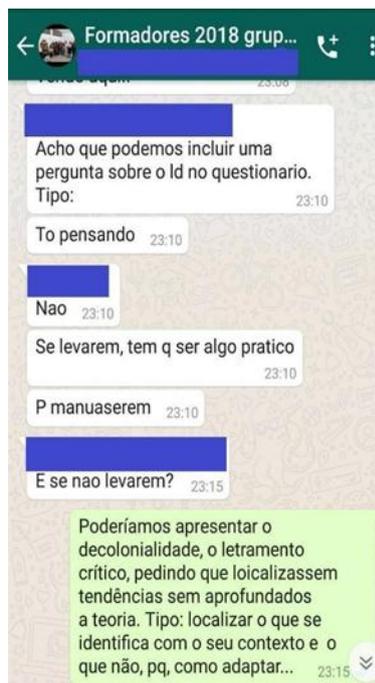
Para que esse processo de mortificação do eu ocorra, é preciso que o sujeito esteja inserido no que Goffman (*apud* BENELLI, 2014) chama de instituições totais. Nesses espaços, os sujeitos com situações semelhantes (com determinada doença, com objetivos ou funções similares) são separados do mundo e têm suas vidas fortemente administradas por um grupo gestor. No meu caso em específico, a minha instituição seria o que Goffman denomina como aquelas “erigidas com a intenção de realizar de um modo mais adequado alguma tarefa instrumental, tais como: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias” (BENELLI, 2014, p. 24).

No que tange às características desse espaço, Benelli (2014) elenca algumas delas, sem pretensão de exauri-las, mas deixando uma imagem inteligível do funcionamento desses espaços. Entre as características apresentadas, o autor destaca: a) os sujeitos separados, ou internados, precisam participar das atividades demandadas, em horários específicos e a realização dessas tarefas demonstra o comprometimento e a aceitabilidade, ou não, do sujeito internado; b) Há um grupo grande de pessoas internadas que são comandadas por um grupo menor de gestores, que se certificam não apenas de que os sujeitos estejam executando as ordens, como também de que todos saibam quem está infringindo-as; c) os sujeitos internados se sentem amargurados e submissos, enquanto os dirigentes se sentem superiores e corretos; d) há uma distância deliberada, ou não, entre os dirigentes e os internados; e) pode haver um sistema de recompensas; f) o sistema de instituição total aniquila possibilidades da criação de círculos familiares reais ou potenciais.

Desde 1995, essas características passaram a constituir minha formação enquanto militar, e, conseqüentemente, a minha visão de mundo e a minha maneira de me relacionar com as pessoas. Na formação de professores, não foi diferente: a minha forma de compreender a formação era nos moldes daquela que eu tive no exército. Apesar de, nos últimos três anos, ter estado ligado à academia e ter tido a oportunidade de problematizar questões muito mais amplas e que me convidam, todo o tempo, a repensar o modo automatizado pelo qual costumo agir (e para o qual fui treinado), não posso desconsiderar o

fato de que os 26 anos de vida militar constituíram minha formação. É importante ainda esclarecer que em 1996 deixei o exército, mas, em 2002, retornei à vida militar no Corpo de Bombeiros Militar de Alagoas.

Dessa forma, compreendia a formação como um treinamento de professores, a partir da diferenciação entre treinamento de professores e formação de professores apontada por Leffa (2001). Para o autor, treinamento é o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente. Assim, eu entendia que toda a teoria que tive oportunidade de estudar no mestrado - decolonialidade<sup>19</sup>, letramento crítico e neoliberalismo, por exemplo - deveria ser passada para os professores que, em seguida, a *executaria* em sua sala de aula. Trago o excerto, a seguir, para ilustrar esse pensamento. Nele, trago um trecho da conversa no grupo de whatsapp dos formadores. Durante a conversa sobre o que realizar no nosso primeiro encontro, um dos formadores direciona a discussão para a utilização do livro didático adotado pelos professores participantes do curso. É ainda sugerido por outro formador que o encontro deveria ser muito prático, com algo que pudessem manusear. Na contramão das sugestões, eu sugeri que já deveríamos introduzir no encontro uma discussão sobre decolonialidade e letramento crítico. Isso se deu pela preocupação que eu tinha em fazer com que os elementos dessa postura decolonial ou crítica surgissem como material para a produção do meu trabalho dissertativo.

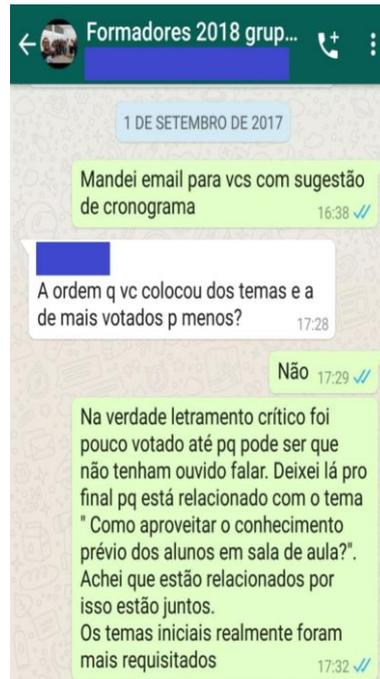


<sup>19</sup> Apesar de entender este conceito como uma possível alternativa de combate aos efeitos do neoliberalismo, sua discussão não compõe o objetivo desta pesquisa.

Figura 1 - Captura de tela de uma conversa de whatsapp no grupo de formadores em 29/08/2017

Não consegui perceber que não se tratava de ensinar os professores participantes da formação de forma *arbórea*, dos formadores para os professores, mas o aprendizado nos encontros aconteceria *rizomaticamente*, tomando como exemplo as metáforas de Deleuze e Guattari (1997) sobre a sua definição de pensamento. A partir de sua obra, ao comparar o pensamento a um rizoma, um tipo de raiz que tem como características principais a heterogeneidade, a igualdade entre as diferentes partes da raiz, e a não hierarquização entre as partes, os filósofos oferecem outra perspectiva sobre a forma de pensar e eu a trago para a discussão sobre a dinâmica do pensamento na formação de professores, ou seja, não verticalizada. Nós aprendemos, questionamos e problematizamos juntos. Minhas reflexões foram acontecendo a partir do que naturalmente surgiu nas discussões do curso e as discussões aconteceram a partir das necessidades trazidas pelos professores. Desta forma, todos os participantes da formação tiveram a chance de tirar proveito, acredito eu, equitativamente, dos encontros. Porém, confesso que para mim foi muito difícil no início. Precisei desconstruir o que eu entendia por formação, até então, para dar espaço a uma nova concepção: uma preparação mais complexa do professor que envolve tanto o conhecimento oferecido na formação quanto o conhecimento empírico da prática de cada um deles, tudo isso, associado a uma ampla reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento.

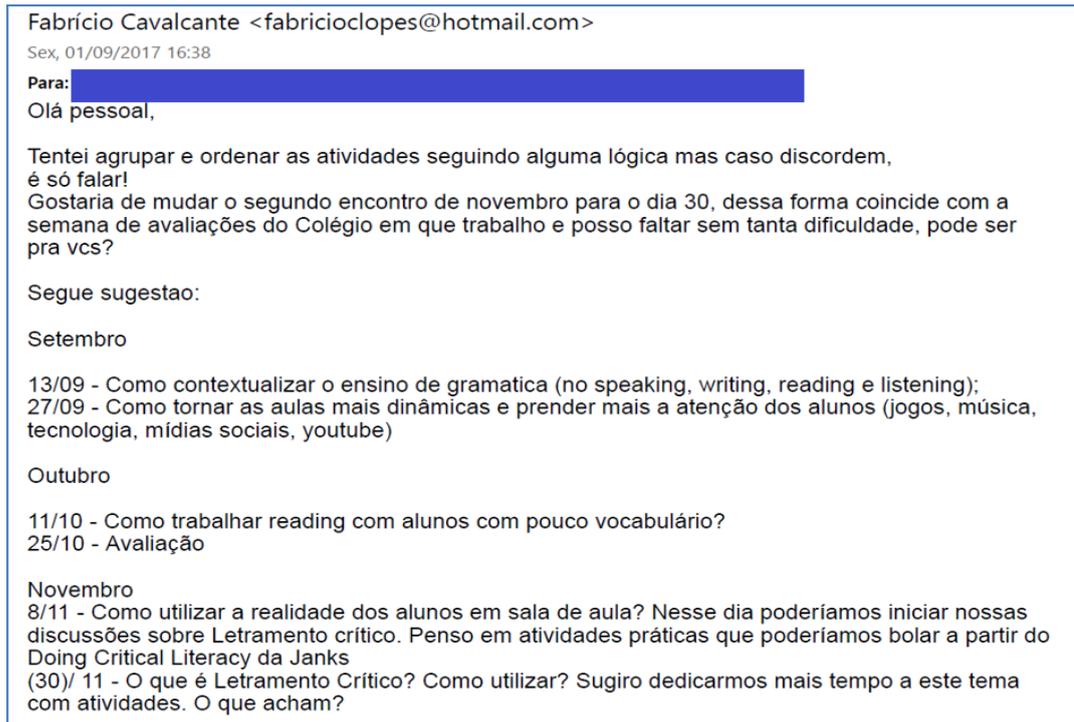
Após inúmeras leituras dos dados obtidos durante a formação, percebo atualmente que, naquele momento, coloquei a minha necessidade de obter dados para a minha pesquisa à frente do processo de formação. Em conversa com colegas pesquisadores que também fizeram parte do processo e com meu orientador, eu expressava minha ansiedade para que temas que eu julgasse enriquecedores para minha dissertação fossem contemplados. Nas imagens a seguir, é possível observar, novamente, como eu queria a presença do letramento crítico estivesse nos encontros.



*Figura 2 - Captura de tela de uma conversa de whatsapp no grupo de formadores em 01/10/2017.*

No excerto acima (Figura 2), retomo o tema do Letramento crítico. Por se tratar de algo novo para mim e que, aos poucos, estava ressignificando a minha forma de ver a educação, sentia que precisava compartilhar essa novidade com os outros professores, mas ao reler os dados, também percebi que essa solicitação reiterada também era oriunda da minha insegurança e curiosidade, pois não fazia ideia de como as atividades poderiam ser subvertidas a partir desta postura.

No excerto abaixo, eu termino o e-mail pedindo aos outros participantes da formação mais tempo para o letramento crítico:



*Figura 3 - Captura de tela de um e-mail enviado aos formadores em 01/09/2017).*

No e-mail, sugiro uma ordem de tema baseada no que considerava mais relevante. Os professores haviam realizado uma votação dos temas que lhes pareciam mais interessantes, entretanto, eu escolhi uma ordem que me parecia aprazível, além de garantir que teríamos o espaço para desenvolver atividades baseadas na perspectiva do LC, apesar de ter sido pouco votado por eles.

Minha formação como pessoa e professor deu-se, majoritariamente, em quartéis e instituições de ensino públicas e privadas. Aos 41 anos de idade tive a oportunidade de frequentar aulas na pós-graduação e pela primeira vez na minha vida ouvi falar em letramento crítico. Inicialmente pouco entendi do que se tratava. Mas, aos poucos, o Letramento Crítico passou a ocupar um lugar especial no meu cotidiano como cidadão e como professor. Não quero dizer que modifiquei completamente meu modo de ser e de agir, mas passei a considerar que há outras inúmeras possibilidades de olhar para uma determinada situação e que, a depender da quantidade de pessoas envolvidas nela, há, pelo menos, a mesma quantidade de visões diferentes. Enquanto militar, essa nova forma de compreender - a aceitação de outras possibilidades - é algo muito significativo para mim, pois fui treinado para desconsiderar outras visões, levando em conta apenas o que deveria ser feito, a partir da ordem de alguém.

Minha descoberta do letramento crítico mostrava-se como algo extremamente inovador e, de certa forma, messiânico: eu queria que todos soubessem dessa postura diante do ensino: alunos, professores, gestores, familiares, assim como todos os sujeitos envolvidos na educação e que, assim como eu, foram e são afetados pelos efeitos do neoliberalismo. Não consegui enxergar um ambiente mais propício para essa discussão do que a formação de professores. Através dela, concluí que o alcance da discussão acerca do letramento crítico poderia ser amplificado em razão da possibilidade da sua reprodução por cada um dos professores participantes. Desta forma, eu acreditava que no curso de formação de professores deveria ter a discussão sobre Letramento Crítico e, por esta razão, eu insistia tanto em trabalhar o LC com os professores do curso de formação.

Ademais, eu também partia da crença de que, o Letramento Crítico seria a forma de pensar e de agir diante das investidas neoliberais, ou seja, seria uma espécie de resposta a essa racionalidade nefasta. Como eu poderia apresentar essa racionalidade sem apresentar-lhes alternativas? O Letramento Crítico cumpriria esse papel.

Não acredito na neutralidade do pesquisador, ou seja, ao pesquisar, os desejos e intenções de pesquisa estão todo o tempo acendendo uma luz sempre que ouve ou enxerga o seu objeto de pesquisa surgir. Porém, vejo que é necessário que o pesquisador se mantenha atento à possibilidade de surgimento de dados oriundos da sua observação no local de pesquisa sem forçar o surgimento da temática pesquisada. Assim, o Letramento Crítico poderia ser algo a ser pesquisado na formação, mas talvez o que os professores necessitavam era algo totalmente diferente, ou complementar. Portanto, hoje, revisitando esses momentos, compreendo que o meu papel como colaborador no curso de formação foi observar, ouvir, sugerir, ceder, respeitar os conflitos, aceitar opiniões divergentes, entender que a formação também foi para mim; que na formação de professores não há patentes, que não estou subindo de posição, mas mudando de posicionamento o tempo todo.

Pude compreender, também, que, assim como no serviço militar, as relações de poder prevalecem em qualquer interação com outros seres humanos: para Foucault (1979), o poder não está no sujeito – como parece ser sugerido no interior do exército – mas na relação com o outro, nas interações. Assim, a formação de professores também está imbuída de relações de poder. Contudo, nesse último espaço, é possível que todos os sujeitos ocupem, em momentos diferentes, posições de poder diferentes e, conseqüentemente, possam ser protagonistas e atores no momento interativo. Diferentemente de uma instituição militar em que a sua posição

hierárquica delimita o poder que você detém naquelas relações e que esse poder antecede o militar, ou seja, o respeito não é direcionado ao sujeito, mas ao posto ou à graduação, no curso de formação do qual participei, notei que o movimento era justamente o contrário. Não se tratava de determinarmos quem tinha mais ou menos poder naquele momento ou mesmo quem o detinha anteriormente: na formação, todos os participantes podiam manifestar seus pensamentos respeitando o contraditório.

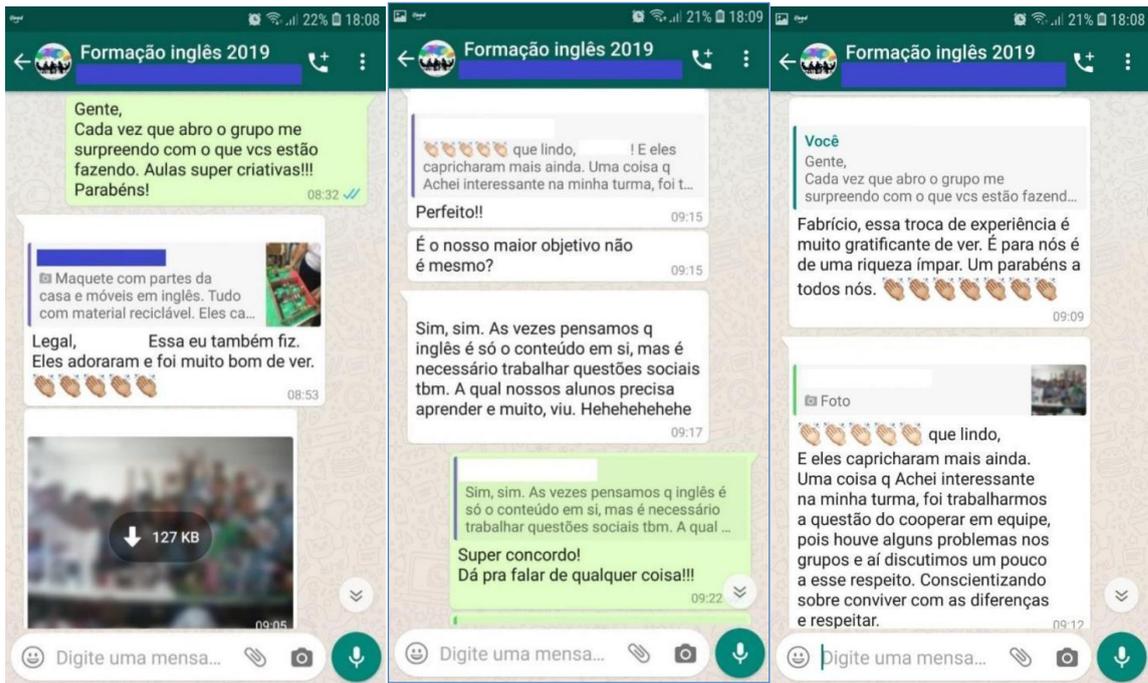


Figura 4 - Sequência de capturas de uma conversa no grupo de WhatsApp da formação em 14/09/2018.

Aos poucos, compreendi que os professores participantes do curso de formação apresentavam muita criatividade além de conhecimento teórico e empírico. Pelas trocas de mensagens com os professores participantes (Figura 4), obtidas a partir de uma conversa no grupo de whatsapp da formação de professores, eles começaram a exibir as atividades que conduziram em suas escolas e demonstraram estarem cientes da necessidade de levarem para a aula de língua inglesa uma discussão sobre questões sociais. As ideias que norteavam as nossas discussões passaram a ser norteadas pelos próprios professores – no caso destacado na figura 4, como trabalhar vocabulário em sala de aula – através do compartilhamento delas entre eles próprios passou a ser visto como algo muito válido para eles, diferente da visão hierarquizada que eu tinha ao crer que essas ideias deveriam partir dos responsáveis pela formação.

Passei a compreender que o curso de formação foi um ganho para todos os participantes, mas fico feliz por perceber que talvez eu tenha sido o maior beneficiado. Ao compreender o funcionamento do curso pude repensar a minha prática em sala de aula. Sei que na escola regular ficamos presos a alguns *conteúdos* que precisam ser trabalhados em sala, por outro lado, não estamos presos à forma como isso pode ser feito. Tenho liberdade para trazer para sala discussões mais aprofundadas sobre a temática a ser trabalhada em uma determinada unidade, sobre os textos que estão sendo vistos e conectá-los com a realidade dos alunos, tentando, assim, fazer da sala de aula um lugar de reflexão e de discussão das realidades sociais que nos permeiam.

### 3.2.Epifania 2: “Another brick on the wall”

O primeiro encontro presencial com os professores do curso de formação foi uma conversa na qual pudemos nos apresentar e pude conhecer cada um deles também. Alguns dos professores demonstravam grande timidez e até baixa autoestima. Lembro-me do comentário de uma das professoras participantes que compartilhou conosco que era, inicialmente, professora de língua portuguesa no município onde ela trabalhava, mas que após a insistência da coordenação ela assumiu as turmas de língua inglesa em razão da carência no município de professores para a disciplina.

Eu dou aula de português no ensino fundamental e médio, **mas a coordenadora me pediu tanto para assumir as turmas de inglês**, acho que em razão da minha habilitação dupla – era assim naquela época – que eu não tive como negar. **Traduzo tudo todos os dias antes das aulas e dou aula depois.** Também gosto de música. **Não sei se é bom, mas faço o que dá para fazer no interior, né?** Acho que eles (os alunos) gostam! (Excerto 1, transcrição da fala de Debby, 24/11/2018).

Ao afirmar ter concordado em lecionar uma disciplina que não se sentia preparada ou mesmo confortável em ensinar, a professora assume uma responsabilidade que, aparentemente, está além das suas condições naquele momento, visto que precisa traduzir todas as aulas nas vésperas, o que aumenta muito a dificuldade de preparação das aulas e não lhe permite tempo hábil para desenvolver outras atividades, talvez mais adaptadas

à realidade de seus alunos. Na minha leitura, compreendo a necessidade de encaixar a professora, forçadamente, na função de professora de inglês como um desdobramento da racionalidade neoliberal que: em primeiro lugar, desconsidera a condição humana da professora, ao negligenciar suas inseguranças e a condição expressamente manifesta de que não tinha as estratégias necessárias para lecionar língua inglesa. Nesse aspecto, parece que um contraponto se estabelece: se por um lado, o neoliberalismo exige, conforme Brown (2016), uma qualificação exacerbada dos sujeitos (por meio de cursos, dos certificados, do acúmulo de conhecimento), por outro, a necessidade de mão de obra imediata coloca o sujeito como passível de trabalho e de emprego, apesar de sua falta de qualificação.

Além disso, o fato da professora ter um certificado não a faz sentir-se capaz de ensinar. O que implica na ideia de que a certificação não garante os conhecimentos que se supõe serem adquiridos durante a formação acadêmica. Mas o fato de ser licenciada sem sentir apta para lecionar seria culpa do local de graduação? Teria sido falta de interesse da professora? Mais uma vez, percebo essa situação como uma faceta neoliberal: a preocupação com a certificação em si acaba apagando a importância do processo. Em outras palavras, talvez a professora não tenha tido os elementos necessários para desenvolver competências de ensino concernentes à língua inglesa (tempo, condições psicológicas, físicas e financeiras, suporte institucional, entre outros), mas a necessidade do certificado a fez cumprir os requisitos institucionais para obtê-los, apesar de não se sentir segura para ensinar. Essa insegurança, contudo, não é apontada aqui pelos seus alunos, como ocorre em Leffa (2011), nem por outros agentes educacionais, mas pela própria professora. O certificado, por sua vez, habilitou a professora a ensinar e, portanto, os alunos vão se deparar com uma formação deficitária. Essa supervalorização do certificado em detrimento à formação aponta para uma noção formativa que se encerra no fim da graduação e que não considera a necessidade de formação continuada, como sugere Nóvoa (1992, p. 09) ao dizer que o sistema político e educacional tende a não conceber “a formação continuada na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento educacional da escola”.

Em segundo lugar, a atitude de assumir a turma parece ser mais imperiosa do que a busca por encontrar profissionais que se sentissem confiantes e pudessem trabalhar com a língua inglesa de forma mais significativa. Há muitas questões de ordem política e econômica que perpassam essa decisão e, portanto, saliento, aqui, outra faceta dela: a indiferença com a língua inglesa na escola pública. Essa indiferença pode ser compreendida a partir de perspectivas distintas. Para Oliveira (2011), por exemplo, a lei trata a língua inglesa como

algo importante na vida do discente, mas, na prática, a lei se mostra completamente diferente e trata o inglês como algo obsoleto. Autores como Celani (2002), Cox e Assis-Peterson (2007) sugerem uma frustração por parte de professores, pais e alunos, que mantém o ensino na escola pública a completa deriva. Esse desamparo estatal e essa falta de sentido parecem engendrar a crença de que não se aprende inglês na escola regular, particularmente, na escola pública (BARCELOS; KALAJA, 2011). Para Barcelos (2011) a própria crença na não aprendizagem tem papel produtor e, portanto, é capaz de gerar certa inércia quanto à ideia de que não se aprende língua adicional na escola pública. Assim, a atitude da coordenadora de colocar a professora Debby, que demonstra não se sentir em condições, para ensinar o componente curricular insistentemente proposto, parece sugerir essa ideia de que na escola não se aprende inglês mesmo, nesse contexto, a falta de conhecimento da professora pouco importa.

O papel da professora Debby na sala de aula, então, ficou comprometido, uma vez que, nas palavras de Rojo (2009, p. 119), é papel do professor de língua inglesa desenvolver no aluno “certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista”. Complementando a fala da autora, contudo, entendo que o papel do professor de língua adicional não se encerra aí. A aula de inglês também é um espaço de discussão das verdades impostas pela racionalidade neoliberal, por exemplo, a mesma racionalidade que impôs à professora a necessidade de assumir uma função para a qual não se sentia segura. No caso da professora Debby, em razão da situação repentina a que foi submetida e da sua situação emocional, concordou com tudo o que estava posto no material didático, que ela traduzia antes das aulas, como forma de sentir menos insegura.

A fala da professora Debby também me chamou atenção por me lembrar um episódio do início da minha própria história como professor de inglês. Aos 15 anos de idade comecei a lecionar inglês em razão da alegada dificuldade em encontrar um professor para a disciplina na escola municipal em que comecei a ensinar. Não consigo imaginar, hoje, que o mesmo pudesse acontecer com outras disciplinas vistas (tradicionalmente) como mais importantes, como por exemplo, português e matemática. Entendo que a nossa história se espelha no fato de que não nos sentíamos capazes de ensinar e que a preocupação maior dos gestores não era com a formação dos alunos, mas com alguém que pudesse assumir as turmas e resolver a vacância. Diferentemente da professora, eu não tinha formação alguma, nem idade! Entretanto, eu tinha total liberdade para lecionar o que decidisse em sala de aula, pois a

escola não tinha livro didático. Se por um lado a falta do recurso me obrigava a preparar cada aula; fazer cópias nas vésperas de cada aula; recolher e corrigir cada atividade; por outro, pude selecionar os temas nos quais me sentia mais seguro em trabalhar, muitos deles ainda estavam sendo vistos por mim no curso científico (antigo ensino médio) no qual estudava todas as manhãs.

Até pouco tempo, acreditava ter sido provido de muita sorte por ter tido a oportunidade tão precocemente de ter me tornado professor. Isso significou, para mim, ter comida na mesa todos os dias. Ao longo de muitos anos de sala de aula nunca havia parado para pensar, contudo, nas implicações dessa decisão: ter me tornado professor aos 15 anos de idade sem a devida formação. Acredito que não pude oferecer aos meus alunos “certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista”, citadas por Rojo (2009). Outro ponto a ser discutido é que aos 15 anos de idade, no meio do ensino médio, vivia a minha adolescência que teve de ser interrompida em razão não apenas de estar executando um trabalho, mas de ser esse trabalho algo de tão alta complexidade como ser professor.

Entretanto, como adolescente, apesar da insegurança, eu assumia a identidade de professor como um lugar de poder: a figura do professor parecia se confundir com a imagem de militar que eu viria a assumir dois anos depois. O lugar de professor que eu assumi naquele momento era, na verdade, um lugar de poder que eu ocupava, apesar da pouca idade, um local hierárquico maior. Eu acreditava ter a autonomia para mandar e desmandar, para impor atividades, para impor respeito. Assim, ser professor era reproduzir a ordem militar: era certificar-me, conforme sugere Foucault ([1975]2003), de que a disciplina seria executada e de que seria ela que formaria os meus alunos, assim como é a disciplina que forma o soldado. Formei-me oficial temporário do exército aos 19 anos e aos 20 anos voltei para a sala de aula, em um movimento oscilatório entre a educação e a vida da caserna. A autoridade que eu supunha ter fazia intercâmbio entre alunos na escola e soldados no quartel.

As experiências que vivi desde que eu entrei para o mestrado fizeram-me ressignificar a ideia de que lecionar aos 15 anos era um prestígio: passei a compreender que, para um sistema educacional imbuído da lógica neoliberal, não fui um privilegiado, mas uma peça remanejada que solucionou uma questão política ou jurídica: a ausência de um professor para dar seguimento ao funcionamento da escola, mesmo que não fosse saudável para mim ou para

meus alunos. Parafraseando a banda de rock inglesa Pink Floyd: “All we are is just another brick in the wall”.

A desconstrução da imagem que guardava de ter sido um privilegiado por começar a lecionar tão cedo, confesso, foi dolorosa. Foi como se alguém tivesse retirado de mim algo que guardava com carinho. Contudo, considero este momento extremamente necessário para que novos passos pudessem ser dados e para que novas compreensões acerca desse e de outros momentos da minha carreira como professor pudessem ser feitas. A epifania a seguir está relacionada tanto à percepção da vida profissional de uma colega professora, quanto à compreensão de que esse movimento mercadológico pode ser subvertido.

### 3.3. Epifania 3: frutas locais

Hoje, reflito sobre a minha formação de outra forma, por assim dizer. Deixe-me explicar melhor. Hoje consigo olhar para o meu presente e meu passado ousando ressignificá-los e atribuo isso ao fato de ter tido acesso à novas informações. Entendo que só podemos tomar boas decisões a partir da qualidade das informações: informação é condição *sine qua non* para a tomada de decisão. A partir do acesso aos estudos sobre poder baseados na concepção de Foucault (1992; 2003), de decolonialidade a partir de Quijano (2005), sobre o neoliberalismo para Brown (2015), por exemplo, pude me enxergar ao me permitir “sair da caixinha” e identificar, antes de olhar para os outros, o quanto de colonial e de neoliberal existe em mim mesmo. O problema é que “sair dessas caixinhas” até pouco tempo não foi tarefa nada fácil - ainda continuo saindo delas. Tenho plena convicção que não é fácil para ninguém e, que no meu caso, a “caixinha” foi forjada em aço ao longo de anos de vida militar. Comparo essa caixa, em especial, aos muros do quartel. Na vida militar acredita-se que a sociedade que é estabelecida na vida da caserna é previsível, pois há dezenas de manuais que regulamentam cada situação na vida de um militar. Desconsideram-se, porém, as infinitas possibilidades que surgem a partir das relações humanas e que estas não podem ser previstas em manuais. Muitas vezes ainda me flagro emitindo, reproduzindo, naturalizando ou me silenciando diante de questões que já consigo compreender, o que me deixa envergonhado. Por outro lado, fico muito feliz por poder reconhecer que minhas crenças, muitas vezes, ainda são preconceituosas e quando consigo percebê-las ou quando alguém as demonstra para mim,

tento problematizá-las.

A saída da “caixa” remete-me a saída da caverna do célebre Platão. O mito da caverna encontra-se no livro *A República*, escrito pelo filósofo e manifestado num diálogo entre Sócrates e seu amigo Glauco. O que gostaria de salientar na metáfora platônica é: 1) a sombra no fundo da caverna; 2) A saída da caverna; e 3) a cura dos sentidos.

Para os que estão dentro da caverna, o fundo desta serve de lousa/quadro negro/tela: nele é projetado o que as pessoas devem ver e compreender do mundo. De cabeça imóvel, os sujeitos dentro da caverna não podem ver outra coisa, senão o que é projetado pela chama tépida e quase opaca do fogo. O que acontece, então, se o sujeito decide se levantar e sair da caverna?

Gostaria de enfatizar os processos descritos por Sócrates. É preciso que o sujeito se levante: esse movimento é deliberado? Partindo do pressuposto que estamos confortáveis com o ambiente da caverna e com suas sombras, não haveria necessidade de se levantar. No que se refere a mim, de sair da “caixinha militar”. No texto platônico, o sujeito é obrigado a se levantar. Há uma inquietação que motiva o sujeito a ficar de pé.

No meu caso, essa inquietação se iniciou quando voltei para a universidade e comecei a entender que não há verdades absolutas, mas verdades parciais ou incompletas. Entendia que aprender língua inglesa era, exclusivamente, libertador. Hoje, enxergo que seu aprendizado pode ser libertador, quando ele não perpetua as relações de poder. Também compreendo que o ensino de língua inglesa pode funcionar como um vetor de questões coloniais que são reproduzidas, caso o professor não problematize, por exemplo, textos que legitimam a dominação cultural do norte ocidental sobre as culturas do Terceiro Mundo, sob o disfarce de desenvolvimento ou de questões sociais que desenham uma personagem ideal diferente dos alunos, ao demonstrarem outros jovens, sempre brancos, de olhos claros, heterossexuais e sempre felizes colocando todo o leitor que não se identifica com tais características à margem dessa (pseudo) sociedade ideal.

Outro ponto importante seria a minha concepção acerca da disciplina em sala de aula. Realmente acreditava que uma turma silenciosa e preenchida por alunos sentados em cadeiras alinhadas seria a única forma de proporcionar condições adequadas de aprendizado. Uma simetria espelhada na vida militar. Quando militares precisam participar de qualquer situação formal, corporativa ou mesmo para simplesmente ouvir alguns recados, cabe ao militar mais

antigo<sup>20</sup> presente colocar todos os militares em forma e emitir o comando de *cobrir*: os militares entram em forma, em filas com o mesmo número de homens; com linhas que vão dos homens mais altos para os mais baixos e todos verificam a distância de 01 braço esticado entre eles, garantindo assim o alinhamento perfeito da tropa. Todos são voltados para a autoridade que vai falar. O militar mais antigo deve ainda apresentá-la e passar o comando dos militares à autoridade e pedir permissão para também entrar em forma. Cabe ao militar que recebe o comando da tropa verificar se há alterações como faltas, tropa desalinhada, conversas paralelas, é necessária a imobilidade durante todo o procedimento para, finalmente, aceitar o comando e conduzir a situação.

Os comandos militares se assemelham, então, aos comandos de sala de aula: cadeiras alinhadas, espaçadas em distâncias iguais; linhas simétricas; o professor que remete à ordem e à autoridade, certificando-se de quem falta, quem está presente, garantindo que todos estejam no lugar e que não conversem. É preciso que, no quartel e na escola, todos estejam “em forma/ fôrma!<sup>21</sup>”.

Essa discussão sobre disciplina me remete ao fragmento do texto de Foucault (2003), em que o autor apresenta a regulação da atividade da tropa e onde se lê:

O que é definido pela ordenação de 1766<sup>22</sup> não é um horário — um quadro geral para uma atividade; é mais que um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um “programa”; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases. Passamos de uma forma de injunção que media ou escandia os gestos a uma trama que os obriga e sustenta ao longo de todo o seu encadeamento. Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder. (FOUCAULT, 2003, p. 129)

<sup>20</sup> Entende-se por antiguidade a posição hierárquica que o militar de maior posto ou graduação ocupa diante dos outros. Já entre os pares, ou seja, os que têm o mesmo posto ou graduação, o militar mais antigo é o que foi promovido antes. Para os que foram promovidos na mesma data, o mais antigo é aquele que teve maior nota em curso de formação.

<sup>21</sup> Neste momento, lanço mão das possibilidades semânticas que a palavra forma/fôrma me possibilita, compreendendo que o vocábulo pode indicar um comando que remete à disposição ordenada dos soldados no quartel ou dos alunos na escola, mas também pode sugerir um molde, uma fôrma, em que soldados e alunos podem se vir obrigados a entrar quando participam de uma formação que despreza a criticidade e o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

<sup>22</sup> A ordenação de 1766 foi a segunda ordenação militar que visou regulamentar a marcha de uma tropa. Teoricamente, cada movimento dos militares estava previsto, sendo esta segunda, mais detalhada que a primeira, que aconteceu no início do século XVII.

O excerto acima, explica muito bem o processo de automatização do corpo. Ao afirmar que o tempo penetra o corpo, acredito que o teórico traduz com perfeição esse processo. A constante preocupação com horários, gestos, rituais que se repetem constantemente levam à automação do processo e, de certa forma, criam em cada pessoa uma marca que as identifica. Não é à toa que militares costumam identificar uns aos outros apenas pelo comportamento. Trazendo essa lógica para a sala de aula e para a formação de professores, é como se a educação fosse guiada por um programa, como aponta Foucault (2003), em que o apelo à norma e à reiteração regular e insistente conduzisse ao objetivo. Caberia aos alunos, bem como aos professores, seguir o programa, sob pena de serem punidos, para que a escola cumprisse o seu papel. Paulatinamente, o processo de internalização da disciplina acontece e os professores, gestores alunos e demais membros da comunidade escolar passam a, automaticamente, associar o bom funcionamento de uma escola – repleta de normas, horários e hierarquia – ao funcionamento de um quartel.

Todas as normas e regulamentos descritos acima, então, foram confrontados pelas novas visões que, como já mencionei, colocavam em xeque as minhas certezas acerca da acurácia e das implicações do ensino de língua metódico e sistematizado de língua inglesa. Assim, o momento do mestrado foi o momento de inquietação, de desconforto, ou o momento mencionado por Sócrates em que me vi obrigado a levantar.

A saída da caverna seria o que eu considero o momento epifânico que é o momento de encontro com outra realidade. A luz parece ser um símbolo aprazível na cultura ocidental. No simbolismo religioso, é um momento de revelação (na narrativa bíblica, Jesus é revelado como filho de Deus por um momento luminoso no rio Jordão); em se tratando de história é o momento histórico que se sobrepõe a idade média – conhecida como idade das trevas – é o iluminismo. É como se a luz trouxesse à tona o que estava escondido. A epifania seria então esse momento de revelação. Gostaria, contudo, de enfatizar a problemática dessa ideia reveladora: parece que a saída da caverna e a vinda para a luz supõe uma saída da alienação para um regime de verdade absoluta. O que quero sugerir, a partir da metáfora de Platão, contudo, é que a saída da caverna, para mim, significa uma mudança de pensamento, uma mudança de leitura, uma mudança de perspectiva, uma epifania que leva a uma nova compreensão das coisas e não um encontro com a verdade universal. Foi uma saída para que eu pudesse enxergar mais amplamente. Isto é, acredito ter havido uma expansão da minha

capacidade de enxergar e entender o que eu estava investigando.

Sair da caverna também sugere um incômodo, já que os olhos que estão acostumados com a baixa luminosidade da caverna vão, conseqüentemente, se contrair e se perturbar com o excesso de luz. O movimento, natural, é o de defesa: vira-se a cabeça para trás; ou fecham-se os olhos; ou colocam-se as mãos nos olhos; ou ainda, colocamos os braços na frente do rosto num movimento defensivo, como na imagem.



*Figura 5 - imagem ilustrativa para descrever o incômodo causado pela luz.*

Mas esse momento epifânico é também, para mim, um momento de cura de sentidos. Um sujeito que sai da caverna e precisa se readaptar à audição, à visão, ao tato, ao paladar e ao olfato porque se encontra em um novo ambiente, construindo novas percepções a partir dele. Entendo este novo ambiente como a possibilidade de desconstruir a prática vista por duas lentes diferentes: como eu passei a enxergá-la e como a professora passou a ressignificar o seu trabalho. E é sobre isso que me debruço a partir da interpretação do excerto, a seguir:

1. **Mary:** O vocabulário que o livro traz sobre frutas é sempre a mesma coisa: **blueberries, strawberry, raspberry etc. O problema é que eles [os alunos] não têm isso na feira!**
2. **EU:** Como seria, então, a aula de vocabulário sobre comida?
3. **Mary:** Na aula anterior, antes de começar o conteúdo, **a gente pediria que eles tirassem fotos das comidas que eles conhecem já em inglês ou gostam aí**, na segunda aula, a gente **faria uma coletânea das fotos**, para trabalhar esse vocabulário, **eles fariam o que gostam em**

**português, por exemplo, maçã... aí a gente diria *apple* e montaríamos uma listagem a partir do conhecimento deles com o vocabulário para eles estudarem em casa.**

**4. EU: Deixa eu entender: essas fotos que eles trariam das comidas que gostam seria uma pré-aula e na aula seguinte eles trariam seu vocabulário para uma exibição. Essa exibição seria feita como? Com celular, eles mostrariam uns para os outros...**

**5. Mary: Ou então impresso, ou então poderíamos montar a coletânea dessas fotos e montar os slides.**

**6. Eu: Você trabalha em escola pública ou privada? Você acha que é possível fazer assim na sua escola?**

**7. Mary: Na minha escola é.**

(Excerto 2, transcrição da fala de Mary, do dia 8/11/2017 - grupo 1)

A professora Mary demonstra certo descontentamento com relação ao que o livro didático propõe como atividade para os alunos (F.1)<sup>23</sup>, porque as frutas elencadas se distanciam das conhecidas pelos estudantes, já que não são visíveis no entorno deles e menciona a feira como local onde eles podem observar outros frutos e estes, por sua vez, poderiam ser o foco da atividade. A ideia de questionar o vocabulário proposto pelo material didático por não fazer parte do entorno dos seus alunos e, portanto, não ser tão relevante para eles remete a ideia de Freire (1968; 1996) ao sugerir que o aprendizado deve partir da vivência dos alunos. Ao sugerir que seus alunos não têm tais frutas no seu dia a dia, a professora, então, sugere subverter a atividade proposta substituindo as frutas por aquelas que, de fato, existem no cotidiano deles, tornando assim, a atividade mais significativa e de mais fácil compreensão em razão da não necessidade de abstração para tratar de algo que eles apenas podem imaginar.

Diferentemente da professora, sempre tive muita dificuldade de subverter o material didático e de ousar improvisar. Hoje reflito sobre essa dificuldade como um possível medo de errar, de não propor algo realmente interessante, mas também vejo que o militar sempre esteve ali: o Fabrício militar está acostumado a ler, decodificar manuais, a observar estritamente as ordens que lhe são impostas. Ao subverter o manual eu estaria desconsiderando o que estava posto, o que precisava ser cumprido.

---

<sup>23</sup> “F.” significa “fala” e refere-se às falas dos participantes no excerto em questão.

Esse movimento de retirar o olhar de algo que está além do horizonte – muitas vezes para o norte global – e de começar a observar o que está ao redor, parece-me muito simbólico: as frutas estão perto, da mesma forma que a língua está perto, que a língua faz parte do entorno, que a língua nos pertence porque dela fazemos uso e porque por meio dela interagimos (VOLÓCHINOV, 2018). Entendo a feira, portanto, como esse lugar para esse grande momento de interação. Poder localizar as frutas estudadas em sala de aula, o vocabulário assimilado e ter a chance de interagir com seu pai, sua mãe, assim como em outras práticas sociais, dizendo que isso em inglês é *apple*, aquilo é *orange* torna o aprendizado muito mais relevante, ao passo que a oportunidade de fazer tal interação a partir do aprendizado sobre *berries* poderia não tornar possível que a mesma interação acontecesse no interior de Alagoas, no nordeste do Brasil.

Além disso, o movimento de voltar o olhar para o entorno sugere outra forma de perceber o ensino de língua: a língua deixa de ser apenas um espaço de consumir a cultura e os modos de vida do outro, sob a justificativa de algo chamado mundo globalizado e passa a ser espaço para o conhecimento e discussão dos modos de vida do próprio aluno. Esse momento, de olhar ao redor e de interagir com a realidade imediata, remonta ao apelo feito por Moreira Júnior (2016), em que o autor sugere uma *desestrangeirização* das línguas adicionais. Para o autor, é preciso que os sujeitos que falam a língua sintam que a língua não é de um estrangeiro, nem de outro espaço geográfico distante: a língua é daqueles que dela fazem uso, não estando restrita àqueles que a tem como língua materna.

Pouco a pouco, passei a aceitar tanto a possibilidade de olhar para o meu entorno no ensino de línguas adicionais, quanto a considerar o ensino de língua inglesa não mais como a reprodução de uma língua do outro, mais de algo que seria adicionado ao cotidiano de um grupo de pessoas. Que não mais as treinaria, meramente, para serem iguais aos povos que a falam, mas de serem alagoanos, falando inglês, com as peculiaridades da nossa forma de falar, repletos da nossa rica cultura nesta nova forma de comunicar. Confesso, contudo, que a cada nova situação que vivo com os professores da formação, eu aprendo a desapegar dos manuais um pouco mais.

É preciso ainda considerar que não se trata aqui de postular que os alunos devam estar restritos à compreensão do seu entorno apenas. Não se trata de não oferecer a oportunidade de conhecer alimentos consumidos em outros países, mas de partir do que é mais relevante no seu contexto local para o que está mais distante da sua realidade e, portanto, pode ser menos

significativo. Em outras palavras, trata-se de questionar a ideia de hierarquização que subliminarmente pode estar sendo apresentada aos alunos ao ensinarmos as frutas que estão presentes em outros contextos diferentes dos deles próprios: as frutas do nosso país, do nosso estado, da nossa região são tão importantes quanto às frutas de países anglófonos. Ensinar uma língua adicional não se trata de memorização do vocabulário e compreensão das estruturas apenas, mas da problematização de toda a carga ideológica que está imbricada no texto (JANKS, 2012).

Para não correremos o risco de alienarmos os alunos às verdades universais pré-estabelecidas, é importante que consideremos que vale questionarmos o que o texto diz para compreendermos quais mecanismos foram utilizados para formar o texto.

É ainda necessário considerarmos que a ideia de conhecermos a cultura do outro pode acabar tornando-se um meio de consumo dos modos de vida de países do norte global (RAJAGOPALAN, 2014). O discurso da globalização, que impulsiona a busca pelo aprendizado da língua inglesa, parece sugerir uma importância no conhecimento e práticas sociais de todos os países indistintamente quando, na verdade, aulas de língua inglesa que só demonstram práticas de países como Estados Unidos e Inglaterra mostram quais modos de vida merecem atenção e devem ser copiados, servindo de modelo para os países considerados do sul global, como o Brasil.

Assim, aprender uma língua adicional não seria apenas pensar o que está longe, o que está em outro espaço geográfico: aprender inglês não significa apenas conhecer uma língua que não conhecemos e falar de coisas que não vemos, ou de terras em que nunca pisamos. Desestrangeirizar a língua, na minha compreensão, significa falar de cheiros que sentimos, das coisas que vivemos, das comidas que comemos, dos lugares por onde passamos.

Na continuação do diálogo, a professora dá suas contribuições descrevendo como ela desenvolveria aquela atividade (F.3 e 5). É muito interessante, contudo, revisitar o momento do diálogo e relembrar o que entendi ali e o que compreendo agora sobre aquele episódio. Mary diz que a partir das palavras citadas pelos alunos e oriundas do seu próprio cotidiano, eles poderiam criar uma listagem e que, a partir dela, formariam o vocabulário a ser estudado. Em um gesto inconsciente, não atentei para o que a professora disse: que criaria uma listagem, mas remeti automaticamente ao uso de aparelhos celulares para a execução em sala daquela atividade (F. 4). Há dois pontos a serem considerados: primeiro ponto é que eu sugeri o uso de

celulares, pois, como sou um professor de uma escola privada, pensei que as atividades pudessem ser executadas fazendo uso do celular. Naquele momento eu desconsiderei outras possibilidades porque presumi que todos os alunos possuísem os aparelhos, mas não me atentei para o fato de que talvez naquela comunidade a realidade fosse outra. Não quero sugerir que as escolas públicas, em uma das quais a professora leciona, é naturalmente um espaço em que os alunos não tenham condições de ter aparelhos celulares. Mas, como professor/pesquisador, seria negligência da minha parte desconsiderar o fato de que as escolas públicas acolhem um contingente grandioso de alunos em situação de vulnerabilidade social. Em outras palavras, quero dizer que ampliei a visão limitada que tinha e que enxergo a escola pública como um espaço de vulnerabilidades, mas também de múltiplas possibilidades. Vale salientar que estudei em escola pública, em escola particular e em colégio cencista, mas em nenhum deles eu ou meus colegas fazíamos uso de aparelhos celulares, por uma razão muito simples: eles não existiam e isso não nos impedia de estudar e aprender. Desta forma, destaco a minha visão simplista do fato de que a exibição da listagem deveria acontecer só com o uso de celulares.

### 3.3.1 Crise de sentidos sobre a escola pública

Na sequência do diálogo, a professora sugeriu outra forma de criação da listagem (F.5). Naturalmente, sua sugestão foi feita com base no seu conhecimento acerca dos recursos existentes em seu local de trabalho e com base no conhecimento que tinha dos seus alunos. Em seguida (F. 6) questionei sobre o tipo de instituição em que trabalhava – pública ou privada – por associar, imediatamente, que uma atividade com recursos que vão além do quadro e giz fosse, naturalmente, mais difícil de executar em uma escola pública em razão da imagem que eu tinha sobre ela. E é sobre os sentidos dessas perguntas que discorro agora.

Quando comecei a ensinar inglês em uma escola da rede pública municipal, lembro que havia um recurso tecnológico chamado mimeógrafo que precisava ser compartilhado entre todos os professores da escola para fazer cópias das atividades, pois só havia um deles para a escola toda. Era uma tarefa cansativa, pois exigia pelo menos algumas horas para que pudessemos ter cópias das atividades. Era necessário que uma folha fosse escrita à mão e essa matriz era replicada no nosso mimeógrafo ao colocarmos folhas de papel ofício e girarmos

uma manivela que a cada giro reproduzia uma cópia. Canso só de lembrar! Em um dia com 10 turmas de 40 alunos seriam aproximadamente uma matriz para cada atividade e aproximadamente 400 giros na manivela para só então começar as aulas. Acredito ter parado no tempo e memorizado todo aquele sofrimento que se dava em razão da tecnologia daquela época - início da década de 1990 - na escola pública onde lecionava.

Lembro ainda do calor em sala de aula, em especial nas aulas do turno vespertino, e de alguns alunos terem algum tipo de mal súbito muitas vezes ocasionado pelo calor forte, pela fome ou pela junção dos dois. Jamais esquecerei um momento em que estava chegando em uma escola municipal para dar a primeira aula às 13 horas. Como não havia almoçado, parei em uma lanchonete em frente à escola e pedi um refrigerante e um salgado. Quando comecei a comer tive a súbita sensação de que alguém por trás de mim estava me olhando. Quando virei, as janelas da escola estavam cheias de alunos que me observavam comer. Havia esquecido completamente que na semana anterior o prefeito da cidade havia sido preso e estava sendo processado por desviar a verba federal destinada à merenda escolar. Em outras palavras, muitos dos meus alunos vinham de sítios localizados na zona rural e muitos deles tinham na merenda servida na escola as únicas ou melhores refeições do dia. Como o dinheiro da merenda estava sendo desviado, não havia merenda, eles estavam com fome e eu estava comendo um lanche gostoso diante deles. Não suportei continuar comendo e num ato involuntário de solidariedade, talvez envergonhado, lembro que naquele dia fui dar aula com fome. Como eu poderia entrar numa sala de aula cheia de alunos com a barriga vazia e falar de língua inglesa?

As perguntas que fiz à professora (Fs 4,6), então, remeteram-me a essa compreensão que eu fixei sobre escola pública: um espaço precário, de alunos famintos, de recursos escassos e, principalmente, sem possibilidades. Em seu trabalho sobre sua atuação numa escola pública do estado de Alagoas, especificamente na cidade de Maceió, Santos (2018) relata uma situação parecida: o seu choque ao notar que a escola tinha aparelhos como *notebooks* e projetores à disposição dos professores. O autor sugere, ainda, que essa compreensão da escola pública como um local de falta remete a uma crença maior que é na impossibilidade da escola pública como local de aprendizagem. Percebo que minha descrença nas potencialidades da escola pública me levou a questionar a fala da professora. O problema não é apenas levar recursos para a escola, mas é construir uma mudança de sentido acerca da escola pública e da coisa pública em si que, por sua vez, tem sido deliberadamente desmantelada dentro da lógica neoliberal. Assim, enquanto professor/ pesquisador e sujeito

que colabora na formação de professores, eu acredito que um dos primeiros passos para uma escola de possibilidades é *curar os sentidos* acerca dela. Por fim, Santos (2018) sugere que repensar a escola pública e entendê-la como espaço de possibilidade é uma forma de prover oportunidades para estudantes em situação de vulnerabilidade: oportunidade ao acesso a uma língua adicional, às novas perspectivas e às oportunidades de mobilidade social.

Com a pergunta à Mary (F.6), eu quis justificar para mim como seria possível fazer uma atividade tão dinâmica e com demanda de tantos recursos se no meu imaginário só havia um mimeógrafo. Foram necessárias muitas releituras dos dados para que, paulatinamente, eu percebesse que estava associando a atividade sugerida pela Mary, professora de uma escola pública do interior de Alagoas no ano de 2018 ao Fabrício, um professor da escola pública municipal em outro interior de Alagoas na década de 1990. Ao racionalizar esse movimento pendular de fuga e retorno às minhas “caixas”, eu percebo que ainda há muito a ser revisitado e problematizado, mas comemo o fato de que consigo perceber que enxergo o mundo com as lentes dos meus próprios olhos e que essas lentes foram se construindo sem que eu as questionasse há até pouco tempo. A partir das minhas leituras sobre Janks (2012), consigo perceber que as mudanças que têm acontecido na minha forma de perceber situações – passadas e atuais – se devem ao fato de ter tido acesso a diversos autores, a diversos momentos de problematizações, bem como ao contato com diferentes professores que compunham a formação. Desta forma, consegui redesenhar alguns dos meus sentidos e sinto que, como colaborador na formação, efetivamente, estou sendo empoderado para poder olhar para o trabalho do professor da escola pública como uma fonte incessante de possibilidades, assim como para o meu também. Assim, a ideia de acesso, poder, diversidade e reconstrução se estabeleceu na minha formação, também, a qual desenvolvo mais adiante, na epifania 5.

Por fim, a última frase da professora foi um momento de epifania, para mim. O tom, quase repreensivo, daquela fala me remeteu ao que no quartel chamamos vulgarmente de “levar uma mijada”, ou seja, ser repreendido por alguma autoridade. Posso perceber vários sentidos quando ela diz: na minha escola é! Há um tom triunfal e um tom de esperança: Na minha escola é! Por certo, e a partir de qualquer um dos tons que tenha percebido na resposta da professora Mary, em todos, ela estava certa.

Na próxima epifania, narro o meu retorno a um ambiente que há muito frequentei: uma escola militar. Contudo, desta vez, não serei mais o aluno do Exército ou do Corpo de Bombeiros. Volto à escola como um educador/pesquisador que está buscando ressignificar a

sua percepção sobre a educação e que, oportunamente, pode voltar ao ambiente educacional militar sem o compromisso de marcar pontos, fazer provas ou cumprir horários.

#### 3.4. Epifania 4: (re)visitando para reconstruir

O excerto abaixo é um trecho do meu diário reflexivo sobre uma conversa entre mim e um dos docentes participantes do curso. A partir de agora, discorro sobre o momento em que decido acompanhar as atividades docentes desse professor e a minha experiência observando o local de trabalho dele: uma escola militar.

Hoje, depois do curso, tive a oportunidade de dar uma carona a um professor que estava no ponto de ônibus perto do IFAL. Como ele estava no mesmo caminho, decidi oferecer uma carona. Foi legal porque conversamos sobre muitas coisas diferentes. Notei que quando eu perguntei onde ele morava, **ele começou a dar justificativas de que morava lá porque era perto da escola militar onde trabalhava, contou uma história super triste de demissão da carreira de bancário que teve por 20 anos, por causa da modernização do banco e que hoje ele ainda trabalhava - naquela idade - porque foi demitido antes de poder se aposentar. Teve que ficar interessante para o mercado de trabalho de novo. Fez um curso de inglês e passou a ser professor contratado na rede estadual dando um monte de aulas por semana para ganhar muito pouco, porque a situação não estava fácil. Me chamou atenção o fato de ele se desculpar pela localidade que morava e repetir, algumas vezes, que morava em uma casa humilde.**

(Excerto 3, trecho do meu diário reflexivo do dia 24/11/2018)

A fala do professor Michael reflete, antes de tudo, a fala de alguém, cuja autoestima está destrocada pelos efeitos do neoliberalismo na sua vida. Até então, só tínhamos tido a oportunidade de conversar sobre assuntos do curso, em sala aula. Naquele momento da conversa, contudo, outras percepções surgiram. Há duas perspectivas que percebo ao analisar o excerto do meu diário: a minha perspectiva e a do próprio professor. É sobre elas que discorro em seguida.

Do meu ponto de vista, me senti desconfortável por estar sendo (talvez) invasivo ao perguntar onde morava e notar seu desconforto. Minha intenção foi oferecer uma carona a um colega, já que estava na mesma direção, mas fiquei sem ação quando o professor começou a justificar o local e a sua impressão sobre a sua casa. Todas as suas justificativas eram desnecessárias, pois não estava interessado em julgá-lo de nenhuma forma, mas em ser gentil. Em sua fala, ele demonstrava que sentia que eu ocupava uma posição superior àquela que ele entendia ocupar e que por isso sentiu necessidade de justificar sua moradia. Percebi, naquele momento, que o curso do qual participava me colocava em uma posição de destaque e que, para o professor, por eu estar na condição de colaborador deste curso, isso poderia significar que eu estava acima dele, *hierarquicamente* falando.

Ao interpretar os dados e ao chegar a essa conclusão sinto-me mal por perceber que, mesmo que não tivesse tido tal intenção, as relações de poder estão em todas as relações e que, para as desconstruirmos, é necessário que todos os envolvidos na interação estejam cientes da sua existência e empenhados na desconstrução. Eu subentendi que a impressão do Michael sobre mim era a que eu desejava, não a que ele realmente tinha, o que me deixou constrangido.

Por outro lado, percebi que estava diante de alguém vivendo os reais efeitos da racionalidade neoliberal. Um dos participantes do curso que, além de ter sido demitido da empresa na qual trabalhou por duas décadas, de repente, tornou-se *desinteressante*. Para sobreviver dignamente, contudo, ele precisou se tornar *interessante* para o mercado de trabalho novamente. Além disso, desconsiderando a dificuldade natural de aprender um novo idioma e uma nova profissão após décadas de trabalho e o cansaço decorrente da idade, foi no ensino de língua inglesa, tão diferente da sua língua materna, que ele enxergou uma possibilidade de voltar a trabalhar. Por fim, percebo que sua história me chamou mais atenção ainda por se tratar de um professor que lecionava em uma escola militar e que isso tinha muito a ver comigo.

Lembro que fiquei muito atento às suas palavras e que não conseguia não associar sua história a um filme que assistira semanas antes por indicação do meu orientador, *Eu, Daniel Blake*. É a privatização do direito social à saúde. A personagem Daniel Blake é um homem que trabalhou toda a sua vida como carpinteiro, no norte da Inglaterra, em Newcastle e se vê sem saída quando sofre um ataque cardíaco e não recebe o menor apoio do Estado. Blake não é o que, comumente, se imagina como o estereótipo de um idoso: ele perdeu a esposa há

pouco tempo e não se vê longe do trabalho, talvez nem tenha passado por sua cabeça parar de trabalhar. Ao longo do filme ele conhece Katie - uma mãe - que é mandada pelo serviço social de Londres para Newcastle – a mais de quatrocentos quilômetros de distância – completamente desamparada. A ironia é que em meio às discussões de imigração na Europa, tanto Blake como Katie são ingleses de nascença, pertencentes à classe mais comum do cidadão inglês. Contudo, diferentemente do que indica o imaginário popular sobre os privilégios de um genuíno cidadão inglês, eles não têm acesso a um dos direitos mais básicos, o direito à saúde. A racionalidade neoliberal segue a mesma lógica em todos os locais se adaptando a cada realidade: os direitos sociais são um gasto para o Estado e, para diminuir esta conta, o estado deve participar minimamente. No exemplo do filme sobre a Inglaterra, o acesso aos direitos é dificultado. O direito à saúde, por sua vez, é transformado numa *commodity*, num produto a ser comercializado e consumido por uma demanda sempre constante, urgente e por pessoas de classes sociais distintas. Assim, a saúde sendo um produto força quem pode pagar a comprar sua sobrevivência no mercado, gerando, assim, mais lucro para a iniciativa privada e mais impostos para o estado.

A outra perspectiva, conforme disse acima, era a do próprio professor. Entendo que ao oferecer tantas explicações sobre onde morava, sua impressão sobre a sua casa e seu local de trabalho a um quase estranho, o professor tentava justificar, com suas palavras, sua situação financeira em razão da sua impressão sobre mim, meus colegas pesquisadores e, possivelmente, com relação aos demais participantes do curso, afinal de contas, abruptamente, eu adentrei a sua intimidade.

Não conseguia não associar a sua percepção sobre a necessidade de se reconstruir e voltar a ser alguém interessante para o mercado de trabalho com o *homo oeconomicus* (FOUCAULT, 2004, p. 278). Michael tentou se moldar às necessidades do mercado e se esforçou para acumular títulos e cursos na tentativa de se tornar um produto mais interessante. Entretanto, considerando a sua idade avançada e não estar em evidência para aquela função no mercado, tornou-se um produto mais barato. Mesmo demonstrando, em suas palavras, que havia sido uma vítima da modernização – uma forma de diminuir os custos e aumentar o lucro do banco – que o demitira anos atrás, ele não hesitou em buscar uma nova carreira ao se tornar professor de inglês.

Por diversas vezes, ao longo da minha vida pessoal e profissional, compreendi que precisaria me tornar “um produto melhor”, mais bem qualificado para que pudesse despertar o

interesse de alguém. Acredito que a sociedade organizada nos moldes neoliberais, em geral, compreende que pessoas mais bem qualificadas *merecem* ter prioridades. Sempre tive uma ideia de aceitação a respeito das vagas que não consegui ocupar em razão da escolha de alguém mais qualificado para aquela função que pleiteava. A tal da meritocracia! Desconsiderei a compreensão, porém, de que essa corrida para a obtenção do mérito é desigual e injusta. Pessoas de diferentes realidades sociais não têm os mesmos direitos e oportunidades. Consequentemente, o acesso e a mobilidade ficam comprometidos e, apesar de não serem necessariamente determinantes, as diferenças sociais condicionam quais sujeitos devem ocupar tais posições e em quais locais ele deve circular.

Outro aspecto a ser discutido a partir da perspectiva de Michael é o fato de não ter procurado outra profissão para seguir dentre milhares de opções diferentes. Ele planejou (fez um curso de inglês) para tornar-se professor. Há duas questões a serem consideradas na sua fala: 1) entendo que na sua fala, ele atribuía mais valor à profissão anterior, pois ganhava mais e estava em melhor condição financeira e 2) o fato de ter escolhido uma língua diferente da dele para aprender e, a partir, daí voltar a trabalhar e sustentar a sua família. A partir desta conversa com Michael, meu interesse, em conduzir minha pesquisa mais próximo dele, surgiu.

Apesar de ser militar e de já ter lecionado em uma escola que é mantida por uma associação militar, a escola em que ensinei não era uma escola militar propriamente dita, pois os alunos não usavam uniformes, não tinham patentes, ou seja, o ambiente não era militarizado. Havia apenas a consciência, por parte da comunidade escolar que a escola pertencia a uma instituição militar e alguns gestores e professores usavam fardas, o que não era o meu caso, pois estava no intervalo entre a saída do exército e o retorno à vida militar, no Corpo de Bombeiros Militar de Alagoas. Conduzir a pesquisa em uma escola militar seria algo novo para o Fabrício pesquisador e um reencontro com memórias e sentimentos antigos, para o Fabrício militar. Lembro que me questionei sobre o porquê de ter aceitado voltar a frequentar um ambiente que o aproximava tanto de sentimentos, visões e lembranças que estava buscando ressignificar.

Quando comecei a frequentar a escola e a conversar com os profissionais civis e militares que lá trabalhavam, comecei a repetidamente, escutar que “apesar de ser uma escola pública, aqui é muito diferente das outras”, “aqui os filhos de militares têm uma escola quase privada”. Esse consenso de que a escola vem para suprir uma falta, para superar uma barreira econômica dos pais dos alunos reforça a ideia já discutida de que as escolas públicas, em

geral, não são vistas como locais possíveis de aprendizagem, ao mesmo tempo em que legitima a escola privada como local em que a aprendizagem de fato acontece. Segue um trecho da minha primeira entrevista com o Michael na escola:

1.**Michael:** Os alunos em si, eu sinto, é... escola pública, mas eles têm um bom nível. Eles ingressam aqui no 6º ano, faz uma prova, pra poder...

2.**Eu:** eles passam por um nivelamento?

3.**Michael:** Passam por um nivelamento. Mas no geral são alunos que, é assim, são diferentes até de outras escolas públicas.

4.**Eu:** Você já lecionou em outras escolas públicas?

5.**Michael:** Já, Já... já trabalhei no GN<sup>24</sup>.

6.**Eu:** Onde fica o GN?

7.**Michael:** O GN fica na Chã de Bebedouro, no SEJA que é *pra* alunos que repetiram, então, mais velhos, e no FN que é próximo do GN.

(**Excerto 4, entrevista com o Michael do dia 19/02/2019**)

Na fala do professor (F. 1), a escola militar, apesar de ser também uma escola pública, torna-se, então, um ambiente de compensação, pois apesar de estar localizada na periferia, oferece segurança durante todo o tempo em que o aluno está na escola em razão de ser administrada e ter presença contínua de militares fardados, além de guarda armada, mas também de privilégio: subtende-se que os alunos terão o mesmo ensino que os da escola privada, mas sem pagar por isso.

O que seria, então, essa escola de qualidade (F.3) diferenciada que está subentendida na fala do Michael e por que ela parece não ser uma escola pública? Entendo que o Michael não atribua a falta de qualidade alguma escola pública, em específico, mas às escolas públicas, em geral. Vou ainda mais a fundo e questiono o porquê de, para ele, as escolas públicas parecerem que não têm valor. Atribuo tal sentimento ao desmantelamento deliberado da coisa pública como uma justificativa de poder transformar os direitos sociais em *commodities* (CHAUÍ, 2003) que serão vendidos pela iniciativa privada posteriormente.

---

<sup>24</sup> Os nomes originais das escolas foram omitidos por questões éticas.

A partir do raciocínio que justifica o desmantelamento da escola pública, esta deve ser direcionada aos marginalizados, ou seja, àqueles que estão às margens dos direitos sociais, que se submetem ao que existe e da forma que existe por não poderem pagar. Naturalmente, há uma triagem que divide quem pagará pela educação e quem não pode pagar que é a renda familiar. Paulatinamente, atribui-se à escola pública, em geral, a imagem da má qualidade, que é de graça e por isso não tem valor, que não gera resultados na aprendizagem dos alunos – mas não dá para cobrar muito, porque é de graça – e à escola da iniciativa privada a imagem de algo melhor, pois é paga e, no senso comum, são colocadas em um mesmo patamar, o de geração de resultados.

Desconsidera-se, porém, o fato de que, subvertendo a lógica imposta pela racionalidade neoliberal que impõe ao que é público esse *status*, há escolas públicas muito boas e que podem proporcionar tanto grande aprendizado científico quanto crescimento pessoal aos seus alunos, ao passo que há escolas privadas de todos os níveis, tanto as que oferecem grandes resultados de aprendizado comprovados pela subsequente aprovação dos seus alunos em exames das mais variadas espécies, como há escolas da iniciativa privada que não têm o desempenho esperado, quando o quesito a ser avaliado é apenas o resultado em vestibulares, por exemplo. Se a escola pública for tratada com responsabilidade e respeito por todos os envolvidos com seu funcionamento, então, teremos grandes escolas. A educação, assim como os demais direitos sociais, precisa ocupar um lugar de destaque na sociedade, afinal de contas, é direito de cada um de nós e o seu funcionamento adequado deve ser indiscutível. É preciso, pois:

Precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital – que é o que faz o neoliberalismo com o chamado “Estado mínimo” –, e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. (CHAUÍ, 2003 p. 11-12)

É importante trazer para esta discussão, ainda, o fato de que as escolas públicas são consideradas um melhor ou pior espaço de aprendizado, baseando-se no fato de que o “resultado final” é o que vai determinar quão boa ela é. Para alunos concluintes do ensino médio, é condição para o seu ingresso na universidade pública, a aprovação no exame

nacional do ensino médio - ENEM. No senso comum, espera-se, portanto, que uma boa escola seja capaz de ter bons resultados na aprovação do ENEM, desconsiderando todas as outras funções da escola que vão além da qualificação: a subjetivação e a socialização do aluno (BIESTA, 2012).

É essa imagem de Michael (Fs. 1; 3) da instituição militar (que provê segurança e resultados nos exames de seleção) que tem impulsionado discussões acerca da militarização das escolas públicas em todo o país. É um processo de instrumentalização do medo e de contabilização de resultados educacionais. De acordo com Guimarães (2017, p.9-10),

Com o pressuposto de diminuir a violência e melhorar o desempenho dos alunos num ambiente seguro tanto para os alunos quanto para os professores e funcionários, o governo de Goiás a partir de uma parceria entre as Secretarias Estaduais de Segurança Pública e de Educação firmam convênio para que escolas públicas sejam repassadas à Polícia Militar. Cabe destacar que as escolas selecionadas estão localizadas em sua maioria na periferia, com altos índices de homicídios e com baixos índices de aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Verifica-se, então, pela descrição da autora, de que a função educacional das escolas militares se confunde com uma política de apaziguamento. Não é estranho então que as Secretarias de Segurança e de Educação, neste caso, estejam juntas: é preciso conter a violência na periferia que se estende para as escolas desse espaço social. Entendida como local de perigo e desordem, para a periferia é aplicada apenas como única solução: a força militar. Não se trata, porém, apenas de proporcionar segurança diferenciada para aquele local, mas de instituir a militarização e busca por uma suposta qualidade total que muitas vezes exclui ao invés de incluir na própria rotina dos alunos, professores, gestores e funcionários da escola, como podemos observar no excerto abaixo:

1.**Eu:** Aí cê tava contando pra mim a questão da, da... disciplina, né? Então, deixa eu resumir mais ou menos até onde eu ouvi: é... os alunos entram com 10 pontos na sala de aula, né? O gerente da sala de aula a gente chama, vocês chamam de xerife, o xerife é um aluno, toda semana muda o aluno, é um aluno diferente?

2.**Michael:** Toda semana muda, é um aluno diferente e o aluno novato ele entra com essa pontuação, nota 10. À medida que... se por acaso ele tem comportamento inadequado, porque a escola é militar e a cultura é militar: hierarquia, obediência, respeito...

3.**Eu:** disciplina

4.**Michael:** disciplina e... se por acaso ele vai levando partes<sup>25</sup>, do corpo de alunos,

<sup>25</sup> O termo utilizado aqui - dar parte, levar parte – refere-se a um gênero textual utilizado na vida militar. A

existe o corpo de alunos que cuida dessa parte da disciplina e ele vai diminuindo a nota dele. Então no final do ano, por exemplo, ele chegou muito bem intelectualmente, com excelente nota, mas não tem bom comportamento, ele pode ir para o conselho, o conselho de disciplina, formado pelos... oficiais militares, diretores do colégio e alguns professores de diversas disciplinas onde ele pode ser convidado a se retirar da escola, né?

5.**Eu:** mesmo tendo boas notas...

6.**Michael:** Mesmo tendo notas excelentes, mas como é comportamento considerado...

7.**Eu:** inapto

8.**Michael:** inadequado, inapto ele pode perder a vaga como já aconteceu

9.**Eu:** é isso que eu ia perguntar: já aconteceu aqui?

10.**Michael:** Já! Quase todo ano acontece! Apesar de ser um colégio com essa cultura militar, muitos alunos, alguns alunos, são uma percentagem pouca, né? Mas alguns não conseguem se adaptar, né... Terminam perdendo a vaga.

(**Excerto 5, entrevista com o Michael do dia 19/02/2019**)

Michael descreve aspectos do funcionamento da instituição escolar militar ao relatar os princípios que regem a escola: hierarquia, obediência e respeito (F.2) e eu complemento: disciplina (F.3). Nos termos de Foucault (2003), a escola traria como exemplo o modelo quase ideal do acampamento militar. Entretanto, na escola militar, esses princípios relatados pelo professor não são apenas elementos emprestados do exército: eles existem porque a escola e a força militar se fundem dentro dessa instituição educacional. Assim, da mesma forma que eu, enquanto docente, sou também militar, os alunos dessa escola não são apenas estudantes, são soldados em formação.

Dessa forma, é preciso que os alunos corporifiquem, não apenas os atos que os identificariam como estudantes, mas também como sujeitos militares. A escola, então, provê concomitantemente, a formação civil e militar para os alunos. Os estudantes, por sua vez, são lembrados o tempo todo de que estão sobre este regime de formação militar: uma sentinela na entrada da escola; o prédio em formato de fortaleza; o uniforme; as patentes cravadas no fardamento.

---

participação comumente chamada de parte – serve para relatar qualquer situação que fuja da normalidade, que vá de encontro ao que está previsto em manuais.



*Figura 6 – foto da escola militar durante a saída dos alunos*



*Figura 7 - uniforme dos alunos com sua graduação.*

Além dos elementos físicos, rituais performativos são executados para lembrar a soberania militar: os elementos de ordem unida (cobrir, marchar, direita ou esquerda, volver); apresentação da tropa aos superiores hierárquicos, prestar continência ao professor.



*Figura 8 – foto da escola militar preparando-se para o deslocamento ao comando de cobrir*



*Figura 9 – foto do xerife apresentando a turma ao professor no início da aula*

Uma estrutura física e ritualística preparada para construir o que Foucault (2004) chama de operador de adestramento. Para o autor, o objetivo maior da ideologia militar divide-se em quatro partes: “adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e homossexualidade, imperativo da moralidade” (FOUCAULT, 2003, p. 145). Quatro dimensões que podem ser resumidas no que o próprio Foucault (2003) afirma em sua obra: formar corpos politicamente dóceis e economicamente úteis.

Para que esse adestramento se suceda, a escola lança mão dos próprios alunos, conforme a fala do professor: os próprios alunos são responsáveis por vigiar e garantir que os colegas sigam as normas, sob pena de serem expulsos da escola (F.4). Assim, é uma regulação que se dá do professor para os alunos, mas também dos alunos para com eles próprios. A escola preconiza a docilidade e a obediência dos corpos dos alunos e, eles mesmos, garantem que seus pares permanecerão assim. Mecanismos, então, são utilizados para lembrá-los de que a norma opera sobre eles: são feitas “partes” para que os alunos sejam advertidos e, em caso de persistência da indisciplina, eles são retirados da escola.

Um aspecto a ser observado é a subordinação da formação do aluno civil à formação do aluno militar. Na fala do professor Michael (F. 4), o professor sugere que o papel de aprendizagem do aluno não pode estar desvinculado à norma: o bom comportamento e o rigor relacionados à disciplina precedem uma boa performance nos componentes curriculares. Destaca ainda que a exclusão de alunos com excelente desempenho escolar, mas com baixa nota referente ao seu aprendizado curricular não é algo incomum, segundo o professor Michael (F.10) tornando este aprendizado algo secundário. Essa compreensão parece ficar mais nítida no diálogo abaixo:

1.**Eu:** Fiquei com uma dúvida na interpretação de uma de nossas conversas:

Você me disse que o aluno pode ter notas excelentes, mas se não tiver bom comportamento, pode ser convidado a se retirar da escola em uma reunião do conselho de disciplina. Caso o aluno tenha excelente comportamento, mas tenha tido más notas ou tenha sido reprovado ele pode continuar na escola?

2.**Michael:** agora se o aluno...ele foi reprovado em três disciplinas no ano letivo ele tem uma segunda oportunidade, ele pode ser rematriculado, tem mais um ano letivo, mais uma oportunidade *pra* que ele consiga. Agora se ele não conseguir infelizmente ele vai perder a vaga.

(Excerto 6, conversa de *whatsapp* do dia 16/03/2019)

A fala de Michael (F.2) revela o caráter pedagógico que acontece na maioria das escolas, ou seja, se o aluno não tiver nota suficiente ele será retido e, também, revela o caráter maleável dessa instância: ele pode ter uma segunda chance. Diferentemente do que acontece com a dimensão comportamental: a nota insuficiente do comportamento gera a expulsão inquestionável dos alunos. O valor da obediência e da disciplina parece suplantar o da

aprendizagem.

Gostaria de relacionar o entendimento que desenvolvo sobre a supervalorização da disciplina com relação ao desenvolvimento intelectual dos alunos ao que Biesta (2012) entende como a função da educação, apontando para o fato de que, a meu ver, elas estão comprometidas pela lógica militar. No que diz respeito à qualificação, o autor a descreve como a mais importante função da escola e esclarece que se trata de preparar o aluno para fazer “alguma coisa” e que esta preparação pode variar de algo muito específico, que atenda as demandas específicas do mercado de trabalho, por exemplo, a algo muito geral, como a introdução do aluno em uma nova cultura, em um novo contexto.

Entendo que o ambiente da escola militar, a partir da fala do professor Michael, proporciona uma *qualificação* muito específica para cada um dos alunos, pois são “adestrados”, jargão utilizado na vida militar, para que ajam, pensem e se comportem como militares. Conseqüentemente, a escola atende à preparação dos alunos (para que, futuramente) estejam preparados para suprir uma determinada demanda de trabalho: a carreira militar. O que o professor Michael sugere (F.2), contudo, é que a maior qualificação do aluno na escola militar é a capacidade de obedecer à norma.

A partir desta lógica de inserção de cada membro da escola a um corpo maior, pré-determinado e repleto de normas, horários e regulamentos, o aluno é introduzido à segunda e mais importante função da escola, descrita por Biesta como *socialização*. Segundo o autor, “a função de socialização tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação” (BIESTA, 2012, p 11). Em outras palavras, trata-se da absorção de regras já existentes de um determinado grupo social através da educação. Não se trata, porém, da mera absorção do currículo oculto, comum a qualquer grupo de pessoas que frequentam um mesmo ambiente. Neste caso, trata-se da execução de todas as regras que lá existem sob pena de punição. Além disso, a vida em sociedade é conflituosa e marcada pela diferença – de pessoas, de opiniões, de comportamento – e, dentro de um cenário democrático, essas diferenças são acolhidas e tornam-se base para o diálogo. O que a ordem escolar manifesta na fala do professor sugere (Excerto 5, Fs. 2, 4, 6, 8 e 10) é o contrário: seria a punição do diferente, do desviante que culminará, salvo seu restabelecimento à norma, em sua exclusão.

Desconsidera-se, porém, que as multiplicidades que constituem cada um dos alunos

não devem ser fator excludente – os que não se adaptam são convidados a sair –, mas devem ser observadas para a construção da *subjetividade* de cada um deles, apontada por Biesta (2012) como outra função da escola. Ao se comportarem da mesma forma, executarem os mesmos movimentos, com falas pré-determinadas, paulatinamente, o aluno passa a construir algo muito próximo da invisibilidade. Eles são vistos, mas não são considerados. Em outras palavras, eles são vistos como uma massa homogênea, mas não são percebidos enquanto singularidades, pois toda particularidade é reprimida ou excluída.

No que tange a formação de professores, acredito que a fala do professor me leva a questionar como estamos lidando e como estamos nomeando a diferença. Se considerarmos a fala de Biesta (2012), pensarmos no conflito como condição para aprendizagem, como esse processo ficaria comprometido, se toda forma de conflito deve ser evitada ou punida? Diferentemente do que propõe a escola militar, ao invés do convite à retirada (Excerto 5, F. 4), total exclusão do aluno (Excerto 5, F.10), penso que o conflito pode ser o *locus* para o diálogo, o questionamento, o debate e a ressignificação das visões de mundo e, conseqüentemente, a condição para a produção do conhecimento (BIESTA, 2012).

A fala do professor sobre a adequação à norma lembrou-me um episódio no quartel. Em 1995, eu era membro da escola de oficiais do exército e minha turma era composta por 40 homens. Como já disse anteriormente, eu era o 15, número que, normalmente, substituí o meu nome. No meio daquele ano, o meu vizinho de cama, e armário, o 14 não conseguiu atingir a nota mínima necessária em uma das disciplinas. Fez a recuperação – lembro que todos nos esforçamos para tentar ensiná-lo – mas ele também não conseguiu. Automaticamente, ele foi rebaixado: saiu da escola de oficiais e foi concluir o seu ano de serviço obrigatório como soldado em uma das companhias do mesmo quartel. O meu vizinho de armário passou a ser subordinado a todos os alunos da minha turma e, como soldado, passou a ser obrigado a prestar continência, nos tratar por *Senhor*, nos ceder a vez sempre que algum privilégio estava destinado a um militar mais antigo: a vez na fila, a preferência para falar, etc.

Diferentemente da escola militar, no episódio acima relatado, o aluno não foi punido pelo comportamento, mas pelas notas. Contudo, ambos os casos parecem sugerir um ponto em comum: a punição para os que não “se adaptam”. Na escola, os alunos são advertidos e excluídos da comunidade, ao passo que, no quartel, o sujeito é rebaixado como gesto de humilhação que é reiterado constantemente pela sua subordinação aos que supostamente

deveriam ser seus iguais.

Outra figura que aparece no meu diálogo com o professor é o xerife (F.1). No excerto abaixo, o professor provê detalhes da função dessa figura na dinâmica do regime escolar militar.

1.**Michael:** é assim, a disciplina, o professor, como você sabe...ele é autoridade na...dentro da. sala de aula. Ele tem o auxílio do xerife. Toda semana tem um xerife nomeado, né, que é pra ele ajudar na disciplina juntamente com o professor.

2.**Eu:** ah... parece que existe uma patente atribuída a um professor. O professor equivale a um capitão, major, algo desse tipo.

3.**Michael:** Existe, existe! só não sei a “patente” exata, mas posso procurar saber.

4.**Eu:** mas todo aluno é subordinado ao professor?

5.**Michael:** Com certeza! É subordinado e tem o xerife para ajudar na disciplina, né?

**(Excerto 7, entrevista com o Michael do dia 19/02/2019)**

No discurso do professor, é possível observar o professor como figura autoritária e responsável por manter a disciplina. A novidade desse excerto é a descrição da distribuição do poder: o professor compartilha sua autoridade com um aluno e este é, junto com ele, responsável pela manutenção da ordem.

Nos termos de Foucault (2003), o que ocorre é a organização do controle: com um número elevado de alunos, é preciso que haja uma vigilância para que seja assegurado o desenvolvimento das atividades pedagógicas da instituição. O autor afirma, então, que são definidos papéis de duas esferas: “uns correspondem a tarefas materiais [...]; outros são da ordem da fiscalização” (FOUCAULT, 2003, p. 200). A escolha do xerife se enquadra nessa segunda concepção. O compartilhamento das funções disciplinares estabelece características de outra dimensão das instituições escolares em geral, porém, mais visível tanto no quartel, quanto na escola militar: o sistema de vigilância. Para Foucault (2003), o sistema de vigilância é o que assegura o poder disciplinar: é a sensação de estar sendo o tempo todo vigiado que mantém os corpos pacíficos sob os atos disciplinares. O sentimento de vigilância faz com que a norma disciplinar não precise ser repetida constantemente: os sujeitos sabem o que devem fazer.

Na fala de Michael (F. 1; 5), ele pode, como autoridade, delegar certo poder para um aluno e isso não significa um ato de benevolência, pois, a única forma de garantir que os

alunos estejam sendo vigiados o tempo todo é garantir que todos os alunos estejam, eles mesmos, vigiando uns aos outros.

Lembro que no exército, todo o tempo eu escutava falar em algo chamado de *disciplina consciente*. Tratava-se de fazer a coisa certa, mesmo quando ninguém estava olhando. O problema é que nunca consegui ter certeza que ninguém estava olhando em algum momento. Havia uma sensação constante de que eramos observados, todo o tempo. Minha turma tinha 40 alunos em formação para oficial. Desde o começo do curso, passamos pelo mês inicial de internato, que tem por finalidade o afastamento do mundo civil para que possamos perder o verniz, expressão muito ouvida durante esse mês e que significa que tínhamos hábitos civis. Alguns exemplos que posso dar são: não tínhamos hora para dormir, acordar, comer etc. fazíamos o que queríamos, na hora que queríamos e éramos motivados por nossas vontades. No mês de internato, passamos a incorporar a regra de que a necessidade da missão deve sempre anteceder à necessidade pessoal. O que justificava termos sempre os famosos 5 minutos: 5 minutos para comer, para ir ao banheiro, para arrumar a cama, para tomar banho. Caso não o fizéssemos no menor tempo possível, atrasaríamos na próxima atividade e na vida militar, atrasos não são tolerados, ou seja, seríamos punidos por eles.

Aos poucos, passei a internalizar tais necessidades e fazia o que deveria ser feito, o que estava nos manuais, mesmo quando ninguém estava olhando. Havia internalizado a tal *disciplina consciente*. Eu e a maioria dos meus companheiros de curso agíamos dessa forma, mas não deixávamos de cobrar uns dos outros que agissem da mesma forma todo o tempo, pois também éramos instruídos a ter espírito de corpo: em um curso militar, quando alguém faz algo errado, todos pagam pelo erro. Algumas vezes perdi o meu final de semana preso no quartel em razão de alguém não ter arrumado as camas, pelo fato do xerife não ter sido um bom xerife e precisar passar o final de semana treinando para um “xerifado” que se repetiria na próxima semana. Não seria possível que ele treinasse como ser um bom comandante sem comandados; por isso ficávamos, sarcasticamente, todos presos. Esse processo estimula a observância mútua o que garante ao superior da unidade que, mesmo na sua ausência, sempre haverá alguém vendo o que ocorre. Associo isso ao panóptico (FOUCAULT, 2003, p. 162-187). Todos estão olhando para todos, todo o tempo. Não há como ter certeza de que você não está sendo visto e, aos poucos, comecei a internalizar a disciplina que começou a acontecer, automaticamente. Um ato de *disciplina consciente*.

Assim, tanto no quartel, quanto na escola, estabelece-se um regime quase panóptico:

cada sujeito observa todos os outros ao seu redor. A palavra panóptico vem do grego *pan*, muitos, vários, e *optikon*, referente ao olho, formando o que significaria então “vários olhares”. Trata-se de um regime de vigilância constante, em todas as direções. Foucault (2003) apresenta uma explicação meticulosa do que chama de panoptismo:

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 2003 p. 165-166).

Diferentemente do esquecimento nas sombras da masmorra, o dispositivo panóptico possibilita um estado de constante vigilância que coloca os sujeitos em evidência, em qualquer configuração em que seja aplicado. Nas instituições de clausura não é diferente: os sujeitos são divididos em setores que facilitam sua identificação, usam roupas e números que os denunciam. A visibilidade é a própria armadilha. Tem-se de estabelecer um regime de tensão, em que a presença do outro significa irmandade, companheirismo, mas também um vigilante, um inquisidor. São *olhos que condenam*. Em todas as direções da escola, na sala de aula, no pátio, nos corredores, nas conversas paralelas: todos estão interagindo e se vigiando ao mesmo tempo, seguindo a mesma lógica do quartel, por exemplo.



Figura 10 - O panóptico de Bentham

Após me debruçar sobre os dados e interpretá-los não há como não refletir sobre o meu fazer cotidiano. A minha ideia de onisciência enquanto professor precisou ser ressignificada. Eu realmente acreditei que uma sala de aula silenciosa, com alunos debruçados sobre seus livros e alguns poucos alunos que costumavam participar de todas as aulas dizendo, exatamente, o que todos os professores queriam escutar, era sinônimo de uma boa aula. Atualmente me pergunto: e os outros? E as multiplicidades daquele espaço que foram silenciadas?

Confesso que o silêncio dos outros alunos me diz mais que as vozes daqueles poucos que falaram nas aulas. Cheguei ao ponto de oferecer minha discrição e alguma recompensa aos alunos que me procurassem depois da aula para entregarem um ou outro colega que fizera algo que perturbara a turma. Ao assumir tal postura, hoje entendo que tentava criar meu próprio panóptico. Criei um mecanismo repressor que servia para estimular meus alunos a não participarem das minhas aulas. Hoje percebo que buscava muito mais o controle e o silêncio porque entendia que controle e silêncio eram sinônimos de aprendizagem. Não se tratava de liberar adolescentes para fazerem, na escola, o que bem quisessem, à hora que quisessem, mas de permitir que pessoas diferentes, agissem de forma diferente, respeitando assim, as especificidades de cada um.

Por fim, o retorno a uma escola militar, desta vez, como pesquisador. Isso me deu a oportunidade de ressignificar muitos sentimentos antigos. Alguns destes sentimentos ainda estão muito vivos em mim, como a hierarquização de tudo e de todos. Algo natural no ambiente militar, mas que percebo que me inibe e inibe meus alunos no ambiente escolar. Outros sentimentos, contudo, já estavam adormecidos, como a ideia de estar sempre sendo observado, por exemplo, uma sensação de falta de privacidade que não é confortável em

qualquer lugar.

A partir de agora, eu disserto sobre a última epifania. Nela, eu reflito sobre os efeitos do retorno a um ambiente escolar militar e sobre a diferença que esse ambiente tem, hoje, para mim. Assim, teço minhas considerações acerca do que a escola militar representa para mim em termos educacionais, confrontando, muitas vezes, o Fabrício de hoje com o Fabrício que outrora tinha estudado e lecionado nessa instituição.

### 3.5. Epifania 5: (re) construindo<sup>26</sup> sentidos

Conforme anunciado no final da epifania 3, analiso os quatro pilares do LC, segundo Janks (2010), a saber: acesso; poder; diversidade e reconstrução, como possibilitadores de práticas subversivas no ensino de inglês.

Após meses de curso discutindo atividades para uso em sala de aula, os professores disseram que algumas atividades (aula com música, discutir sobre frutas regionais, discutir interpretação textual, entre outras) haviam funcionado em algumas turmas, mas não funcionaram em outras. Começamos a problematizar o porquê das atividades não se adaptarem a algumas turmas. Essa foi uma discussão muito interessante, pois, os professores passaram a considerar que as atividades que funcionavam pelo fato de serem adaptadas a cada realidade e, em razão disso, tornarem-se mais significativas para cada grupo. Aos poucos, a demanda trazida por eles no questionário inicial parecia não só estar sendo atendida, mas, também, levando-nos a outras discussões, conforme o excerto abaixo:

06. O que você espera encontrar nos nossos encontros? Quais temas você gostaria que fossem abordados?

1. **Michael: Eu espero aprender formas de dar aulas mais criativas e dinâmicas para que assim possa chamar atenção dos alunos** e fazer com que eles se interessem em aprender inglês e passem a enxergar o quanto a disciplina é importante.

---

<sup>26</sup> Na última epifania desta seção, decidi colocar parênteses no prefixo re a fim colocá-lo em evidência, para destacar essa palavra por entender que novas percepções estão sendo criadas. Para mim, sentidos antigos estão sendo ressignificados.

2. **Michael: Gostaria de aprender formas de ensinar a gramática de uma forma diferente com mais aula prática e dinâmica.**

(Excerto 8 - resposta à pergunta 6 do questionário inicial - professor Michael - **grifo meu**)

A fala de Michael ressalta que, inicialmente, procurou o curso para diversificar suas atividades como professor. Ao apontar o pouco interesse dos alunos pelo seu trabalho, o professor expressava insegurança acerca da sua atividade docente e demonstrava sentir-se culpado pela forma desinteressada com que os alunos olhavam para a língua inglesa e, em seu entender, isso se dava por serem suas aulas monótonas e pouco criativas (F.1). Chamou-me a atenção o fato de que ele relatou a necessidade de modificar suas aulas, porém, utilizando novos recursos para ensinar gramática (F.2). Naquele momento, não ficou claro para mim se o ensino de gramática era um ponto de partida para ele ou se o enfatizou por compreender que, em algum momento, teria de fazê-lo, mas não sabia como. A monotonia a qual Michael se referia poderia estar baseada em uma aula voltada para o ensino estruturalista da língua inglesa. Hoje revisitando os dados, percebo que poderia ter perguntado isso ao professor, mas sinto que não quis parecer arrogante ao questioná-lo sobre a sua prática.

Outra questão que me chamou a atenção na fala de Michael (F.1) foi a necessidade dele de convencer seus alunos, como forma de ganhar a atenção deles, da importância da língua inglesa. Contudo, eu ainda não havia questionado qual a importância da língua inglesa para ele próprio. Considerei três possibilidades: (1) ele falava da importância da língua inglesa para maximizar oportunidades para os alunos, futuros profissionais no mercado de trabalho; (2) ele pensava na importância sociocultural para que os alunos pudessem ampliar a visão de mundo ao adquirirem uma nova ferramenta de comunicação ou (3) ele atribuía importância à língua como forma de aliviar a tensão que demonstrou existir em suas aulas, ao afirmar que seus alunos não se interessavam pela língua. No excerto abaixo é possível esclarecer essas dúvidas.

### 3.5.1. Acesso e poder

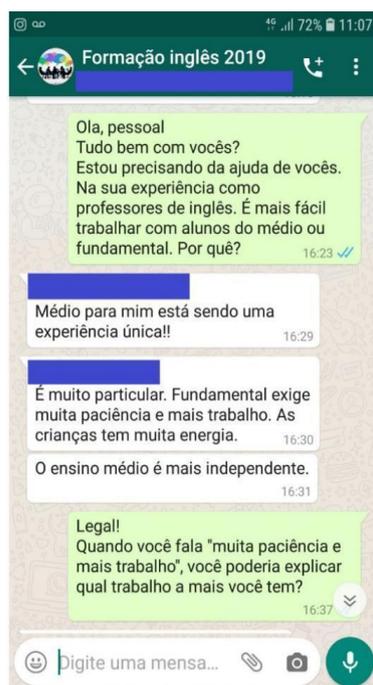


Figura 11 – captura de conversa no grupo de whatsapp do curso – 23/03/2019.

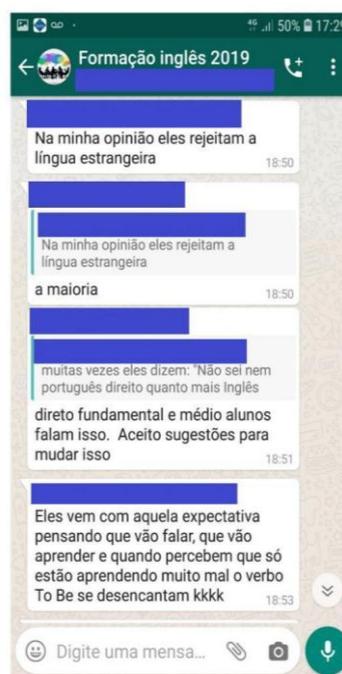


Figura 12 – captura de conversa no grupo de whatsapp do curso – 23/03/2019.

Nas imagens acima, os professores interagem de forma mais aberta, colaborando uns com os outros, compartilhando experiências e opiniões. Ao questioná-los sobre a diferença entre o trabalho com língua inglesa no ensino fundamental ou médio (Figura 11), pretendi me certificar da minha escolha em acompanhar uma das turmas do Michael do ensino fundamental, pois, poderia rever essa decisão e tentar mudar o meu foco (caso necessário) para outra turma, do ensino médio, por exemplo. Apesar das várias respostas, a que mais chamou minha atenção a de Michael ao afirmar que os alunos em geral reclamavam das aulas de língua inglesa. Entendo que Michael trouxe para si a responsabilidade dessa insatisfação (Figura 12), afirmando que suas aulas eram voltadas para o ensino de gramática e reconhecendo que, desta forma, não estavam aprendendo inglês, mas apenas as regras gramaticais de um idioma que não falam. Além disso, Michael deixou claro (Excerto 8, pergunta 6) que compreendia que seus alunos desejavam falar o idioma, desejavam usá-lo e não estavam preocupados com apenas com a gramática. A preocupação com as regras partia do próprio Michael, o que gerava, em seus alunos, frustração por não estarem recebendo aquilo que lhes interessava.

Assim, compreendi que o professor sentia-se inseguro e acreditava não atrair o interesse de seus alunos para suas aulas em razão de seu direcionamento para o estudo de

gramática e não para o aprendizado significativo da língua inglesa. Durante uma conversa com o Michael, ele deixou claro que a sua preocupação não era a de transformar suas aulas em um curso de idiomas, pois, esta não era a proposta da escola. Aliás, em se tratando de um colégio militar, a fuga das regras da escola poderia trazer sérias consequências para o professor. Michael percebia que seus alunos estavam ávidos pelo novo idioma e queria encontrar uma maneira de atendê-los para sanar a insatisfação com as suas aulas. Ele queria encontrar uma maneira de aproximar a sua proposta de aulas ao desejo dos alunos. Em outras palavras, ele queria que suas aulas fossem mais interessantes para os alunos.

Quais seriam as alternativas do professor Michael, então? Dizer para os seus alunos que grande parte do conhecimento mundial está traduzida na língua inglesa não seria nenhuma novidade – o discurso da globalização já transmite insistentemente essa ideia – e, talvez, não seria algo tão atraente que pudesse motivá-los a aprenderem o idioma. Também não acredito que os seus alunos tão jovens estavam preocupados com o mercado de trabalho ou um bom emprego, como prega o senso comum ao atribuir ao domínio de outra língua – a garantia de um bom emprego – o que eu entendo como uma simplificação das possibilidades presentes no aprendizado de uma língua e que provém da racionalidade neoliberal. Alunos do ensino básico, em geral, estão interessados em fazer algo legal, querem aprender um novo idioma para com ele se divertirem.

O professor Michael acreditava que era preciso aprender novas formas e técnicas de trabalho em sala de aula (EXCERTO 8, F.1) para tornar suas aulas mais atrativas. Essa busca por soluções era, de fato, uma constante na fala dos outros professores que participaram do curso. Considerando essa preocupação e interesse dos professores, em alguns encontros do curso, discutimos formas de adaptação das atividades do livro didático, recurso utilizado por todos eles em suas escolas. Muitas vezes ouvimos deles que não havia livro perfeito: algumas atividades precisavam ser adaptadas às necessidades e aos interesses dos alunos e outras não serviam. Era muito comum eles alegarem que as atividades de leitura e as de compreensão auditiva, por exemplo, eram muito difíceis, pois, seus alunos não possuíam vocabulário suficiente para compreender os textos escritos ou orais. Nas conversas que tivemos, os professores concluíram que seus alunos, em geral, sofriam por não compreenderem a língua inglesa e não se sentiam incluídos nas aulas. O professor Michael, por exemplo, pedia novas formas para alcançar seus alunos ou ser alcançado por eles. Diante dessa solicitação, discutimos formas de solucionar tanto a dificuldade dos professores de lidar com aulas de

compreensão auditiva e de leitura, quanto com a dificuldade de ensinarem para os seus alunos. Em um dos encontros, após discussão teórica sobre possibilidades de ensino de leitura e compreensão oral, os professores foram divididos em grupos para elaborarem um plano contendo os procedimentos discutidos e apresentados em três fases de uma aula: a fase pré-leitura ou compreensão oral, a fase durante leitura ou compreensão oral, e, por fim, a fase da pós-leitura ou pós-compreensão oral. O resultado de um dos grupos pode ser visto na imagem a seguir.

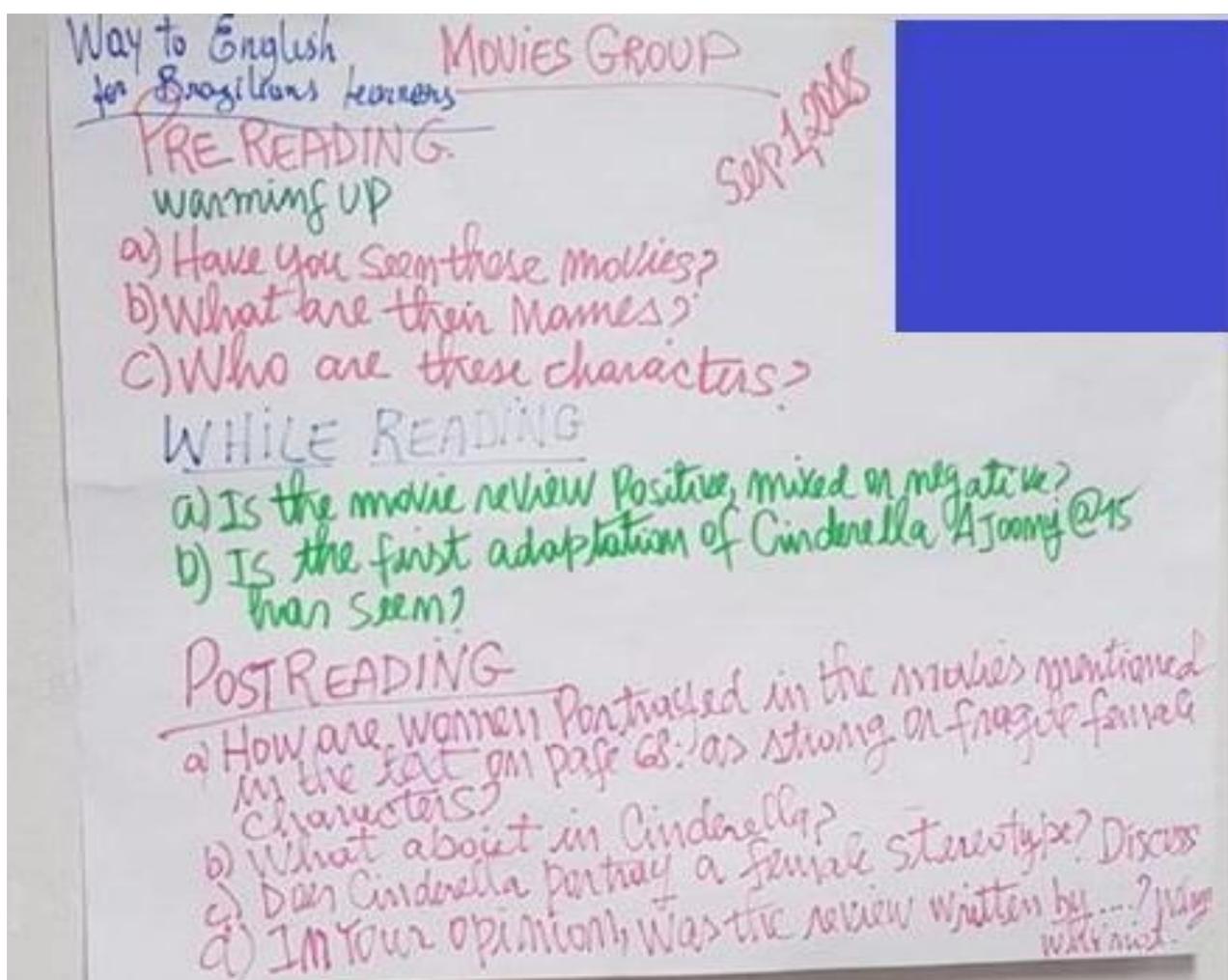


Figura 13 – trabalho sobre estratégias de leitura elaborado por um dos grupos de professores do curso – 11/09/2018

As trocas de informações, entre os professores, foi muita rica e eles compreenderam que os alunos, não necessariamente, deveriam apresentar todo o conhecimento requerido para a leitura dos textos e que era preciso desenvolver uma atividade que os preparassem para as

leituras que realizariam, o que facilitaria para os alunos a compreensão do texto e tornaria a atividade acessível para eles. Desta forma, concluíram que havia a necessidade de uma preparação para a leitura, isto é, a necessidade de uma atividade de pré-leitura. Neste trabalho (FIGURA 13), eles decidiram que a atividade sobre filmes partiria do conhecimento prévio dos alunos o que, simultaneamente, criava um contexto e os preparava para a atividade principal, além de ampliar o vocabulário da turma, auxiliando-os na compreensão do texto que seria lido em seguida. Assim, a proposta da pré-leitura era criar um vocabulário prévio para a leitura do texto de forma que os alunos pudessem compreender melhor as palavras que foram previamente trabalhadas com eles, além de estimulá-los à participação da atividade por se sentirem incluídos, por entenderem algo que antes parecia ser inacessível.

Para mim, ficou claro que eles estavam cientes de que, ao utilizarem uma atividade de preparação para a leitura do texto, já estavam iniciando o processo de compreensão textual para seus alunos. Não se tratava de simplesmente ler um texto que estava no livro seguindo uma sequência de páginas, mas de preparar uma atividade pensando na turma para qual ele seria destinada, adaptá-la à realidade dos alunos. Desta forma, os professores estavam proporcionando aos alunos a oportunidade de ampliar o vocabulário com sugestões advindas da própria participação deles, tornando a atividade, muito mais significativa. Ao término dos encontros com os professores, era nítida a empolgação deles com a forma de trabalharem a leitura a partir das nossas discussões e de suas próprias reflexões.

Eu não posso deixar de acrescentar que eu compartilhei dessa empolgação, mas deixo claro que esse sentimento não se deu em razão de ter conseguido ensinar algo para os professores, mas de ter aprendido algo junto com eles. Meu sentimento foi de redescoberta de algo que parecia sempre ter estado muito próximo, mas que eu tinha esquecido. Era preciso incluir meus alunos na aula, a cada aula! Por diversas vezes presumi em sala de aula que os meus alunos já sabiam de algo, que lembravam desse ou daquele conteúdo por terem visto no ano anterior ou mesmo porque parecia ser tão básico que concluí que todos sabiam cada lição decorada. Que bobagem! Aprendi nesse dia que, como professor, é melhor presumir que os alunos não sabem e incluir a todos, que começar a aula concluindo que eles já sabem e, conseqüentemente, excluir aqueles que não têm tal conhecimento.

Se por um lado, a discussão sobre estratégias para leitura e compreensão auditiva, atendia à demanda inicial dos professores que solicitaram técnicas e formas diferentes para trabalharem, por outro lado motivou o questionamento sobre a finalidade do ensino de língua

inglesa em sala de aula. As respostas para esta questão variaram desde “preparar para o mercado de trabalho”, até “para eles viajarem para o exterior”. Eles sempre ouviam o mesmo questionamento dos formadores: é só para isso? Aos poucos, temas como neoliberalismo e Letramento Crítico foram surgindo. A ideia de não neutralidade do texto começou a ser construída e, paulatinamente, começou a incentivá-los a subverterem o texto, trazendo outras perspectivas. A partir daí, voltamo-nos tanto para a ideia de que o acesso ao texto poderia ser feito preparando os alunos previamente para a leitura – no entendimento mais simples do termo – quanto para a percepção que o texto não é neutro e que não se trata de um grupo de palavras que, inocentemente, está organizado através de algumas regras, mas, que mais importante do que isso, ele está repleto de significados e ideologias, o que exige do professor a compreensão dos seus sentidos para que possa discuti-los e ressignificá-los, proporcionando assim *acesso* Janks (2010), conforme minha interpretação deste termo.

Os professores propuseram uma atividade que não constava no livro didático (FIGURA 13), mas que compreenderam ser necessária, pois desencadeava outras discussões além das sugeridas pelo livro, subvertendo uma prática, de acordo com alguns deles, habitual. Segundo eles, muitas das atividades que alguns livros didáticos até apresentam, normalmente, chamadas de *discutindo o tema* ou *aprofundando o tema* são evitadas em sala ou indicadas como tarefa de casa para quem quiser fazer, entretanto, nunca são corrigidas. Alguns deles compatilharam que devido ao grande número de alunos em sala de aula e à diversidade de opiniões em questões de respostas livres, apenas uma ou duas aulas seriam insuficientes para ouvir todas as respostas. Além disso, respostas subjetivas demandam um conhecimento maior dos alunos para produzirem suas respostas em inglês e, conseqüentemente, do professor para corrigi-las. Interpreto tais justificativas como a dificuldade que alguns professores têm ao precisarem trabalhar com a produção escrita ou oral em sala de aula, pois demandam um conhecimento específico para o qual alguns deles disseram não se sentirem prontos. Além disso, ao evitarem tais atividades, eles evitam também participarem de discussões acaloradas pela multiplicidade de opiniões. Sendo este segundo motivo, para mim, ainda mais preocupante, por não entender o silêncio como neutralidade, mas como a inércia que pode levar à naturalização ou perpetuação de preconceitos.

Contudo, no plano de aula acima (Figura 13), os professores sugeriram algumas perguntas para serem utilizadas como pós-leitura que estão relacionadas à temas como sexismo e o machismo, por exemplo. Entendo que ao trazer tais discussões para a sala de aula, quebraram alguns estereótipos sobre a imagem dos alunos do que seria uma habitual aula de

inglês e também quanto à imagem da mulher, seus direitos e deveres na comunidade na qual seus alunos estão inseridos e na sociedade moderna. Desta forma, compreendo que a atividade proposta pelos professores visou alcançar um objetivo muito mais amplo. Tanto visou proporcionar aos alunos a condição linguística necessária para a compreensão, discussão e execução da tarefa, quanto ampliar seu escopo para uma discussão que propunha ir muito além da sala de aula, abrindo na aula de inglês um espaço democrático que possibilitaria empoderamento dos alunos através do acesso à informação e à discussão de temas que estão longe de serem ingênuos.

### 3.5.2. Diversidade e poder

Enquanto frequentava o colégio militar para acompanhar as aulas do professor Michael, eu estava vivendo momentos de problematização e de questionamentos sobre o papel do professor, sobre doutrinação e sobre o papel da escola pública na disciplina da pós-graduação. Que mundos diferentes! Ao refletir sobre a teoria que eu lia e a prática que vivenciava com o Michael, confesso que tinha a impressão que, em alguns momentos, caminhávamos em direção oposta, contudo, mais uma vez aprendi com ele. Não se tratava apenas da minha forma de entender a situação, mas da dele também. O Michael teve a iniciativa de ampliar a discussão de um tema proposto pelo material didático e discutir amplamente sobre *bullying*. Em se tratando de um ambiente tão rígido em que os olhares mais inocentes poderiam ser justamente aqueles que o julgariam, sua atitude foi inesperada por mim. O medo de ser observado e julgado era muito grande, pois, sabemos que não há ponto cego no panóptico! Além disso, naquele ambiente ainda persiste a visão engessada de que o professor de matemática precisa ensinar apenas a fazer cálculos; o de geografia a ler mapas e a identificar países; e o professor de inglês? Qual sua função?

Por muito tempo, eu mesmo sofri com essa distinção entre as disciplinas escolares. Aparentemente o valor dado a cada uma delas era diferente e todas pareciam ter mais importância que o inglês. Para mim sempre foi difícil ensinar inglês e ter a impressão de que os alunos não atribuíam o mesmo valor que eu à língua inglesa. E era ainda mais difícil quando esta impressão era corroborada pelas atitudes dos gestores da escola: “para que duas aulas de inglês por semana, uma não basta?”; “a aula de inglês vai ser a última da sexta à

noite, fica quem quiser!” Ora, para ensinar uma língua que os alunos, na sua maioria, ainda não falavam eu tinha uma aula ou 2 (no máximo) de 50 minutos (cada) por semana. Na minha visão, para oferecer oportunidade de aprofundamento nos estudos da língua materna, instrumento cotidiano de comunicação eram necessárias de quatro a seis aulas semanais. Isso sem considerar as subdivisões que são criadas sob a justificativa de aumentar a compreensão dos alunos acerca da língua portuguesa: gramática, interpretação textual, literatura brasileira/portuguesa. Não se trata de diminuir ou eliminar os estudos da nossa língua materna, não é essa a minha argumentação, mas de darmos a devida importância aos estudos referentes à língua inglesa e para que o professor desse componente tenha o devido tempo para fazer reflexões em suas aulas a fim de desconstruir e reconstruir os mais diversos significados que estão aí, o que vai muito além da mera decodificação.

Retomando a observação das atividades de Michael, fiquei surpreso ao vê-lo propor algo diferente do que estava habituado a fazer em sala. Minha surpresa não foi devida a sua mudança de perspectiva, pois isto eu já vira acontecer durante a formação, o que já havia me provocado encantamento com seu trabalho. O inesperado estava em vê-lo tentar algo mais ousado que, a mim, provocaria medo em razão do ambiente tão rígido em que ele lecionava. Atribuo a mudança de atitude do Michael ao curso de formação. Ele demonstrava entender que ensino de uma língua adicional poderia gerar outras possibilidades além do entendimento da gramática.

Meu compromisso com o Michael era o de não atrapalhar suas atividades em sala e participar, o mínimo possível. Tenho consciência de que a mera presença de outra pessoa estranha aquele ambiente poderia gerar, no Michael ou nos próprios alunos dele, insegurança, ansiedade ou expectativa, mas não tinha como conduzir a pesquisa sem estar lá presente. Michael, contudo, sempre foi muito receptivo e participativo. Ficava, inclusive, alguns minutos a mais depois de seu horário para responder às dúvidas dos alunos após as aulas. Por iniciativa própria, ele sugeriu fazer um trabalho extra com os alunos – não apenas da turma de ensino fundamental que eu acompanhava, mas, também com o ensino médio – sobre *bullying* e, a partir daí, trabalhar outras discussões. A atividade foi realizada em algumas etapas, sendo a primeira delas, a subversão do Michael da proposta feita pelo LD. O livro propunha apenas algumas imagens e algumas orientações sobre o que fazer em caso de *bullying*, contudo, no entendimento do Michael, era necessário dar a devida atenção ao tema. *Bullying*, em suas palavras, é coisa séria! Em seguida, o Michael, preparou uma apresentação para os alunos de algumas figuras e perguntas para provocar a discussão, conforme as imagens, a seguir:



ressignificou, dando ênfase ao sofrimento de quem passa pelo *bullying*. Pude constatar isto, ao observar que os alunos, impactados, mantinham os olhos fixos na primeira imagem. No final da aula, Michael lançou algumas perguntas que deveriam ser respondidas, individualmente, pelos alunos e suas respostas deveriam ser apresentadas na aula seguinte. Seguem as perguntas<sup>27</sup> na imagem, a seguir:

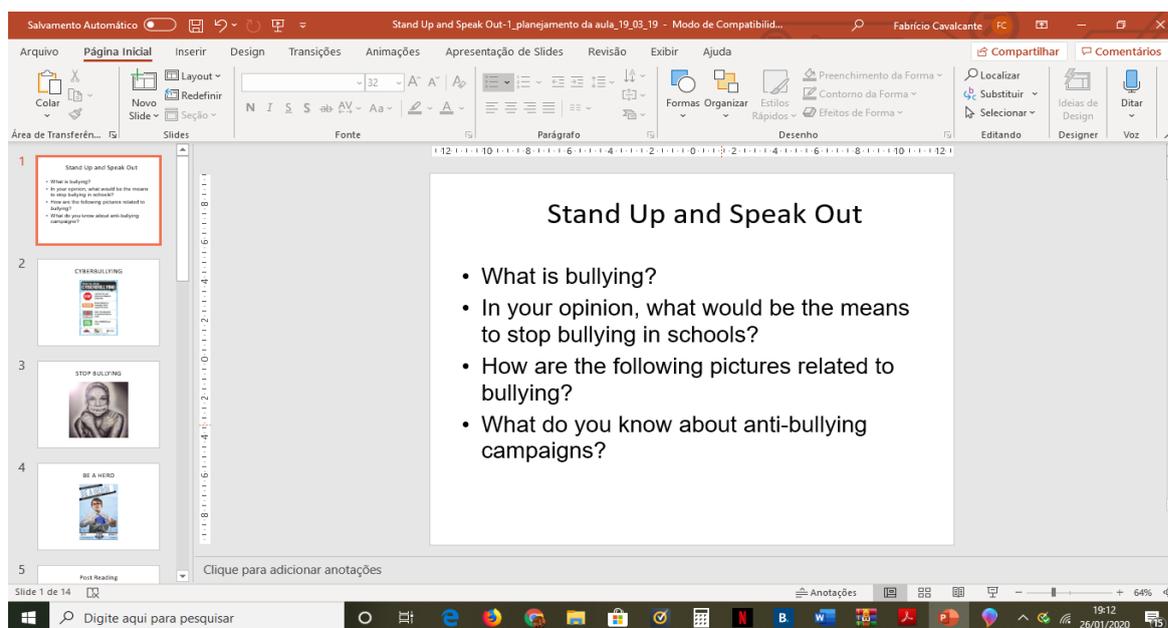


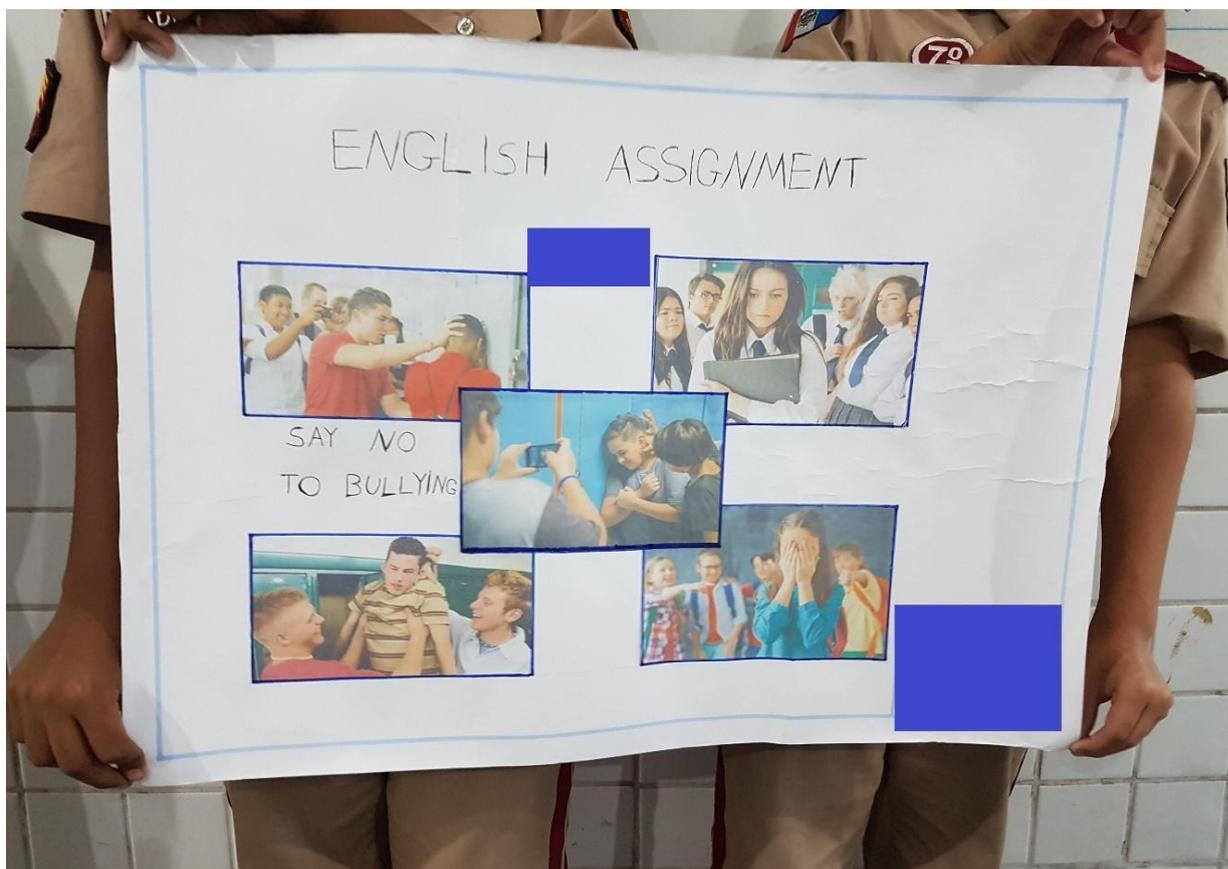
Figura 17 – Perguntas do Michael sobre bullying – 19/03/2019

Nas perguntas acima (Figura 17) o professor Michael iniciou uma aula calorosa que tanto envolveu os alunos que participaram dela quanto hes proporcionou acesso a outras perspectivas, ou seja, a oportunidade de ouvir do professor Michael e de todos os alunos o que entendiam por *bullying*. Aos poucos, opiniões que demonstravam que a prática do bullying era apenas uma forma exagerada de se referir a brincadeira de colegas, passou a ganhar uma nova conotação entre seus alunos.

As discussões foram conduzidas em sala por duas semanas e, em seguida, os alunos tiveram a semana para as avaliações bimestrais, semana de fechamento de notas e plantão pedagógico para os professores. Contudo, quase 1 mês e meio depois, os alunos estavam ávidos por manifestarem suas opiniões acerca do tema na culminância do projeto que seria

<sup>27</sup> Tradução do texto da figura 17: Levante-se e fale. O que é bullying? Em sua opinião, quais seriam as formas de parar o bullying nas escolas? Como as figuras a seguir estão relacionadas ao bullying? O que você sabe sobre campanhas anti-bullying?

uma apresentação de trabalhos sobre o tema.



Figuras 18 – Apresentação dos alunos sobre bullying – 28/05/2019

Muitos grupos apresentaram nesse mesmo dia, porém, fiz questão de trazer a imagem dessa apresentação (Figura 18), em específico, por se tratar de um grupo especial de alunos: os que disseram que *bullying* era só resenha<sup>28</sup>, os que trocaram olhares durante a primeira aula do Michael sobre *bullying*. Na apresentação, eles falaram muito baixo, evitavam olhar nos olhos de todos e seus ombros estavam rebaixados, para mim, o que retratava que estavam envergonhados. Envergonhados por não se sentirem à vontade de apresentar em público ou envergonhados por se sentirem praticantes de *bullying*. Não acredito que a escolha das imagens dos alunos tenha sido aleatória, Mesmo inconscientemente, para eles, aquelas imagens significavam algo e ao exibi-las em sala de aula, diante de todos, talvez estivessem reconhecendo o possível erro, talvez estivessem pedindo desculpas. Nesse mesmo dia, antes do fim da aula, perguntei aos alunos se, além do que já haviam apresentado, eles poderiam

<sup>28</sup> Resenha aqui não se refere ao gênero textual, mas é uma expressão muito utilizada em Alagoas, nordeste do Brasil, para se referir a brincadeira, zuação.

escrever, anonimamente, respostas para algumas poucas perguntas que eu tinha a fazer sobre fazer bullying, a saber: *Quem se beneficia com a sua prática; quem se prejudica; quem é incluído a partir da prática; quem é excluído; quais são as consequências sociais do bullying; e quais tipos de bullying você já viu.* A seguir, analiso as respostas de um dos alunos:

(14/05/19) (14/05/19)

Disciplina: Inglês

torção no comportamento

Bullying:

6- What types of bullying have you ever seen?  
Tradução: que tipos de bullying você já viu?

1- Who benefits?  
Tradução: quem se beneficia?

Ninguém, porque o praticante está se prejudicando e a vítima está se isolando, tendo atitudes perjudicativas

0 verbal - que é manifestado através de apelidos, xingamentos e insultos.

2- Who harms?  
Tradução: quem se prejudica?

Os dois, a vítima e o praticante do bullying.

3- Who is included?  
Tradução: quem está incluído?

O praticante e a vítima do bullying.

4- Who is excluded?  
Tradução: quem é excluído?

Ninguém, porque ninguém respeita a aparência e o jeito de ser de outras pessoas.

5- What are the consequences?  
Tradução: quais consequências sociais?

Realmente, não querem ir para a escola e al...

tilibra

Figura 19 – Trabalho escrito sobre bullying. Respostas do aluno A – 14/05/2019

Selecionei as respostas do trabalho do aluno que descrevi na figura 18, o mesmo que havia dito que bullying era só resenha. Chamarei o aluno de aluno A. Nas respostas do aluno A (Figura 19), diferentemente das brincadeiras do aluno no dia da apresentação da temática feita pelo Michael, o aluno manifesta outra opinião a respeito da prática do bullying. Ao afirmar que tanto o praticante quanto a vítima sofrem com a prática do bullying (Figura 19,

respostas 1; 3) o aluno parece reconhecer que ninguém se beneficia, inclusive o praticante. Conforme Fante (2005) as consequências da conduta *bullying* afetam:

todos os envolvidos e em todos os níveis, [...] especialmente a vítima, que pode continuar a sofrer seus efeitos negativos muito além do período escolar. Pode trazer prejuízos em suas relações de trabalho, em sua futura constituição familiar e criação de filhos, além de acarretar prejuízo para a sua saúde física e mental. (p.78 e 79)

Interpreto a resposta do aluno como a de alguém que refletiu, a partir das discussões em sala, e que mudou seu pensamento. Demonstrou ter entendido que o que pareceria ser uma brincadeira inocente na escola poderia estar ferindo, de fato, seus colegas. Além disso, entendo que a partir das reflexões sobre o tema, o aluno se inclui como alguém que não se beneficia, impondo sofrimento a alguém através do *bullying*. Ao tipificar o *bullying* que já presenciou (FIGURA 21, RESPOSTA 6) o aluno, possivelmente, descreveu os tipos de *bullying* que já praticou.

Entendo que a atividade sobre *bullying* foi muito significativa porque provocou nos alunos a vontade de interagir em sala de aula e de pesquisar para produzir diversos trabalhos escritos. Exigiu a preparação para as apresentações em sala, pois precisavam se preparar para ler os textos e explicarem para seus colegas. Além da questão linguística, os alunos participaram calorosamente de discussões que visaram reconhecer que pessoas diferentes de nós estão por toda parte e que não é pelo fato de serem diferentes que elas não mereçam respeito e que não possam ser seus colegas também. O que gostaria de salientar aqui é a aceitação da *diversidade* provocada por uma discussão oriunda de uma atividade de inglês. Tratou-se do *empoderamento* das minorias que naquela turma, naquela escola, eles talvez nunca tenham tido a oportunidade de falar o que estavam sentindo e, a partir de uma aula de inglês, todos – praticantes, vítimas e espectadores – tiveram a chance de se manifestar.

Além disso, destaco aqui o quanto a culminância desta atividade mexeu com as minhas convicções. Ao ser aceito pelo professor Michael e ao conduzir a minha pesquisa junto a ele imaginei que pela sua história de vida, por estar em uma escola pública e por ser o ambiente rigoroso de uma escola militar, eu teria muitos erros a apontar e criei um conceito prévio sobre o que encontraria, em outras palavras, fui preconceituoso. Apesar de ser um ambiente rigoroso, a escola apresenta dificuldades e potencialidades assim como qualquer escola pela qual já passei até hoje. Ao longo de 27 anos de sala de aula nunca estive em um

lugar que fosse fácil de trabalhar. Já tive problemas estruturais, logísticos, com pais e com alunos. Nada que fuja ao cotidiano de uma escola. Pergunto-me porque pensava que a escola pública seria diferente. Aprendi que a iniciativa de um professor comprometido com o seu trabalho pode subverter todas as dificuldades e tornar o espaço da sua sala de aula um momento de verdadeiro envolvimento dos alunos e de grande aprendizado. Aprendizado esse, que não se restringe ao conhecimento linguístico, mas que, sem excluí-lo, pode ir além. Olho hoje para a minha própria sala de aula imaginando o que posso fazer além do que o LD sugere.

Por fim, gostaria de destacar a admiração que desenvolvi pelo professor Michael que mesmo diante da sua extensa carga horária e das dificuldades que encontrou em seu ambiente de trabalho, não hesitou em buscar novas percepções e aprendeu a se adaptar para oferecer aos seus alunos novas possibilidades. Concluo essa última epifania certo de que o papel do professor de língua adicional vai muito além do papel de um reproduzidor de conteúdos. A sala de aula é um espaço de experiências múltiplas que não precisam seguir nenhum modelo que pré determine o resultado, pois a cada nova sala de aula, composta por novos sujeitos, os resultados são imprevisíveis, mas podem ser igualmente satisfatórios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse percurso que buscou articular teoria, vivências e memórias, chego às considerações deste trabalho, compreendendo que o texto dissertativo se encerra, mas a formação docente, não. As mais de cem páginas que compõem esse trabalho são a condensação de mais de dois anos de mestrado, atravessados por experiências, aprendizagens, conflitos, crises e epifanias. O que almejei com esta pesquisa, como já mencionei em consonância com Moita Lopes (2006), foi dar inteligibilidade às situações particulares cujo foco é a linguagem.

Não busco com este trabalho exaurir as discussões acerca de formação de professores, neoliberalismo ou sobre Letramento Crítico. Por se tratar de um recorte da minha experiência acerca de um curso de formação de professores do qual participei como colaborador e pesquisador, mantendo a fidelidade aos dados de pesquisa, o rigor metodológico, mas também compreendo que a minha interpretação dos dados reflete apenas a minha forma de olhar para eles e que outras interpretações são possíveis. Ademais, apesar do caráter particular da pesquisa, acredito que ela contribui para o entendimento da realidade dos professores e da escola pública em Alagoas e no país, dialogando com realidades que estão para além do contexto do curso de formação de professores no qual realizei a pesquisa. Em outras palavras, entendo que a minha pesquisa contribuiu para a epistemologia concernente à educação e formação continuada de professores de inglês em tempos de interferência tão violenta dos efeitos da racionalidade neoliberal, além de ter contribuído para a minha reflexão pessoal acerca do meu fazer pedagógico, em razão do seu caráter autoetnográfico.

Acredito ter atingido o objetivo principal que foi analisar e refletir sobre a minha formação como professor de língua inglesa ao participar como colaborador da equipe que ofertou um curso de formação para professores de língua inglesa. Recordo que este trabalho se situa no campo da linguística aplicada e é de cunho autoetnográfico, o que significa que reconheço o caráter subjetivo da pesquisa e a minha autoria não apenas em delimitar e apontar o objeto da pesquisa, mas também em construí-lo, numa narrativa acadêmica que considera as minhas memórias, emoções, sentimentos e crises durante o processo de interpretação e de escrita.

Como foi possível observar na “marcha” pela interpretação de dados, o processo de pesquisa foi marcado por epifanias, termo que utilizei para salientar como momentos particulares iam transformando a minha maneira de perceber a educação, a docência e o mundo. Era como entrar, repentinamente, num estado de iluminação, do qual eu não saía sem ser afetado de alguma forma.

Na primeira epifania - O encantamento cega - interpretei a forma que, encantado com o conhecimento oriundo das discussões e das aulas que tive na academia durante o processo de mestrado, fiquei vislumbrado com a nova postura de trabalho em sala de aula, o Letramento Crítico. Minha sensação ao mergulhar na leitura de *Literacy and Power* (JANKS, 2010) foi a de alguém que vê pela primeira vez. Vislumbrado com o mundo repleto de novas cores, passei a desejar que todos ao meu entorno pudessem vê-las também e desconsidereei o que cada um desejava ver.

Na segunda epifania - Another brick in the wall - parafraseei a título de uma das minhas canções prediletas para descrever a minha compreensão acerca da forma que os efeitos da racionalidade neoliberal interferem na educação. Interpreto o papel do professor, a partir desta racionalidade, como o de uma peça - um tijolo em uma parede qualquer - que tem apenas a função de dar continuidade a um projeto administrativo, desconsiderando o papel pedagógico do docente. Além disso, discuto o processo de sucateamento da escola pública, das inseguranças do professor e da corrida pelo acúmulo de títulos como instrumentos neoliberais.

Na terceira epifania - Frutas locais - reflito sobre a cegueira que muitas vezes acomete os sujeitos ao simplesmente reproduzirem padrões, ao não ousarem, ao não considerarem que vivem em uma “caixa” e que há um mundo fora dela. Ao trazer para a epifania a discussão de Platão sobre o mito da caverna, eu pretendi trazer à baila desta discussão a necessidade do sujeito se levantar e tornar-se para a luz. Através da metalinguagem, discuto a questão da saída da zona de conforto de cada sujeito a fim de fazer algo diferente do que costumava fazer, sobre a necessidade de desconsiderar o que está posto para desconstruir e reconstruir novas perspectivas. Além disso, trago à discussão a ideia de desestrangeirizarmos o ensino de língua adicional, tratando o seu ensino a partir de situações imediatas e vivências locais. Por fim, ainda nesta epifania, discuto a minha própria cegueira sobre a escola pública, desconsiderando o senso comum que a interpreta como um lugar precário e a reconstruindo como um lugar de inúmeras possibilidades.

Na quarta epifania - (Re)visitando para (re)construir - descrevo a minha experiência ao retornar a um espaço onde me constitui enquanto militar - uma escola militar. As imagens congeladas em minha memória acerca daquele espaço precisavam ser revistas e refeitas. Pude identificar os efeitos da racionalidade neoliberal na educação em uma instituição tradicional, tive a oportunidade de acompanhar o trabalho de um professor que identifiquei como uma típica vítima do neoliberalismo, bem como as relações de poder institucionalizadas: a supervalorização da disciplina militar em detrimento à aquisição de conhecimento por parte dos alunos, o processo de apagamento do indivíduo sob a justificativa de criação de um suposto espírito coletivo e de criação de um mecanismo de vigilância contínua que se personificava nas figuras do “xerife” e de seus subordinados. A escola militar se constituiu, então, como um panóptico, nos termos foucaulteanos (FOUCAULT, 2003), em que a fiscalização do cumprimento da norma se estabelece pela observância de uns para com os outros, sob pena de punição, tanto para os que ferem a norma, quanto para os que fracassam em se adequarem por completo a ela.

Na quinta e última epifania - (Re)construindo sentidos - trago à discussão os efeitos do curso de formação de professores sobre um dos participantes na mesma escola mencionada na epifania anterior. Faço uma viagem desde sua expectativa inicial no curso até a sua mudança de perspectiva acerca do seu papel como professor de língua inglesa e sobre o papel do ensino de língua adicional na escola pública. A partir desta discussão, narro e interpreto as minhas convicções acerca da escola pública e do papel do professor de língua adicional e da resignificação, na prática, destas convicções a partir da adoção do LC em sala de aula. Considero ter tido a oportunidade de repensar minhas convicções e minha prática a partir da proposta do professor Michael no seu projeto sobre bullying

Termino, pois, enfatizando a importância da formação continuada, para que os professores e formadores de professores possam revisar, problematizar e resignificar seus conhecimentos e sua maneira de entender o ensino e a aprendizagem de língua adicional; para que possam partilhar experiências, os conflitos e as alegrias da sala de aula da escola pública, espaço marginalizado e que muitas vezes espelha um projeto nefasto de desmonte e de descaso público; para que possam, pois, enxergar a beleza do ensino público, do inglês como língua, que pode contribuir no desenvolvimento intelectual, profissional e de cidadão crítico do aluno, com aulas que não se exaurem na reprodução de aspectos gramaticais, mas que questionam, problematizam e resignificam o mundo e constroem novos sentidos partir do próprio processo de ensino e aprendizagem. Por fim, destaco a importância deste trabalho na

minha própria reconstrução de sentidos a partir da revisitação a locais físicos, mas também a locais esquecidos dentro de mim que precisavam ser revisitados. Sigo, pois, acreditando no ensino público de qualidade, na formação sempre continuada de professores e na educação como um gerador de novas perspectivas e múltiplas possibilidades. Sigo problematizando a prática nefasta da racionalidade neoliberal, lutando por uma educação que compreenda os sujeitos nas suas singularidades, que abrace a diversidade e que não tenha medo do devir.

*Sargento, descansar!*

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Linn Holman; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography**. Understanding Qualitative Research, 2015.
- ASSIS-PETERSON, A.A. (org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos/Cuiabá, Pedro e João Editores/ EdUFMT, 2008.
- ANDREOTTI, V. O. Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *Sisyphus – Journal of Education*, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 32-50, 2014.
- BACZINSKI, A. V. de M.; SOARES, K. da **SA meritocracia na educação escolar brasileira**. *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36 – 50, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/20121/13052>. Acesso no dia 19/06/2019.
- BAKER, F. W. 2012. **Media Literacy in the K-12 Classroom**. Washington, USA: ISTE, 1st edition. pp.42. BAYNHAM, M. 1995.
- BARBER, B.R. **Jihad vs. MacWorld**. New York: Ballantine, 1996.
- BARCELOS, A.M.F., KALAJA, P. **Introduction to beliefs about SLA revisited**. *System* 39, 2011, p. 281–289
- BAKHTIN/VOLOCHINOV, M. Mikhail. 2011. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed. pp. 273. BRISTOR, V. J., & DRAKE, S. V. 1994.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BENELLI, Silvio José. **A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des) educativas**. 2014.
- BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, dez. 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000300009.
- BROWN, W. **Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution**. New York: Zone Books, 2015.
- BRZEZINSKI, Z. **Between two Ages: America's Role in the Technetronic Era**. Nova York: Viking Press, 1971.
- BRYDON, D. 2011. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. *In*: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando**

perspectivas. Jundiaí, Paco Editora. Pp.105. CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G. 2001.

CANAGARAJAH, S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. **Tesol Journal**, Malden, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. – (Coleção As faces da Linguística Aplicada) 231 p.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. **A tale of differences**: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading online**, v. 4, n. 9, p. n9, 2001.)

CHAUÍ, M. **Brasil de fato - uma visão popular do Brasil e do mundo**. disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/05/22/vivemos-hoje-a-privatizacao-dos-direitos-sociais-diz-chauí-em-aula-na-ufpr/> . Acesso em 14/03/2019.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A.A. de. **Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública**: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. Polifonia.

CORADIM, J. N. 2008. **Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina – Londrina. CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

DAY, C. Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora., 2001.

DERISSO, José Luis. Luta de classes, trabalho docente e pedagogia histórico-crítica na educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 47-58, 2013.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1997). **Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. (Vol. 5). São Paulo: 34. (Trabalho original publicado em 1980).

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: research as subject. In: NORMAN, D.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2000.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed.

São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2.ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FIORENTINI, D. e SOUZA e MELO, G.F. **Saberes docentes**: Um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, C. (org.) Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998, p. 307-335.

FOUCAULT, M. 2004. *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–79*. Ed. de Michel Senellart, trad. de Graham Burchell. Nova Iorque: Picador

\_\_\_\_\_. Michel; RAMALHETE, Raquel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Microfísica del poder**; São Paulo: Graal, 1992. 25a. Edição.

\_\_\_\_\_. Michel. **Ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. Foucault estuda a razão de Estado. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 317-322

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, p. 36, 1998.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GEE, J. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2.ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GREEN, B. **Subject-specific literacy and School learning**: a focus on writing. *Australia Journal of Education*, 30(2): p. 156-69, 1998.

GREEN, B.; LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. **Teachers and technoliteracy**: managing literacy, technology and learning in schools. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

GUIMARÃES, PAULA CRISTINA PEREIRA. Os novos modelos de gestão militarizadas das escolas estaduais de Goiás. **XXIX Simpósio de História Nacional**. Brasília, 2017.

HASHIGUTI, S. T.; TAGATA, W. M. Entrevista com Lynn Mário T. M. de Souza. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Corpos, imagens e discursos híbridos**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert (Ed.). **Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction**. Springer, 2009.

HYMES, D. On communicative competence. *In: GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. (Orgs.) Directions in Sociolinguistics*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1970.)

IFA, S. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização**. 2006.

IFA, S. Reflexões sobre formação de professores e novos letramentos no projeto de extensão Casa de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas. *In: ZACCHY, V.; STELLA, P. R. (Orgs.) Novos letramentos, formação de professores e Ensino de Língua Inglesa*. Maceió: Edufal, 2014, p. 225-246.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. Londres: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_. **The importance of critical literacy**. *English Teaching: Practice and Critique*, Waikato, v. 11, n. 1, 2012.

\_\_\_\_\_. Critical literacy in teaching and research1. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.

\_\_\_\_\_. **Texts, identities, and ethics: Critical literacy in a post-truth world**. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2018.

JULLIEN, F. **O diálogo entre as culturas: do universal ao multiculturalismo**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

KAFAR, M.; ELLIS, C. **Interview with Carolyn Ellis: Autoethnography, Storytelling, and Life as Lived: A Conversation Between Marcin Kafar and Carolyn Ellis**. *Przeegląd Socjologii Jakościowej*, v. 10, n. 3, p. 124-143, 2014.

KEYNES, J.M. **A teoria geral do juro, do emprego e da moeda**. - São Paulo: Atlas, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. *In: Moita Lopes, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In: LEFFA, Wilson J. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

\_\_\_\_\_. LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In: DE LIMA, D. (org.) Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

LOACH, Ken at all. 2016. *I, Daniel Blake*. England/France. BFI (UK); Le Pacte (France). [film.] Col. 100min.

MCLAUGHLIN; DEVOOGD. **Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text**. New York, New York, 2004.

McLUHAN, Marshall & FIORE, Quentin . **War And Peace In The Global Village**. Londres: Touchstone – Simon & Schuster, 1968.

MARRACH, Sônia – *Neoliberalismo e educação*. In GUIRALDELLI JR, Paulo – **Infância educação e neoliberalismo**. São Paulo: editora Cortez, 1996.

MIRAUX, J.P. **Autobiografia, La - Las Escrituras del Yo**. Montevideo: Nueva Vision, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: entre a privação sofrida e a leveza de pensamento. Em: MOITA LOPES, L.P. da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-275.

\_\_\_\_\_. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar**. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.), **Vidas de professores**. 2ª ed., Porto, Porto Editora, 1995. p. 11-30.

MOREIRA JÚNIOR, R.S. **Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, 2016.

OLIVEIRA, R. A. de. **A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento**. In: Lima, D. C. de (ed.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. p. 67-78. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ORTIZ, Renato; PENNYCOOK, Alastair. **Critical and alternative directions in applied linguistics**. *Australian review of applied linguistics*, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010. **Mudialização: saberes e crenças**. Brasiliense, 2006.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New York; London: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. *Critical and alternative directions in applied linguistics*. **Australian review of applied linguistics**, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010.

PERES, Claudio A; CASTANHA, André P. **Educação: do liberalismo ao neoliberalismo**. *Educere et Educare*. Cascavel. v.1, n.1, p.233-238, 2006.

PINK FLOYD. **The Wall**. Por Roger Waters; dirigido por Alan Parker. Metro-

goldwynmayer. Sony Music Entertainment Inc. 1982, 1999.(DVD)

\_\_\_\_\_. Produzido por David Gilmour; Bob Ezrin; Roger Waters. CBS NBW York. Sony Music. LP 128170-71, 1979.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RAJAGOPALAN, K; SILVA, F. L. (org.). **A Linguística que nos faz Falhar**: investigação crítica. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. *In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). Política linguística e ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. ps. 73-82.

RITZER, G. **The McDonaldization of Society**. Califórnia: Pine Forge Press/Thousand Oaks, 1993.

ROLDÃO, M. C. **Questões de qualidade e eficácia no trabalho de Professores**. Noesis, 71 (Out./Dez.), 2017.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: parábola editorial, **2009**.

Santos, A. B. dos. **O inglês como democracia: um olhar autoetnográfico sobre as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p. 127-172, 2009.

SILVA, Rogerio Geraldo da. A terceirização no Brasil e a Súmula 331 do TST. *In: Âmbito Jurídico*. Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em:<  
[http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=1](http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1)

0278 >.Acesso em dez 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Editora UFMG, 2010.

STELLA, Paulo Rogério; COSTA OLIVEIRA DA CRUZ, Daniel Adelino. Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, 2014.

SANTOS, B. S. Um Ocidente não ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 72, p. 07-44, 2005.

SANTOS, Caio César Costa. Linguagem Como Prática Social e Mediadora da Formação Cultural e Humana: Algumas Reflexões. **Rios Eletrônica-Revista Científica da FASETE**, v. 6, 2012.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. São Paulo: Paco, 2011.

TAVARES, Roseane R.; STELLA, Paulo Rogério. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. *In*: **Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**. Maceió: EDUFAL, p. 75-99, 2014

VATTIMO, G. **Nihilism and emancipation: ethics, politics & law**. New York; Chichester: Columbia University Press, 2004.

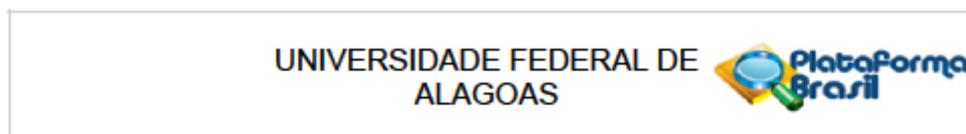
VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**: outros estudos foucaultianos. *In*: SILVA, Tomaz T. (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.225-246.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

## ANEXOS

### ANEXO A – APROVAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA PLATAFORMA BRASIL (COMITÊ DE ÉTICA).



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: AGINDO PARA TRANSFORMAR REALIDADES

**Pesquisador:** Sergio Ifa

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 01290818.2.0000.5013

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Alagoas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.517.070

##### Apresentação do Projeto:

O projeto objetiva investigar e entender a formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais (inglês, espanhol, português) da rede pública e privada do estado de Alagoas e terá a duração de quatro anos. Os encontros visam promover a co-construção de conhecimento com os professores participantes sobre ensino-aprendizagem de língua adicional com enfoque na visão de ecologia dos saberes (SANTOS & MENEZES, 2005) e na perspectiva do Letramento Crítico (JANKS, 2010) para o ensino de línguas adicionais em tempos neoliberais. Este projeto implica, portanto, provocar os professores participantes, para que possam, diante de questões ou situações cotidianas de ensino-aprendizagem da língua adicional que lhes incomodam, sair do senso comum para alcançar um olhar crítico sobre a realidade investigada.

##### Objetivo da Pesquisa:

Investigar e compreender as experiências vivenciadas pelos participantes de um curso de formação de formação continuada de professores, a saber: formadores de professores e professores de língua adicional (inglês, espanhol, português) da rede básica de Alagoas.

O objetivo do curso tem como foco a expansão de perspectivas educacionais por meio da reconstrução de conhecimentos relacionados às questões sobre local-global, cidadania crítica, equidade, justiça social, dentre outras questões.

**Endereço:** Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **E-mail:** comiteeeticaufal@gmail.com

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO INICIAL RESPONDIDO PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO

Olá teacher!!! Seja muito bem vind@ aos nossos encontros da Formação 2018. Ficamos muito felizes com seu interesse em participar conosco! Temos certeza que vivenciaremos momentos maravilhosos de troca de experiências.

Vamos começar a conversar? Gostaríamos de conhecer você um pouco melhor, então, relaxe, escolha um momento bem tranquilo do seu dia e venha dialogar com a gente respondendo as perguntas abaixo.

01. Para começar, que tal um parágrafo de apresentação? O que te levou a ser professor/professora? Como foi o seu caminho até esta profissão?

02. O que você mais gosta do seu trabalho como professor/professora?

03. Quais são as suas maiores qualidades como professor/professora?

04. Na sua opinião, qual a finalidade do ensino de Língua Inglesa na escola regular?

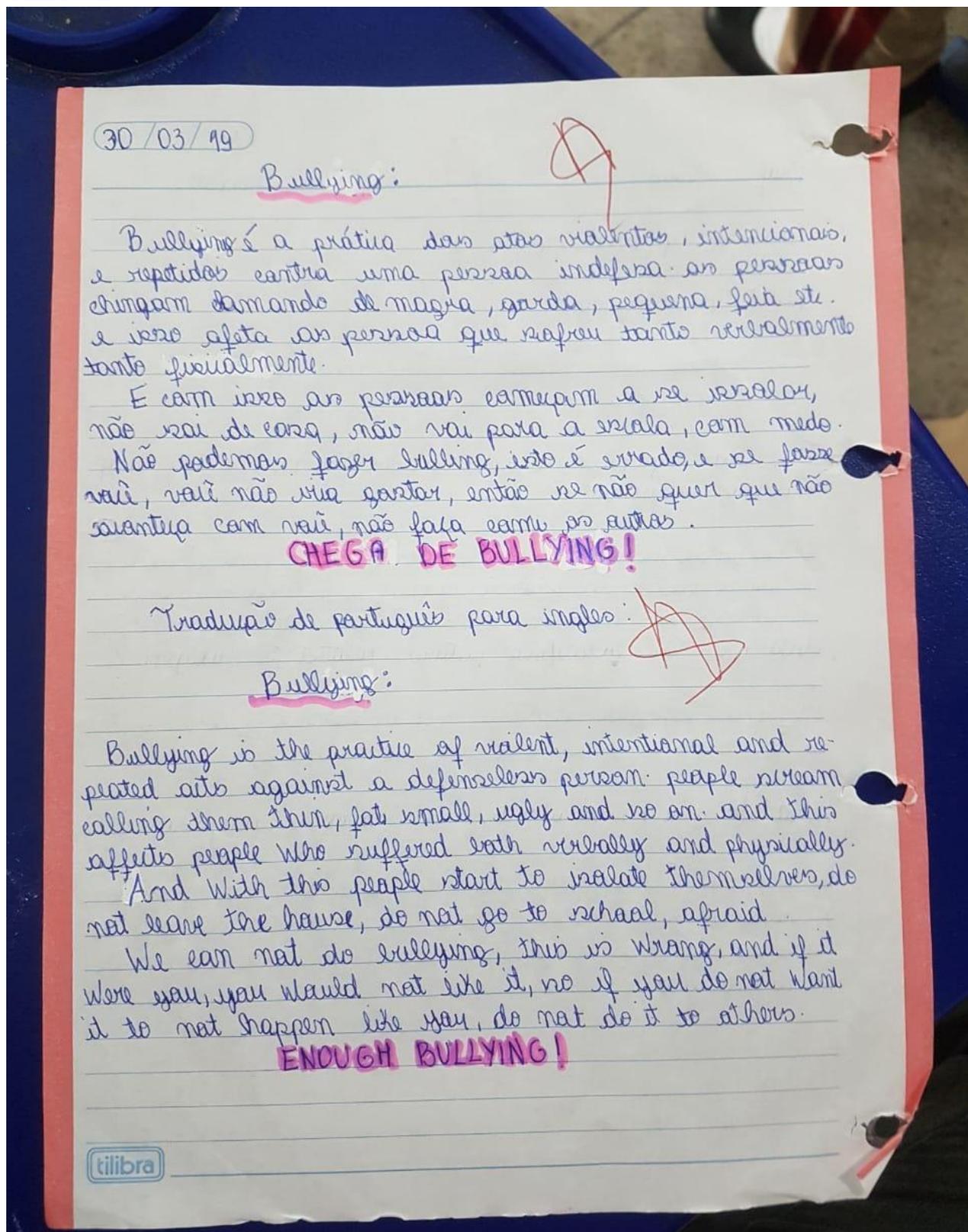
05. Gostaríamos que você comentasse as frases abaixo.

- “Ninguém aprende Inglês na escola pública”.
- “A gente passa oito anos estudando o Verbo to Be”.
- “Para que aprender Inglês se o aluno não fala nem Português direito? ”
- “Eu acho que Inglês na escola regular não serve pra nada! ”

06. O que você espera encontrar nos nossos encontros? Quais temas você gostaria que fossem abordados?

**ANEXO C – TEXTOS DE ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO SOBRE BULLYING:**

**TEXTO 1:**



## TEXTO 2:

30.03.19

## Bullying

A

Bullying é uma coisa muito mal-dosa. Muitas pessoas são xingadas em escolas, em lugares públicos até mesmo em sua própria casa. Essas coisas têm <sup>aver</sup> haver com a aparência, com o jeito que a pessoa fala. Em minha opinião o bullying não era pra existir, era apenas para existir muito amor, carinho e igualdade entre as pessoas, então eu vou dar uma dica "não se enocorde com a vida dos outros, e sim com a sua".

## Tradução

Bullying is a very bad curse. Many people are cursed in schools, in public places even in their own house. These outrages have aver with the person talks. In my opinion bullying was not supposed to exist, it was just to exist, it was just to exist a lot of love; affection and equality between people, so I'll give a tip "do not bother with the lives of others, but yours."

## TEXTO 3:

Bullying

Ato de preconceito por causa de gênero, cor da pele, classe social etc.

Infelizmente muitas pessoas sofrem por causa do Bullying, e muitas vezes, acabam sofrendo muito e ficam doentes, na maioria das vezes, o Bullying se transforma em algo sério como suicídio, e, infelizmente muitas pessoas morrem por causa disso. Espero que um dia as pessoas possam ter consciência do mal que fazem, e pararem com isso, assim ficando todo mundo feliz.

O Bullying não acontece no Brasil, ele acontece no mundo todo, sendo assim uma causa mundial, e preocupando todos.

Chegando até aqui, percebemos que tudo isso ocorre por uma pequena briga de cadeira, assim virando um grande problema, por isso, temos que dizer não ao Bullying.

ANEXO 3 – PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DA TURMA DO MICHAEL  
SOBRE BULLYING

TEXTO 1

15/05/19

Bullying

1 Who benefits ?

ninguém, mas o praticante acha que está se beneficiando.

2 Who harms ?

a vítima.

3 Who is included ?

o praticante.

4 Who is excluded ?

a vítima.

5 What are the social consequences ?

a vítima fica triste e dependendo do bullying ela pode entrar em depressão.

6 What types of bullying have you ever seen ?

nunca presenciei mas já soube quando era pequena, as pessoas me chamavam de gorda

## TEXTO 2

# Bullying

1 / 1

1. Who benefits?

1. Quem se beneficia?

Who practices Bullying

Quem pratica o Bullying

2. Who harms?

2. Quem se prejudica?

Who suffers from Bullying

Quem sofre com o Bullying

3. Who is included?

3. Quem está incluído?

Who suffered, who practiced and who saw and did nothing.

Quem sofreu, quem praticou e quem viu e não fez nada.

4. Who is excluded?

4. Quem está excluído?

Who did not see and did not participate

Quem não viu e não participou

5. What are the social consequences?

5. Quais são as consequências sociais?

Who suffered wants to live away from everyone

Quem sofreu quer viver longe de todos.

## TEXTO 3: PÁGINA 1

14/05/19

Disciplina: Inglês.

Bullying:

1- Who benefits?

tradução: quem se beneficia?

Ninguém, porque o praticante está se prejudicando e a vítima está se isolando, tendo atitudes prejudiciais.

2- Who harms?

tradução: quem se prejudica?

Os dois, a vítima e o praticante do bullying.

3- Who is included?

tradução: quem está incluído?

O praticante e a vítima do bullying.

4- Who is excluded?

tradução: quem é excluído?

Ninguém, porque ninguém respeita a aparência e o jeito de ser de outras pessoas.

5- What is excluded?

tradução: quais consequências sociais?

Gradualmente, não querer ir para a escola e al- tilibra

## TEXTO 3: PÁGINA 2

14/05/19

toçaões no comportamento.

6- What types of bullying have you ever seen?  
Tradução: que tipos de bullying você já viu?

O verbal - que é manifestado através de apelidos,  
xingamentos e insultos.



