

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

Christiane Batinga Agra

**FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E
DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE PESQUISADORA EM
UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO**

Maceió

2021

CHRISTIANE BATINGA AGRA

**FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E
DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE PESQUISADORA EM
UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

Maceió

2021

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

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

A277f Agra, Christiane Batinga.

Formação com professores de língua inglesa e decolonialidade : reflexões de uma docente pesquisadora em um estudo autoetnográfico / Christiane Batinga Agra. – 2021.

130 f. : il. color.

Orientador: Sérgio Ifa.

Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió.

Bibliografia. f. 120-127.

Apêndices: f. 128-129.

Anexos: f. 130.

1. Formação de professores. 2. Língua inglesa. 3. Decolonialidade. 4. autoetnografia. I. Título.

CDU: 811.111:377.8



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



TERMO DE APROVAÇÃO

CHRISTIANE BATINGA AGRA

Título do trabalho: "FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E DECOLONIALIDADE: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE PESQUISADORA EM UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO"

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

Orientador:

[Redacted]

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

[Redacted]

Prof. Dra. Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa (IFAP)

[Redacted]

Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono (UFMS)

[Redacted]

Prof. Dra. Flávia Colen Meniconi (PPGLL/Ufal)

[Redacted]

Prof. Dr. Paulo Rogerio Stella (PPGLL/Ufal)

Maceió, 19 de março de 2021.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Sérgio Ifa, meu orientador e meu parceiro nesta pesquisa. Sempre serei grata por ter acreditado em mim desde o início. Muito obrigada por tudo e que a nossa parceria nunca acabe!

Ao Prof. Dr. Fabrício Ono pela leitura cuidadosa e pelas contribuições dadas na Banca de Qualificação.

À Profª Dra. Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa pelo carinho, parceria e disponibilidade de sempre. Sou muito grata pelas contribuições dadas na Banca de Qualificação. Saiba que sou verdadeiramente sua fã!

Ao Profª Dr. Paulo Stella pela disponibilidade em participar da Banca de Defesa e por todas as oportunidades de aprendizado e discussão durante as aulas.

À Profª Dra. Flávia Colen pela disponibilidade em participar da Banca de Defesa.

À Profª Dra. Rita Zozzoli por todas as possibilidades de discussão e aprendizado durante suas aulas.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL, que contribuíram com suas discussões teóricas para esse estudo.

A todos os professores e professoras participantes da minha pesquisa. Sem vocês nada disso teria acontecido.

Aos meus companheiros de formação Lianna, Fabrício, Ritaciro, Alex, Lorena, Everton. Aprendi muito com vocês!

Aos meus colegas do grupo de pesquisa LET, por todas as discussões que realizamos

Aos meus colegas da pós-graduação que tanto colaboraram para o enriquecimento deste estudo.

À Niedja e Antônio, pela leitura cuidadosa desse texto e suas ponderações tão pertinentes.

À minha família, a base de tudo.

Ao meu pai, que gostaria muito que ainda estivesse comigo, para ter presenciado este momento. Pai, você sempre será o meu maior exemplo!

A Deus, fonte de luz, que tornou tudo isso possível.

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo refletir sobre o meu caminhar como professora formadora em um curso de formação com professores de Língua Inglesa, visando a des(re)construção de conceitos e práticas de sala de aula. O estudo se situa no campo da Linguística Aplicada Crítica por problematizar questões referentes à Língua em um contexto social (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), buscando incessantemente lutar contra as privações sofridas, na perspectiva da justiça social, através de uma necessária leveza de pensamento (ROJO, 2006). Assumindo a visão de língua de Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010), que a considera um fenômeno social que só se materializa na presença do outro, o estudo investigou numa perspectiva rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995) minhas inquietações enquanto professora, pesquisadora e formadora num estudo autoetnográfico (ELLIS, 2004; TEDLOCK, 2013; STARFIELD, 2020). Em uma autoetnografia o pesquisador faz uma reflexão de suas experiências pessoais conectando-se com o cultural, o social e o político. Assim busquei refletir sobre meus eus, professora, pesquisadora e formadora em uma Formação com Professora de Língua Inglesa realizada numa parceria entre UFAL e IFAL em 2018/2019. Meus instrumentos de coleta foram meus diários reflexivos, gravações em áudio dos encontros, os planos de aula produzidos pelos professores e professoras; as conversas informais que tivemos nos intervalos dos encontros; as interações e atividades realizadas no ambiente Moodle e as interações realizadas pelo aplicativo WhatsApp, além dos momentos que trago comigo: memórias, sentimentos, angústias, alegrias, frustrações, que fazem parte do meu de emoções. Meu aporte teórico se fundamenta em discussões sobre teorias decoloniais (CASTRO-GOMEZ, GROSFOQUEL, 2007; SOUZA SANTOS, 2007, 2013), sobre os papéis exercidos pela educação e pela língua inglesa na contemporaneidade (BIESTA, 2006, 2010); além do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011, MONTE MÓR, 2013; DUBOC; 2018) e das discussões acerca da formação de professores (PIMENTA, 2002; NÓVOA, 2017). Minhas epifanias, que são as minhas interpretações dos dados obtidos na pesquisa, levaram-me a perceber minha imperfeição (TODD, 2006) enquanto des(re)construí meus EUS (pesquisadora, formadora e pesquisadora), em busca da provocação de reflexão e agência, numa perspectiva decolonial dos professores envolvidos na Formação. Concluo com minhas considerações acerca das reflexões e sentimentos surgidos ao longo da pesquisa.

PALAVRAS – CHAVE: Formação de professores; língua inglesa; decolonialidade; autoetnografia

ABSTRACT

This research had as main objective to reflect on my progress as a teacher educator in a Teaching Education Course with English language teachers, aiming at the (re) construction of classroom concepts and practices. The study is situated in the field of Critical Applied Linguistics because it problematizes issues related to language in a social context (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006) constantly seeking to fight against the privations suffered, in the perspective of social justice, through a necessary lightness of thought (ROJO, 2006). Assuming the language perspective of Bakhtin / Volochinov ([1929] / 2010), who considers it a social phenomenon that only materializes in the presence of the other, the study investigated in a rhizomatic perspective (DELEUZE; GUATTARI, 1995) my concerns as a teacher, researcher and teacher educator in an autoethnographic narrative (ELLIS, 2004; TEDLOCK, 2013; STARFIELD, 2020). In an autoethnography the researcher reflects on his personal experiences connecting with the cultural, the social and the political. So I tried to reflect on my selves, teacher, researcher and teacher educator in a Teaching Education Program with English Language Teachers carried out in a partnership between UFAL and IFAL in 2018/2019. My data collection instruments were my reflective diaries, audio recordings of the meetings, the lesson plans produced by the teachers; the informal conversations we had in between meetings; the interactions and activities carried out in the Moodle environment and the interactions carried out by the WhatsApp application, in addition to the moments I bring with me: memories, feelings, anxieties, joys, frustrations, which are part of my emotions. My theoretical framework is based on discussions about decolonial theories (CASTRO-GOMEZ, GROSFOQUEL, 2007; SOUZA SANTOS, 2007, 2013), about the roles played by contemporary education and the English language (BIESTA, 2006, 2010); in addition to critical literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011, MONTE MÓR, 2013; DUBOC; 2018) and discussions about teacher education (PIMENTA, 2002; NÓVOA, 2017, FURLANETTO, 2011). My epiphanies, which are my interpretations of the data obtained in the research, lead me to perceive my imperfection (TODD, 2006) while I (re) built my SELVES (researcher, teacher educator and teacher) in search of the provocation of reflection and agency, in a decolonial perspective of teachers involved in the process. I conclude with my considerations about the reflection and feelings that arose during the research.

KEYWORDS: Teacher Education; English language; decoloniality; autoethnography.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01 – Fita de Möebius	28
Fig. 02 – Representação de meus EUS	31
Fig. 03 – Página inicial do ambiente Moodle	34
Fig. 04 – Quadro resumo do módulo 01	39
Fig. 05 – Quadro resumo do módulo 02	43
Fig. 06 – Slide tema do encontro 01 – módulo 02	44
Fig. 07 – Slide tema do encontro 02 – módulo 02.....	45
Fig. 08 – Slide tema do encontro 04 – módulo 02	46
Fig. 09 – Slide tema do encontro 06 – módulo 02	47
Fig. 10 – Avaliação adaptada pela pesquisadora	48
Fig. 11 – Conversas via <i>WhatsApp</i>	85
Fig. 12 – Slide tema do encontro 02 – módulo 02	91
Fig. 13 – Slide encontro 02 – módulo 02	94
Fig. 14 – Página de livro didático – Way to English 09	97
Fig. 15 – Produção de alunos	101
Fig. 16 – Produção de alunos	102
Fig. 17 – Avaliação adaptada pela professora	106

SUMÁRIO

01. Muito prazer! Eu sou a Chris	01
02. A pesquisadora em conflito – sobre a ética e a responsabilidade com o outro numa pesquisa autoetnográfica.....	11
2.1 Desconstruindo minhas verdades – as teorias decoloniais.....	16
2.2 Um breve panorama sobre a pesquisa autoetnográfica	23
2.3 A minha autoetnografia – entendendo o percurso da pesquisa.....	28
2.3.1 A Christiane professora	29
2.3.2 A Christiane formadora	29
2.3.3 A Christiane pesquisadora	30
2.3.4 O contexto das Formações de Professores	32
2.3.4.1 Módulo 01 – Construindo práticas em sala de aula	33
2.3.4.2 Módulo 02 : Agindo para Transformar Realidades	43
2.4 Finalmente, quais foram meus instrumentos de coleta?	49
03. O meu lugar no mundo - reflexões sobre a sociedade contemporânea	50
3.1 “Chris, eu preciso de um falante nativo!” – o papel da língua inglesa nas colonialidades.....	56
3.2 Os papéis da educação no contexto atual.....	62
3.3 E as práticas em sala de aula? Vamos conversar sobre o letramento crítico.....	66
04. Angústias, sonhos, inquietações – as Christianes se desnudam através de epifanias	70
4.1 Professora Formadora ou Formadora Professora? – refletindo sobre Formação de Professores	70
4.2 “Teacher, é hoje que a gente aprende o verbo to be?”	84
4.3 “Ah! Se o aluno não escrever certo é zero mesmo!” – a questão da avaliação	98
4.4 “Agora você vai sentir na pele o que a gente sente!” – o respeito e a responsabilidade pelos outros na formação com professores	109
5. Algumas considerações, porque ainda há muito o que discutir	116
Referências	120
Apêndice	128
Anexo	130

1. MUITO PRAZER, EU SOU A CHRIS!

Gostaria de começar este texto me apresentando a você. Sou mulher, branca, heterossexual, nordestina e privilegiada por ter tido muitas oportunidades na vida, graças a uma condição financeira de relativa estabilidade de meus pais. Sou de uma família de classe média de Maceió, capital do estado de Alagoas. Meu pai era bancário e minha mãe dona de casa. Sou a mais nova de três irmãos. Sempre estudamos em escolas privadas e tivemos oportunidade de estudar Inglês em escolas de línguas renomadas. Prazer, meu nome é Christiane Batinga Agra.

Talvez você estranhe o meu modo de escrever este texto em primeira pessoa do singular, pois é dessa forma que relato minha pesquisa de doutorado. Definitivamente, este não é o padrão em escritos acadêmicos, no entanto me permiti transgredir, porque acredito, assim como Dutta e Basu (2013, p.146) que “fomos criados em uma cultura de negar nossas identidades pessoais, sendo ensinados a apagar o “eu” para que possamos repetir histórias de mestres, mergulhadas na linguagem da ciência”¹. Na verdade, a pessoa que inicia este texto é formada por vários “eus” que nesta pesquisa me compuseram enquanto professora, pesquisadora e formadora durante o meu caminhar em um curso de formação com professores de Língua Inglesa. Entendo que meus enunciados são materializações de diferentes vozes sociais (BAKHTIN, 2011) e que foram sendo construídos a partir de minhas experiências de vida, assim, ao falar de mim, estou refratando discursos que perpassaram minha existência. Apesar de me entender múltipla, acredito que não conseguiria construir, desconstruir e reconstruir os meus eus falando em terceira pessoa do singular ou mesmo em primeira pessoa do plural.

Aos dezesseis anos, terminando o 3º ano do 2º grau (na época não era Ensino Médio ainda) tive dúvidas na hora de escolher a profissão que iria seguir. Muitas dúvidas. Engraçado que naquele momento ser professora não passava pela minha mente. Lembro que era considerada uma boa aluna pelos professores e pelos meus colegas de sala: “Você tem chance de passar em Medicina de primeira, Chris!”, eles diziam. Medicina, Direito, Engenharia, dentre o rol de profissões que poderia escolher, nenhuma licenciatura sequer aparecia em minha lista. Não porque não gostasse, mas porque definitivamente escolher uma profissão que não me daria status e estabilidade financeira estava fora de meus planos. Engraçado que ninguém nunca me disse: “Você é tão inteligente! Devia ser professora!”, até porque a imagem da profissão docente

¹ Aqui cabe apontar que todas as traduções referentes a citações originalmente redigidas em língua inglesa são de minha inteira responsabilidade.

sempre vinha carregada de estigmas negativos à minha mente e, provavelmente, à mente das pessoas com quem convivia à época. Era uma adolescente de classe média que estudava em uma escola privada rodeada de estudantes com situações financeiras muitas vezes melhores do que as de minha família. Minha turma tinha 50 alunos. Não recorro de nenhum que tenha escolhido uma licenciatura como primeira opção no vestibular.

Dúvidas, dúvidas... Nada me encantava de fato. Por fim, resolvi fazer Arquitetura e Urbanismo, talvez porque sempre admirei muito minha irmã que é arquiteta e uma verdadeira entusiasta da profissão. Éramos (e somos) muito unidas e ela já atuava na área a um certo tempo (ela é 10 anos mais velha do que eu). Como não sabia o que escolher e fiquei encantada pelo seu entusiasmo, resolvi arriscar, mas confesso que não foi fácil terminar aquela graduação. Não me identificava com praticamente nada que via ali naqueles cinco longos anos de curso. Por que fiquei até o fim? Eu poderia dizer que foi uma pressão familiar, mas na realidade, falando bem francamente, acho que faltou (auto)aceitação. Eu mesma não queria acreditar que a única coisa que me encantava no curso de Arquitetura foram os momentos em que encenei o papel de monitora e pude viver, pela primeira vez, o que seria o fazer docente. Eu era monitora de Materiais de Construção e a professora da disciplina permitia que os monitores participassem da elaboração da aula junto com ela e, além disso, havia o momento em que nos reuníamos com os alunos da disciplina para tirar suas dúvidas. Eu gostava daquilo. Ah como era gratificante encontrar um grupo de alunos cheios de dúvidas e ao final do encontro escutar “Nossa! Você me ajudou muito!”. Eu saía desses encontros animada. No entanto, entre ser monitora e passar a ser professora, não! Isso nem passava pela minha mente. Não fazia sentido.

O curso terminou. E agora? O que fazer? Ai, quanta angústia! Trabalhar na área, falando bem sinceramente, soava torturante para mim. Já sei! Vou dar “aulas de reforço”. “Calma gente, estou só ‘passando uma chuva’, daqui a pouco vou trabalhar na minha área”, dizia para minha família. O tempo foi passando e os alunos particulares foram aumentando. Eu ministrava aulas de Matemática, Física e Inglês. Em 1998 surgiu uma oportunidade para atuar em uma escola “de verdade”. Eu seria uma professora contratada! Era uma escola pequena, de periferia e eu tinha todas as turmas (do 6º ano ao Ensino Médio), eram vinte e uma ao todo, porque eu trabalhava os três horários e havia uma turma de cada série por turno. Aprendi ali o que acreditava à época ser professora, ou o que eu concebia como professora. Aprendi a fazer o planejamento sugerido pelo meu coordenador, conheci as rotinas da escola (reuniões, conselhos de classe), aprendi a sobreviver a turmas extremamente numerosas – de 50 estudantes. Hoje

posso dizer que a Márcia² (diretora da escola) foi quem primeiro me enxergou como professora. O trabalho era árduo: a escola era bem distante da minha casa e eu trabalhava os três horários, como já mencionei. O salário atrasava quase todos os meses. Eram frequentes as conversas na sala dos professores em que decidíamos para quais escolas iríamos enviar os nossos currículos, porque as coisas estavam difíceis por ali. Já previa mudanças!

Em março de 2000 recebi uma ligação da diretora de uma escola privada bem conceituada aqui de Maceió me convidando para uma entrevista. Meu coração não parava de pular! Seria um sonho poder trabalhar naquela escola que além de pagar praticamente o dobro pela minha hora aula ainda era perto da minha casa. Aquilo me encheu de orgulho! Desfilava com a farda da escola (sim, os professores eram obrigados a usar jaleco na escola) como se fosse a peça de roupa mais importante do mundo.

Na minha primeira semana de trabalho, uma professora (hoje uma grande amiga), me viu na hora do intervalo cansada num banco, no pátio da escola, e me disse: “Levante e coloque um sorriso no rosto! Aqui as donas não gostam de professor que se encosta ou faz cara de cansado, não!”. Com o tempo percebi que os professores se sentiam exaustos, como eu, pela quantidade de trabalho e pelas cobranças por parte das coordenações. Para os donos, era como se eles estivessem fazendo um grande favor em nos contratar. E, em troca, exigiam sorrisos e caras felizes.

Durante bons anos acreditei que aquele, além de ser o melhor emprego do mundo, era a minha única opção. Nesta escola aprendi o que achava ser à época a postura de um professor: nunca sente durante as aulas, sempre mantenha uma aparência séria para que os alunos a respeitem. Aprendi que as rotinas da escola podem ser ainda mais duras, a depender do público que ela atende, por exemplo, enumero várias vezes em que fui trabalhar doente, porque uma falta não seria bem tolerada pela direção – os pais dos alunos iriam reclamar. Aquela era uma escola privada para um público de alunos que podemos chamar de elite. A mensalidade era cara, logo, os pais exigiam resultados. Me assustei no início, porque era inexperiente, muitas vezes não conseguia a atenção dos alunos em sala, eles conversavam muito. Lembro que havia janelas nas portas das salas. Ah, as janelas! Elas funcionavam para que as coordenadoras pudessem “ver o movimento” das turmas. Tantas vezes recebi visitas da coordenação para “acalmar” meus alunos... Confesso que achei que seria logo demitida por isso.

² Todos os nomes de pessoas mencionados nessa pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos participantes

Sempre tive meus modelos de professores e queria ser igual a eles, eu agia em sala de aula igual a eles. Como eles eram fantásticos, estava certa de que copiar a metodologia deles iria funcionar! Pois é. Obviamente não funcionou, porque aqueles contextos e a forma de trabalho daqueles professores eram únicos. E certamente, da mesma forma que me encantavam, poderiam não encantar outros estudantes que dividiam a sala de aula comigo. Com isso percebi que eles eram fantásticos PARA MIM. Percebi também, que não há modelos prontos. Não há cópias. Outro momento que fez com que reafirmasse essa constatação foi quando um dia, D. Vânia, a dona da escola, chamou-me para me oferecer mais turmas, desta vez de Matemática, e eu recusei, “não professora, eu acho que não dou conta!”. Foi a primeira vez que disse não a ela. Apesar de já ter ministrado aulas de Matemática, eu amava minhas aulas de Inglês! Confesso que tive medo de ser demitida, mas por eu ter explicado que não daria conta, ela me disse: “você tem muito o que aprender, uma hora você vai descobrir o seu tom em sala de aula”. Aquilo ficou martelando em minha cabeça. Hoje penso que o medo da demissão daquela escola me impedia de ir além, de buscar novas alternativas (inclusive novas escolas). Não queria arriscar perder aquele emprego que, na época, representava muito para mim, afinal, além de ser o meu sustento me dava o status de ser professora de uma escola renomada.

No meu universo imaginário de professora modelo, eu acreditava que o aluno era um único ser. Acreditava num aluno modelo que era completamente idealizado. Me pegava dizendo frases como: “isso aqui é o melhor para o meu aluno”, ou, “meu aluno precisa entender que só assim irá aprender”. Eu idealizava um outro único e coletivo (APPADURAI, 2016) que na verdade demarcava e criava fronteiras. Havia o meu aluno ideal e havia um grupo de alunos que eu simplesmente ignorava, porque não se enquadravam na minha idealização. Ao ignorá-los eu criava binarismos, reforçava estereótipos de alunos bons e alunos maus. Ora, os alunos que eu considerava maus eram aqueles que fugiam ao meu padrão ideal. Os modelos de alunos para mim, à época, eram aqueles que não conversavam, sempre respondiam ao que eu perguntava e tiravam notas boas nas avaliações.

Eu jurava que levava o outro em consideração, mas o meu outro na verdade era eu mesma. Eu me imaginava como aluna e pensava no que seria melhor para mim. Pronto! Havia criado a fórmula do sucesso. Ledo engano! É claro que meus alunos e alunas não reagiam como eu imaginava. Mas eu consegui me blindar e acreditei que sabia o que era melhor para eles. Hoje, vejo que entendia o ensino como desprezando aqueles e aquelas que, a meu ver, estavam fora da curva. “O problema não está comigo. O problema está com ele.”

Neste meio tempo surgiu uma oportunidade para fazer um teste em uma renomada escola de inglês. Um antigo professor meu, que era coordenador naquela escola, havia me indicado. Aquilo para mim foi o ápice do ápice. Sou *teacher* da escola X. Nossa! Era mais do que um sonho. Nesta renomada escola de línguas aprendi estratégias de trabalho com a estrutura da língua, maneiras de tornar minhas aulas mais dinâmicas e criativas, formas de ensinar vocabulário, estratégias para fazer os alunos e alunas falarem Inglês. Mas apesar do status privilegiado e do respeito que se ganha ao lecionar em uma escola de renome, eu continuava considerando os meus alunos como modelos ideais, eu continuava valorizando escolas que me remuneravam bem, mas muitas vezes não respeitavam o trabalho de seus professores e eu continuava acreditando que seria uma professora de “boas” escolas para sempre.

Eu hoje fico me questionando o que se configurava para mim, naquele momento, como uma “boa” escola. Sem dúvida eram escolas que pagavam bem, que tinham uma estrutura física confortável e que ostentavam o padrão de serem escolas de elite. Lembro-me das reuniões de pais em que as mães diziam: “A *Teacher*³ Chris é ótima! Ela dá aulas na escola X também!” Lembro que nesta escola nós tínhamos algo semelhante a um plano de cargos e carreiras, isto é, se o professor tivesse um certificado de proficiência Y ele ganharia mais por sua turma e se ele tivesse um certificado de formação de professores (CELTA, DELTA) ele ganharia mais ainda. Engraçado dizer que eu corri atrás de todos esses certificados e tive a oportunidade de fazer a grande maioria. Em suma, posso afirmar que hoje consigo perceber que a escola acabava por “incentivar” seus professores a seguirem esta cartilha de preceitos neoliberais de ensino de línguas. O pior é ter que dizer que mesmo cumprindo todas as etapas, e com todos aqueles certificados em meu currículo, isso não era garantia de que teria mais turmas no semestre seguinte. Não era sequer garantia de que teria emprego no semestre seguinte. O medo da demissão, o medo dos baixos salários sempre me atormentava. Hoje penso que ser demitida, significaria para mim o fracasso. Era como se meus amigos e minha família fossem todos me dizer: “Eu não avisei que essa profissão não ia dar certo?”

Por conta disso, senti necessidade de uma formação em nível de graduação na área de inglês. Eu queria ser servidora pública, pois aquela instabilidade todos os anos ao final do ano era muito desgastante. Só quem foi, ou é professor ou professora em escola privada sabe a angústia do final do ano, quando não sabemos se seremos recontratados no ano seguinte, ou se

³ No início da minha trajetória profissional me orgulhava de ser chamada de *Teacher Chris*. Ao longo deste texto, e das minhas reflexões fui percebendo que a *Teacher Chris*, representava, na verdade, o imaginário da professora de línguas neoliberal.

seremos meramente demitidos. Perceba que eu não queria cursar uma faculdade de Letras para melhorar minha atuação, para ter mais conhecimento na área – eu queria cursar Letras porque sem o diploma não conseguiria passar num concurso público. Foi difícil. Trabalhava os três horários em duas escolas. Escolhi uma graduação no período noturno. Durante os 4 anos do curso diminuí, quando possível, minha carga horária no noturno na escola onde atuava. Continuava trabalhando pela manhã e tarde. Com a ideia fixa na mente de que eu precisava apenas de um diploma, confesso que minha graduação foi fraca, pois não me dediquei o suficiente. Na minha cabeça, a prática eu já tinha! Precisava apenas do papel. Cabe destacar que estudar à noite, depois de um dia inteiro de trabalho, não é fácil e, por várias vezes, pensei em desistir. Agradeço a minha irmã por me incentivar a continuar. Ela dizia: “Falta pouco! Você precisa disso! Não desista!”

Na verdade, eu precisei daquele diploma bem mais do que poderia imaginar, pois com ele veio a escola pública. Fui aprovada em um concurso da Secretaria Municipal de Educação. Estabilidade. Que sonho! Sonho de uma professora cunhada em princípios neoliberais. A estabilidade representaria para mim o fim do medo da demissão ao final de cada período letivo. Primeira aula. Que pesadelo! Os alunos eram barulhentos, não respondiam as minhas perguntas e não interagiam da forma como eu esperava. E agora? Pensei em desistir. Os discursos de senso comum, “a escola pública não presta”, “os alunos são péssimos”, “ninguém aprende inglês na escola pública” ecoavam na minha mente, martelavam na minha mente. Iria desistir. “Ora, ninguém merece isso! Vou continuar dando minhas aulas em escolas privadas e escolas de idiomas. Lá sim, tenho alunos que entendem o que falo”. Lá eu tinha alunos que, por terem tido oportunidades de viajar, estudar Inglês em escolas de línguas, já tinham, muitas vezes, o conhecimento da estrutura da língua. Eles eram meus alunos ideais porque reagiam e me respondiam da forma como eu esperava. Aqueles poucos alunos que fugiam a este paradigma eram invisíveis para mim.

Minha trajetória profissional tinha sido até este momento, totalmente construída por preceitos e racionalidades neoliberais que, como nos diz Nascimento (2018) denotam certas características, como a ênfase no indivíduo em oposição à coletividade e a crença de que a diminuição do papel regulador do Estado representaria a garantia de crescimento econômico. Essas características segundo a autora

parecem adentrar as instituições educativas, as quais cada vez mais passam a ser avaliadas, e seus estudantes classificados, conforme seus desempenhos individuais. Recai, portanto, “a culpa” de uma “má” educação sobre alunos, e, por conseguinte,

professores, recorrendo à culpabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso (NASCIMENTO, 2018, p. 44).

Apesar de doloroso reconhecer, eu considerava os alunos como aqueles que não estavam fazendo a sua parte, não estavam aprendendo, porque o problema estava com eles e não comigo. Eu estava fazendo a minha parte! Estava, portanto, isentando-me da responsabilidade da aprendizagem. O que eu não entendia até então, era que, mesmo eu cumprindo todos aqueles requisitos, mesmo eu trabalhando para conseguir todos aqueles certificados, nada disso garantia a manutenção do emprego para o ano seguinte. A ilusão da racionalidade neoliberal me impedia de constatar este fato. E eu seguia reproduzindo a sua lógica por meio de discursos e ações.

Até que surgiu Patrick. O aluno de sexto ano rebelde e questionador que provocou mudanças no meu agir. Ele era um aluno da escola municipal em que eu lecionava. Um dia, no último momento de aula, toquei em suas costas para impedir que saísse correndo da MINHA sala. Ele recuou, não permitindo que o tocasse. “Quem ele pensa que é?”, pensei. Ele estremeceu. Pedi que levantasse um pouco a blusa para que visse o que causava a dor que o fez recuar. Ao atender o meu pedido, vi que ele estava todo marcado nas costas de uma surra. Descobri mais tarde que aquela, infelizmente, era uma prática comum de seu padrasto, mas para mim foi um divisor de águas porque era uma realidade muito diferente da minha e isso me tocou profundamente. Segundo Levinas (2009), deve-se ao olhar outra pessoa manter certa distância, não uma distância de temor, frieza ou medo, mas uma distância respeitosa pelo que a outra pessoa é e o que ela representa. O outro é único. Não conseguiria e jamais poderia idealizá-lo, visto que uma sala de aula é composta por tantos outros, que vivem situações singulares. Nunca poderia ter pensado em alunos e alunas iguais, que se encaixavam em um padrão criado por mim, baseada numa régua muitas vezes imposta pela sociedade que domina e homogeneiza. Naquela escola pública, com uma estrutura tão precária, com salas lotadas de estudantes com as carências mais diversas, eu aprendi que para ser professora eu precisava antes de qualquer coisa, considerar o outro.

A partir daí comecei a tentar modificar minhas práticas em sala de aula ao perceber que não tinha como criar planos e esquemas de aula para meses inteiros sem conhecer meus alunos e alunas, sem entender as necessidades deles, que eram e são únicas. Venho tentando, desde então, entender a posição do outro. Sei que não tenho jamais como me colocar em seu lugar. Seria hipocrisia de minha parte dizer que consigo, porque não vivo as diferentes situações (de dificuldade, de alegria, de tristeza, entre tantas outras) e nem tampouco consigo sentir o que sentem. Teria eu encontrado meu tom, D. Vânia?

Seguia com minhas aulas nas quatro escolas em que lecionava (eu havia sido contratada por mais uma escola privada) quando fui chamada para atuar no Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Eu havia feito o concurso em 2012, mas só fui convocada um ano e meio depois. Eu trabalhava num campus no interior de Alagoas e tinha 16h semanais em sala de aula. Ministrava aulas de Língua Inglesa no curso técnico integrado de Edificações. Confesso que cheguei a estranhar tanto tempo livre, já que antes minha carga horária em sala de aula chegava a 60h semanais. Comecei a perceber que, no IFAL, poderia me dedicar também a projetos de extensão e pesquisa com os estudantes, mas para isso, senti falta de uma formação acadêmica mais consistente. Acreditei que, naquele momento, eu teria possibilidade de continuar meus estudos a nível de pós graduação.

No final de 2013, surgiu a possibilidade de frequentar uma Formação Continuada para Professores de Inglês da rede pública de ensino realizada pela UFAL. “É a minha chance de reativar os meus contatos com o mundo acadêmico”, pensei. Eis que surge em minha vida o professor Sérgio Ifa, meu orientador e com toda certeza, aquele que conseguiu enxergar e acreditar numa professora que nem sonhava em ser pesquisadora. Àquela época, era o professor Sérgio quem estava organizando este projeto de formação continuada com professores da rede pública de ensino. No início, intrigava-me aquela quantidade de professores e professoras sedentos de respostas prontas e fórmulas milagrosas para aulas perfeitas com seus estudantes. Definitivamente, receitas prontas e fórmulas milagrosas, não faziam parte da proposta de formação continuada pensada pelo grupo de formadores e pelo professor Sérgio, mas até aquele momento, eu nem desconfiava disso. O que eu queria naquele momento era um espaço para retomar a minha vida acadêmica.

Assim, um belo dia, após o segundo encontro, fui convidada para participar como formadora junto a outros colegas. Uau! Aquilo seria maravilhoso! Eu tinha experiência! É claro que podia ajudar aqueles professores e professoras. Lembro-me como hoje da primeira reunião de planejamento de que participei, como membro da equipe, em que eu dizia: “Gente! Precisamos preparar esses encontros com bastante antecedência. Por que não fazemos uma lista de conteúdos? Nós sabemos o que trabalhar com os professores!” Ai o professor Sérgio puxa o meu tapete, ao dizer que não – nós não tínhamos a menor ideia do que eles queriam. Eles é que iriam nos demonstrar as suas necessidades – e não seria assim tão rápido! A cada encontro, nós iríamos percebendo o que, de fato, eles desejavam. Na época eu não acreditava nisso, mas apesar de não fazer o menor sentido para mim, aceitei e mergulhei no trabalho na formação, apaixonando-me pelo que construímos.

Junto a tudo isso, veio a minha experiência com o mestrado. Eu tinha (e tenho) verdadeira paixão pelo ensino de inglês para crianças e, durante a minha pesquisa, investiguei a minha experiência como professora voluntária de língua inglesa, em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental I público (AGRA, 2016). A pesquisa foi muito intensa e desafiadora para mim naquele momento, afinal, eu iria investigar e descrever minha prática em sala de aula com crianças. Conduzi um estudo de caso, com viés etnográfico, e aprendi, ao observar e refletir sobre a minha prática, como a consideração e respeito pelas necessidades dos outros poderiam vir a tornar o ensino de língua inglesa mais conectado às suas realidades.

O mestrado chegara ao fim, mas as minhas inquietações enquanto pesquisadora felizmente não. Cheguei ao doutorado com um projeto de pesquisa em que me propunha a investigar minha experiência como professora formadora de professores de língua inglesa para crianças. Decidi que iria realizar a pesquisa junto aos professores que participavam da formação com o professor Sérgio Ifa. Nós estávamos realizando a nossa quinta edição do projeto de formação e eu havia participado de todas elas, como formadora, desde aquela primeira de 2013. Ao iniciar a investigação, no entanto, percebi que os professores que havia selecionado dentre todos os participantes não davam aulas apenas para crianças. Assim, acredito que, ao limitar minha pesquisa as especificidades do trabalho com o Ensino Fundamental I, eu acabaria por não atender aos anseios e angústias dos professores e professoras que haviam “embarcado” na jornada junto comigo. Por que precisaria rotulá-los? Meus professores e professoras lidavam com estudantes de todas as idades, nada mais justo do que ampliar a visão desta formação. Assim, esta pesquisa tem como principal objetivo refletir sobre o meu caminhar como professora formadora em um curso de formação com professores de Língua Inglesa, visando a des(re)construção de conceitos e práticas de sala de aula.

As perguntas que me propus a responder a fim de atingir o meu objetivo são:

01. De que forma eu, enquanto professora formadora, consigo provocar reflexão e agência nos professores e professoras participantes da formação?
02. De que forma eu consigo construir e provocar reflexões visando a construção e prática de teorias decoloniais ao interagir com o grupo de professores e professoras?

Este relato de pesquisa, a minha tese, não tem, definitivamente um caráter linear, como o considerado padrão na escrita acadêmica. Não começo este texto com uma fundamentação teórica, seguida de uma metodologia e concluindo com uma interpretação de dados. Acredito, assim como Deleuze e Guattari (1995, p. 13), que “é preciso fazer o múltiplo, não acrescentando

sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe”. A esta multiplicidade de conceitos e possibilidades de ligações Deleuze e Guattari chamam de rizoma. Ressalto que esta tese foi escrita pensando nesta multiplicidade e principalmente na não linearidade que muitas vezes acaba por destacar questões ou pontos de vista que podem vir a parecer mais importantes que outros. Não. Nesta tese absolutamente todos os momentos e discussões com os professores e professoras da formação e as minhas reflexões pessoais foram igualmente importantes, gerando epifanias que podem ser lidas e interpretadas na ordem que o leitor julgar mais interessante, para entender a experiência que vivenciei com os professores e professoras. Pela linearidade do texto escrito, tive que optar por uma sequência de epifanias, o que, na verdade, representa uma possível leitura da experiência.

Meu objetivo e minhas perguntas de pesquisa me fizeram caminhar para a autoetnografia, entendendo, assim como Ellis (2016, p.11), que um estudo autoetnográfico não é “simplesmente uma forma de conhecer o mundo; ele é uma forma de estar no mundo”. Estar no mundo porque a todo tempo tento refletir sobre o porquê de pensar, agir e sentir da forma como penso, ajo e sinto e as minhas reflexões me fazem considerar e respeitar os outros que fizeram e fazem parte das minhas histórias de vida e que estão inseridos em contextos sociais.

Este texto, que representa o relato de minha tese de doutoramento está assim estruturado: neste primeiro capítulo me apresentei e fiz uma breve introdução deste relato. No segundo capítulo discorro sobre a metodologia da pesquisa e reflito sobre o meu eu pesquisadora. No terceiro capítulo reflito sobre meu lugar no mundo e os contextos que envolvem o estudo. No quarto capítulo narro as epifanias e reflexões que surgiram durante o desenrolar da pesquisa e no quinto e último capítulo faço as minhas considerações acerca do processo.

2. A PESQUISADORA EM CONFLITO – SOBRE A ÉTICA E A RESPONSABILIDADE COM O OUTRO NUMA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA

Era julho de 2013, e este foi o período em que entrei no Instituto Federal de Alagoas. Havia começado uma Especialização em Mídias na Educação na Universidade Federal de Alagoas no início deste ano. Não era a primeira vez que tentava cursar uma Especialização e acabava sempre desistindo. Lembro de tentar por duas vezes uma em Ensino de Língua Inglesa que acontecia aos sábados numa faculdade privada aqui em Maceió. Eu gostava das aulas, mas eu também ministrava aulas aos sábados à tarde. Eu também tinha reuniões pedagógicas aos sábados pela manhã nas duas escolas privadas em que trabalhava, e eu também precisava viver aos sábados, ora! Gostava, gostava muito de todas as discussões, mas não tinha tempo para estar ali. “Tempo é uma questão de prioridade”. Sim e não. Naquele momento, havia muitas coisas que implicavam em não poder participar daquelas aulas da especialização. Priorizei o meu sustento, uma vez que eu precisava trabalhar, mas me permiti tentar mais uma vez. Como foi difícil (re)começar e ter de negociar as aulas aos sábados na escola de línguas em que trabalhava! “Este semestre eu vou estudar aos sábados, não vou poder pegar estas turmas”. Lembro-me como hoje de uma colega me dizendo: “Chris... Você sabe que quando a gente faz muitas restrições nos horários, acaba perdendo turmas nos semestres seguintes, né?”. A minha única restrição era aquela: as aulas aos sábados à tarde e mesmo assim eu temia retaliações. E as reuniões pedagógicas? Estas foram mais complicadas ainda. Em uma das escolas privadas, a diretora era compreensiva. “Pode ir, Christiane, não tem problema”. Na outra, eu não tinha essa flexibilidade. “Se você não puder vir aos sábados, vai ter de assumir as suas faltas”. Como assim compreensiva? Eu não queria ir à praia no sábado pela manhã, eu queria estudar! Eu queria aprimorar a minha prática em sala de aula, para os meus alunos e alunas e conseqüentemente para a escola também. Ninguém estava me fazendo um favor em “permitir” a minha ausência. Esse direito era meu! Enfim, comecei a especialização. Precisei faltar em vários momentos, mas consegui aos trancos e barrancos, concluir as aulas. Neste meio tempo, fui nomeada para o Instituto Federal de Alagoas.

Retomando... Era julho de 2013. Esta data foi o meu divisor de águas na construção do meu EU pesquisadora. Lembro das minhas primeiras semanas no Instituto. Eu praticamente morava no Campus porque fui nomeada para uma cidade no interior de Alagoas – Palmeira dos Índios. Eu e a maioria dos professores e professoras passávamos o dia no Campus e só íamos para casa (no meu caso para o hotel) a noite. Eu passava três dias por semana em Palmeira. Ia na segunda feira de manhã e voltava na quarta-feira à noite. Lembro das conversas na sala dos

professores. “Como está sua pesquisa, professor?”, “Qualifica este mês ainda?”, “Vai defender quando, professora?”. Praticamente todos a minha volta eram mestres e doutores. E eram professores também. Três pensamentos afloram em minha mente após iniciar o convívio com os meus colegas do Campus. O primeiro dizia respeito a quase (reforço o quase) obrigatoriedade de os professores serem mestres e doutores. Aqui preciso dizer que o apelo econômico fala mais alto – ao concluir mestrado ou doutorado o salário aumentava consideravelmente. Este, sem dúvidas era um grande atrativo (olha aí o neoliberalismo aflorando). O segundo sentimento foi a percepção de que, mesmo mestres e doutores, aqueles professores e professoras dali, não deixavam as suas turmas do ensino regular. Não deixavam de ser professores e professoras – e do Ensino Médio, não era da pós-graduação não! Lembro de à época pensar: que alívio! Vou poder continuar professora. Por fim penso o quanto fui e sou privilegiada por ser docente de uma Instituição Federal que me possibilitava a tão sonhada “qualificação”. Eu poderia fazer meu mestrado e meu doutorado sem pressão, bem diferente das que vivi nas instituições privadas em que trabalhei. As pressões agora seriam outras, mas, naquele momento, eu só pensava que eu iria escrever o meu projeto de pesquisa para participar da seleção do mestrado! Mas como se escreve um projeto de pesquisa para participar de uma seleção de pós-graduação? Mais uma vez recorri a meus amigos pesquisadores do campus Palmeira dos Índios. “Você precisa de um objeto de estudo e de uma hipótese”, eles me diziam. Hipótese de pesquisa? Já àquela época eu pensava – mas se eu não comprovar a minha hipótese? A minha pesquisa estará invalidada?

Gostaria aqui de refletir um pouco sobre o ato de pesquisar – a pesquisa como fazer científico e mais do que isso, a pesquisa como um ato ético. Aqui, dialogo com Telles (2002), quando ele discute acerca das possibilidades de criação de pontes entre escolas, professores e universidades. Ah! As universidades! Sou professora de ensino médio em escolas regulares há 20 anos. Já recebi muitos estagiários oriundos das universidades em minhas salas durante este percurso. Conto nos dedos de uma mão aqueles que retornaram para discutir suas observações em minhas aulas. Obviamente não podemos generalizar, mas de uma maneira geral, as universidades vêm falhando na construção de pontes sólidas entre os conhecimentos produzidos ali, na academia e os professores, professoras, alunos e alunas. Pessoas de carne e osso. Pessoas a quem toda aquela teorização advinda das discussões acadêmicas deveria atender. Telles (2002) resume bem uma parte deste processo em seu desabafo:

Há, também, uma dimensão ética de alguns pesquisadores da educação que invadem as salas de aulas com a parafernália de suas câmeras de vídeo, microfones, gravadores, questionários, tabelas de observação e tentam estudar o professor, seus alunos e suas

didáticas, “pensando” que coletam dados válidos a respeito da prática pedagógica do professor. Em seguida, saem para escrever suas dissertações de Mestrado ou teses de Doutorado sem retornarem à instituição escolar para partilharem os resultados do estudo com aqueles outros profissionais que contribuíram para sua realização. Isso sem contar as teses que se empenham em “espinafrar” (desculpem o termo, mas é esse mesmo) o professor e sua prática pedagógica sem, ao menos, que ele saiba ou aprenda algo sobre seus equívocos didáticos e profissionais (TELLES, 2002, p.93)

Ele conclui dizendo que, para este tipo de pesquisador, as portas da escola deveriam ser fechadas com barricadas! Perceba que se os professores formadores de professores nas universidades não começarem a ter esta visão holística do processo, ou seja, que ensino, pesquisa e extensão são atividades que precisam estar a todo o tempo interconectadas (e conectadas com pessoas), este cenário estará longe de sofrer transformações. Até porque existe uma suposta diferença entre o conhecimento produzido na academia e aquele produzido pelos professores e professoras que estão, de fato, nas escolas. Mais uma vez concordo com Telles (2002, p. 96) ao dizer que muitas vezes “a universidade assume a posição de retentora do saber que tentará “passá-lo” àqueles que estão em deficiência”. No caso, aqueles ‘em deficiência’ são os professores e professoras que atuam nas salas de aula espalhadas pelo mundo real. Nitidamente, em situações como esta, é clara a relação de poder estabelecida entre aquele que sabe e aquele que (supostamente) não sabe. Penso que este poder precisa ser entendido não como algo que possa ser detido por alguém ou um grupo (no caso, a academia), mas como algo fluido, que pode vir a circular entre todas as pessoas. Segundo Foucault (2004)

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2004, p.193)

Infelizmente este tipo de pesquisa ‘eu sei e você aprende comigo’ em que os pesquisadores pensam se arvorar de todo o poder do conhecimento, não está distante de nossos olhos. Nunca pensei em me tornar uma pesquisadora desta forma. Nunca pensei em propagar teorias como se fossem verdades absolutas e nem pensei em me tornar a única detentora de saberes-poderes junto a meus participantes. Na verdade, eu entendia pesquisa àquela época como um momento de se relatar uma experiência de contato com realidades de sala de aula. Enquanto professora, eu queria poder fazer pesquisas em que as minhas experiências fossem

valorizadas. Eu não sabia como relacionar teorias a práticas, porque na verdade, não tinha tido muito acesso às teorias.

Com relação a esta diferença entre teoria e prática, Bakhtin nos relata a existência de dois mundos: “O mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepeticamente, ocorre, tem lugar” (BAKHTIN, 2017, p. 43). Assim, o mundo da cultura é o mundo da teoria, mas o mundo da vida é aquele onde as coisas de fato acontecem. A razão teórica abstrai a realidade concreta vivida e nesta abstração tende a generalizar eventos que são únicos. Não quero aqui demonizar o mundo da cultura, o mundo da teoria. Ele precisa existir, mas esta conexão entre teoria e prática deveria ocorrer segundos preceitos éticos e responsáveis. O autor continua: “o mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado ao evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real” (BAKHTIN, 2017, p. 58).

Aqui é necessário que retome o que ele nos diz acerca do que é ser ético epistemologicamente falando. Amorim (2014) ressalta que, de acordo com o filósofo,

a dimensão ética de um pensamento teórico não pode ser apenas buscada no (ou deduzida do) seu conteúdo. Do conteúdo de um pensamento, podemos e devemos exigir que seja verdadeiro, mas isso não é suficiente para que ele seja ético. Porque a verdade do conteúdo de uma teoria diz respeito a leis universais e a um universo de possibilidades (AMORIM, 2014, p.126).

Bakhtin questiona o que seria esta verdade associada às teorias. A verdade atribuída às teorias universais (*istina*) não seria necessariamente ética. Porque para ele um conteúdo, uma teoria, só se torna ética quando pensamos sobre ela. Segundo ele, “o mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado ao evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real” (BAKHTIN, 2017, p. 58). O ato de pensar é sempre singular e diz respeito a um sujeito único. Este ato de pensar é ético, pois, segundo ele, quando refletimos sobre as verdades universais (*istina*), nosso pensamento vira ato e nós estamos, de fato, produzindo e construindo verdades que partem das nossas reflexões e experiências de mundo. Então, “uma teoria verdadeira, ao virar ato, isto é, ao ser pensada por alguém singular e único vira ética. E pode assim, completar sua verdade universal com a verdade singular a que Bakhtin chama de *pravda*” (AMORIM, 2014, p.127).

Minha intenção ao refletir sobre minhas posturas como pesquisadora no contato com professores e professoras foi a de perceber até que ponto eu estava apenas reproduzindo teorias universais ou estava de fato tornando meu pensamento um ato ético. E vale aqui lembrar, que ética para Bakhtin não se refere, especificamente, a discutir o que é certo e o que é errado, mas sim a responsabilidade que temos ao praticar os atos. Para isso é necessário que a pessoa consiga sair de si e se aproximar do outro (SOBRAL, 2008).

Essa aproximação do outro se dá pela palavra, uma vez que do ponto de vista Bakhtiniano a palavra e o discurso são indissociáveis. A palavra é discurso (CEREJA, 2008) e como tal ela é carregada de histórias e de ideologias. A palavra só ganha sentido quando está em interação, num contexto social. Quero aqui enfatizar que, ao me orientar por esta percepção de língua, sou uma pesquisadora em Linguística Aplicada (doravante LA). “Mas linguística aplicada não seria uma mera aplicação da ciência linguística?”, você poderia me perguntar. Sim, durante algum tempo, a Linguística Aplicada foi assim considerada: um ramo apenas da linguística, voltado, muitas vezes, para a sala de aula, para processos de ensino-aprendizagem, mas com foco apenas em questões direcionadas à ciência linguística. A LA em que eu acredito é aquela que se reinventa, aquela que está em constante revisão de suas práticas epistemológicas, aquela que entende que “nossas práticas discursivas não são neutras e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder” (FABRICIO, 2006, p. 48). Este repensar das bases da linguística aplicada é conhecido como ‘virada linguística’, ‘virada crítica’ ou ‘virada icônica’. Digo mais, sou uma pesquisadora em linguística aplicada crítica, entendendo, assim como Pennycook (2006), que ela é crítica por ser relevante socialmente e crítica por ser uma prática problematizadora. O autor reforça que pensar a LA criticamente “possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou alteridade, que até então não tinham sido considerados de interesse da LA” (PENNYCOOK, 2006, p.68). Assim, uma vez que entendo a língua como uma prática social, ao estudá-la preciso também levar em conta a sociedade e a cultura na qual ela é utilizada, afinal não podemos considerar os contextos de pesquisa como inseridos em um vácuo social (MOITA LOPES, 2006). Se os estudos em LA iniciaram com pesquisas envolvendo processos de ensino-aprendizagem, pensar a LA criticamente nestes contextos reforça a importância da área, pois acredito, assim como Kleiman, Vianna e Grande (2019) que

pesquisas em LA em contextos educacionais encaram a crescente complexidade desses espaços, buscando fazer ouvir nos contextos acadêmicos a voz de seus atores – alunos e professores, entendidos como participantes e agentes sociais, que trazem

consigo histórias, participam central ou periféricamente de práticas culturais locais e globais, e (re)constroem identidades em e por sua inserção nas instituições de ensino, ou por sua exclusão delas (KLEIMAN, VIANNA, GRANDE, 2019, p. 727).

Assim, como linguista aplicada crítica refuto qualquer tentativa de entender a atividade do pesquisador e da pesquisadora como neutra. Eu defendo, assim como Rajagopalan (2006), que as atividades científicas têm uma dimensão política e ética, pois envolvem reflexão dos pesquisadores e pesquisadoras acerca da realidade que os cerca, realidade inserida em um contexto social.

Ser uma pesquisadora da LA Crítica me faz sentir responsável pelo outro, uma vez que entendo que as pesquisas precisam possibilitar que outras vozes sejam ouvidas e não apenas aquelas que profanam verdades científicas ditas universais. Quantas vozes podem e devem ter o direito de expressar sua *pravda*? Sabemos que “ainda que exista uma multiplicidade de ideias e perspectivas, (...) apenas algumas são legitimadas, enquanto outras são marginalizadas e silenciadas” (MERLO, FONSECA, 2020, p. 40). Minha indignação é a mesma das autoras e é pelo direito de expressão dessas vozes que seguimos lutando. E é sobre isto que trato a seguir.

2.1 Desconstruindo Minhas Verdades – as Teorias Decoloniais

Pensando na produção de conhecimento em uma epistemologia dita convencional, o que percebemos é uma extrema valorização de verdades (muitas vezes uma verdade que se diz única) que são fruto de teorias universais (*istina*). Esta epistemologia é aquela advinda das produções científicas centradas no padrão eurocêntrico. Segundo Castro – Gomez e Grosfoguel (2007, p. 15) “a Europa e a América do Norte são vistas como vivendo um estágio de desenvolvimento (cognitivo, tecnológico e social) mais "avançado" do que o resto do mundo, com que surge a ideia de superioridade do modo de vida ocidental sobre todos os outros”. Os discursos eurocêntricos, chamados discursos do Norte, são aqueles carregados de hegemonia e que, muitas vezes, não permitem a percepção de novos e outros sentidos (forças centrípetas, na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo).

Para Castro – Gomez e Grosfoguel nós saímos da condição de colonialismo – que tinha implicações políticas e econômicas - e passamos à condição de colonialidade. Segundo Cadilhe e Leroy (2020, p.255) “o colonialismo consiste na exploração político-administrativa e econômica de uma nação sobre a outra, de um poder institucionalizado - com todas as suas estruturas legitimadas – sobre o outro, de um povo sobre o outro”. Já a colonialidade para Quijano (2010), também se constitui em dominação, mas uma dominação que ocorre no plano

das ideias, das culturas e das linguagens. Para o autor, a colonialidade “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p.84).

Assim, a colonialidade implanta uma racionalidade impulsionada pelo capitalismo neoliberal. Esta racionalidade acaba por potencializar discursos de exclusão e marginalidade ao criar e reforçar dicotomias como desenvolvidos/subdesenvolvidos, ricos/pobres, superiores/inferiores. De acordo com Oliveira (2016, p. 2) “conquistada a América, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu”. Desta forma, os discursos de poder eurocêntricos circulam como a única verdade válida e possível, e estes discursos de poder, sustentam o capitalismo neoliberal ainda com fortes traços de modernidade. De acordo com Cadilhe (2020, p. 65), “por mais que países colonizados outrora tenham lutado por movimentos de independência política/econômica, os efeitos da colonização são marcados pela colonialidade do poder, ser e saber”. A colonialidade do poder (MIGNOLO, 2010) é aquela que abrange o controle econômico, o controle da autoridade, o controle dos recursos naturais, o controle do gênero e da sexualidade (colonialidade do ser) e o controle do conhecimento (colonialidade do saber). A colonialidade do poder naturaliza discursos hegemônicos e está firmada no conceito de raça. A naturalização da discriminação pela raça é sem dúvida, um dos efeitos mais cruéis da colonialidade. Segundo Quijano (2010, p.120) “o que começou na América foi mundialmente imposto. A população de todo o mundo foi classificada (...) em identidades raciais e dividida entre os dominantes/superiores europeus e os dominados inferiores não europeus”.

A partir daí, foi “naturalmente” aceita a ideia de que o colonizador superior poderia subjugar o colonizado inferior. Com o conhecimento não foi diferente. Segundo Quijano (2010), “em todas as sociedades onde a colonização implicou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e seus meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes. Foram reduzidos à condição de indivíduos rurais e iletrados” (QUIJANO, 2010, p.124). Esta colonialidade do saber nos faz, por exemplo, naturalizar discursos que apregoam que os conhecimentos científicos produzidos em países desenvolvidos (nas bases dos ideais capitalistas e neoliberais) são os únicos válidos. Entendo assim, que, esta naturalização de categorias básicas da exploração/dominação são nocivas e cruéis porque apregoam o ideal de poder eurocêntrico do homem branco, heterossexual e neoliberal e qualquer oposição a este ideal estará subalternizada.

A partir da década de 1980, pesquisadores começam a se dedicar ao que chamamos de estudos pós coloniais, refletindo sobre questões culturais. Entre estes pesquisadores, destaco Fannon, Spivak, Bhabba e Hall. A partir da década de 1990, estas pesquisas começaram a ser realizadas por um grupo cada vez mais crescente de pesquisadores, alguns já advindos da América Latina (MIGNOLO, 2003; 2005; QUIJANO, 2010; WALSH, 2013; MALDONADO-TORRES, 2019; GROSGOUEL, 2019), que vêm se dedicando a pensar novas epistemologias que possam vir a dar oportunidades às vozes vindas do Sul (e este Sul não é necessariamente o geográfico). Dar oportunidade a outras vozes e outros discursos é o que chamamos de teoria decolonial. Mignolo (2006) nos alerta para o fato de que estas teorias não têm pretensão de conduzir a uma verdade, mas sim, a outras possibilidades de verdade. Assim,

não se trata mais das portas que conduzem à verdade, mas a outros lugares: aos lugares da memória colonial; aos traços da ferida colonial a partir da qual o pensamento não colonial é tecido. Portas que conduzem a outro tipo de verdade cujo fundamento não é o ser, mas a colonialidade do ser, a ferida colonial (MIGNOLO, 2006, p.91).

Identifico que “o mundo do início do século 21 precisa de uma decolonialidade que complemente a descolonização realizada nos séculos XIX e XX e a descolonização é um processo de ressignificação de longo prazo, que não pode ser reduzido a um evento político-jurídico” (CASTRO-GOMEZ, GROSGOUEL, 2007, p.16). A teoria decolonial surge, assim, como discursos que representam forças centrífugas (nos moldes de Bakhtin e seu Círculo) na tentativa de oportunizar reflexões acerca das homogeneizações. Pardo (2019) ressalta que “a teoria decolonial procura identificar hierarquias invisíveis e desigualdades naturalizadas, as quais tentam impor uma homogeneidade sobre a heterogeneidade humana” (PARDO, 2019, p. 210). Concordo com o autor e reforço o nosso papel enquanto professores, formadores e pesquisadores na busca por esta reflexão nos ambientes em que atuamos, na busca pelas histórias das pessoas que ali interagem. Concordo com Kleiman, quando a autora alerta que “uma consequência da colonialidade consiste em negar status epistêmico às histórias locais produzidas justamente com base no questionamento ao eurocentrismo” (KLEIMAN, 2013, p.45). Precisamos reforçar e valorizar os conhecimentos produzidos na e pela periferia.

A reflexão sobre colonialidade me faz retomar a Christiane do final de 2013, que tentava ingressar no mestrado da UFAL. Lembro exatamente o que queria fazer. Era (e sou) apaixonada pelo ensino de língua inglesa para crianças e já havia lecionado durante pelo menos dez anos em turmas de crianças de 6 a 9 anos em escolas de línguas. Lembro bem que na escola privada em que lecionava consegui convencer a diretora à época, a inserir o componente curricular Inglês nas turmas de crianças (do 2ª ao 5ª ano do Ensino Fundamental). Pensei: - por que esta

realidade não pode se dar também nas escolas públicas? É fato que os currículos das escolas do Ensino Fundamental I não incluem (pelo menos não compulsoriamente) o ensino de Inglês nas séries iniciais. Meu projeto começava a tomar forma. Era este o meu objeto de pesquisa!

Recuperando alguns extratos do projeto, deparo-me com trechos como:

Para essa pesquisa, as teorias que justificam a introdução do idioma nesse nível da escola regular baseiam-se em duas vertentes: a primeira delas defende a introdução da língua inglesa como algo inerente ao processo de globalização que vivenciamos atualmente. Aquele que não consegue se comunicar com propriedade acaba perdendo seu espaço. E em se tratando de comunicação, o idioma escolhido para facilitar as relações internacionais é sem dúvida o Inglês. A língua inglesa hoje vem desempenhando o mesmo papel que a língua latina nos primórdios da nossa história. Isso porque à semelhança de Roma, os Estados Unidos na era atual possuem o comando do imperialismo no mundo.

Como já mencionado anteriormente, o inglês é a língua oficial de viagens internacionais e de trabalhos acadêmicos e científicos. É inegável portanto, a sua importância na vida de todos, inclusive na daqueles que moram em países que não o tem como primeira ou segunda língua o que é o caso do Brasil.

(Extrato do meu projeto de pesquisa para seleção de mestrado 2014 – PPGLL/UFAL)

Observando o trecho acima percebo como as visões sedimentadas e verdades absolutas (*istina*) das epistemologias do Norte se faziam presentes. E eu cito teorias que embasam estas verdades! Quando digo “a primeira delas defende a introdução da língua inglesa como algo inerente ao processo de globalização que vivenciamos atualmente” estou naturalizando o discurso que apregoa a globalização como algo extremamente benéfico e inevitável. Deixo isto ainda mais claro ao reforçar que “os Estados Unidos na era atual possuem o comando do imperialismo no mundo”, como se isso fosse uma coisa muito boa. Concordo com Biesta (2006), quando ele alerta que a globalização é a face contemporânea do colonialismo, pois ela mascara discursos hegemônicos e assimétricos como se fossem os únicos possíveis – e pior, como se fossem os melhores possíveis.

Em um outro trecho do projeto disparo:

A teoria, no entanto, que mais reforça essa intenção de começar o ensino de um novo idioma mais cedo é a Hipótese do Período Crítico (LENNEBERG, 1967). Segundo essa hipótese as crianças aprendem melhor uma segunda língua antes da puberdade porque seus cérebros ainda são capazes de usar os mesmos mecanismos utilizados na aquisição da primeira língua. A Hipótese do Período Crítico sustenta que aprendizes mais

velhos vão aprender de forma diferente e particularmente a pronúncia nunca se aproximará da de um falante nativo.

(Extrato do meu projeto de pesquisa para seleção de mestrado 2014 – PPGLL/UFAL)

Aqui mais uma vez reforço conceitos e verdades inabaláveis. Hoje, ao ler o trecho “a Hipótese do Período Crítico sustenta que aprendizes mais velhos vão aprender de forma diferente e particularmente a pronúncia nunca se aproximará da de um falante nativo” sinto uma mistura de vergonha e raiva. Qual seria afinal o problema de aprender de forma diferente, e mais ainda, qual o problema da minha pronúncia nunca se aproximar da de um falante nativo? Não! Na verdade, não sinto vergonha ou raiva, afinal, qual havia sido minha experiência com pesquisa anteriormente? Nenhuma! O que trouxe para o projeto de pesquisa foram as minhas visões à época, enquanto professora de língua inglesa. Lembro que um dos membros da minha banca de seleção, ao me ver repetindo estes discursos na defesa oral do projeto, riu e me disse: “daqui a dois anos, vamos ver de que maneira você pensará”.

Penso que a experiência do Mestrado foi intensa e extremamente recompensadora. Entendi, porque vivi, o processo de ser pesquisadora. Nas considerações finais na minha dissertação percebo que

nessa pesquisa não me propus a criar ou defender verdades universais. Tudo aquilo sobre o que discorri corresponde às minhas reflexões, dois anos após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Sim, foram apenas dois anos. Eles foram intensos, desestabilizadores, mas acima de tudo, eles foram transformadores. Ao procurar compreender o processo de introdução da língua inglesa com os meninos e meninas daquela comunidade posso afirmar categoricamente que eu fui a que mais me transformei. Transformei as minhas visões de mundo ao interagir com minhas crianças. Descobri que ainda tinha uma visão colonializada da língua inglesa ao acreditar, lá no início do ano de 2014, que era preciso se aprender o inglês, porque essa era a “língua da globalização”. Descobri também, que nós professores e professoras erramos, e erramos muito, mas isso não é um grave problema. Errar faz parte do processo. Errei por diversas vezes durante a realização dessa pesquisa, mas aprendi que refletir sobre os erros é muito mais importante do que acertar sempre. Porque acredito que acertar sempre leva a acomodação e a resignação. Acomodação e resignação; esses sim, são graves problemas. Me recuso a me acomodar. Sei de todas as dificuldades que a educação passa em nosso país, mas acredito que simplesmente fechar os olhos a tudo, definitivamente não contribuirá para resolução de nenhum problema (AGRA, 2016, p. 100).

Observo o trecho e sinto que os dois anos do mestrado foram um exercício de prática da teoria decolonial, uma vez que me permiti refletir sobre visões outras, além das que havia naturalizado em minhas crenças acerca do ensino de Língua Inglesa. Me permiti refletir acerca de teorias e verdades ditas universais. Segundo Alves e Siqueira (2020),

o universal é apresentado como incondicionalmente válido, independentemente do contexto, tornando-se um dispositivo no qual o poder capitalista moderno procura se manter protagonista do sistema mundial contemporâneo, o que, consoante o exposto,

ocasiona o sacrifício de grupos sociais, de valores como a igualdade e a solidariedade” (ALVES e SIQUEIRA, 2020, p. 185).

Quando eu me referia com naturalidade ao fato do Inglês ser a língua da globalização, estava reforçando o discurso do capitalismo neoliberal. Ora, dentro da lógica neoliberal, a Língua Inglesa é a língua da globalização porque é a língua falada nos países com maior poder econômico. A exclusão dos outros que estão a margem deste contexto é mascarada pelo discurso do “fale Inglês e você se igualará a nós”. O ‘nós’ é a divisão de quem sabe, faz e fala daqueles que não sabem, fazem ou falam. Ele representa o sujeito ocidental, branco e rico do ideal neoliberal. Essas definitivamente não eram as crianças que participaram comigo da pesquisa. Me permiti então exercitar a prática de ser uma pesquisadora decolonial naquele momento específico e tentar fazer com que elas ganhassem visibilidade naquele contexto.

O aprendizado e as reflexões que me permiti fazer no mestrado me fizeram chegar ao doutorado me sentindo com uma responsabilidade muito maior enquanto pesquisadora de promover e estimular nos participantes da minha pesquisa (os professores e professoras da formação) visões para além do pensamento abissal (SOUZA SANTOS, 2007). O autor reflete que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal porque ignora e exclui todos aqueles que pensam diferente de si. A característica principal do pensamento abissal é a impossibilidade de pensar teorias e verdades dos dois lados da linha. É pensar que outros não podem ter visões diferentes das minhas, pois as minhas são as naturalmente ditas ‘corretas’. Concordo com Souza Santos quando ele menciona o pensamento pós-abissal que “parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada” (SOUZA SANTOS, 2007, p. 21). E concordo ainda mais, quando ele apregoa que uma teoria decolonial ou uma epistemologia do Sul não tem a pretensão de se opor às outras. O pensamento pós-abissal agrega, não exclui. Sabemos da existência de múltiplas formas e maneiras de enxergar o mundo. O que queremos é que o pensamento abissal não exclua possibilidades de visibilidade das outras epistemologias.

Quando esta minha pesquisa de doutoramento foi iniciada, eu tinha como pretensão

voltar a minha atenção para o professor (a) que irá lidar com o público criança, uma vez que, ainda encontramos poucos estudos sobre o tema realizadas nesta área. Acredito que minha investigação poderá contribuir para uma maior reflexão acerca da formação do profissional que irá lidar com as crianças da Escola Pública. Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo geral compreender o meu caminhar como professora formadora em um curso de formação para professores de Língua Inglesa para crianças das escolas em tempo integral do município de Maceió-AL.

(Extrato de meu projeto de pesquisa para o doutorado – PPGLL/UFAL)

Ao iniciar os encontros de formação, já comecei a separar (a palavra é esta mesma), os professores da formação que trabalhavam com ensino para crianças no Ensino Fundamental I, preferencialmente os da escola pública. Encontrei 8 professores. Montei com eles um grupo de *WhatsApp* e em alguns encontros pedia que ficassem um pouco mais comigo para discutir as questões específicas do público criança.

Em um desses encontros, o seguinte diálogo surgiu:

Paty: Chris, uma pena que eu não vou mais poder ficar aqui no grupo com vocês. Eu vou deixar de ser professora dos pequeninhos. Na próxima semana já vou ficar só com Ensino Médio.

Alda: Eita! Que pena! Oxe teacher! Se a gente deixar de dar aula pros pequenos vai ter de sair é? É tão bom a gente discutir as ideias com todo mundo...

Paul: O legal do grupo é a gente perceber que muitas vezes a ideia dos pequenos vale para os outros também. Eu mesmo aproveito.

(Extrato de discussão após o encontro 3 – 2018)

O interessante é que eu escutei todos esses apontamentos e não reagi na mesma hora. No carro, voltando para casa, e escutando a gravação do encontro pensei em como estava sendo excludente ao impor linhas abissais aos participantes da minha pesquisa. Quer dizer que a mim só interessavam os professores e professoras que pudessem contribuir com os objetivos do meu estudo? Me senti o pesquisador do desabafo de Telles, que citei no início deste capítulo. Para mim, as portas da formação deveriam ter sido fechadas com barricadas! Refleti que para ser uma pesquisadora numa perspectiva decolonial eu precisaria incluir - todos e todas, principalmente porque seria muito cruel excluir professoras que estavam dispostas a participar da Formação. E assim o fiz, ou pelo menos, tentei fazer. A partir daquele momento os participantes da minha pesquisa não necessariamente teriam de ser apenas os professores de LI para crianças. De acordo com Souza Santos (2017) o pensamento pós-abissal acaba por confrontar a monocultura da ciência moderna ‘do Norte’ com uma ecologia de saberes. Assim como o autor, entendo uma ecologia de saberes com a possibilidade de reconhecer a pluralidade de conhecimentos heterogêneos. Era esta ecologia de saberes que eu gostaria, enquanto professora, formadora e pesquisadora de trazer para os encontros de formação.

Na pesquisa do doutorado me senti com coragem suficiente para mergulhar em mim mesma numa pesquisa autoetnográfica. Sobre esta perspectiva de pesquisa, discorro a seguir.

2. 2 Um Breve Panorama Sobre a Pesquisa Autoetnográfica

Eu sei que o fazer autoetnográfico não exigiria de mim uma reflexão metodológica tradicional, qual seja, situar a minha escolha metodológica dentro de um paradigma de pesquisa, dado o seu caráter transgressivo e decolonial. Não precisaria, mas eu sinto esta necessidade, justamente por tentar me colocar no lugar de quem vai ler este texto. Para desconstruir e romper paradigmas – e entendo que a autoetnografia consegue fazer isso muito bem – é preciso sentir o terreno onde pisamos. Eu, pelo menos, me sinto mais firme e segura assim. Então, antes de discorrer sobre a autoetnografia, sinto a necessidade de situá-la num paradigma de pesquisa. Segundo McKinley (2020, p.2), “um paradigma de pesquisa é definido como a filosofia que apoia o conhecimento ou a realidade que um pesquisador usa para compreender um fenômeno”. O autor resume alguns dos principais paradigmas como disposto a seguir:

- Positivismo - a pesquisa testará objetivamente uma hipótese usando método científico e / ou a lógica para provar que é verdade
- Pós-positivismo - a pesquisa reconhece a subjetividade do pesquisador e mantém que não é possível que tudo seja conhecido.
- Interpretativismo - a pesquisa é construída sobre a ideia de que o conhecimento é construído ativamente, geralmente através da interpretação humana da experiência.
- Investigação crítica - a pesquisa pode refinar e melhorar o conhecimento do mundo real tornando razoáveis afirmações sobre a realidade que são históricas e sujeitas ao acaso e à mudança.
- Pragmatismo - a pesquisa é orientada para o problema e mantém que um método de pesquisa seja escolhido de acordo com sua eficácia em responder à pergunta de pesquisa.
- Paradigma participativo - a pesquisa é construída sobre a ideia de que o conhecimento é construído através da participação do pesquisador com outros envolvendo reflexão e ação (McKINLEY, 2020, p.2).

De acordo com as reflexões levantadas pelo autor situo a minha pesquisa num paradigma interpretativista, uma vez que me proponho a refletir sobre minhas experiências enquanto professora e formadora junto a um grupo de professores e professoras.

Apesar de me propor a romper com os paradigmas eurocêntricos, hegemônicos e dominantes, ainda me sinto presa a eles. A todo tempo parece que estou tentando me explicar, justificar o porquê da minha pesquisa ser diferente. O porquê da minha pesquisa querer subverter esta ordem do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2008, p. 118). Naturalizamos pesquisas que assumem um ponto de vista neutro e objetivo. A este ponto de vista Castro-Gomez (2003) chamou de “ponto zero”. O ponto zero não nos diz nada. O ponto zero é aquele que se esconde, que apregoa uma verdade dita universal, que acaba por não pertencer a ninguém.

Por tudo isso, acredito em pesquisas qualitativas associadas ao interpretativismo e é com ela que o meu estudo se identifica dada a sua preocupação com a interação social. Assim, apoio-me teoricamente em Ludke e André (1986, p.13), que afirmam que “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Eu complementaria a afirmação das autoras dizendo que talvez, a ênfase no processo seja tão importante quanto no produto, afinal quem faz pesquisa sempre busca obter algumas respostas a suas inquietações e angústias. Sim, inquietações e angústias, pois o pesquisador é acima de tudo um ser humano com vontades, desejos, afinidades e medos. Concordo assim com Chizzotti (2006, p.26), quando ele diz que as pesquisas qualitativas “não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – suas concepções, seus valores, seus objetivos”.

Justamente por acreditar num pesquisador que não é uma máquina e nem jamais imaginaria ser ou estar neutro frente a um estudo, decidi investigar minhas experiências na Formação. Ao tomar esta decisão percebi que dentro da Academia este não seria um caminho fácil. Falar de si é um processo subjetivo, e para os preceitos positivistas modernos de fazer pesquisa, a objetividade seria condição fundamental para um pesquisador. Os preceitos positivistas ainda continuam sendo, a meu ver, paradigmas dominantes de pesquisa. Isto ficou muito claro para mim já no início da pós-graduação.

Era o início de 2014, assim que entrei no mestrado da Universidade Federal de Alagoas e, como fazia pesquisa com pessoas (as minhas crianças), tive de submeter meu estudo ao Comitê de Ética em Pesquisas que envolvem Seres Humanos. Havia um formulário para preencher e lembro bem que um dos tópicos obrigatórios era a descrição das hipóteses da minha pesquisa. Ora, enquanto pesquisadora em Linguística Aplicada eu não tinha hipóteses de pesquisa; como poderia tê-las se, de fato, minha intenção era compreender o processo de introdução da língua inglesa numa turma do Ensino Fundamental I? Compreender o processo incluía não assumir verdades pré-estabelecidas – a minha concepção de hipótese de pesquisa naquele momento. Ora, lembro bem de um dos companheiros do Mestrado me dizer: “acho bom você criar uma hipótese, senão o seu processo não será aprovado!” Resumindo: eu precisei, de fato, “criar” hipóteses para conseguir dar andamento à minha pesquisa. Tive de pensar em riscos também. Hipóteses, riscos, respostas e verdades precisas e únicas. Sim, eu precisei me

curvar diante do paradigma dominante para que conseguisse a permissão do Comitê para desenvolver o meu estudo.

Já no doutorado, acreditei que a minha decisão primeira – de refletir sobre os outros e o mundo a partir das minhas visões – era, de certa forma, transgressora, uma vez que as pesquisas autoetnográficas são relativamente recentes no contexto acadêmico. Segundo Ellis, Adams e Bochner (2015), elas surgem em meio a "crise de confiança" inspirada pelos pensamentos pós modernos na década de 1980. Assim, era necessário reagir aos preceitos autoritários e colonialistas de fazer pesquisa, que impunham verdades. A partir daí,

cientistas de uma ampla gama de disciplinas começaram a considerar o que as ciências sociais se tornariam se estivessem mais perto da literatura do que da física, se eles propusessem histórias em vez de teorias, e se fossem conscientemente focados em valores, em vez de fingir estar livre deles” (ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2015, p. 251).

Assim, ao se permitirem estudar e criar histórias em vez de teorias, os pesquisadores estão considerando que as verdades produzidas pela ciência também podem ser contingentes e que o pesquisador jamais será neutro (e que bom que não o é).

Concordo com Bochner (2013, p. 53) quando ele afirma que enquanto as ciências (mesmo as sociais) “alimentam o apetite por abstração, fatos e controle, a autoetnografia alimenta um fome de detalhes, significados e paz de espírito”. Segundo o autor, as pesquisas autoetnográficas podem vir a tornar as ciências humanas, de fato, humanas. A subjetividade da pesquisa autoetnográfica me torna livre para refletir sobre as minhas experiências, para questionar as vozes que me constituem, sem que esteja me propondo a gerar ou criar verdades, mas ao mesmo tempo fazendo com que as minhas verdades contingentes possam ser ouvidas. Assim, ainda de acordo com Bochner (2013), a autoetnografia não é uma metodologia, é uma forma de viver.

Não que essa decisão tenha sido fácil, afinal, fazer autoetnografia é um processo muitas vezes doloroso. Mas o que seria esse fazer autoetnográfico? De acordo com Ellis (2004, p. xix), é “pesquisa, escrita, história e método que conectam o autobiográfico e pessoal com o cultural, social e político”, ou seja, é você enxergar e compreender que jamais poderá falar de si mesmo desconectado do mundo e do contexto em que está inserido. Em uma pesquisa autoetnográfica, o pesquisador discorre e reflete acerca do mundo e das pessoas, mas através da sua visão, falando de si. Desta forma, a sua escrita “permite emergir de uma representação plana e sem alma de mundos sociais fora de si, em uma pesquisa sensível e evocativa que incentiva e apoia o desenvolvimento pessoal e a justiça social” (TEDLOCK, 2013, p.361).

A autoetnografia é uma troca incessante com os outros – tanto os externos a nós como aqueles que nos constituem. E é aí onde reside a maior diferença daquele gênero com o qual a autoetnografia é muitas vezes comparada – a autobiografia. Numa autoetnografia os outros, o ambiente, o mundo são presenças constante nas reflexões que surgem. Segundo Ellis, Adams e Bochner (2015), numa autoetnografia o pesquisador aplica os princípios da autobiografia e os da etnografia.

Eis aí, as principais armadilhas para quem se propõe a fazer um estudo autoetnográfico (STARFIELD, 2020, p.167 apud CHANG, 2008, p. 57):

- foco excessivo em si mesmo, isolado dos outros;
- ênfase exagerada na narração ao invés da análise e interpretação cultural;
- confiança exclusiva na memória pessoal e na recuperação como fonte de dados;
- negligência dos padrões éticos em relação aos outros nas narrativas de si mesmo;

Percebe-se que, em todas as armadilhas apontadas acima, a ausência do outro acaba por desconfigurar a natureza da pesquisa. Esta presença é tão constante e importante que “proporciona raros espaços de discussão para vozes frequentemente mudas ou forçosamente silenciadas dentro de formas de pesquisa mais tradicionais. Abrindo e democratizando espaços de pesquisa para aqueles que buscam lutar contra discursos hegemônicos de qualquer espécie” (ALLEN-COLLINSON, 2013, p. 282). Essa presença das vozes muitas vezes marginalizadas e oprimidas dos outros faz a autoetnografia poder ser considerada uma metodologia decolonial. Segundo Pathak (2013, p. 595), “os métodos pós-coloniais permitem que o autoetnógrafo se analise como ambos, objeto de estudo e como produto de sistemas sociais, políticos e culturais mais amplos”. Eu não estou falando apenas de mim em meus escritos autoetnográficos – através do meu olhar eu me permito refletir sobre os contextos de mundo onde estou inserida. É justamente por isso, que a autoetnografia se permite ser decolonial. A Christiane, mulher, branca, heterossexual, nordestina e privilegiada, por ter tido acesso a uma imensidade de bens materiais e culturais, se estivesse escrevendo uma autobiografia, não poderia enxergar muito além de sua realidade, das experiências que viveu. A autoetnografia é que me permite voar e transgredir. A partir das reflexões feitas por mim, a partir de meus contextos, povoados por outros tão diferentes de mim, eu posso ir além. Eu posso, através de meu discurso, dar voz aos professores e professoras com quem convivi durante toda esta minha trajetória.

Entendo que a autoetnografia dialoga com as pesquisas em Linguística Aplicada que buscam incessantemente lutar contra as privações sofridas, na perspectiva da justiça social,

através de uma leveza de pensamento “necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas” (ROJO, 2006, p.259). Esta leveza de pensamento nos permite fugir de paradigmas tradicionais de pesquisa e buscar aqueles que possam apoiar um pesquisador que não busca verdades absolutas, mas sim verdades contingentes (MOITA LOPES, 2009), se permitindo entender que suas reflexões teóricas são advindas de suas práticas em contextos sociais.

Defendo uma Linguística Aplicada Crítica nos moldes de Pennycook (2006) e corroboro o pensamento de Kleiman quando a autora problematiza

uma faceta da criticidade da pesquisa em LA, que envolve, nas palavras de Paulo Freire (segundo Streck e Adams, 2012), o ‘suleamento’ (em vez de norteamento) de nossa atividade acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais críticos ‘de fronteira’” (KLEIMAN, 2013, p.41).

Assim, trago como fontes de referência neste estudo, além dos pesquisadores latinos da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade, pesquisadores da minha realidade, que fizeram e fazem pesquisas próximos a mim, dialogando com contextos de fronteira tanto quanto eu me proponho a dialogar aqui.

As pesquisas autoetnográficas são relativamente recentes no contexto acadêmico. Os primeiros estudos datam da década de 1970. Heider (1975) as teria utilizado pela primeira vez, seguido por Hayano (1979). Os dois textos têm em comum o fato de os pesquisadores escreverem sobre pessoas e lugares que permeavam os seus contextos. De acordo com Bezerra (2019) “esses textos, mesmo não se tratando de autoetnografia, trazem questionamentos que são defendidos pelos autoetnógrafos, como o relato das experiências culturais feito pelos membros de suas localidades” (BEZERRA, 2019, p. 28). Apenas nos últimos anos essas pesquisas vêm se configurando nos programas de pós-graduação aqui no Brasil. Os primeiros estudos autoetnográficos como método nas ciências sociais surgem a partir do ano 2000. Na área específica de linguística aplicada e formação de professores, destaco as pesquisas de Ono (2017), que investiga a formação do formador de professores; Araújo (2018), que investiga seu processo como formadora de professores de língua espanhola por intermédio das experiências vividas com uma turma de futuros professores de espanhol, Santos (2018), que objetivou compreender o percurso de suas aulas de língua inglesa, em um curso do projeto “Casa de Cultura no Campus”, da UFAL, Tonin (2018) que consiste em uma busca autoetnográfica sobre como suas experiências com a Língua Inglesa contribuíram na construção da sua identidade docente, e Bezerra (2019) que objetivou compreender como o processo de pesquisa provocou reflexões nas suas práticas e visões de ensino, ao ministrar a disciplina de Língua Inglesa, em

uma turma do 1º ano do Ensino Médio e Lima (2020) que reflete sobre sua formação através da observação de sua prática docente e do diálogo com o processo de Ensino-Aprendizagem.

A seguir passo a descrever a minha autoetnografia e os contextos sociais em que ela está mergulhada.

2.3 A minha Autoetnografia – Entendendo o Percurso da Pesquisa

Entendendo uma autoetnografia como uma narração de si mesmo, vale aqui lembrar que somos múltiplos. Não há como falar de mim através de um único EU, pois até mesmo no contexto desta pesquisa, sou composta por várias Christianes – sou, pelo menos, professora, pesquisadora e formadora⁴. E todos os meus EUS estão imersos em um contexto social, que me fazem também filha, esposa, amiga, mulher, nordestina, branca e tantas outras.

Retomando o conceito de rizoma, não existe uma linearidade entre estes EUS. Não existe um botão que possa clicar e dizer para mim mesma: agora, sou apenas professora ou agora sou apenas formadora. Eles nasceram e foram sendo construídos com o passar do tempo, e hoje eles são como uma fita de *Möebius*⁵, completamente interligados.

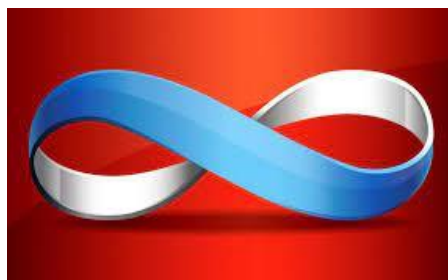


Fig.1 – Fita de Möebius

Nesta construção geométrica, não conseguimos determinar o início ou o fim, todos os elementos se apresentam interligados. Assim são meus eus. Apesar de ainda sentir a

⁴ Entendo assim, que ao utilizar o pronome eu neste texto estou, de fato, me referindo à multiplicidade de identidades que me constituem.

⁵ “A possibilidade da fita de *Moebius* foi criada por August Ferdinand Möebius em 1858 quando estudava a teoria geométrica dos poliedros. Aparece na obra do artista gráfico holandês Escher, do pintor suíço Max Bill e, com intensidade, nas propostas artísticas da brasileira Lygia Clark. A figura é extremamente complexa em sua simplicidade: antes de colar as extremidades de uma fita, dá-se meia volta em uma delas. A potência dessa imagem é que ela não tem um fora versus um dentro, um início ou um fim. Ao deslizarmos os dedos sobre a fita transitamos pelas superfícies interna e externa sem poder determinar quando uma termina e outra começa” (BORBA, LIMA, 2014, p. 3).

necessidade de me separar ao falar da Christiane professora, formadora e pesquisadora, não me vejo fragmentada ou separada. Entendo-me plena, mas a linearidade exigida por uma escrita acadêmica, me fazem querer mostrar fragmentos dos meus eus separadamente. Assim, a seguir apresento os fragmentos que me constituem nesta pesquisa.

2.3.1 A Christiane professora

A Christiane professora foi o primeiro dos meus EUS a aflorar dentro de mim e talvez seja aquele por quem eu tenho mais carinho e apreço. A *teacher* Chris nasceu há mais de vinte anos e a escolha desta profissão tem me proporcionado muitos sabores e principalmente muito aprendizado. Hoje, a professora Chris vem se construindo e desconstruindo à medida que a pesquisadora e a formadora entram em cena. Mas nem sempre foi assim. Entendo, assim como Todd (2016, p.9) a “humanidade como um fundamento moralista para a exclusão”. Isso porque, aqueles que fogem aos padrões e normas determinados pela sociedade podem vir a ser considerados menos humanos. A autora defende que devemos pensar justamente ao contrário: a humanidade é imperfeita. Somos seres imperfeitos porque somos plurais. A humanidade deveria assumir o compromisso de responder às diferenças que são tipicamente humanas.

Hoje posso dizer que a professora Chris se tornou uma pessoa e uma profissional mais humana, no sentido imperfeito da palavra, ao conhecer Patrick. Aquele garotinho, tão diferente de mim, me fez entender como essa busca pelo ideal de humanidade pode ser cruel. Até aquele momento eu me achava a professora em busca do ideal de perfeição. Ora, se eu havia aprendido a aplicar as melhores técnicas de ensino, estava óbvio para mim que seria uma excelente docente. Ele me desequilibrou porque nenhuma das minhas técnicas funcionou com ele. Só consegui me conectar com Patrick quando me entendi imperfeita como professora e como pessoa. Através de Patrick me permiti estar aberta a outras possibilidades, a pensar em uma aula em que pudesse discutir temas que fizessem parte da realidade dos meus estudantes e não conceitos e temas pré-definidos por mim.

2.3.2 A Christiane formadora

Eu passei a ser também formadora em setembro de 2013. Lembro como hoje do dia em que o professor Sérgio Ifa me fez o convite para participar, agora como formadora, dos encontros de Formação de Professores de Língua Inglesa da UFAL. Senti um orgulho profundo. Me senti valorizada. Me senti empoderada. Me senti ‘a tal’. Lembro que no dia em que apareci

no encontro da formação já ‘a frente’ da turma, pensei: “Todos aqueles anos em sala de aula e todo aquele treinamento recebido na Cultura Inglesa vai valer a pena agora! Vou repassar aos professores tudo que eu sei!”. Retomando Foucault (2004), eu, naquele momento, me sentia a mais completa detentora do poder. E o interessante é que eu já havia me percebido uma professora diferente – o aprendizado com Patrick já me fazia pensar diferente quando estava em sala de aula como professora, mas como formadora, parecia não ter aprendido a lição. Continuava reforçando discursos de poder hegemônicos e continuava presa aos paradigmas da modernidade que me faziam pensar que deveria sempre estar presa a rótulos – em um momento eu sou professora, em outro eu sou formadora. E neste aprisionamento a essas caixinhas identitárias eu não me permitia aprender, enquanto formadora, com as experiências e reflexões da professora.

A formação de 2013 foi um marco na minha vida. A cada novo encontro que planejávamos, caía por terra tudo aquilo que eu julgava ser e saber acerca de minhas práticas em sala de aula. O professor Sérgio, enquanto formador de formadores, fez um trabalho intenso de ‘puxar o meu tapete’. Como o agradeço por isso! A cada novo encontro, que era exaustivamente planejado a oito mãos, tínhamos de parar, pensar, refazer, redefinir. “Do que os professores precisam?”, ele não cansava de nos perguntar. Ao longo do tempo, e das formações também, fui finalmente compreendendo que eu, definitivamente, não sabia de antemão o que era melhor para os professores e professoras participantes, pois eu precisava escutar o que eles tinham a me dizer. Assim, neste texto, apesar do meu foco se voltar para a Formação de 2018/2019, em vários momentos o leitor se deparará com meus diários e reflexões de formações anteriores, porque as formações anteriores me fizeram chegar até aqui e as reflexões que hoje faço, foram construídas a partir dessas minhas vivências.

2.3.3. A Christiane pesquisadora

A Christiane formadora e a Christiane pesquisadora nasceram praticamente juntas. Mas elas demoraram a se conhecer. Ao mesmo tempo em que começava a atuar na formação de professores, me preparava para ingressar no Mestrado. Interessante perceber que eu separava as coisas muito bem na minha mente: a Formação era uma coisa, o Mestrado era outra coisa completamente diferente. Era como se a minha pesquisa no Mestrado não pudesse ter relação com as reflexões advindas dos encontros na Formação. A Christiane pesquisadora em 2013, 2014 não se misturaria jamais com a formadora. Lembro de conversas informais com Lorena e Everton, meus colegas da Formação e da pós-graduação. Éramos “irmãos acadêmicos”, porque todos tinham como orientador de Mestrado, o professor Sérgio. Foram meses intensos e em

nossas conversas era comum dizermos: “agora, vou ter de parar de pensar na Formação e me dedicar à minha dissertação”. Como era tola! A Formação foi a melhor escola que eu poderia ter enquanto pesquisadora, na verdade, as Formações, porque durante os anos em que participei aprendi na prática a importância do outro em nossas pesquisas, aprendi na prática que de nada adiantava discussões e elucubrações teóricas se elas não se revelavam no contato com as pessoas, aprendi na prática que as teorias surgem, a partir das reflexões acerca de nossas realidades e não o contrário. A Christiane formadora e a Christiane pesquisadora finalmente se conheceram – mas esse encontro demorou a acontecer.

Perceba que meus EUS professora, formadora e pesquisadora não nasceram juntos; eles foram se construindo e se integrando a partir de minhas experiências de vida e eles estão mergulhados em um contexto de mundo e de vida que os influencia a todo tempo. Tentei representar graficamente essa coexistência através da figura a seguir.

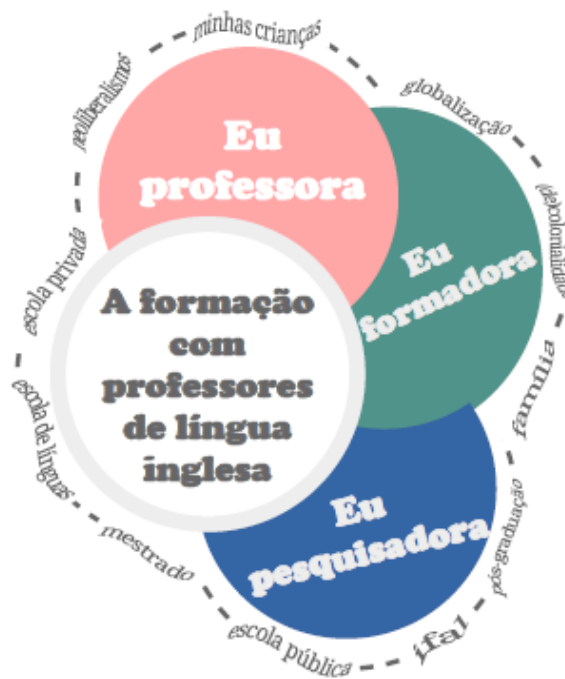


Figura 02 – Representação de meus EUS

Comecei professora, me tornei formadora e finalmente pesquisadora. No início eu percebia estas identidades como independentes. Aos poucos fui compreendendo que elas moram juntas e que uma influencia a outra, não há como separá-las. Destaquei os momentos que vivi nas formações com os professores e professoras como o elo aglutinador de meus EUS. A partir das reflexões oportunizadas nas formações, hoje, entendo a professora, a pesquisadora e a formadora interconectadas, cada uma retroalimentando as reflexões das outras. Os encontros

das formações especialmente esta última (objeto desta pesquisa) me fizeram entender toda minha imperfeição (TODD, 2016) enquanto ser humano e acima de tudo entender que estas imperfeições me fizeram uma pessoa melhor. Destaquei também alguns elementos que fazem parte de meu contexto de vida e que fluidamente circulam e perpassam por cada um de meus EUS.

Ao mencionar o objeto da pesquisa, a formação com professores e professoras de língua inglesa, descrevo melhor essa experiência a seguir.

2.3.4 O contexto das Formações de Professores

Mencionei anteriormente que a minha história com esta pesquisa começou no final de 2013, quando participei como professora formadora já da primeira turma da formação continuada para professores de língua inglesa da rede pública ofertada pelo grupo de pesquisa LET (Letramentos, Educação e Transculturalidade), em parceria com a UFAL. Na primeira edição criamos dois núcleos com 50 vagas para Maceió e 50 vagas para Arapiraca. Desde que começamos com os encontros de formação nunca mais paramos. Já reunimos grupos maiores, grupos menores, mas sempre buscamos o contato com professores e professoras de língua inglesa, principalmente da rede pública, que sempre nos procuravam para novos encontros e novas edições. Entendemos, como grupo, que os saberes linguísticos e metodológicos de ensino de línguas, normalmente construídos em cursos de graduação, não são muitas vezes suficientes para a formação do professor reflexivo, crítico e consciente de seu papel, por vários motivos que incluem desde currículos, que não privilegiam o contato entre teoria e prática, e até mesmo (e principalmente) a falta de vivência em sala de aula. Sim, viver a sala de aula enquanto profissional, ser professor ou professora de fato, gera experiência. Essa experiência e essa vivência geram conhecimento, angústias, prazeres e emoções. É com tudo isso que lidamos em nossos encontros de formação.

O grupo específico que participa junto comigo desta pesquisa de doutoramento foi fruto de uma parceria entre a faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e o Campus Maceió do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – meu local de trabalho. Nossos encontros tiveram início no segundo semestre de 2018 e aconteciam em sábados alternados no prédio do IFAL. Pensamos em dividir esta edição da Formação em módulos – o primeiro aconteceria entre agosto e outubro de 2018. Ofertamos 50 vagas, acreditando que não haveria

tantos inscritos. Pois bem, precisamos reabrir as inscrições pois tivemos uma (pequena) lista de espera. Ao todo 52 professores e professoras atenderam o nosso convite.

O segundo módulo aconteceu no primeiro semestre de 2019, também uma parceria entre a UFAL e o IFAL. Neste módulo tivemos 45 inscritos, sendo que apenas 18 professores e professoras tinham participado do primeiro módulo. Havia 27 novos participantes. Achamos esta ideia de trabalhar a Formação em módulos interessante justamente porque permitia aos professores e professoras participar no momento que achasse mais oportuno, pois sabíamos com a experiências das formações anteriores que muitos professores não conseguiam frequentar a formação por um período muito longo. Muitos deles moravam em outros municípios e outros não tinham liberações das escolas nos momentos dos encontros.

Para esta pesquisa, em específico, o meu foco inicial foram 8 professores e professoras que participaram conosco dos dois módulos e que, já no primeiro, sinalizaram trabalhar com crianças do Ensino Fundamental I (este era o foco inicial do meu estudo). Ao reuni-los para conversar, ainda em 2018, percebi que nenhum deles atuava unicamente com crianças – em sua maioria os professores e professoras trabalhavam também com Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ora, esta realidade é plenamente justificável uma vez que o componente curricular Língua Inglesa no Ensino Fundamental I não faz parte do currículo de muitas escolas, nem da rede privada, nem, principalmente, da rede pública de ensino.

Sendo assim, após esta mudança de percurso, percebi que, na verdade, não precisaria limitar a minha reflexão a um grupo de professores e nem que estes professores e professoras teriam de trabalhar com um grupo específico de estudantes. Durante os encontros o que ocorreu foi que dos 45, 50 inscritos tínhamos uma frequência real de 10 a 15 professores. Posso atribuir isto ao fato de os momentos acontecerem aos sábados pela manhã e muitos professores, já cansados da semana, justificavam a ausência por motivos familiares. Outros tinham reuniões pedagógicas em alguns destes sábados e um pequeno grupo vinha de cidades do interior de Alagoas e aos sábados as dificuldades de transporte aumentavam. Detalho a seguir, os dois módulos da Formação, com as atividades desenvolvidas.

2.3.4.1 Módulo 01 – Construindo práticas em sala de aula

O título do módulo já indicava a nossa intenção de trabalho junto àqueles professores e professoras. Assumimos, já no início, que iríamos discutir atividades e práticas que pudessem ser utilizadas efetivamente em suas salas de aula. Na verdade, essa assunção vinha da nossa experiência em formações anteriores. Pensamos que uma proposta de trabalho voltada para

atividades em sala iria atrair os professores. O título seria o nosso recorte, pois estávamos deixando claro que aqueles encontros teriam como foco o dia a dia em sala de aula com práticas de ensino-aprendizagem. Pensamos que aquelas pessoas que se interessassem pela temática iriam embarcar conosco nestes encontros. Pode parecer ao leitor que esta decisão não coaduna com as reflexões já realizadas por mim, em relação ao trabalho com as necessidades reais do grupo de professores, mas entendo que, ao definir uma linha de trabalho enquanto formadores, precisávamos pelo menos de um ponto de partida.

Como mencionei anteriormente, tivemos 52 inscritos. Para este módulo contamos, além dos encontros presenciais aos sábados (em média duas vezes por mês), com um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Os professores tinham acesso ao Moodle, o AVA do IFAL.

The image shows the Moodle course page for 'FORM_PROF_MAC_2018'. On the left is a sidebar with navigation options: Participantes, Competências, Notas, Painel, Página inicial do site, Calendário, Arquivos privados, Meus cursos, ENAPEAD_2015, and COORD_ADM_PROF. The main content area has a 'WELCOME TEACHERS' header with a photo of hands holding a small plant. Below the photo is a blue text block with a warm welcome message in Portuguese. The right sidebar shows 'Usuários Online' (1 user online), 'Últimos avisos' (no notices), and a 'Calendário' for November 2020.

Figura 03 – página inicial do ambiente Moodle

Como primeira atividade, antes do primeiro encontro presencial, disponibilizamos um questionário inicial para melhor conhecer os participantes e ter uma ideia do que eles estavam buscando conosco.

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?

(Questionário inicial – módulo 01 – formação 2018)

Ao todo 15 professores e professoras responderam a este questionário inicial. Nas três primeiras perguntas queríamos saber um pouco sobre a relação deles com a profissão docente. A seguir, listo algumas das respostas.

Eu gosto de ser professora. Amo estar e lidar com as pessoas.
(Alda)

Achava o máximo desde pequena ser professora. Quando estudava as séries iniciais, gostava de ajudar a professora a corrigir os cadernos. A partir daí era o que eu queria ser. Terminei o médio (magistério) e fui dar aula. Depois de anos tentei vestibular e fiz Letras. Já trabalhei com educação infantil, fundamental (1º ao 5º) e agora trabalho com adolescentes e adultos. (Deni)

Eu sempre gostei da língua inglesa, foi por essa razão que resolvi fazer o curso de Letras, e, a partir disso, resolvi ensinar. Depois que comecei, nunca mais quis sair da área. Eu sinceramente me sinto muito bem na sala de aula. O ensino de língua inglesa é sempre uma descontração pra mim e para os meus alunos. (Anna)

Acredito que desde pequena já tinha aptidão para ser professora, pois enquanto eu cursava o ensino fundamental 2 eu ajudava as tias da educação infantil da minha escola. Também o meu contato com a língua inglesa foi cedo, pois comecei a estudar aos 11 anos de idade e estudo até hoje. (Josy)

(Extratos – questionário inicial)

Ao ler estes excertos percebemos como a escolha pela profissão docente parece vir associada, basicamente a dois fatores: a inclinação para a profissão (“Achava o máximo desde pequena ser professora” e “desde pequena já tinha aptidão para ser professora”) e a familiaridade / apreço para com a língua inglesa (Eu sempre gostei da língua inglesa, foi por essa razão que resolvi fazer o curso de Letras, e, a partir disso, resolvi ensinar”). Não há como

não pensar em associar a inclinação para profissão docente a ideia de vocação. Segundo Arroyo (2000)

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar com um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós. (ARROYO, 2000, p. 33)

A continuação do discurso da professora Deni reforça esta ideia: “Sei que nunca ficarei rica sendo professora, tenho plena convicção disso. Mas pelo menos, eu sei que faço por amor”. Esta ideia da docência como quase um sacerdócio, na verdade, mascara a não valorização da educação pelas nossas políticas de governo, o que se reflete nos usualmente baixos salários pagos aos professores.

Me identifiquei com as respostas dos professores porque estas também foram as motivações que me fizeram escolher ser professora, o que me fez refletir sobre o início da minha profissão e me tornou mais próxima deles. Lembro que este discurso referente à docência como um sacerdócio era repetido por minha mãe, quando nos meus primeiros anos enquanto professora. “É minha filha, ser professor é um dom. A pessoa tem de ser abnegada e fazer tudo com muito amor, porque é preciso muito amor para aguentar o que virá”, dizia ela. Na verdade, na mente da minha mãe, o que viria eram baixos salários e péssimas condições de trabalho.

Neste sentido, as formações sempre funcionaram para mim como um ambiente em que eu podia recarregar as minhas energias e me motivar para seguir em frente na profissão que escolhi abraçar. Percebi que, assim como eu, apesar de algumas vezes estarem desmotivados, o que levava aqueles professores para os encontros de formação era a vontade de continuar. A professora Deni conclui assim o seu desabafo: “Antes, a minha maior qualidade era a paciência, mas hoje os alunos estão me chamando de estressada. Então acho que a minha maior qualidade como professora é a determinação. Eu não quero desistir, quero melhorar, me aperfeiçoar”. Mais professores deram depoimentos semelhantes e o da professora Deby me tocou profundamente.

Os encontros da formação de professores têm sido de imenso valor para a minha vida profissional. Antes dessa experiência, me encontrava bastante depressiva e desmotivada com minha carreira. Já havia solicitado exoneração de um concurso público e estava prestes a fazer o mesmo com o outro, por pensar que não conseguiria mais exercer a docência. Entretanto, as atividades propostas me auxiliam a vencer os

obstáculos do cotidiano em sala de aula e aos poucos recuperar o carinho perdido pela educação. Para mim, os encontros funcionam como uma terapia, e principalmente, um ponto de atualização de conhecimento e renovação de técnicas de ensino. (Deby)

(Extrato de questionário do final do módulo 01)

Deby me tocara porque sei exatamente como ela se sente. Quando iniciei minhas aulas na rede pública de ensino também me senti perdida. Aquela professora tão cheia de métodos e técnicas, que dava aulas em escolas de línguas renomadas, simplesmente não conseguia se conectar com aqueles alunos e alunas da escola pública. Pensei em desistir exatamente como Deby.

Um dia fui agredida por um aluno do 6º ano de uma escola pública na saída da sala de aula. Passei um mês sem comparecer à escola, pois me sentia injustiçada. Na verdade, nem sei se o aluno foi punido ou não. Simplesmente abandonei as minhas aulas, estava decidida a pedir exoneração do cargo. “Ora, vou continuar dando aulas pros alunos que me entendem, eu pensava”. Estes alunos que supostamente me entendiam, eram os meus alunos modelo das escolas privadas. Até que um dia Ronaldo, professor que trabalhava comigo em uma das escolas privadas em que lecionava, me chamou para dar aulas na escola pública municipal em que ele era diretor. “Chris, lá só tem um defeito: é muito longe e muito pobre, mas você vai gostar. Se permita”. Assim o fiz, me permiti. Consegui a minha transferência e lá fui eu para a Escola Anne Lyra, na periferia de Maceió. Lembro como hoje de Ronaldo conversando comigo na volta da escola. Eu dizia: “Ronaldo, acho que não consigo trabalhar com alunos da rede pública. Eles não entendem o que eu falo, não me ouvem. Sinto que eles não aprendem. O tempo passa e eu não consigo concluir os conteúdos”! Ele então me falou: “Chris, você tem ideia da diferença que você pode fazer na vida deles? Você tem ideia de que muitas vezes um carinho seu, ou sua atenção é tudo que eles esperam? Não se preocupe tanto com conteúdos! Faça o que for possível”.

Ronaldo estava coberto de razão. Minha preocupação era ministrar conteúdos, listas de vocabulários, verbos, leituras, produções escritas... Não me conectava com eles porque não me permitia. Aquela escola representou muito em minha vida, porque me possibilitou refletir sobre o meu fazer docente. Lá fui tão bem acolhida que foi o local em que, anos depois, escolhi realizar minha pesquisa de Mestrado como professora voluntária. Ronaldo e Patrick me incentivaram a me permitir e, assim, me tornar mais humana. Enfim, agora estávamos juntos,

eu, Deni, Deby e aqueles professores e professoras que estavam ali na Formação buscando o melhor para eles e para seus alunos.

Neste sentido, os participantes, em sua maioria, gostariam que levássemos ideias que pudessem utilizar com seus alunos envolvendo as quatro habilidades em Inglês de uma forma criativa. Talvez eles tenham sido, de certa forma, influenciados pelo título do módulo ao expressar os seus desejos para os encontros, de forma que foram praticamente unânimes em seus comentários:

Reading, listening, writing and speaking. Espero que ajude muito nas minhas práticas pedagógicas. (Alda)

Tecnologia nas aulas de inglês. Reading mais interessante. Material para aulas atrativas. Dinâmicas de grupo. (Deni)

Espero encontrar auxílio para que consigamos fazer sequências didáticas realmente relevantes dentro do nosso contexto educacional, e possíveis de serem realizadas, trabalhando as quatro habilidades. Exemplo: estratégias de leitura e produção textual em inglês. (Nick)

Gostaria de aprender formas de ensinar a gramática de uma forma diferente, com aula mais prática e dinâmica. (Jane)

Gostaria de ter acesso a leituras sobre como trabalhar as habilidades em Língua Inglesa” (Jeff)

(Extratos – questionário inicial)

Entendo que os interesses, os desejos dos professores e das professoras participantes sejam o de melhorar as práticas em sala de aula, estejam elas relacionadas a uma melhor forma de ensinar gramática (Jane) ou como ensinar as habilidades comunicativas. Em um primeiro olhar, as falas de Deni e Jeff podem revelar uma visão de que língua inglesa não é apenas o ensino de gramática, diferente de Jane que almeja ensinar gramática de forma diversificada. Tudo isso parece levar ao ensino de Língua Inglesa baseado em métodos, pois talvez tenha sido desta forma que os professores e professoras participantes tiveram os seus primeiros contatos com a língua enquanto estudantes. Os relatos podem dialogar com o que Bezerra (2019) aponta sobre a colonialidade envolvida nos métodos de ensino de línguas:

Embora a adoção de métodos não fosse a realidade do curso de ensino médio integrado no qual atuo, compreendo que os princípios que utilizava em sala de aula eram orientados pelos métodos que estudei e tive contato durante minha formação: mesmo não adotando métodos explicitamente, eu sentia que minha prática era influenciada por eles. Sobre esse assunto, Kumaravadivelu (2003a; 2003b; 2016) explica que os métodos de ensino de línguas são construções coloniais, considerando que possuem características coloniais dominantes, mesmo quando são adaptados. No dizer do autor, o método tem caráter de marginalidade, uma vez que toma o colonizador e seus

conhecimentos como superiores, e o colonizado como inferior e incapaz (BEZERRA, 2019, p.97)

Concordo com a autora em relação a influência que os métodos colonialistas de ensino de línguas exercem sobre a nossa prática. A grande maioria de nós, professores e professoras, foi formada desta forma e essa referência é muito forte. Percebi assim que, a única forma de fazer com que os nossos participantes da formação pudessem pensar suas aulas sob um outro prisma seria a desconstrução da ideia de aulas pré-formatadas por métodos.

Seguindo esta linha, organizamos seis encontros conforme a descrição a seguir.

MÊS	ENCONTRO PRESENCIAL	TÓPICO DISCUTIDO
AGOSTO / 2018	18	Apresentações How do you tell your story?
SETEMBRO / 2018	01	Reading activities
	15	Listening activities
	29	Trabalhando com songs
OUTUBRO / 2018	06	Trabalhando com games
	20	Fechamento do módulo reflexões

Figura 04 – quadro resumo do módulo 01

Ao planejar os momentos presenciais, pensamos em maneiras de atender aos anseios dos participantes, assim, houve um momento para trabalhar leitura (*reading*), outro para compreensão auditiva (*listening*), canções, jogos e um último em que fizemos uma retrospectiva do que aconteceu no módulo. Ao mesmo tempo, tentamos provoca-los para que pudessem enxergar suas aulas para além da estrutura da língua, sugerindo que, a partir da língua, os professores poderiam estimular seus alunos e alunas a refletir sobre suas realidades.

Outro aspecto importante é que durante todos os encontros estimulamos o trabalho com o livro didático (LD). Esse ponto merece destaque uma vez que, por muito tempo, nós, professores e professoras, vivemos uma relação de amor e ódio com o livro didático. O LD era muitas vezes entendido como uma verdade inquestionável (CORACINI, 2003), que acabava por reforçar ou criar estereótipos ao trazer textos e temas descontextualizados da realidade dos

estudantes e pior, o livro era (ou é?) considerado um controlador das ações dos professores e professoras em sala de aula. Concordo com Oliveira e Lopes Pereira (2017), quando eles nos alertam que “o livro didático demarca as fronteiras do fazer docente no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, pois direciona a metodologia, propõe conteúdos, sugere e às vezes determina a forma que esses conteúdos serão trabalhados” (OLIVEIRA; LOPES PEREIRA, 2017, p. 557). Para muitos professores e professoras é o LD que determina os conteúdos que deverão ser trabalhos em cada série, e a forma como este trabalho deveria ser feito. Mas mesmo com todos esses questionamentos, durante muitos anos, o uso de livros didáticos para línguas adicionais (inglês e espanhol) não existia nas escolas públicas. Nestes casos, os professores adaptavam os seus materiais – na maioria das vezes de LDs que utilizavam em escolas privadas.

Eis que em 2011, tivemos a entrada dos livros didáticos de línguas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este feito representou para nós, professores, uma enorme conquista no sentido de valorização do componente curricular nas escolas. De acordo com Jorge e Tenuta (2011),

no momento histórico em que coleções didáticas de inglês e espanhol são, pela primeira vez, avaliadas no âmbito do PNLD e esse livro didático passa a integrar o contexto de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, uma alteração do cenário é potencializada para além da simples utilização de uma ferramenta de boa qualidade em sala de aula. O que nos faz pensar no fato de a chegada desse livro poder resultar em mudanças significativas nas narrativas de ensino e aprendizagem produzidas por professores e alunos é exatamente a compreensão de que há vários elementos importantes relacionados nesse processo: o edital do PNLD, com seus critérios gerais e específicos, que orienta as editoras na produção de suas obras e os avaliadores na seleção das coleções; o Guia do livro didático, que auxilia o professor na escolha desse livro; o livro do aluno, que deve promover efetivamente a aprendizagem, por meio de um conjunto de textos e atividades que reflitam o conhecimento acumulado na área de ensino de línguas; o CD, que permite ao aluno realizar práticas orais autônomas e, finalmente, o livro do professor, que, igualmente por exigência do edital, deve ter caráter formativo (JORGE; TENUTA, 2011, p. 129)

De fato, a possibilidade de inserção dos LDs de línguas no PNLD garantiu que tivéssemos materiais que passassem pelo crivo de um edital (o edital do programa) que garantia que os livros aprovados estivessem comprometidos a questionar e refletir acerca das realidades e contextos de vida dos estudantes.

Quero reforçar que não espero milagres de um livro didático, até porque, por sua natureza, ele é homogeneizador. Os professores e professoras muitas vezes o utilizam sem questionamentos, como se ali estivessem contidas verdades universais. Esta prática contribui para a legitimação de padrões hegemônicos, uma vez que impõe modelos a serem adotados, sem reflexão. Ora, o LD é um material único produzido para todo o país e acredito ser

impossível que dentro deste contexto ele consiga abraçar todas as especificidades de cada grupo de alunos e alunas do país. A sua intenção deveria ser proporcionar ao professor e a professora possibilidades de discussão com seus estudantes acerca de outras possibilidades e outras realidades, expandindo os sentidos e refletindo criticamente sobre os temas abordados. Ressalto que, o professor, a professora precisa estar à frente do processo. O livro didático pode e deve ser reconfigurado. Costumo dizer que ele não é uma receita que precisa ser seguida da primeira até a última página. Mas o LD é, sem dúvidas, uma boa fonte de material para o professor, muitas vezes a única, e ele está ali, disponível para todos.

Por perceber que nossos professores e professoras apresentavam resistência ao trabalho com o LD, pensamos em fazê-los refletir sobre as suas possibilidades de uso em todos os encontros. Assim, no encontro em que trabalhamos atividades de leitura (*reading*), pedimos que eles levassem os livros que estavam utilizando com suas turmas. Em seguida pedimos que escolhessem os textos que gostariam de trabalhar e a partir daí fomos sugerindo atividades que poderiam ser feitas a partir dos textos encontrados nos LDs. Expandimos as possibilidades de trabalho para além dos exercícios que estavam nos livros, com algumas sugestões:

O professor mostra uma figura e pede para que os alunos comentem sobre o que vêem na imagem.

Em grupos ou pares, os alunos pensam em finais diferentes para o texto.

Os alunos devem ler partes do texto em grupos e resumir para o restante sobre o que leram.

Um aluno da sala assume o papel de uma das personagens e é entrevistado pelos demais.

(Extrato de atividade realizada no Módulo 01)

Os participantes, em grupos, puderam experienciar estas sugestões e na semana seguinte, recebi algumas mensagens de áudio, via *WhatsApp* de um professor relatando que a atividade tinha dado certo em suas turmas.

Chris, deu certo! Eu fiquei muito feliz porque sempre achava muito complicado trabalhar os textos do livro, mesmo quando eles eram legais. Primeiro fiz aquilo que vocês sugeriram né? De trabalhar previsão, trabalhei vocabulário, essas coisas. Depois que eles já sabiam as palavras foram pro livro. Foi um sucesso essa história de criar um final diferente! Assim, claro que muitos fizeram o final em português mesmo, né? Mas já achei um avanço! Eles tão super empolgados pra usar o livro agora! (Mike)

(Conversa com o professor Mike – módulo 01)

Como já mencionei anteriormente é muito gratificante perceber que os professores e professoras conseguiram expandir um pouco suas visões acerca do trabalho com as quatro habilidades da língua. No último encontro pedimos que eles respondessem algumas perguntas sobre as atividades realizadas. Uma delas pedia que eles sugerissem, após a conclusão do módulo, um outro título para ele. As seguintes respostas surgiram:

Compartilhamento de experiências e aprendizagem.

Upgrade

Aprendendo inglês: fácil e divertido.

Trabalhando com o livro didático da Língua Inglesa.

Língua em construção: métodos e usos.

Ampliando horizontes em relação ao ensino de línguas.

Troca de experiências pedagógicas

Abrindo novos horizontes

Diversificando o conhecimento

(Extrato de questionário final do Módulo 01)

Algumas destas respostas me fizeram pensar que o que mais os professores e professoras haviam aproveitado dos nossos encontros de Formação foi a oportunidade de compartilhar conhecimentos (“troca de experiências pedagógicas”, “compartilhamento de experiências e aprendizagens”) e o se permitir entender que os processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa podem não ser limitados apenas a exercícios linguísticos (“abrindo novos horizontes”, “ampliando horizontes em relação ao ensino de línguas”). Fiquei muito feliz ao perceber que Mike havia sugerido o título “Trabalhando com o livro didático de língua Inglesa”.

Compreendo assim a criação do que Duboc (2018) chama de senso de pertencimento. Para a autora, o professor e a professora têm as suas capacidades críticas e agentivas potencializadas quando eles se sentem pertencentes a um grupo, quando eles sabem que podem compartilhar suas experiências, ouvir e ser ouvidos. Assim coaduno da mesma opinião de Ifa (2006) ao desejar uma formação de professores “crítico-reflexiva cuja tônica seja a geração de conhecimento por meio da construção compartilhada em um contexto em que prática e teoria sejam valorizadas” (IFA, 2006, p. 12). Com tudo isso em mente seguimos para o módulo 2.

2.3.4.2 Módulo 02: Agindo para Transformar Realidades

O título do Módulo 02 era uma provocação. Na nossa mente enquanto formadores, já havíamos trabalhado atividades práticas para sala de aula. Chegara a hora de ir além. Queríamos que os professores e professoras percebessem que as aulas de língua inglesa podem estimular a reflexão sobre a realidade dos seus alunos. Optamos pelo trabalho com temas.

MÊS	ENCONTRO PRESENCIAL	TEMA DISCUTIDO
FEVEREIRO / 2019	16	Que Inglês é esse que queremos ensinar?
MARÇO/2019	09	Teacher, é hoje que a gente aprende o verbo to be?
	23	Oficinas da COLIC/IFAL
ABRIL/2019	06	Planning English lessons
	27	Avaliação
MAIO/2019	11	Avaliação
JUNHO/2019	01	Repensando o trabalho com textos.

Figura 05 – quadro resumo do módulo 02

Em cada encontro procurávamos trabalhar com temas que provocassem nossos professores e professoras a sair de suas caixinhas e pensar as aulas de Inglês para além do linguístico. Vários deles tiveram temas provocativos, para fazer com que os professores refletissem um pouco sobre algumas questões teóricas que surgiram a partir das reflexões sobre suas práticas.

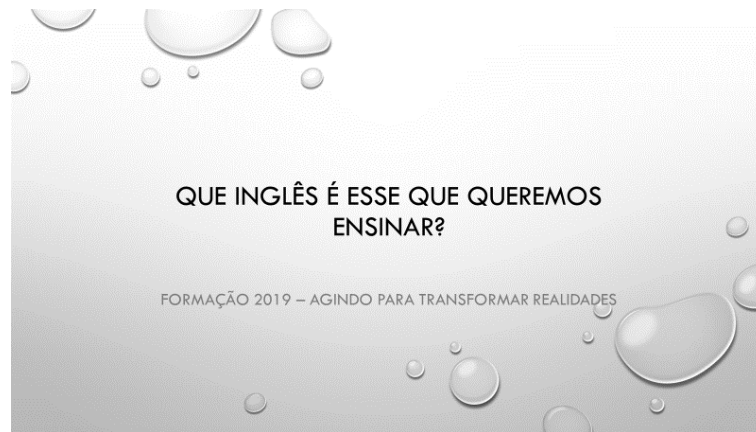


Figura 06 - Slide tema do encontro 01 do módulo 02

O foco do encontro 01 foi a pergunta: que atividades podemos trabalhar pensando no ensino da Língua Inglesa como promotora de criticidade? Os professores teriam de pensar em atividades a partir das unidades do livro didático que estivessem trabalhando. Como já mencionei, priorizamos o trabalho com o livro didático nos dois módulos porque sabemos que ele se configura, na grande maioria das vezes, como a única fonte de material dos professores e professoras. Assim, em praticamente todos os encontros, pedíamos que levassem os seus livros de trabalho.

Como sabíamos que muitos professores faltavam aos encontros, sempre fazia uma provocação logo após o momento presencial no grupo de *WhatsApp* pedindo que alguém se posicionasse sobre o que tinha acontecido.

[19/02/2019 22:02:26] Chris Agra: E ai eu pergunto para os que estavam conosco no sabado. O que nós discutimos sobre as atividades? @xxxx @xxxx @xxxx @xxxxx @xxxx @xxxx

[19/02/2019 22:03:28] Deni: que inglês queremos ensinar 🤔no ensino regular

[19/02/2019 22:03:38] Chris Agra: A gente vai disponibilizar todas, mas eu gostaria de escutar quem estava com a gente no último encontro...

[19/02/2019 22:03:41] +55 82 xxxxx: Como ã fui ao encontro passado, estou alheia às discussões. Infelizmente, tivemos problema com transporte.🙄

[19/02/2019 22:04:06] Deni: fazer as atividades sempre incentivando o pensamento crítico

[19/02/2019 22:04:23] +55 82 xxxxx: É um bom tema.👍

[19/02/2019 22:06:09] +55 82 xxxxx: 🤔😊É isso aí! É isso que precisamos desenvolver nos nossos alunos.

[19/02/2019 22:08:03] Chris Agra: Humm interessante Deni!! Mas como assim? Isso tava lá na atividade?

[19/02/2019 22:14:37] +55 82 xxxxx: Na minha opinião, concluimos, após discussões, que a simples memorização de vocabulário e regras gramaticais não e suficiente para conscientizar o aluno de sua cidadania...

[19/02/2019 22:16:53] Chris Agra: Interessante Mike! E como a gente pode fazer? Olha o exemplo da

atividade que eu coloquei aqui. A atividade por si só tem esse enfoque?

(Excerto de conversa via WhatsApp)

Achei que esta era uma forma de incluir aqueles que por algum motivo não podiam estar presentes aos nossos momentos. O grupo de *WhatsApp* funcionou (e ainda funciona) como uma excelente forma de nos conectar e manter o laço de pertencimento. A partir das interações no grupo, surgiu a necessidade de discutir com eles o que seria o conteúdo de suas aulas. Seria um tópico gramatical, seria um tema? Ao perguntar no grupo sobre o que estavam trabalhando com seus estudantes a grande maioria sinalizou tópicos gramaticais. Assim, surgiu a provocação do encontro 02.

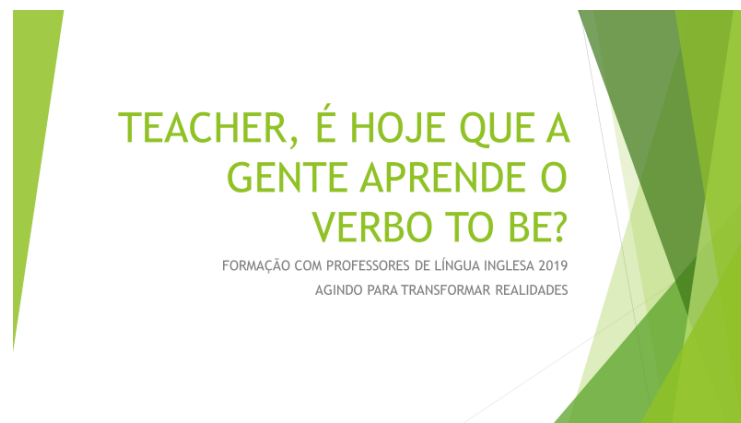


Figura 07 - Slide tema do encontro 02 do módulo 02


O objetivo do encontro era refletir sobre planos de aula e o foco de cada um deles. Queria levar os participantes a refletir sobre o que seria mais importante no momento de preparar as aulas: o tópico gramatical ou o tema que seria discutido?

No encontro do dia 23.03 os professores e professoras puderam participar de oficinas oferecidas pelos docentes do IFAL – Campus Maceió. Era uma ação da Coordenação de Linguagens e Códigos e durante a manhã de sábado foram ofertadas algumas atividades para os discentes do Campus e os professores interessados.

Oficinas do sábado 23.03
9h as 11h

01. Learning English Through Genres
Prof. Julio Cesar Cavalcante, Profa. Claudia Moura, Profa. Maryanna Tavares

02. Introdução a LIBRAS
Profa. Danielle Caldas

03. *_Espanol através de música y video_*  ES
 Profa. Flavia Karolina Lima Duarte
 Profa. Soraya Fernandes

04. Ven a conocer Chile!!! - lingua e cultura
 nas aulas de espanhol
 Profa. Elaine Sgarbi

(Mensagem de divulgação da programação das oficinas)

Nossos professores optaram pela oficina 01, que abordava atividades práticas para o ensino de língua inglesa através de games, songs e films.

No encontro seguinte, tivemos a oportunidade de trabalhar com planos de aula. Queríamos que os professores e professoras planejassem suas próximas aulas com seus grupos, pensando na proposta de trabalhar temas ao invés de tópicos gramaticais.



Figura 08 - Slide tema do encontro 04 do módulo 02

Durante este encontro, ao discutir planejamento surgiu a questão da avaliação. Em um comentário uma das professoras solta: “Ah, se meu aluno não escrever certo, é zero mesmo!”. Observei, naquele momento que talvez tudo que discutimos acerca de aulas diferentes, para além de mera reprodução de conteúdos gramaticais, que o pensar fora da caixa ao possibilitar que o discente reflita sobre a sua realidade a partir da Língua Inglesa, poderia cair por terra se a avaliação continuasse a ser feita da forma convencional – testes, provas, certezas, únicas escolhas e únicas possibilidades.

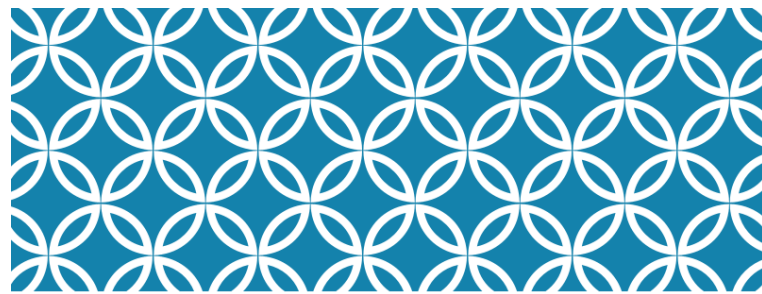
No encontro seguinte, era urgente tocar nesta questão. Um dos professores, assim resumiu o momento 05:

No encontro de hoje a gente falou sobre avaliação. Eles começaram com umas perguntas, tipo, quais são as facilidades e

dificuldades que a gente encontra, tipo, quando vai elaborar uma prova. Eles queriam saber para que serve a prova e para quem avaliamos. Depois a gente refletiu sobre o que conta para gente na avaliação: o processo de avaliar ou o produto da avaliação. A gente chegou à conclusão que os dois são importantes na avaliação.

(Relato de professor após o encontro)

No encontro seguinte o tema avaliação continuou na pauta de discussão:




AINDA DISCUTINDO A QUESTÃO DA
AVALIAÇÃO...

Vamos pensar no nosso 2º
bimestre?

Figura 09 - Slide título do encontro 06 do módulo 02

Neste dia levei para eles comentarem uma avaliação que eu tinha elaborado em 2013 para uma turma do IFAL. Não comentei que a avaliação era minha e pedi que eles discutissem sobre os pontos positivos e negativos daquela atividade.

	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS – IFAL		
	CAMPUS PALMEIRA DOS Índios		
DISCIPLINA: Inglês	PROFESSOR: Christiane Batanga Agra	NOTA:	
CURSO: Edificações	TURMA:	DATA:	
ALUNO (A):			

1 Complete the sentences. Use the verb in brackets in the past simple or the past continuous.

Example: I **SAW** (see) James yesterday.

- I _____ (not rain) when we got to the beach.
- I met Paul while I _____ (walk) the dog.
- She _____ (not go) to the cinema with us last week.
- _____ Ben _____ (wear) his new jeans when you saw him?
- Last year I _____ (run) in the London marathon.
- I _____ (not watch) TV when you rang. I was in the shower.
- _____ you _____ (drive) to France last summer?
- What _____ you _____ (do) at eight o'clock last night?

02. Underline the correct verb.

Example: go / spend / stay abroad

- hire / buy / go souvenirs
- stay / meet / rent an apartment
- do / take / spend photos
- go / be / have for a walk
- take / have / spend a good time
- see / spend / walk around the town
- rent / hire / go by car
- stay / spend / have in a hotel

03. Complete the weather words in the sentences.

Example: It's cold.

- Does it **s** _____ in winter?
- It's **h** _____ in here. Open the window.
- It's **b** _____ today. It's 35 degrees.
- It was very **f** _____. We couldn't see anything.
- Did it **r** _____ this morning?
- It's a **s** _____ day. I'm going to the beach.

6 We had lunch _____ the balcony.

05. Read the extract from a travel book and tick (✓) A, B, or C.

I arranged to stay in a farmhouse outside a village in southern Italy. My itinerary said that the plane arrived in Italy at five o'clock in the afternoon and it was a thirty-minute drive from the airport to the village. I wanted to get to my destination before it got dark, so I could have a drink, watch the sunset, and enjoy an evening meal!

The problems began at Heathrow airport. My plane was three hours late. I walked around the airport, looked in the shops, and drank coffee in the cafes. I didn't eat anything. That was a mistake! When the plane finally took off, they gave me a cold, tasteless meal which I couldn't eat.

We arrived in Italy in the early evening. The sun was setting as I was collecting my bags! I missed it completely! I went to the desk to find my hire car and that's when I discovered the next problem. The receptionist couldn't find my name on the computer and there were no more cars. There were no buses or trains to the village, and the taxis were on strike.

The receptionist felt sorry for me. She phoned her brother, Alessandro, who agreed to take me to the village. Alessandro arrived in a very old car and we set off. Fifteen minutes later ... we broke down. I was tired, depressed, and very, very hungry. Luckily, Alessandro was a mechanic. After an hour, he fixed the car and we started driving again.

It was nearly midnight when we arrived at the farmhouse. A man opened the door and smiled. 'Come in,' he said. 'We waited for you.' I sat with a group of the friendliest people I've ever met and had an absolutely wonderful meal.

Example: It was the writer's first trip to Italy.
 A True B False C Doesn't say

- He bought some souvenirs at Heathrow airport.
 A True B False C Doesn't say
- He had a snack at the airport.
 A True B False C Doesn't say
- He complained about the meal on the plane.
 A True B False C Doesn't say
- He planned to walk to the village from the airport.
 A True B False C Doesn't say
- His name wasn't on the computer of the hired car company.
 A True B False C Doesn't say
- He couldn't get a train to the village because they were on strike.
 A True B False C Doesn't say
- The receptionist asked a relative to help the writer.
 A True B False C Doesn't say
- Alessandro was a taxi driver.
 A True B False C Doesn't say
- When the car broke down, Alessandro phoned a mechanic.
 A True B False C Doesn't say

Figura 10 – Avaliação adaptada pela pesquisadora

No momento da discussão inicial eu havia retirado o cabeçalho da prova. Achei que se eles soubessem que a prova tinha sido elaborada por mim, se sentiriam inibidos em comentar. Muitos se identificaram com o tipo de avaliação como sendo aquela que eles optariam em realizar, o que acabou por dar início a discussão do que aquele tipo de prova avaliava.

Minha intenção em colocar uma avaliação produzida por mim e, principalmente, uma avaliação que privilegia unicamente aspectos linguísticos, foi dizer a eles: “sim, estamos todos no mesmo barco! Eu também já produzi avaliações que não permitiram ao aluno sequer uma única possibilidade de se expressar”. O importante é procurar refletir sobre esses processos e queria fazer aquela reflexão junto com eles.

Naquele momento, muitos questionavam que ao produzir avaliações procuravam textos. O maior problema era encontrar textos com ‘níveis variados’ de Inglês. Entendi o que eles queriam dizer: eles queriam textos mais simples para o 6º ano, por exemplo e mais complexos para o Ensino Médio. Pensamos então em um desafio para o último encontro, que aconteceu em junho. Eles deveriam produzir atividades diferentes, para alunos de séries diferentes utilizando o mesmo texto. O nosso objetivo foi conscientizá-los de que a dificuldade da leitura dos textos está nas questões elaboradas, desmitificando, portanto, que a dificuldade estaria no texto em si. A tarefa foi extremamente desafiadora para eles, que ao final externaram o quão difícil era sair das “caixinhas” dos padrões pré-estabelecidos.

Enfim, foi um longo processo, com muitos encontros com os professores e professoras que participaram comigo desta jornada e me proporcionaram tantos momentos de reflexão. A seguir discorro um pouco sobre os meus instrumentos de coleta que utilizei para esta pesquisa.

2.4. Finalmente, quais foram meus Instrumentos de Coleta?

Ao longo deste estudo autoetnográfico, utilizei como instrumentos para coleta de dados: meus diários reflexivos, gravações em áudio dos encontros, os planos de aula produzidos pelos professores e professoras; as conversas informais que tivemos nos intervalos dos encontros; as interações e atividades realizadas no ambiente Moodle e as interações realizadas pelo aplicativo WhatsApp, espaço em que os professores além de interagir via mensagens instantâneas, postavam vídeos, planos de aula e atividades.

Porém, tão importante quanto estas observações foram os momentos que trago comigo: memórias, sentimentos, angústias, alegrias, frustrações, ... Tudo isso faz parte do meu acervo pessoal de emoções, que me permitem tornar este texto único, por ser, ou pelo menos tentar ser, um retrato da minha alma, que representa a minha inserção no mundo e as outras pessoas e culturas que comigo o habitam.

Já que refiro ao mundo em que habito, a partir de agora, passo a refletir sobre meus outros contextos de realidade.

3. O MEU LUGAR NO MUNDO - REFLEXÕES SOBRE A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E OS PAPEIS DA EDUCAÇÃO

Língua inglesa... Sou professora de língua inglesa, pesquisadora em língua inglesa, formadora de professores de língua inglesa, mas afinal que língua é essa que me proponho a discutir aqui?

Antes de mais nada, o convido a uma viagem ao início do século XX. Esse foi o período de lançamento do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure. Era também o período em que fervilhava o Positivismo na Europa e havia a necessidade (e a vontade) da afirmação da Linguística como ciência. A importância de Saussure deve-se a esse fato: foi ele quem conseguiu delimitar à época, um objeto de estudo para a Linguística – a língua (SAUSSURE, 2012).

Apesar de Saussure jamais ter negado ser a língua um fato social, ele alegava ser esse um fator externo, que em nada interfere em sua ordem interna. Podemos dizer então que Saussure a considerava em seus estudos como um sistema abstrato, imune a influências externas. Para ele, os episódios concretos e individuais de uso da língua seriam representados pela fala. Essa, por não ser sistemática, estava fora do objeto de estudo da Ciência Linguística.

O estruturalismo linguístico na Europa não foi criado por Saussure, mas indubitavelmente seus seguidores vêm em sua teoria um ponto de partida. Podemos dizer então, que a ciência linguística nasceu presa a preceitos positivistas, que tentavam analisar o objeto de estudo língua de forma isolada, sem considerar as interferências constantes que os fatores sociais exercem sobre ela. Segundo Costa (2009),

é isso que chamamos estudo imanente da língua, o que significa dizer que toda preocupação extralinguística precisa ser abandonada, uma vez que a estrutura da língua deve ser descrita apenas a partir de suas relações internas. Nessa perspectiva ficam excluídas as relações entre língua e sociedade, língua e cultura, língua e literatura ou qualquer outra relação que não seja absolutamente relacionada com a organização interna dos elementos que constituem o sistema linguístico (COSTA, 2009, p.115).

A partir da segunda metade do século XX, com o movimento conhecido como “virada comunicativa” inúmeras contribuições da sociologia e da antropologia (FIRTH; WAGNER, 1997) começam a ampliar o conceito de Língua. Segundo Duboc (2012, p.36) “língua deixa de ser um sistema fechado de significados fixos e passa a ser considerada produto social”. Esta ideia se consolida a partir da década de 50, no entanto, Bakhtin e seu Círculo já vinham defendendo esta visão desde o início do século XX. Assim, em contraste à concepção

estruturalista de língua temos a sócio interacionista de Bakhtin/Volochinov ([1929]/2010). Eles defendem a ideia de língua como um fenômeno claramente social. A língua só existe a partir da interação com o outro e jamais será estática: ela está em evolução ininterrupta. Segundo eles a língua se materializa através das enunciações em interações verbais. É interessante notar que assim, nosso discurso jamais será uno, individual. Ele sempre trará um reflexo do meio social em que estamos inseridos. Para Bakhtin (2011, p. 321) “até o discurso direto do autor é cheio de palavras conscientizadas do outro”, ou seja, ele será carregado das ideologias que permeiam nossa existência. A língua é viva e se reconfigura a cada instante, a cada nova interação, a cada contato com o mundo exterior. Para eles “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929]/2010, p.128).

Vale dizer assim, que aqueles que se orientam pela percepção de língua de Bakhtin e seu Círculo jamais podem considerar a materialidade linguística desconectada de seu contexto de uso. Segundo Bakhtin (2011, p. 311) “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”. Sendo assim, a língua só se materializa na presença do outro. O dialogismo (BAKHTIN, 2011) preconiza que quando o enunciado é construído por uma pessoa, ela já prevê atitudes responsivas a ele, então, o papel do outro com quem interagimos é fundamental na produção de nossos discursos. “Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 301). O dialogismo acentua que a interação é um “evento único e irrepetível” e revela relações de sentido (FARACO, 2009, p.64). Os enunciados são refratados de acordo com as experiências de vida e de mundo (constitutivas de nossos discursos) de quem os produz e daqueles com quem se interage. Assim ao interagir com um enunciado produzido, eu posso refutar, concordar, modificar, distorcer, a depender da forma como o interpreto e esta interpretação tem estrita relação com minhas experiências de vida.

Os enunciados têm força. A esta relação de poder estabelecida por eles, Bakhtin e seu Círculo denominam forças centrípetas e forças centrífugas. As forças centrípetas são aquelas que representam os discursos de poder, aqueles que tendem a homogeneizar. Segundo Bastos e Figueiredo (2018, p. 109), citando Faraco (2013), “apesar de não desenvolver nenhuma teoria sobre dominação, poder, ou luta de classes, o Círculo de Bakhtin diz que a classe dominante tenta tornar monovalente o signo”, ou seja tenta disseminar o discurso do poder, aquele que não

comporta diferenças e heterogeneidade. Já as forças centrífugas são aqueles discursos da resistência. Aquelas vozes que lutam e contestam os discursos homogeneizantes do poder.

Entendo que as pesquisas em Linguística Aplicada têm essa característica de luta e contestação, mas “para que a linguística aplicada seja verdadeiramente constituída socialmente, ela deve levar plenamente em consideração a economia política do capitalismo contemporâneo - uma economia política que abrange as classes sociais e suas ideologias” (BLOCK, GRAY, HOBOROW, 2012, p.4). Assim, me atenho agora, a discutir questões referentes à sociedade contemporânea. Entendo que, refletir sobre o contexto atual da vida em sociedade tem estreita relação com aspectos referentes a educação, ao ensino de língua inglesa e a formação de professores de língua inglesa.

Mas, como podemos classificar o nosso contexto atual? Será que ainda vivemos no tempo dos ideais da Modernidade? Estaríamos inseridos na pós-modernidade? Concordo com Bauman (2003), quando ele diz que todos nós estamos vivenciando uma modernidade líquida porque, segundo o autor:

Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da liquidez para caracterizar o estado da sociedade moderna, que, como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades (BAUMAN, 2003, p. 6).

Em resumo, vivemos um tempo em que os ideais e pensamentos da modernidade têm sido questionados e repensados, mas apesar disso continuam circulando em nossas práticas sociais (MOITA LOPES, 2006). Jordão (2005), menciona que muitas vezes a modernidade e a pós-modernidade (que eu prefiro chamar de modernidade líquida) são entendidas como espaços de tempo distintos, mas não são. São visões de mundo distintas que coexistem entre nós. É comum a verbalização de que vivemos uma nova ordem mundial totalmente relacionada a fenômenos de globalização. O problema segundo Moita Lopes (2006, p.24) é que “neste percurso, o capitalismo promove as elites que passam a viver transglobalmente e deixam aqueles que vivem vidas locais restritos a um mundo sem alternativas”. Essa visão homogeneizante é produzida pelos discursos da globalização e do neoliberalismo (forças centrípetas).

Mas afinal, desde quando essa globalização está presente em nossas vidas e o que de fato ela significa? Ela não é, definitivamente, um fenômeno recente, como muitos costumam pensar. O historiador Robertson (2003) a divide em três fases que ele chamou de ondas – a primeira ocorreu aproximadamente em 1500, correspondendo a época das colonizações

espanhola e portuguesa; a segunda correspondeu ao período da Revolução Industrial e foi liderada pela Inglaterra; e a terceira originou-se no mundo pós-guerra sendo liderada pelos Estados Unidos.

Não há como falar em troca de informações e trocas comerciais sem que se fale em intercâmbios culturais. Segundo Tavares (2006, p.18), "podemos dizer que a cultura é onipresente nas ações humanas. Ela se reflete na linguagem, nos símbolos, no pensamento das pessoas, regionalizando-as, marcando suas identidades e, como todos os processos interativos, alterando essas marcas". Ora, sendo a cultura um construto das interações sociais, entendo não ser possível se falar em uma única cultura que caracterize um determinado grupo social. Esse processo não é estático. Assim como a sociedade em que vivemos atualmente, esse processo é fluido e dinâmico. Em um mesmo país, por exemplo, convivemos com várias culturas diferentes que se entrecruzam pelos contatos sociais. Podemos, assim, falar sobre globalização no sentido mais geral, ou seja, não nos detendo apenas a aspectos econômicos, mas também a aspectos culturais. Isso posto, há estudiosos que defendem três pontos de vista distintos acerca do fenômeno globalização.

O primeiro grupo (BARKER, 1996; RITZER, 1993 e outros) defende a ideia de que a globalização propicia a homogeneização, uma vez que há um discurso dominante daqueles países com maior poderio econômico (principalmente os Estados Unidos) que em prol dessa fictícia hegemonia tentam massificar a cultura do outro. O segundo grupo (GIDDENS, 2000), acredita estar ocorrendo justamente o contrário: as identidades e a cultura local estão se fortalecendo como uma força de resistência ao imperialismo econômico ocidental. Kumaravadivelu (2006, p.133) diz que para os adeptos do segundo grupo "a globalização contribuiu somente para a contração do espaço, tempo e fronteiras, [e] não para a expansão da harmonia comum ou valores compartilhados entre as pessoas do mundo". Esta segunda corrente mostra um desejo de proteger crenças e culturas locais das 'ameaças' que poderiam ser trazidas pela disseminação das culturas ditas globais.

A terceira corrente tem como maior expoente o sociólogo Roland Robertson (2003). Para ele, tanto a homogeneização cultural quanto o fortalecimento da cultura local podem acontecer ao mesmo tempo uma vez que, conforme Kumaravadivelu (2006), "As forças da globalização e as da localização são tão complexas que não podem ser compreendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro – periferia. O global está em conjunção com o local e o local é modificado para acomodar o global" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134). Nessa mesma direção, Welsh (1999) esclarece que "ao encontrarmos outras formas e estilos de

vida, não encontramos apenas divergências, mas possibilidades de ligação e essas possibilidades acabam por formar um novo estilo de vida que pode incluir aspectos que nunca havíamos pensado em ligar” (WELSH, 1999, p.201). Neste sentido Giddens (2008) complementa: “nossas vidas viram-se inevitavelmente alteradas por ação das forças globalizantes que entram em nossas casas, comunidades ou contextos locais através de meios impessoais - como a mídia, a Internet ou a cultura popular - ou através do contato pessoal com indivíduos de outros países e culturas” (GIDDENS, 2008, p. 61). O que não podemos é alimentar uma visão de globalização como algo totalmente benéfico a todos os envolvidos. É preciso entender que os discursos da globalização, em sua grande maioria, reforçam a visão daqueles com maior poderio econômico.

Esses discursos também carregam visões que privilegiam o individualismo, retratando aspectos neoliberais. Entendo que devemos falar sobre neoliberalismos, pois o fenômeno pode ser discutido por uma ótica econômica ou por uma ótica antropológica. A econômica discorre sobre sua relação estreita com o capitalismo. Patrick (2013) os descreve como formas de governança que atingiram status de “hegemonias transnacionais” que estão presentes na forma como os governos se organizam através de políticas que preconizam a privatização e a individualização. Já a ótica antropológica lida com as implicações que esta racionalidade neoliberal traz para a vida em sociedade. Neste sentido Hilgers (2011) fala de uma cultura neoliberal pela qual se acredita ser possível (e natural) enriquecer por meio de uma educação muitas vezes elitizada, pelo trabalho e pelo discurso capitalista, que dissemina a ideia de que ‘qualquer um consegue, basta querer e se esforçar’. Nascimento (2018) resume os neoliberalismos como práticas de “ênfase no indivíduo em contraposição à coletividade e crença de que a reconfiguração do papel do estado, com vistas a promover a auto regulação do mercado, seja um caminho para viabilizar o crescimento econômico” (NASCIMENTO, 2018, p. 44). Entendo que esta reconfiguração do papel do Estado acaba por gerar uma falsa ilusão de liberdade individual que leva a perdas sociais, por vezes irreparáveis. Por esta lógica, tudo passa a ter valor de mercado, virando *commodity*. E nesta ordem, a língua também passa a ser uma *commodity*. Segundo Heller (2010),

entre as primeiras críticas à globalização estão aquelas sobre o uso do inglês pelos britânicos e corporações americanas para abrir mercados e criar consumidores, de fato, para eliminar competição e impor os gostos e hábitos do mundo anglófono no resto do planeta de maneiras que, não por coincidência, deixam o controle dos produtos e sua circulação diretamente nas mãos de britânicos e americanos (HELLER, 2010. p.105).

A este fenômeno descrito pela autora, Ritzer (2011) chama *McDonaldização*, processo em que os princípios dos restaurantes fast food podem ser aplicados a outros setores da sociedade, incluindo aí a educação. Segundo Gray e Block (2012), “o que é valorizado é o número de unidades despachadas e o preço que custa despachá-las; assim a qualidade vem para ser vista através dos pisca-piscas da quantidade” (GRAY e BLOCK, 2012, p.122). Essa massificação dos acessos a bens e serviços tem total relação com os neoliberalismos e os processos de globalização uma vez que a cultura massificada é a cultura dominante – no caso aqui específico, aquela de quem detém o maior poder econômico. Gray e Block (2012) ainda ressaltam que o individualismo característico do neoliberalismo está ligado ao consumismo em massa e ao tipo bastante conformista de autorrealização a que ele leva.

Em relação à Educação, a racionalidade neoliberal a apresenta como uma mercadoria, logo, está sujeita às regras de mercado e a competição. Esta racionalidade nos faz acreditar que a Educação é a chave para o sucesso profissional, mercantilizando a aprendizagem. Segundo Fortes (2019, p.17) algumas políticas educacionais baseadas no ideal da globalização contribuem para a ideia de comodificar práticas de sala de aula: “Tais políticas, imbuídas de valores neoliberais e influenciadas por um movimento internacional consolidado pela globalização, colocam a educação como um bem privado, têm a privatização da educação como um ideal e colocam nos indivíduos a responsabilidade por suas escolhas e as consequências delas”. Estas escolhas, segundo valores neoliberais estão diretamente ligadas ao dito sucesso no mercado de trabalho.

Reforçando a reflexão acerca da relação entre neoliberalismo e ensino de língua inglesa, entendo, assim como Batista (2017) que as racionalidades neoliberais apresentam a língua

como um bem associado ao aumento de oportunidades de atuação em um mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado. Saber a língua inglesa significa possuir um bem simbólico, poder dispor de um elemento a mais no portfólio de qualidades que tornam empregável o candidato ao trabalho” (BATISTA, 2017, p.99).

Durante muito tempo, entendi a língua desta forma. Eu reforçava aos quatro cantos que o aprendizado de Língua Inglesa era importante, uma vez que o Inglês era a língua falada por países de maior poderio econômico, era a língua da globalização – todos e todas tinham de aprendê-la senão não teriam “lugar ao sol” no mercado de trabalho. Lembro que no primeiro dia de aulas em todas as turmas que entrava tinha um roteiro pronto para destacar a importância da Língua Inglesa. “Por que vocês acham que é importante aprender Inglês?”, perguntava. Era quase uma pergunta retórica, porque nunca ouvia e nem levava em consideração as possíveis respostas de meus alunos. Uma vez um deles me disse: “Importante pra nada, tia! Eu não falo

Inglês e não conheço ninguém que fala”. Lembro como hoje que simplesmente ignorei a fala da criança e parti para explicações acerca de como saber a língua inglesa facilitaria o ingresso deles no mercado de trabalho. Ignorei apenas não, fiquei indignada com aquele comentário! Hoje lembro que nunca mais aquele aluno se pronunciou em minhas aulas. É claro que não havia considerado as suas expectativas e as suas experiências de mundo. É sobre o papel da língua inglesa e seus processos de ensino-aprendizagem que reflito a seguir.

3.1 “Chris, eu preciso de um Falante Nativo!” – o Papel da Língua Inglesa nas Colonialidades

Quem nunca escutou propagandas de cursos de idiomas prometendo fluência em 3 meses, ou aqueles que dizem ‘aprenda Inglês e você dominará o mundo’? O inglês passa a ser um produto que possibilitará a aquisição de muitos outros produtos (BATISTA, 2017) e a área de formação de professores de língua inglesa não é diferente. Segundo Nascimento (2018) “a formação de professores oferecida por grandes e conhecidos fornecedores comerciais de qualificações, especialmente, de ensino de língua inglesa, com alcance global, acabam por perpetuar uma visão tecnicista neoliberal de formação de professores” (NASCIMENTO, 2018, p. 47).

Aqui gostaria de comentar dois episódios da vida de *teacher* Chris que ilustram o que foi discutido até aqui. Em 2004, já trabalhando em uma renomada escola de idiomas em Maceió, fui participar de um curso de formação de professores que me daria um certificado internacional da Universidade de Cambridge. Era o CELTA *Course* – um curso intensivo de 4 semanas. Nossa! Foram 4 semanas que valeram por 10. Tínhamos aulas pela manhã e ministrávamos aulas a tarde sendo todos os dias avaliados pelos professores formadores credenciados pela Cambridge University. Não foi fácil fazer o curso. Lembro até hoje que ele foi cobrado em dólares. Pude fazer e pagar, mas conheço várias pessoas que não puderam, mesmo querendo muito. Na minha cabeça eu pensava – se tive este privilégio, vou aproveitar até o fim. Para mim, naquele momento, o CELTA representava o top da minha carreira – principalmente porque tinha sido aprovada com A! Aquele certificado era extremamente valorizado na escola de idiomas em que trabalhava, tanto que começaria a receber um salário maior por tê-lo. Ao final do curso, estava uma verdadeira *expert* em estratégias para trabalhar *reading*, *writing*, *listening* e *speaking*. Ah o *speaking*... Havia uma britânica em nosso grupo – uma professora de Londres que estava passando um tempo em Recife e resolveu se especializar. Não me

recordo o nome dela, mas recordo as vezes que ela corrigia nossas pronúncias, afinal ela era *native speaker* e queríamos falar como ela – e pior, ela queria que falássemos como ela! Mas e o curso? O aprendizado era completamente controlado. Recebemos uma planilha com os tópicos de aula no início e ele foi seguido até o fim – não importando se tínhamos dúvidas ou queríamos aprofundar algum ponto.

Acreditei ter sido uma excelente *CELTA Student*, dentro daqueles padrões homogeneizantes de ensino de língua. Aqui sinto necessidade de refletir acerca do papel e da forma como a língua é entendida. Penso que muitas vezes o nosso entendimento dos processos de ensino-aprendizagem reforça o seu viés de estrangeiridade. Assim a

visão que está subjacente quando o inglês é concebido como Língua Estrangeira (LE) é a de que essa perspectiva de ensino, entre diversas premissas, realça a importância de aprender sobre os aspectos culturais e a sociedade dos falantes nativos; enfatiza a centralidade da metodologia nas discussões de aprendizagem efetiva; e também reforça a necessidade de imitar o comportamento linguístico do falante nativo (ALVES, SIQUEIRA, 2020, p. 186)

Concordo com os autores e reforço que para mim, *Christiane*, a palavra estrangeiro remete a algo estranho, diferente, que não me pertence, mas entendo que outros pesquisadores e pesquisadoras a utilizem em outros campos semânticos. Quero aqui apenas discorrer sobre as minhas escolhas, entendendo, assim como Jordão (2014), que muito mais do que reduzir a questão ao uso de uma terminologia ou outra, devemos valorizar os seus efeitos de sentido. Assim, para mim, a palavra estrangeiro exclui e afasta, ao passo em que elege modelos a serem seguidos – os falantes nativos. Mas não são quaisquer falantes nativos. São os nativos de países com poderio econômico, vale ressaltar.

Ao voltar para Maceió e para minha rotina de sala de aula, após a experiência do *CELTA*, cheguei a me reunir com a diretora da escola privada em que trabalhava para discutir o material didático do ano seguinte. “Professora Valdez, eu não abro mão que nossos alunos do Ensino Médio estudem com livros de editoras americanas ou britânicas. Tenho certeza que é o melhor material que eles poderão utilizar”.

Olhando hoje para os livros (sim, ainda os guardo) fico pensando – o livro foi feito para um público ideal, padrão e quem seria esse padrão? Existe um padrão? Na verdade, eu imagino que o material é elaborado por e para pessoas americanas ou britânicas. Nenhuma diversidade, nenhuma adaptação à realidade local, mas eu achava aquilo simplesmente perfeito! E os meus alunos e alunas que se virassem para aprender, porque o material era excelente, só não aprendia quem não queria! Percebam a racionalidade neoliberal escoando por todos os meus poros. Eu

estava propagando a altos brados que a língua inglesa tinha de ser ensinada e aprendida sendo governada pelas regras dos falantes poderosos dela. Sim, falantes poderosos, pois o Inglês também é falado em vários países africanos por exemplo, e eu nunca cogitaria um material didático produzido na Nigéria. Este seria um material rico e carregado de diferenças, mas essa não é a tônica do neoliberalismo – a ideia é a busca pela homogeneização, apagando as diferenças, defendendo uma individualidade massificada. Não aquela que se mostra pelas diferenças, como nos apregoam as teorias decoloniais, mas sim aquela que se mostra pelas semelhanças. Reside aí o desafio da decolonialidade: permitir a participação de vozes que foram excluídas dos processos de produção de conhecimento.

O meu relato não é diferente de tantos outros de professores e professoras de língua inglesa espalhados pelo mundo. Em um dos encontros da nossa formação fomos visitados por um professor que havia estado conosco em duas versões anteriores. Pois bem, neste dia ele me parou ao final do encontro para conversar. “Chris, eu preciso de um falante nativo pra ir dar uma aula na minha escola. Os alunos adoram quando vai um nativo!” Ai eu perguntei o porquê de ter de ser um nativo. Ele me disse: “Ah, Chris, nativo dá mais status! Os alunos gostam! Eu sei que a gente fala bem também, mas o nativo é nativo né?”

É sim professor... lembro como em alguns momentos eu ficava constrangida de falar inglês perto da professora londrina do meu *Celta Course*. E se ela me corrigisse? E se eu não conseguisse falar igual a ela? É interessante pensar que quando aquele que fala é detentor de poder ele se fecha para novas visões. Segundo Souza Santos (2018, p.102), ainda existe um preconceito colonial que impede o Norte de aprender com o Sul. Penso, assim como o autor, que é chegada a hora de começarmos a pensar a partir do Sul. Não é uma inversão de relações de poder, não queremos que agora o Sul “dite as regras”. O que precisamos é “manter relações mais horizontais para entendermos o mundo”. Mas para que isso aconteça, precisamos entender o nosso papel aqui. No caso específico de professores e estudantes de língua inglesa, precisamos entender que a Língua é uma ferramenta que poderá nos auxiliar a interpretar e representar o nosso mundo. Assim de acordo com o sociólogo “se o conhecimento que temos do mundo não nos permite representá-lo como nosso, tão pouco podemos transformá-lo” (SOUZA SANTOS, 2018, p. 102).

A *teacher* Christiane, do *Celta Course* de 2004, aceitava passivamente esta verticalização das relações de poder, naturalizava as relações de colonialidade envolvida em discursos como “fale Inglês como um nativo” ou “o seu sotaque não é o de um nativo”. Nativo de onde mesmo? Quer dizer que o Inglês só é correto, ou aceito, quando falado por

Estadunidenses ou Britânicos ou Canadenses? E os Indianos, Nigerianos, e tantos outros africanos?

Penso que a noção de Língua Estrangeira carrega este estigma. Entendo, assim como Jordão (2014, p.19), que o termo estrangeira “remete a um contexto de submissão aos nativos e aceitação da autoridade que eles supostamente teriam sobre a língua, com todas as implicações dessa percepção para os aprendizes (...), especialmente em termos de admiração e reprodução da cultura ligada aos países centrais”. Ora, quem seriam os países centrais senão aqueles ditos do Norte? Acredito que uma possibilidade de pensar os processos de ensino aprendizagem de língua inglesa numa perspectiva decolonial seria entender esta língua não como estrangeira, mas como adicional. No meu entendimento, o adicional é aquele que agrega, que permite que não só o Inglês como outras línguas possam conviver, respeitando as diferenças e especificidades de cada uma delas. Segundo Jordão (2014, p. 31), o adicional

celebraria a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua “do outro”, “estrangeira”, também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna que não essa “outra estrangeira” (JORDÃO, 2014, p.31)

Percebo que esta visão de língua não desconsidera as características culturais que são inerentes a ela – afinal, não existe neutralidade quando falamos em língua. Ela pertence a alguém, ao outro, e este outro vem carregado de culturas. O que entendo por adicional é a compreensão de que posso utilizar a língua do outro (veja, é a do outro, não a estrangeira) como possibilidade de me expressar e de ampliar minhas visões de mundo. Moreira Júnior (2016) ratifica este pensamento ao dizer que a língua adicional é “um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender as suas necessidades como condição para suas práticas sociais” (MOREIRA JUNIOR, 2016, p.22). Ou seja, a língua adicional vem para agregar ao falante possibilidades de ser e estar no mundo, podendo se expressar nos mais diversos contextos.

Ao me descobrir pesquisadora, lá pelos idos de 2014, comecei a me perceber enquanto professora de uma outra maneira. Mas até lá, foram 14 anos em sala de aula de uma professora que muito provavelmente reagiria ao apelo do professor participante da nossa formação dizendo “Claro Roger! Tenho alguns colegas nativos! Vou conversar com eles e tenho certeza que seus alunos irão adorar”! Me permiti praticar teorias decoloniais ao refletir sobre práticas de ensino e atividades em sala de aula que fortaleciam estereótipos e serviam para ratificar as

Epistemologias do Norte. A história que conto a seguir ilustra um pouco esta minha tentativa de subversão.

Era o primeiro dia de aula em uma turma do segundo ano do Ensino Médio no IFAL. Aquele seria o primeiro contato dos alunos com a disciplina Língua Inglesa no Ensino Médio. Eles faziam o curso técnico integrado em quatro anos e as aulas de Inglês ocorriam no segundo, no terceiro e no quarto ano⁶. Estava ansiosa por aquele primeiro encontro. Já havia um ano que não dava aulas em turmas de Ensino Médio, por conta do horário especial para concluir o mestrado. Estava cheia de ideias! Começo a lembrar daquela professora de alguns poucos anos atrás que defendia fervorosamente que as pessoas deveriam aprender Inglês porque aquela era a língua da globalização, ora! “Professora, seu inglês é americano ou é britânico?” – eu sentia um orgulho danado de falar que era o britânico!

Mas naquele primeiro dia de aula eu queria fazer diferente. Na verdade, eu me sentia diferente. Já havia abandonada a minha pergunta retórica da importância do Inglês e a minha lista de respostas prontas. “Inglês americano ou britânico?” Aquilo já me parecia tão distante... Afinal, são tantos outros falantes, de tantos outros lugares... Discutimos essas questões de relações de poder e colonialidade que os discursos vinculados através da língua podem perpassar, lá, nas aulas da pós-graduação, mas ainda não tinha discutido estas questões com meus alunos. Para mim, faltava esta conexão com eles. Por isso estava ansiosa!

Primeira aula. Vamos as apresentações, *greetings*, e resolvi seguir a sequência proposta pelo livro didático. O material mostrava alguns vídeos de pessoas se apresentando para um *reality show*. Havia um vídeo dos Estados Unidos e um vídeo da Nigéria. Pensei: “Perfeito!!! Vou poder mostrar para os alunos que o Inglês é falado em diversas partes do mundo e não só nos Estados Unidos, no Canadá e na Inglaterra!”. Mostrei os vídeos. E a reação ao vídeo da Nigéria foi: “Eita professora! País de pobre!” E eu lá toda animada dizendo: “Tão vendo gente? O Inglês também é falado em outras partes do mundo”! Até que um deles disse: “Eita, deve falar tudo errado né”? Até então eu achava que estava indo tudo “bem”: na minha cabeça mostrar que havia outros países que falavam Inglês era suficiente. Não era... Por que não? Porque eu percebi naquele momento que se não provocasse uma discussão mais profunda, ia acabar gerando um estereótipo de que países menos favorecidos economicamente falam “errado”. Ia criar a dicotomia do Inglês ‘bom’ e do Inglês ‘ruim’.

⁶ Hoje, com a mudança de legislação devido principalmente a redução de verbas do Governo Federal, os alunos fazem o curso técnico integrado em 3 anos.

O que fazer? Naquele momento eu perguntei se algum deles já tinha pensado em fazer um intercâmbio na Nigéria por exemplo. Quase todos disseram que não. Pergunto a razão. Silêncio.... Até que um deles diz: “Professora, eu vou sair daqui pra ver pobreza e miséria? Tô fora”! Pergunto se eles acham que lá só teria de fato isso (pobreza e miséria) e se isso seria um problema. Muitos não verbalizam mas concordam. Insisto: “Gente, qual seria o problema? Vocês acham realmente que nos Estados Unidos não tem pobreza e miséria”? O aluno que havia falado anteriormente retruca: “Não iria mesmo! Lá só tem pobre sim”! Até que uma aluna diz: “Será que eles pensam a mesma coisa da gente? Tipo – nordeste do Brasil. Será que eles pensam que aqui só tem miséria”? Pronto! Ganhara meu dia! Era este tipo de discussão que eu queria provocar. Era este exercício de se colocar no lugar do outro que eu queria proporcionar. A discussão continuou depois disso e mais opiniões surgiram. Ah! O primeiro aluno mudou de opinião? Acredito que não. Mas pelo menos ele teve oportunidade de enxergar as coisas por um outro prisma.

Eu lembro exatamente da sensação que tive ao sair desta aula. Eu estava muito feliz por ter tentado fazer meus alunos e alunas ampliarem suas perspectivas de mundo, ao refletirem sobre outros ‘ingleses’ que existiam no mundo, para além do americano e do britânico. E mais, por poder ter gerado possibilidades de reflexão sobre outros contextos.

Mas finalmente, que resposta dei ao professor Roger quando ele me solicitou um nativo para suas aulas? Eu disparei uma série de perguntas: “Qualquer nativo? Nativo de onde? Ah! Então pode ser um nativo de Gana? E se não for nativo, mas utilizar inglês para se comunicar”? Ele estava determinado. “Chris, eu entendo toda essa discussão aqui da Formação. Mas na prática, os meus alunos adoram. Eu tenho escola né? Preciso que eles gostem...”

As respostas do professor Roger me demonstram que ele não tinha entendido a proposta das discussões da Formação. De nenhuma delas. A força da racionalidade neoliberal associada a relações de colonialidade imperam em seu discurso. Entristeci, mas ao mesmo tempo entendi, assim como Moita Lopes, que as discussões e reflexões que levávamos para os encontros de Formação eram possibilidades, tinham a ver com “o desejo de propor uma mudança possível do curso do barco em uma área de investigação, sem pular fora dele, ao mesmo tempo em que se contempla a hipótese de quem nem todos têm de tomar o mesmo barco” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Hoje entendo e respeito as posições de quem ocupa barcos diferentes na nossa trajetória da vida.

Já que conversamos sobre minhas visões em relação à Língua Inglesa sigo discutindo propostas de ensino-aprendizagem para esta língua. A seguir discorro sobre o papel da educação na atualidade.

3.2 Os Papéis da Educação no Contexto Atual

No que diz respeito à produção de conhecimento, Monte Mór (2012) nos diz que uma epistemologia convencional se concentra em sua construção a partir dos princípios da redução e da gradação. A redução valoriza a fragmentação do todo em partes menores e a gradação pré-estabelece uma escala de complexidade para o aprendizado. Segundo Lankshear e Knobel (2003) o que hoje vivenciamos nos moldes da contemporaneidade é uma epistemologia do desempenho⁷, aquela que valoriza a importância da produção de textos e discursos sem modelos ou exemplos já realizados. Acredito, no entanto, que as nossas escolas atualmente ainda estão distantes de vivenciar ou até mesmo acreditar neste modelo de produção de conhecimento. Ou seja, não adianta dizer que vivenciamos uma nova forma de estar no mundo hoje, mas continuamos a agir na escola da mesma forma que fazíamos a décadas atrás.

É importante assim, que, enquanto professora, formadora e pesquisadora eu me preocupe com a visão que os professores e professoras revelaram sobre o papel deles na educação básica e a função do componente curricular que ensinam e neste sentido as reflexões de Biesta (2010) sobre os papéis exercidos pela educação podem nos ajudar a entender tais visões. Segundo o autor vivemos um momento de extrema valorização dos resultados nas discussões acerca da educação. Biesta diz: “o problema é que a abundância de informações sobre os resultados na educação tem dado a impressão que as decisões sobre os direcionamentos das políticas educacionais e os formatos das práticas educacionais podem ser baseados somente em informações factuais” (BIESTA, 2010, p. 12). E estas informações acabam muitas vezes por tentar criar soluções ou práticas de ensino que seriam efetivas. Mas os grandes questionamentos seriam: efetivas para que? Efetivas para quem? O que seriam práticas de boa educação? Uma prática de ensino-aprendizagem pode ter sido bem-sucedida com um determinado grupo e não com outro. É justamente contra a ideia de homogeneização da educação e do que é ensinar língua inglesa que luto. Afinal, ainda de acordo com Biesta, não podemos nos esquecer de que o que se configura para nós como discursos de senso comum geralmente servem a interesses de um grupo em particular em detrimento a outros e o que

⁷ Performance epistemology

geralmente acontece é que os grupos que estão em posição de desvantagem nutrem a expectativa de chegar a ocupar os espaços dos grupos beneficiados pela situação.

Biesta também critica uma visão de educação que se volta quase que única e exclusivamente para o aprendiz (*learner*). Partindo desta perspectiva o aprendizado seria uma conquista individual. Para o pesquisador “isso contrasta com a ideia de educação que sempre implica em uma interação: alguém educando uma outra pessoa tendo noção do propósito da sua atividade” (BIESTA, 2010, p. 18). Concordo com a visão do autor ao defender uma ideia de educação voltada para o processo e não para os resultados; para a interação com o outro e não para conquistas individuais.

Ao refletir sobre os domínios da educação, o pedagogo as divide em três: qualificação, socialização e subjetificação. A qualificação proporciona o conhecimento, as habilidades e as compreensões que ajudam os aprendizes a fazer alguma coisa. A socialização, por sua vez, tem relação com as variadas formas pelas quais podemos nos tornar partes de grupos sociais, culturais e políticos. Ela teria a função de ajustar as pessoas aos padrões preestabelecidos por grupos ou situações sociais específicas. Por fim, a subjetificação pode ser considerada o oposto da socialização – é a maneira de cada um se destacar como pessoa dentro de um determinado grupo ou contexto social. Assim, quando pensamos em boa educação não deveríamos negligenciar nenhum destes três aspectos. Educação, para o autor, é aquela que promove criticamente a produção de conhecimento(s) específico(s) sobre uma área; ao mesmo tempo, insere as pessoas em determinadas comunidades, sociabilizando-as; e também é aquela que valoriza as particularidades de cada ser humano, tornando-o singular.

Atrelar a visão teórica do que entendo a formação de professores com os três domínios da Educação propostos por Biesta (2010), me parece salutar, porque atende às várias esferas da vida humana. Neste sentido, cabe a reflexão: como entrelaçar as teorias decoloniais ao fazer pedagógico? Para Walsh (2013, p.31) é preciso que pensemos em pedagogias que possam ler o mundo criticamente e “intervir na reinvenção da sociedade”. Paulo Freire (2005), em sua Pedagogia do Oprimido nos traz a responsabilidade de se pensar criticamente, gerando conscientização de que precisamos ser mais humanizados, ter mais consciência do outro, para que consigamos nos libertar das opressões (no caso, das colonialidades). Biesta (2010) defende uma pedagogia da interrupção que nos possibilitaria interromper práticas/attitudes naturalizadas que deveriam sempre ser problematizadas, porque refletem os discursos homogeneizadores do senso comum.

Seguindo esta linha Cadilhe e Leroy (2020, p. 258), baseados em Walsh propõem algumas características que poderiam ser atribuídas a uma pedagogia decolonial:

- a) está ligada aos saberes e realidades locais, glocais, regionais, nacionais e transnacionais;
- b) preza pelas memórias coletivas, pela recuperação das histórias e pelos movimentos sociais de resistências em detrimento dos epistemicídios (Santos, 2009);
- c) busca por outros “suleares”, valorizando as diversidades epistemológicas e a ecologia dos saberes;
- d) não nos deixa esquecer das utopias e das esperanças, almejando sempre às solidariedades dos existires (Freire, 2005).

Foram estas ideias que “sulearam” nossos pensamentos, nos momentos de preparação e nos momentos de encontro com os professores. Ao iniciar o ciclo de encontros de formação, no ano de 2018, a nossa primeira intenção enquanto grupo, foi não só conhecer quem eram os professores e as professoras que iriam trocar experiências conosco, mas também que visões eles tinham da língua inglesa, das aulas que ministravam e do seu papel como docente.

Mencionei na subseção anterior que elaboramos um questionário de apresentação que os professores responderam antes do nosso primeiro encontro presencial. As respostas que recebemos me permitiram identificar como a primeira função atribuída à Educação, a da qualificação, aparece muito fortemente nos discursos dos professores e professoras, atrelada, muitas vezes, ao discurso do Inglês como língua da globalização, conforme ilustram as falas das professoras:

É de suma importância. É a língua de maior prestígio mundial; usada nas comunicações, tecnologias e no comércio. Inglês é a língua mais falada no mundo (Jane)

A finalidade é colocar os alunos em contato com a língua estrangeira mais falada no mundo. (Mike)

A função é poder fazer com que o aluno perceba que pode ser inserido no mundo globalizado, tecnológico e cultural com a língua estrangeira. (Ted)

(Extratos – questionário inicial)

Reconheço que alguns professores mostram uma visão colonizada da língua inglesa como aquela que, por ser uma língua de prestígio, tende a se tornar o ideal linguístico e cultural almejado pela sociedade e que pode ser bem definido por Monte Mór (2014), quando diz que “a noção de ‘modelo linguístico predominante’ disseminou ou fortaleceu valores linguísticos,

culturais e sociais, tidos como unificadores e universais, porém prejudiciais no que concerne a vivência e convivência com a diferença” (MONTE MÓR, 2014, p. 236).

Identifico que a função da qualificação pode ser ilustrada pela fala da professora Deby, quando reforça o aspecto da preparação para exames como a finalidade da Língua Inglesa na escola: “Preparar para o ENEM no Médio, porque os livros já vêm com isso. Os alunos querem aprender a falar e por causa do ENEM fica difícil conciliar o ENEM e o speaking”. A fala da professora reforça a preocupação levantada por Biesta (2010) acerca de uma maior preocupação com os resultados do que com as reais necessidades e/ou vontades dos nossos estudantes.

Um outro aspecto levantado por Biesta – o da valorização do aprendiz como o maior responsável pelo processo ensino-aprendizagem – também aparece nas falas iniciais de nossos professores e professoras.

Não saber falar um português correto, não significa que não se possa aprender um segundo idioma. A importância do Inglês é a mesma em qualquer escola dependendo da seriedade com que é tratada pelo sistema educacional. A palavra mágica é querer. (Deby)

Já ouvi de um aluno “Inglês não serve pra nada!” e respondi: “Sabe qual é a diferença entre você e um aluno que acha que Inglês é bem útil?” Ele negou com a cabeça, pois ele queria ouvir a minha resposta, então continuei: “Pessoas que pensam como você pagarão a pessoas como eu para realizar um simples abstract nos seus trabalhos acadêmicos, já alunos que acham inglês útil terão autonomia e farão eles próprios, pois o acreditar que inglês é útil fez com que eles aprendessem. (Josy)

(Extratos – questionário inicial)

Ao frisar que basta apenas querer, as professoras sinalizam uma visão individualista neoliberal de aprendizagem. Ora, se basta apenas ao estudante querer aprender, qual seria então, a nossa função como professores nesse processo? E quanto as condições – estrutura física das escolas, materiais didáticos?

Penso que as ideias de Biesta sobre as funções da educação dialogam perfeitamente com a visão de processos de ensino-aprendizagem que busquem práticas decoloniais. Ao buscar a subjetificação na educação proposta por Biesta, estamos na verdade, explorando a individualidade de cada estudante, de cada professor. Vale ressaltar que esta individualidade proposta, não é a mesma da racionalidade neoliberal. Enquanto o neoliberalismo propõe uma individualidade que mascara uma homogeneização de valores coloniais, a subjetificação de

Biesta propõe uma individualidade que se configura como uma possibilidade de expor outras visões e experiências de mundo – diversidade. Respeito a esta diversidade. Respeito a diversidade do outro. Como nos diz Menezes de Souza (2011) se referindo a Freire (2005), a percepção do “eu” só surge a partir da consciência do “não-eu”. Ou seja, nós nos constituímos pela percepção das diferenças entre o meu “eu” e o meu “não-eu”, que é o outro. Penso que não poderia haver nada mais decolonial do que pensar individualidade neste contexto.

3.3 E as Práticas em Sala de Aula? Vamos conversar sobre o Letramento Crítico

Antes de qualquer coisa, sinto a necessidade de conversar sobre conceito(s) de letramento. Aqui cabe uma breve retrospectiva teórica para discutir como eles foram se modificando com o passar do tempo. No início falávamos sobre alfabetização, até que na década de 80 começou a se discutir no Brasil o conceito de letramento. Em Inglês temos uma palavra apenas para explicitar alfabetização e letramento – *literacy*. Esta palavra, no Brasil, foi discutida por Kato (1986), Kleiman (1995) e Soares (1998) que deixam explícita a noção de que alfabetização envolve o método, a técnica, a habilidade de decodificar, a mecânica da escrita e da leitura. Alfabetização seria definitivamente uma atividade individual, que surgiria a partir do domínio de um código. Letramento para as autoras envolve utilizar práticas de leitura e escrita em contextos sociais. Sendo assim, de acordo com Duboc (2016, p. 60) os múltiplos sentidos do texto passam a ser legitimados e assim a leitura passa a ser entendida como uma atividade social.

Vale aqui frisar a reflexão feita por Soares (1998) acerca da necessidade de surgimento de uma nova palavra (letramento) para tratar da condição daquela pessoa que utiliza práticas de leitura e escrita em seus contextos de vida. Para ela

novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Conhecemos bem, e há muito, o “estado ou condição de analfabeto”, que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas (SOARES, 1998, p.19).

Entendo, assim como a autora, que a palavra “analfabeto” já não abarcava mais essa complexidade do contexto social. Ora, se eu consigo escrever meu nome posso ser alfabetizado, mas não necessariamente letrado e definitivamente excluído do acesso aos bens culturais de uma sociedade grafocêntrica. Até mesmo em Inglês essa reflexão surge, capitaneada por Street

(1985). O autor fala em dois tipos de letramento (*literacy*); o autônomo e o ideológico. O autônomo corresponderia ao conceito de alfabetização que acabamos de discutir aqui. Já o ideológico implica em práticas de uso social da língua.

Reforçando esta ideia de que novas palavras, com novos sentidos surgem a partir das necessidades da sociedade, no final da década de 90, um grupo de estudiosos da área da sociologia, da linguística crítica e da pedagogia (Kress, Cope, Kalantzis, Prinsloo, Gee, Fairclough e Luke) se reúnem em New London, Estados Unidos para pensar sobre novas perspectivas de letramento. O New London Group (NLG), como ficou conhecido, discutia questões sobre os usos de tecnologias, diversidade cultural, multiplicidade de semioses, sempre fazendo conexões com os contextos sociais da sociedade contemporânea. As pessoas precisavam de outros tipos de letramentos para além dos relacionados às práticas de leitura e de escrita. A necessidade de compreensão do nosso lugar no mundo, fez com que se começasse a reflexão acerca dos letramentos críticos.

Meu primeiro contato com a palavra crítico, denotava algo necessariamente ruim. No meu imaginário, um crítico de cinema, por exemplo, era uma pessoa que iria ver um filme para apontar os seus pontos negativos. Ora, se alguém lhe fazia uma crítica era sempre algo ruim. Até que apareceu a história da “crítica construtiva” – “olha, eu vou te fazer uma crítica construtiva, não fique chateada, não!”. O ‘não fique chateada não’ na minha mente se constituía como: pronto, lá vem bomba!

Monte Mór (2015), amplia minha percepção ao estabelecer uma relação entre os termos *criticism* e *critique*. Segundo a autora, o primeiro termo se refere a uma crítica especializada, que remonta à escolarização; já o segundo está relacionado à percepção social, à experiência de vida, sendo, portanto, subjetiva e não relacionada diretamente aos bancos escolares. Geralmente quando mencionamos a palavra crítico, é o primeiro termo que nos vem à mente, no entanto a noção de criticidade presente no letramento crítico a que fui apresentada “remete a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão” (MONTE MÓR, 2015, p. 43). Ou seja, a criticidade está diretamente relacionada à capacidade de a pessoa refletir sobre o seu universo e de compará-lo com realidades diferentes, de se colocar na posição do outro para, como consequência, saber conviver com as diferenças em um mundo plural e heterogêneo.

Posso afirmar categoricamente que a pós-graduação foi a minha agência de letramento crítico. Foi lá que tive contato com os textos da pedagogia crítica de Paulo Freire que ao apontar o leitor como sujeito crítico enfatiza a importância das experiências de mundo que ele traz para suas leituras. Menezes de Souza (2011, p. 129) citando Freire fala de “maneiras ‘ingênuas’ de ler o mundo baseando-se no sentido comum, onde os significados são tomados como ‘naturais’, incontestáveis e representam uma forma de saber”. O que Freire preconiza é uma desnaturalização destes conceitos e “verdades” oriundas deste senso comum. Para ele, o saber deveria ser fruto de uma reflexão crítica e enfatiza a importância de aprender a ouvir/escutar o outro.

Se colocar na posição do outro nem sempre é fácil, aliás é sempre difícil. Mas é um exercício necessário. O exercício crítico segundo Menezes de Souza consiste em

aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 132).

Entendo, assim como o autor, que o grande desafio da perspectiva do letramento crítico é a reflexão acerca de outras possibilidades de leituras de mundo além daquelas naturalizadas pelo senso comum. É pensar no porquê o outro pensa da forma como pensa, e aprender a conviver e respeitar as diferenças sabendo que este respeito envolve responsabilidade social. O autor complementa dizendo que letramento crítico “é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293). Ou seja, não basta ao docente mostrar que existem diferenças, é preciso refletir criticamente sobre elas. Segundo Luke (2004, p.26) para ser crítico é necessário tentar se colocar no lugar do outro mesmo que não vivamos as mesmas condições físicas ou sociais deste outro (cor, sexo, classe, etc). O objetivo é compreender os motivos históricos que fazem alguém pensar, sentir, se comportar e agir da maneira como age.

Acredito também que não basta ao professor entender os conceitos de letramento crítico para que sua formação seja crítica. Duboc (2018, p. 18) entende que formar um professor de línguas na crítica e para a crítica “implica conectar teorias e práticas, de modo a não apenas desconstruir perspectivas e construtos já consolidados (...), mas, sim, e sobretudo, ajudar meu aluno a pensar encaminhamentos possíveis para sua prática pedagógica, desmantelando a lógica perniciosa de que *na prática a teoria é outra*”. Senti e sinto na pele, enquanto formadora este dilema. Quantas vezes me preocupei em entender se meus professores estavam conseguindo

pensar em seus alunos e alunas ao planejar as atividades de suas aulas? Isso mesmo... Demorou um certo tempo para que compreendesse que na prática é que a teoria se consolida. O que eu precisava era me colocar no lugar deles e não imaginar que eles é que deveriam se colocar em meu lugar. Eu precisava colocar a mão na massa junto com eles, fazê-los refletir sobre suas situações de prática em sala de aula, junto com seus alunos e alunas. Acredito que o meu papel enquanto formadora seja o de possibilitar, instigar e problematizar novas visões, acerca de uma mesma situação. Nada soa mais agradável aos meus ouvidos, enquanto uma formadora em constante formação que sou, do que aquele momento em que os professores falam: “Nossa, nunca tinha pensado por esse lado”.

Pensar em práticas de sala de aula que estimulem a criticidade requer muitas vezes “puxar os tapetes” dos professores e professoras, desestabilizá-los, porque, como nos diz Duboc, é importante criar momentos em que “por vezes tonteamos, numa vertigem que paradoxalmente nos incomoda e nos impele a tentar mudar as coisas, a tentar fazer diferente, a tentar fazer jus ao papel político e social da língua estrangeira enquanto componente curricular corresponsável pela formação cidadã e crítica dos alunos” (DUBOC, 2018, p. 20). Tonteei durante esta pesquisa várias vezes. Ao estimular reflexões e visões outras dos professores da Formação, muitas vezes eles também “puxaram o meu tapete”. Mas não desisti, de fato toda a minha trajetória enquanto participante das Formações me impeliu a continuar.

Esta reflexão completa o meu rizoma teórico. Espero que o leitor consiga perceber como as discussões acerca das teorias decoloniais, das funções da educação e do letramento crítico se complementam e se entrelaçam. Durante este estudo, busquei construir e desconstruir minhas teorias e práticas junto a meus professores e professoras em formação. Durante o meu caminho neste estudo vivi algumas epifanias que são momentos lembrados porque causaram impactos significativos na minha trajetória durante este estudo, revelando situações intensas que por vezes me causaram dor e desconforto, mas também me causaram alegrias e orgulhos (ELLIS, ADAMS e BOCHNER, 2010), enfim epifanias são as mais genuínas expressões da minha emoção durante esta pesquisa. Espero que o leitor se identifique com algumas delas.

4. ANGÚSTIAS, SONHOS, INQUIETAÇÕES – AS CHRISTIANES SE DESNUDAM ATRAVÉS DE EPIFANIAS

Meu trajeto até aqui foi fácil. Não é fácil se enxergar para além de você mesma. Não foi fácil confessar angústias e frustrações. Não é fácil perceber que o outro sofre tanto quanto ou mais do que você. Durante esta pesquisa eu me permiti, ou penso que assim o fiz. Me permiti acertar, me permiti errar e mais do que tudo me permiti abrir meu coração para os outros com quem tenho convivido até aqui.

As narrativas autoetnográficas geralmente se apresentam recheadas de epifanias que são, segundo Adams, Ellis e Jones (2015, p.26) “aquelas experiências marcantes e fora do comum, de mudança de vida que nos transformam ou nos chamam para questionar nossas vidas”. As epifanias que relato aqui me fizeram refletir sobre minhas práticas enquanto professora, pesquisadora, formadora. São, assim, marcas dos encontros de meus eus. Sem dúvidas elas me fizeram refletir e questionar sobre a minha vida. Elas contam um pouco da história desta pesquisa desvelando um pouco mais de mim e dos professores e professoras que participaram desta viagem comigo a partir do meu olhar. Elas não são lineares, logo, é possível lê-las na ordem que assim o desejar.

4.1 Professora Formadora ou Formadora Professora? – refletindo sobre Formação de Professores

Sou uma professora que forma professores ou uma formadora de professores? A palavra formação, mesmo quando relacionada a professores, pode vir a ter muitos significados e sentidos. Em inglês o correspondente pode ser *Teacher Education* ou *Teacher Training* (ONEILL, 1986) a depender da visão teórica. Entre os dois conceitos me identifico com o primeiro porque concebo formação como Biesta (2010), envolvendo a promoção de oportunidades para os professores explorarem suas próprias formas de ser, pensar e agir. O termo treinamento revela um ato mecânico, às vezes realizado sem reflexão ou conscientização, por exemplo quando dizemos que alguns profissionais são treinados para operar uma determinada máquina. Mas pessoas não são máquinas. Quais são, então, os significados de formação? Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 19)

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes; de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema econômico (...) pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da

peessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito (GARCIA, 1999, p. 19)

Penso que essas definições trazidas pelo autor dialogam com a ideia de *teacher education* e *teacher training*. Quando ele se refere a formação como transmissão de saberes, entendo como um treinamento e quando ele se refere a troca de experiências de mundo e de possibilidades de aprendizagem, eu associo a educação. Hoje penso que uma formação de professores deve sempre privilegiar uma troca de saberes, mas me pergunto se nas primeiras formações de que participei como formadora, eu tinha consciência disso. Essa inquietação esteve presente nesta investigação. Perceber até que ponto eu me enxergava uma Educadora de Professores e não uma mera Treinadora de Professores.

A discussão que realizei sobre o que seria uma boa educação nos moldes de Biesta (2010) no capítulo 03, pode ser replicada para o que seria um bom professor, uma boa professora. Que características um(a) docente deveria ter e como ele/ela poderia ser formado? Segundo Goodwin (2010) ainda “existe a percepção generalizada de que a habilidade de ensino é mais inata do que aprendida, o que continua a alimentar opiniões sobre a pedagogia como desnecessária porque um bom ensino depende principalmente do conhecimento do conteúdo” (GOODWIN, 2010, p. 20). Este discurso de senso comum reforça a questão dos processos de ensino-aprendizagem voltados quase que exclusivamente para conteúdos, negligenciando não apenas a importância do conhecimento dos contextos de aprendizagem dos estudantes, mas também a relevância do outro nesse processo de construção de conhecimento a partir das trocas realizadas pela interação.

Ao refutar a visão do senso comum, a autora sugere cinco domínios de conhecimento para o ensino. São eles: (1) o conhecimento pessoal, que valoriza as histórias de vida e aprendizagem dos envolvidos; (2) o conhecimento contextual, que considera não apenas os estudantes em sala de aula, mas a escola e suas famílias; (3) o conhecimento do conteúdo, que abrange além do conhecimento específico da área, métodos e práticas de ensino; (4) o conhecimento sociológico, que considera a diversidade, as diferenças culturais e vislumbra a justiça social e (5) o conhecimento social, que envolve cooperação e resolução de conflitos.

Na minha visão, todos estes conhecimentos deveriam ser valorizados e poderiam ser trabalhados em processos de formação de professores. O que identifico, no entanto, é que geralmente os currículos das licenciaturas e as formações continuadas acabam por fortalecer o conhecimento do conteúdo, valorizando conceitos, teorias, métodos e estratégias de ensino. Neste sentido, corroboro o que diz Biesta (2010, p.12) acerca da cultura da mensuração, que

segundo ele, busca incessantemente por resultados, dando a impressão de que as decisões sobre as políticas educacionais poderiam ser baseadas apenas em informações factuais:

embora seja sempre aconselhável usar informações factuais ao tomar decisões sobre o que deve ser feito, o que deve ser feito nunca pode ser logicamente derivado delas (...) quando nos engajamos em decisões sobre os rumos da educação, sempre e necessariamente temos que fazer julgamentos de valor - julgamentos sobre o que é educacionalmente desejável. (...) precisamos, em outras palavras, avaliar dados e evidências e, para isso, precisamos nos engajar com valores (BIESTA, 2010, p.12).

No meu entendimento, estes valores poderiam ser resgatados ao valorizar os outros conhecimentos (além dos conteúdos) sugeridos por Goodwin. Neste sentido, gostaria de pontuar sobre o conhecimento pessoal e sua importância na construção de nossas identidades enquanto professores e professoras. Todos nós passamos pela escola, vivenciamos o processo, vivemos momentos bons e ruins naqueles longos anos de formação escolar. Todos nós temos os nossos professores e professoras preferidos, aqueles com quem nos identificávamos e sem dúvidas ao nos tornarmos professores e professoras carregamos essas referências conosco.

Como já mencionei aqui, minha vivência na faculdade de Letras não me trouxe as melhores recordações. Lembro que tínhamos de cursar 6 componentes de Língua Inglesa e na primeira aula de Língua Inglesa I, eu confesso que estava empolgada. Queria ver como seria trabalhado o componente na Graduação. Qual nada! No primeiro dia de aula tivemos de nos apresentar e quando mencionei que já ministrava aulas de Inglês, a professora me dispensou das aulas. Isso aconteceu em Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI. Confesso que fiquei um pouco frustrada à época, mas não reclamei, porque, afinal, cursaria menos disciplinas. Mas esta atitude da professora me fazia pensar: será que não há nada novo que eu possa aprender? Nem uma técnica ou estratégia nova? Mais uma vez identifico que, minha ideia de formação de professores era apenas a aquisição do conhecimento de conteúdos. Não reclamei e deixei passar. Mas hoje, ao refletir sobre o papel da Licenciatura e o do formador de professores identifico que a visão daquela professora que me dispensou de cursar as disciplinas era a de que eu já estava pronta. De fato, eu julgava dominar conteúdos, métodos e técnicas, mas pouco ou nada conhecia dos outros conhecimentos tão necessários e que foram por mim reconhecidos a partir da minha entrada no programa de pós-graduação e da participação nas Formações de Professores. A partir das reflexões fomentadas ali, reconheci a importância do conhecimento pessoal, do social, do contextual e do sociológico, porque até então, o de conteúdos me bastava. Entendi que ser formador, ser formadora é indubitavelmente uma tarefa que exige outredade nos moldes de Paulo Freire. Segundo ele

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2011, p. 42).

Acredito que ao assumir-me professora, formadora e pesquisadora eu estava dando um passo na direção dos cinco conhecimentos para a prática docente citados por Goodwill (2010). Mas esta, sem dúvidas, ainda seria (e é) uma longa jornada.

Lembro que era em agosto de 2013, o primeiro dia daquela formação de professores de língua inglesa oferecida pela UFAL que já mencionei aqui. Chego cedo, meio constrangida, meio ansiosa, completamente desambientada. Gostava da UFAL, gostava daquele ambiente, mas parecia que ele não me pertencia. Não fazia parte de minha vida, mas queria que ele fizesse. Minha formação em Letras no meu curso de graduação não tinha ocorrido da forma como eu gostaria. Trabalhava o dia inteiro e tinha aulas a noite e muitas vezes faltava as aulas por cansaço. Não me aprofundei nas disciplinas como deveria, apenas fui levando. Fui levando e finalmente concluí. Eu precisava daquele diploma, mas confesso que à época pensava: ‘quero apenas o pedaço de papel!’ A Universidade para mim era o templo da teoria. A prática eu já tinha afinal!

Lembro que me sentei no auditório da Faculdade de Letras e vi que a sala estava lotada de professores e professoras. Conseguia perceber uma movimentação a frente. Aqueles deveriam ser os professores formadores. Mal podia esperar. Um dos formadores, o mais eloquente de todos, começou a falar. No seu discurso de boas-vindas ele apresentava o professor Sérgio Ifa, que eu nem de longe desconfiava que seria meu orientador alguns meses depois. Em sua fala o formador eloquente dizia mais ou menos assim: “Quero agora apresentar o Prof. Dr. Sérgio Ifa. Sim minha gente, ele é um professor doutor. Ele saiu de suas aulas e de suas pesquisas e está aqui para partilhar conhecimento com vocês!” Hoje já não sei se as palavras utilizadas foram exatamente essas, mas foram as que ficaram gravadas em minha mente. Na hora pensei: “Pelo que esse rapaz está dizendo, parece que esse tal de Prof. Sérgio está fazendo um favor para gente. Doutorado serve para isso? Quero nunca ser doutora!” Na verdade, o que eu queria dizer era: “Quero nunca ser uma doutora assim”, pois na minha cabeça quando fosse doutora pensaria e agiria completamente diferente. Queria estar sempre próxima aos meus colegas professores, nunca num patamar superior. Naquele momento senti vontade de me

levantar e ir embora. Ainda bem que não fui. Ainda bem que pude conhecer a fundo o projeto e ainda bem que constatei que a ideia da Formação não era essa.

Mas fico pensando no formador eloquente. Teria ele entendido que um dos objetivos da formação era criar pontes entre a Universidade e os professores? Por incrível que pareça, hoje eu creio que sim! Para ele, aquela ponte que ele estava tão eloquentemente construindo era sólida e verdadeira. Ele de fato acreditava que estava fazendo o melhor para aqueles professores e professoras, uma vez que também era professor da rede pública, não era professor da Universidade. Creio que ele pensou em externar para o grupo a forma como ele se sentia. Nunca tivemos a oportunidade de conversar sobre isso, essas são apenas minhas elucubrações.

Durante a minha investigação senti necessidade de refletir sobre como eu me sentia sendo uma formadora porque nunca me imaginei sendo uma, sempre me vi como professora. Então, passei também a ser formadora e logo nos primeiros encontros de formação, ousei pensar que poderia decidir pelos professores e professoras. Ora, eu tinha mais experiência que muitos ali; eu tinha anos de trabalho em escolas de línguas, sabia estratégias de trabalho com *listening*, *reading*, *writing*, afinal eu havia tirado um A no CELTA *Certificate*! Mas não sabia o principal – quais as necessidades deles naquele momento. Assim, trechos como os que listo abaixo eram recorrentes em meus diários.

1. Acho que os nossos alunos/professores precisam de algumas INPUT *sessions*. Quando digo isso, não falo apenas de *demo lessons*, falo de *sessions* com temas como: *reading*, *listening*, como trabalhar com games, como praticar o *speaking*, etc. Não precisamos de muita teoria, mas acho que eles ainda precisam de um “guia metodológico”.

2. Claro que as aulas são planejadas de acordo com as necessidades de nossos alunos, mas acho que poderíamos pensar pelo menos “*two lessons ahead*”. Isso nos daria tempo para planejar melhor cada atividade.

(trecho de diário produzido por mim em 30.09.13)

Quando menciono que é “claro que as aulas são planejadas de acordo com as necessidades de nossos alunos” duas coisas hoje me chamam atenção. A primeira delas é o fato de que, obviamente, as necessidades dos professores não estavam sendo consideradas no planejamento. Como poderia pensar em duas aulas futuras se não tinha a menor ideia do que iria acontecer no encontro semanal e o que surgiria de inquietação por parte dos nossos professores? Seguramente me apoiava num ensino de língua inglesa regido por práticas que reforçavam a colonialidade, por valorizar excessivamente métodos de ensino-aprendizagem do inglês da forma dita tradicional, aquela para que havia sido exaustivamente treinada nas

formações de escolas de idiomas. Era a extrema valorização destes métodos, considerados únicos, tanto que se aplicavam a todos. O uso de expressões como ‘input sessions’ e ‘demo lessons’ revelam características destes métodos orientados pelo paradigma da modernidade. Uma das características da colonialidade se expressa pela imposição de verdades ou epistemologias consideradas verdadeiras – em momento algum abri espaço para que os professores expusessem suas necessidades. A segunda coisa que hoje me causa profundo estranhamento, foi chamá-los de alunos. Ora, a mim parece, lendo os diários hoje que eu apenas reforçava as relações de poder muitas vezes vinculadas ao convívio com professores formadores (e que eu tanto criticara no primeiro encontro da Formação, aquele em que ainda não era formadora). Eles não eram meus alunos naquele contexto – eles eram professores iguais a mim em busca de troca de experiências. Eu definitivamente começara aquela Formação como uma *Teacher Trainer* e não era nem um pouco diferente do professor eloquente, afinal ambos achávamos que sabíamos o que era melhor para os professores e professoras.

Mas como será que meus colegas formadores se sentiam enquanto formadores? Durante a pesquisa este foi um dos meus questionamentos. Ao refletir sobre como me sentia, gostaria de saber como eles se sentiam também. Na Formação 2018/2019 éramos três formadores e o Prof. Sérgio que estava ali, sempre nos estimulando a trabalhar juntos e aprender uns com os outros. Sempre tive uma boa relação com o grupo, mas nunca cheguei a perguntar a nenhum deles como eles se sentiam naquele processo. Certa vez, me senti confortável para perguntar a Lianna, a participante com quem eu tinha mais afinidade para interagir. Ao final do primeiro módulo, no início de dezembro de 2018, estávamos apenas nós duas no encontro com os professores e professoras. Após o encontro sentamos e conversamos e ela me falou:

Eu não tinha experiência nenhuma em escola pública. No começo eu ficava com muito medo sabe, de não ter com o que contribuir. Eu vivia na minha bolha de escola de línguas, da UFAL, aquelas coisas. Eu tinha um pouco de medo, sabe, de não soar que eu estava enfiando goela abaixo deles, empurrar uma coisa a força, que não fosse condizente. Mas depois relaxei. Acho que a gente tá conseguindo estabelecer um bom diálogo! Eu percebi como foi bom esse processo quando eu cheguei na escola, pra fazer a coleta de dados do meu trabalho. Eu me senti confortável. Eu acho que eu vivo um processo de troca com os professores. As coisas que eles me ensinam, me ajudam a desconstruir... a ideia que eu tinha da escola. Mesmo a minha experiência vinda de outros contextos, eu vejo que na formação eu hoje consigo contribuir com eles. Quando todo mundo está aberto a trocar, juntos, a gente tenta chegar a um meio termo. Os dois lados estão aprendendo juntos. Eu não sinto que estou ensinando.

(Conversa com Lianna – professora formadora dos encontros
2018/2019)

Ao refletir sobre a fala da Lianna percebo que os conceitos de formação-treinamento ainda pareciam assombrar o seu pensamento no início dos encontros, em falas como “No começo eu ficava com muito medo sabe, de não ter com o que contribuir” ou “Eu tinha um pouco de medo, sabe, de não soar que eu estava enfiando goela abaixo deles, empurrar uma coisa a força, que não fosse condizente”. Esses conceitos de formação treinamento nos dão indícios de colonialidade, ao fortalecer discursos e práticas de uma Formação de Professores centrada nas Epistemologias do Norte, que ainda apregoam a existência de apenas um conhecimento válido, apenas um com caráter científico e que prima pela objetividade. Mas a maturidade que Lianna alcançou em tão pouco tempo de formação (“Quando todo mundo está aberto a trocar, juntos, a gente tenta chegar a um meio termo. Os dois lados estão aprendendo juntos. Eu não sinto que estou ensinando”) me faz refletir sobre a minha posição enquanto formadora e o que Ono (2017) chama de “enfraquecimento do ego”. Concordo com o autor quando ele discute que ao formador é necessário um exercício de enfraquecer este ego. Para ele, este exercício consiste

no afastamento/distanciamento de conhecimento técnico e específico da área de língua inglesa tendo como foco um descolamento centrado em um projeto que possibilite pensarmos a formação do formador mais abrangente, no que se refere às incertezas e vulnerabilidades acometidas pelo encontro do *self* e do outro, na abertura que o formador proporciona ao futuro professor (ONO, 2017, p. 122).

Quero aqui reforçar a intenção de uso da palavra enfraquecimento. Não a vejo como algo negativo. Entendo que, ao enfraquecer o meu ego, eu tenho a possibilidade de fortalecer o de outras pessoas – no caso os participantes da formação e os formadores que ali estavam comigo. O enfraquecimento do ego, iria fortalecer minha capacidade de interagir com o outro. O enfraquecimento do ego, me possibilitaria quebrar barreiras, enxergar novos caminhos. O enfraquecimento do ego, para mim, corresponde a uma prática decolonial, porque ao me permitir ouvir/escutar o outro, eu estava na verdade permitindo que novas e outras epistemologias aflorassem a partir da minha participação na Formação. Sobre este ponto, Andreotti (2013) reflete que

talvez, um ponto de partida seja mudar o entendimento de conhecimento em sua significação em oposição à ignorância de modo que possamos entender que todo conhecimento também é uma ignorância (de outros conhecimentos). Dessa forma, podemos afirmar que os erros também têm sua origem em conhecimento, não somente em ignorância. Essa abordagem de que ‘todo conhecimento é uma ignorância’ requer o entendimento de como os conhecimentos são produzidos, da relação entre conhecimento e poder, da construção do sujeito e da alteridade – e de como isso acontece de forma consciente e inconsciente (ANDREOTTI, 2013, p.210).

Ou seja, segundo a autora é importante que passemos, enquanto professores e formadores de professores a entender que não existe um conhecimento único e válido. Nossos estudantes (e professores no caso da Formação) trazem conhecimentos de vida e de mundo que podem e devem ser compartilhados e valorizados em nossas aulas. É importante que tentemos nos colocar no lugar deles para que consigamos ajudá-los a encontrar os seus lugares no mundo, refletindo criticamente sobre os discursos que os circundam e agindo sobre suas realidades.

Este processo nem sempre é fácil, mas é um exercício que precisa ser executado. É preciso que o formador comece a refletir sobre sua prática, sobre o poder que ele desempenha naquela relação formador – professor. Eu, Christiane, formadora, precisava enfraquecer o meu ego, precisava possibilitar mais espaços de efetiva troca com os professores. E com os formadores também, afinal, nos encontros de formação nunca trabalhávamos sozinhos. Éramos um grupo como já mencionei. Prof. Sérgio, eu, Lianna e Fabrício na última formação. Mas já tivemos Lorena, Everton, Ritaciro, Alex... Vários professores e professoras formadoras trabalharam conosco em nossos momentos de formação. Acho que fui a única que participei de todas as edições. Nesta última, pelo fato de estar me propondo a refletir sobre a minha posição de professora formadora, comecei a perceber melhor os colegas que estavam comigo. Quer dizer que nunca parei para observar os meus colegas anteriores que estavam comigo nas formações? Talvez... Talvez tenha ficado tão ensimesmada com o meu papel como formadora que não tenha me permitido olhar para o outro, refletindo sobre o papel deste outro nos encontros de formação, pensando em aprender com ele. Este, sem dúvida, foi um desafio para mim nesta pesquisa.

Mencionei, no início, que Lianna nunca havia trabalhado com professores de língua inglesa e nunca havia entrado numa escola pública como professora. Confesso que eu pensei: vou ajudar Lianna, vou dar algumas dicas de como trabalhar com os professores e professoras. Eu, eu, eu, sempre eu. Até que um dia, em um dos encontros, entendi que Lianna era protagonista daquele momento.

MOMENTO – Song

Este momento foi conduzido por Lianna, com alguns *insights* que me permiti fazer durante a apresentação. A atividade foi conduzida em Língua Inglesa e tinha o formato “escola de línguas” sim, indubitavelmente. A princípio isso poderia chocar, porque não condiz com aquilo que estamos nos propondo a fazer. “Como assim, a aula foi conduzida em Língua Inglesa? Muitos

professores tem sérias dificuldades com a língua!” Entendo e acredito nisso, e talvez se estivesse conduzindo o momento tivesse *switched to Portuguese*, mas apesar da dificuldade, era visível que eles gostaram. Apesar de não entender algumas coisas, eles estavam se esforçando... Ai eu penso: por que privá-los deste momento? E me coloco a pensar que privá-los seria uma visão de *teaching* “eu sei o que é melhor para você”. Será que eles não querem isso também? Quantas oportunidades de prática real com a Língua Inglesa esses professores tem? Como descobrir se de fato eles gostam e querem?”

(Excerto de meu diário de observação – fevereiro/ 2019)

Aparentemente Lianna estava me dando um exemplo de aula de língua inglesa que seguia os padrões da colonialidade. Ora, os professores tinham dificuldades com a língua. Como ela podia não ter percebido isso? O desenrolar do momento foi me mostrando que, apesar dos professores terem dificuldades, eles estavam gostando. Talvez a minha postura como formadora naquele momento em que pensei em pedir que ela falasse em Português fosse mais colonializada do que a dela. Eu não estava permitindo que os professores me dissessem o que queriam. Eles também queriam a oportunidade de uma aula nos moldes escola de idiomas. Quantos ali nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma? Eu não precisava perguntar se eles estavam gostando. Eles estavam! Suas respostas, a participação efetiva de todos, a alegria. Sim, eles estavam gostando. Creio que me permiti praticar a Pedagogia da Interrupção (BIESTA, 2010), ao compreender que Lianna talvez estivesse bem mais conectada aos anseios do grupo de professores e professoras do que eu. Aquela aula, daquela forma, para mim não seria a ordem “normal” das coisas, mas entendi e admirei a postura dela. Aprendi a interromper. Aprendi a enfraquecer meu ego. E durante todos os momentos de formação segui aprendendo.

Aqui cabe a reflexão: afinal, quem forma o formador de professores? Segundo Halu (2014),

as fortes mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que caracterizaram a virada do milênio criaram novas demandas para o indivíduo (cidadão/trabalhador), o qual espera, ao menos em parte, obter uma preparação adequada na escola, o que exige um novo perfil de professor, na formação do qual o formador é peça fundamental (HALU, 2014, p. 163)

Concordo com a autora que as mudanças da contemporaneidade vêm a exigir que o professor de línguas vá muito além de aspectos meramente linguísticos ou metodológicos. O docente da contemporaneidade pode ajudar a construir cidadãos críticos acerca de seu papel no mundo, mas para isso o professor precisa ser provocado para assim o fazer. Eis a importância do papel do formador de formadores. Segundo Ortenzi (2007),

as práticas de produção e disseminação de conhecimento promovidas pela comunidade dos docentes dos Cursos de Letras estiveram, por muito tempo, limitadas às questões do ensino de inglês e literatura, e não da formação dos professores dessa língua, indicando sua falta de identificação como formadores de professores (ORTENZI, 2007, p.20)

Esta seria então, uma das possíveis causas do porquê os currículos das licenciaturas não estarem ainda em consonância com as demandas da sociedade contemporânea – a questão de estarmos formando especialistas na língua (e aqui me permito dizer, língua estrutura) e não professores. A autora ainda reforça que mesmo as principais associações de docentes de Língua Inglesa como a ABRAPUI (Associação Brasileira dos Professores Universitários de Inglês), até 2007, não traziam em seus encontros discussões relevantes acerca do papel do formador de professores, deixando-as para um nível secundário dentro do grupo. Schön (1983, 1987) foi um dos primeiros estudiosos a defender uma prática crítica e reflexiva dos professores. Ele propunha que a formação dos profissionais não ocorresse em torno de um currículo em que primeiro fossem apresentadas todas as teorias e só depois os estudantes tivessem contato com a prática. Desta forma, ainda segundo o autor, o profissional não conseguiria atuar na maioria das situações de prática que encontrasse em seu dia a dia. Assim, ele propõe uma formação profissional baseada em uma epistemologia de prática. Ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta prática” (PIMENTA, 2002, p. 19).

Segundo Ifa (2006),

inquestionável foi a contribuição de Schön ao ter valorizado a dimensão reflexiva da e sobre a prática. Opôs, dessa forma, a ideia de que a prática fosse considerada apenas um produto de aplicação do conhecimento teórico. A prática, portanto, passa a ser vista como uma forma de ligação entre o conhecimento e a ação (IFA, 2006, p.29).

As críticas ao pensamento de Schön, no entanto, derivam do individualismo que o conceito de professor reflexivo pode vir a gerar. Pimenta (2002, p. 22) faz um apanhado acerca destas críticas e relata que:

diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas na prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a geraram, o que pode nos levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2002, p. 22).

Banalizar esta reflexão pode vir a gerar um fosso ainda maior entre teorias e prática – um fosso entre a Universidade e as escolas – e, como aponta Nóvoa (2017) um ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da Educação.

A profissão de professor vem sendo, nesta visão neoliberal, cada dia mais desvalorizada – seja pelos baixos salários, seja pelas condições de trabalho, muitas vezes, insalubres. Segundo Nóvoa (2017, p. 1109), “O regresso de ideologias que afirmam a possibilidade de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse, também contribui para o desprestígio da profissão”. Instaura-se aí, uma visão plenamente técnica da profissão docente, não levando em consideração suas dimensões sociais e políticas.

Assim, começam a ser banalizadas as formações continuadas de professores, que muitas vezes tem como objetivo fornecer “receitas” ou soluções imediatas para o trabalho dos docentes em sala de aula, desconsiderando justamente os seus contextos. O que fazer então diante dessas realidades? Qual seria então o papel dos professores formadores, seja em formação inicial ou continuada? De acordo com Zeichner, Payne e Brayko (2015) citados por Nóvoa (2017), estamos vivendo justamente o momento de soluções empresariais de curto prazo: cursos rápidos de formação em serviço para professores que não promovem, definitivamente, a reflexão dos professores para suas realidades – a busca é por práticas e soluções generalizadas para contextos diversos. Os autores sugerem que há três grupos principais nestes debates:

- os defensores, grupo que traduz uma atitude defensiva por parte de muitos professores das instituições universitárias de formação de professores. Não aceitam críticas vindas de fora e entrincheiram-se num discurso autojustificativo. Querem continuar a agir do mesmo modo, protegendo a sua condição e recorrem a sofisticadas elaborações teóricas apenas para legitimarem o seu imobilismo;
- os reformadores, como eles próprios se denominam, que dão voz às ideologias anteriormente descritas. De um modo geral, são pessoas que vêm de fora das universidades e que manifestam uma atitude muito crítica em relação às Faculdades de Educação. Argumentam que é necessário “explodir” o sistema atual e construir no seu lugar alternativas que se fundam na desregulação, na competição e nos mercados;
- os transformadores, grupo constituído por todos aqueles que, dentro e fora das universidades, reconhecem a necessidade de uma mudança profunda do campo da formação de professores, mas que não aceitam a sua substituição por lógicas de mercado e de desintegração de instituições, pois consideram que, apesar das suas fragilidades, têm um papel insubstituível na afirmação dos professores e da educação pública (NÓVOA, 2017, p. 1111)

Ao me reconhecer uma professora formadora, também me reconheço como uma transformadora, pois acredito que podemos construir Formações com professores voltadas para reflexão e criticidade; sem privilegiar nem generalizar contextos globalizantes. Furlanetto (2011, p. 137) afirma que ao pensar uma formação reflexiva e crítica, “o formador preso ao papel de transmissor de conhecimentos cede lugar para o formador capaz de colocar-se em trânsito, capaz de construir tempos e espaços intersubjetivos nos quais é possível refletir a respeito das experiências docentes”.

Acredito em um contexto de Formação com professores em possam ocorrer trocas de experiências e conhecimentos. Em nossos encontros, intencionávamos promover uma formação crítico-reflexiva (FREIRE, 1970; GIROUX, 1997; CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 2003; ALARCÃO, 2003; IFA, 2006; FURLANETTO, 2011) de professores que tivesse como foco a construção e a troca de conhecimentos, uma formação em que a teoria e a prática sejam valorizadas. Assim, concordo com Norton e Tookey (2004) quando eles afirmam que uma pedagogia crítica não pode ser um conjunto unitário de textos, crenças, convicções ou suposições. Para os autores devemos sempre refletir sobre situações, problemas e questões locais para ver a “capacidade de resposta às particularidades do local” (p. 2).

No Brasil, os estudos sobre perspectivas críticas em processos de ensino aprendizagem ganham mais força com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), que sugerem o desenvolvimento de práticas com letramento crítico em sala de aula que podem vir a favorecer uma “educação que envolve o desenvolvimento de sujeitos ativos, situados sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos em uma sociedade altamente tecnologizada, capazes de tomar decisões e participar ativamente nas mais diversas práticas sociais” (MATTOS, JUCÁ e JORGE, 2018, p.69).

Pensar uma formação de professores na crítica e para a crítica (DUBOC, 2018) envolve reflexão e agência. Neste sentido concordo com Monte Mór (2013) que agência está diretamente relacionada a subjetificação, quando ela afirma que,

as recentes discussões sobre agência e o desenvolvimento da agência nos currículos escolares indicam tanto a continuação quanto a atualidade do sujeito. Esta evidência leva a uma investigação sobre uma aparente contradição: por um lado, os humanos são organicamente intelectuais e agentes; por outro, ainda é preciso muito para desenvolver nossas habilidades críticas e agência por meio da educação. Ou seja, os humanos têm as habilidades ou capacidades para criticar e fazer uso de sua agência latente, mas por alguma razão nem sempre isso ocorre (MONTE MÓR, 2013, p. 127).

Para a autora a agência envolve uma ação e eu complementaria dizendo que para mim, agência reflete uma ação eticamente responsável (BAKHTIN, 2017). Este ato ético e responsável exige reflexão e ao refletir criticamente sobre sua realidade a pessoa acaba por expor a sua subjetividade, entendendo subjetividade como a capacidade de se colocar no mundo e na vida revelando nossas individualidades, mas respeitando as individualidades dos outros.

Uma educação crítica prevê, como nos diz Souza (2018, p. 165), refletir sobre as verdades em que acreditamos, identificando “as implicações de tais verdades, quem/o que está incluído/excluído de tal perspectiva, bem como entender as relações estabelecidas ao se aceitar uma ou outra perspectiva (de verdade)”. Ora, uma educação linguística crítica, entende língua como processo, como interação, sendo que sentidos são produzidos a partir destas

interações e não são estanques ou abstratos. O problema é que estamos acostumados com modelos de escola em que o professor é aquele que determina o que deve ser ensinado e o estudante não questiona. A educação linguística crítica prevê o questionamento, mas “criar um indivíduo questionador não é só uma atividade que vem depois de apresentar o modelo, de introduzir o modelo, e no fim tem uma atividade livre onde você pode questionar. Questionar deveria ser o início da coisa” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 251)

Retomando as ideias de Biesta (2010), é preciso criarmos uma pedagogia da interrupção em nossos trabalhos com formação de professores para assim puder fazer com que eles possam explorar a sua subjetividade e finalmente se fazerem conhecer. Assim, segundo o autor a ideia de educação seria o questionamento “de como nós, como indivíduos únicos, nos tornamos presentes e, mais especificamente, como nos tornamos presentes em um mundo de pluralidades e diferenças” (BIESTA, 2010, p. 80). A ressalva que faço a Biesta é quando ele menciona a palavra indivíduo. Epistemologicamente a palavra quer dizer aquele ser uno, que não se divide. Ora, entendo que somos constituídos pelos discursos que permeiam a nossa existência (BAKHTIN, 2011), logo, somos plurais. O grande desafio então é termos a possibilidade de revelar-nos como seres únicos e diferenciados em um mundo que muitas vezes nos força a sermos iguais, pois esta seria a ordem “normal” das coisas. A pedagogia da interrupção surge justamente para pensar em interromper esta ordem dita “normal” (BIESTA, 2010, p.91).

O leitor deve estar se perguntando: afinal, quem formou você, Christiane? Ao entender formação como processo e ininterrupta (IFA, 2006), posso dizer que estou aprendendo lições valiosas. Aprendi a interromper visões sedimentadas acerca do que eu acreditava ser o papel do formador. Passei por vários momentos em que achava que sabia o que era melhor para os participantes. Achava que precisava fornecer modelos, que precisava estar à frente da sala todo o tempo. Não os enxerguei como protagonistas em muitos momentos, como podemos perceber em alguns excertos de diários das primeiras formações, nos idos de 2013.

As atividades do dia foram iniciadas aproximadamente as 13:10h. Comecei por devolver os planos de aula que foram produzidos no encontro passado, com os feedbacks por escrito. Não consegui conversar com todos dos grupos porque poucos haviam chegado nesse horário. Muitos alunos faltaram nesse dia, devido, possivelmente, a um bloqueio na BR 104 que impossibilitou a chegada dos professores que vinham do interior. Não temos certeza, no entanto, se todas as faltas ocorreram realmente por causa disso. Algo que precisamos ter em mente é que, aconteça o que acontecer, temos de iniciar a aula as 13:00h, até porque há alunos que se esforçam para chegar no horário e devem ser valorizados.

(Excerto de diário de minha participação na formação de 2013)

Ao ler este diário hoje me chama a atenção o “aconteça o que acontecer, temos de iniciar a aula às 13h00”. A protagonista do processo, indubitavelmente era eu. Os professores e professoras tinham de chegar no horário correto e ponto final. Ora, o Campus da Universidade Federal de Alagoas é bem distante do centro da cidade. Muitos participantes tinham dificuldades com transporte, mas para mim a aula tinha de começar às 13h00. Sem discussões.

Os diários da formação de 2018/2019, diferentemente dos diários registrados em formações anteriores, já me mostram uma professora formadora um pouco mais sensível às necessidades do grupo.

Meu objetivo no encontro de hoje era me enxergar enquanto formadora no contato com as professoras dos grupos que havíamos dividido previamente. Elas iriam me apresentar as formas de trabalhar *songs* em sala de aula. Queria perceber de que forma eu estimulava as professoras a darem sua opinião e possibilitava a elas exporem suas ideias e, mais importante que tudo, suas dúvidas e angústias. O encontro aconteceu como planejei? Não, porque às 8h00 tínhamos apenas três professores na sala. O que fiz? Vamos reordenar os grupos? Vamos misturar todo mundo? Quem for chegando vai ter oportunidade de interagir com quem já explicou o seu plano. Assim: eles teriam de explicar o plano do colega para quem fosse chegando um pouco atrasado. Assim, os que chegassem depois, não se sentiriam deslocados. Seria uma forma de acolhê-los.

(Excerto de diário produzido em 2018)

Percebo que o tempo e a experiência com as formações me tornaram mais acolhedora. Creio que exercitar a pedagogia da interrupção me fez parar de cobrar atitudes que eu considerava corretas dos professores e professoras participantes dos encontros. Muitas vezes observava que já não falava tanto em sala como falava no início. Ao escutar as gravações dos encontros de formação de 2018/2019 constato como estava falando menos. E conseqüentemente como os professores e professoras estavam se pronunciando mais. No começo isso me incomodava. Depois passei a entender que para que o professor possa ‘se tornar presente’ eu precisava sair de cena. A pedagogia da interrupção assim, para mim, se constitui em prática decolonial. E justamente por pensar os processos de formação de professores e professoras na decolonialidade, os enxergo, assim como Lopes e Borges (2015), como uma proposta impossível. Gosto de pensar a formação como impossível, não numa relação binária possível-impossível, mas de acordo com a reflexão feita por eles:

a impossibilidade não é meramente o oposto de possível, não é a afirmação de que nada pode ser feito, não é o bloqueio das possibilidades. Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre

a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios (LOPES e BORGES, 2015, p. 498).

A formação é um processo, e como tal, nunca deveria ser plenamente concluído. No início da pesquisa dizia que eu não era uma formadora professora, porque para mim a Christiane professora era mais importante. Hoje não me importa mais a ordem: se sou professora formadora ou formadora professora. Entendo que as duas palavras implicam em troca, em aprendizado e em respeito ao outro. Na verdade, eu me sinto uma professora e uma formadora em formação, inacabada. E me sinto confortável nas duas posições.

Me sinto feliz, mas profundamente desafiada a refletir sobre os papéis da educação e dos processos de ensino e aprendizagem em língua inglesa. O desafio de ser agora a pessoa que desafia os professores a refletirem sobre novas possibilidades de trabalho em suas salas de aula me assusta um pouco. Sobre isso, conversamos a seguir.

4.2 “Teacher, é hoje que a gente aprende o verbo to be?”

Estávamos nos organizando para planejar o segundo encontro do módulo 02 da nossa formação – março de 2019. Nós já tínhamos refletido sobre conceitos de língua, já tínhamos realizado uma discussão acerca das possibilidades de trabalho desenvolvendo e estimulando a criticidade dos estudantes – eles disseram amar a discussão sobre Letramentos Críticos no encontro anterior. Ah! Estávamos trabalhando com temas na construção dos seus planos de aulas. “Nada de focar apenas em *Grammar* gente! Podemos falar em gramática e estrutura sim, mas esse não pode ser o foco principal das nossas aulas.” Ao ouvir as gravações várias vezes, constatei que repeti frases como essas em vários momentos.

Enfim, chega o momento da nossa discussão (que sempre acontecia no grupo de *WhatsApp*) sobre o que iríamos trabalhar no encontro seguinte. A nossa ideia enquanto formadores era discutir temas que lhes fossem relevantes. Assim, minha provocação começou com:

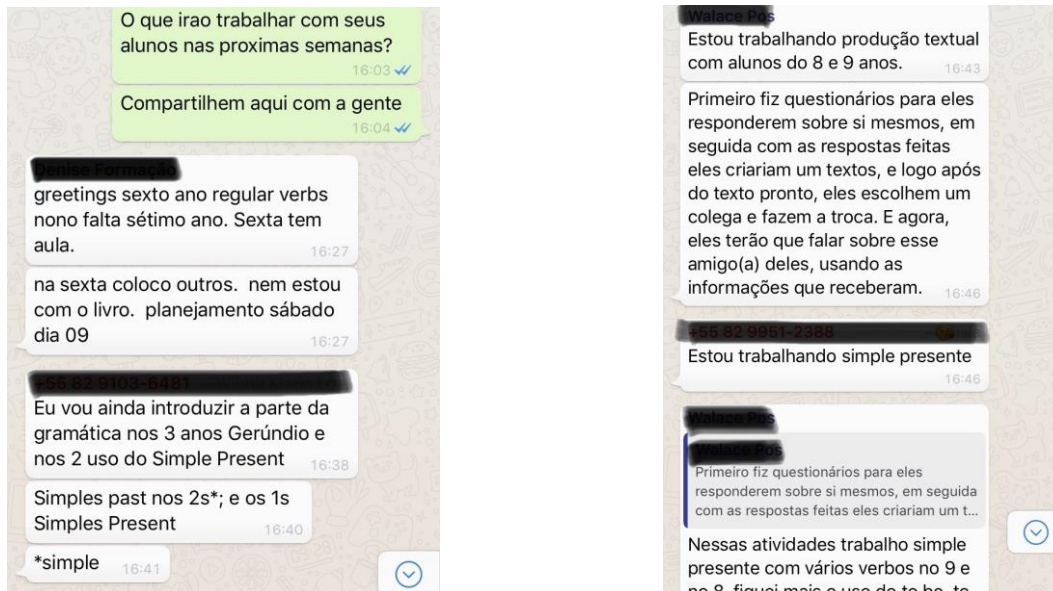


Figura 11 - Conversas via *WhatsApp*

O que me chamou a atenção neste diálogo com os professores foi o fato de quando perguntei o que iriam trabalhar com os alunos a resposta imediata foi a de tópicos gramaticais. Entendo com isso, que gramática quase sempre representa o conteúdo. Mesmo aquele professor que dizia estar trabalhando produção textual, logo retratou-se dizendo que nas atividades “trabalho *simple presente* com vários verbos”, ou seja, na verdade, o que os discursos revelam é a importância da gramática quando o assunto é conteúdo. Ressalto que em encontros anteriores, havíamos valorizado o trabalho com temas de forma a desenvolver a criticidade dos estudantes, mas parece que há um dispositivo que faz os professores geralmente associarem conteúdo à gramática.

A mim parece que a valorização apenas do conteúdo linguístico corrobora e reforça uma visão de educação em seu aspecto de qualificação, sendo que, na verdade, nem isso acontece, porque a qualificação envolveria a utilização da língua em um contexto real de uso, para um fim que até poderia ser instrumental - a leitura de um manual técnico, atender um hóspede em Inglês, elaborar um programa de computador. Um aprendizado da língua focado apenas em estruturas gramaticais, a meu ver, não conseguiria atender estas demandas. Eu hoje não conseguiria pensar em aprendizado de uma língua desconsiderando os seus contextos de uso. Por isso, não sou favorável aos métodos (tradução, áudio lingual, ...) que preconizam visões colonizadas de processos de aprendizagem, porque desconsideram os contextos de vida e realidade dos estudantes.

Além de considerarem conteúdo e gramática como sinônimos e intercambiáveis, os/as professores/as afirmaram que concebem língua como interação. No entanto, esta afirmação não coaduna com o que de fato eles demonstraram ao pensar processos de ensino aprendizagem de língua inglesa focando em aspectos quase que totalmente estruturais. Ao reforçar a necessidade de trabalhar com temas e não com tópicos gramaticais, minha intenção como formadora foi fazer com que eles trabalhassem e entendessem língua em uso por meio dos gêneros discursivos mais próximos da realidade deles e dos estudantes sob a perspectiva Bakhtiniana. Concordo assim com Szundi (2014) quando ela reforça que

é, portanto, fundamental que as práticas de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas escolares engajem os aprendizes em embates ideológicos com temas socialmente relevantes e inscrevam as práticas de produção e compreensão de textos orais e escritos nos tipos e formas do discurso em que tais textos circulam no mundo social (SZUNDI, 2014, p.18).

Em contraste a essa reflexão de Szundi, no que tange ao trabalho com temas, trago a discussão de Apple (2008) acerca do papel desempenhado pelos currículos nas escolas. De acordo com o autor

para a escola continuar a desempenhar de maneira relativamente sutil seus complexos papéis históricos na maximização da produção do conhecimento técnico e na socialização dos alunos dentro da estrutura normativa exigida por nossa sociedade, terá de fazer algo relacionado a ambos os papéis e que ajuda a sustentá-los. Terá de tornar legítima uma perspectiva basicamente técnica, uma tensão da consciência que responde ao mundo social e intelectual de maneira acrítica. Em outras palavras, a escola precisa fazer tudo isso parecer natural. Uma sociedade baseada no capital cultural técnico e na acumulação individual de capital econômico precisa parecer ser o único mundo possível (APPLE, 2008, p. 126)

Concordo com o autor a respeito do chamado currículo oculto que muitas vezes naturalizamos em relação às práticas escolares. Pensar o currículo desta forma, muitas vezes remete a processos de ensino aprendizagem de línguas voltado para estruturas e métodos que não favorecem discussões críticas com temas que surgem a partir de situações de uso. Ainda segundo Apple (2008, p. 48), o currículo oculto prevê o “ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos, ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as expectativas institucionais e rotinas das escolas todos os dias durante vários anos”. Este currículo perpassa uma necessidade de impor uma neutralidade ilusória ao ambiente escolar. Ao resumir os currículos do ensino regular a práticas e conteúdos meramente técnicos, estamos, na verdade, valorizando os discursos homogeneizantes que alimentam a racionalidade neoliberal que, por sua vez, retroalimenta e reforça tais discursos, como num círculo vicioso. Apesar de vivermos tempos de modernidade líquida, concordo com Silva (2002), quando ele reforça que “o currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é

linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e fragmentado” (SILVA, 2002, p. 115)

Durante a nossa trajetória educacional naturalizamos ser a escola, o evento aula, caracterizado por ler, escrever, copiar, calcular, muitas vezes mecanicamente. Pela minha experiência, é comum nossos alunos e alunas também terem estas expectativas com relação às aulas e mudanças de comportamento levam tempo e exigem persistência. Em um dos nossos encontros Deni desabafa

Deni: E o que a gente faz quando está tão empolgada, querendo fazer diferente e o aluno pergunta, ‘Professora, vai não começar a dar aula?’ Eu fico muito desestimulada.. Ai mando abrir o caderno e encho o quadro!

Eu: Mas Deni, as vezes é um aluno só. Os outros podem estar adorando sua aula! A gente não consegue agradar todo mundo sempre.

Deni: Ah, mas os outros concordam!

Josy: Continue mulher! Eles estão acostumados àquela aula do copia o quadro inteiro. É um processo! Não desista não!

Deni: Eu sei gente... Mas eu me sinto sozinha... eu... eu preciso de orientação!

Eu: A gente está aqui Deni! Como parceiros! Não somos melhores e nem piores do que vocês. Também queremos aprender com vocês. Estamos juntos. Vamos tentar?

(Extrato encontro 01 – módulo 02)

A mudança tonteia, nos tira de nossas zonas de conforto. Quando Deni diz que precisa de orientação, ela está na verdade buscando respaldo para as decisões e atitudes que toma em sala de aula. Em conversas no *WhatsApp* no encontro anterior a este do desabafo, ela dizia da importância de “fazer as atividades sempre incentivando o pensamento crítico”, mas na prática em sala de aula ela se frustrava e desiludia por não conseguir. Mas acho importante frisar que isso também faz parte de uma formação crítica, uma vez que segundo Duboc (2018, p. 21), “a crítica também transparece em momentos nos quais subjetividades são afloradas a depender do que se está discutindo, por meio do desabafo, em verbo ou em choro, de vivências pessoais reveladoras de dor e sofrimento humano e a percepção de querer, como professor, ser e fazer diferente”. Deni queria fazer diferente e senti que deveria apoiá-la.

Retomando o momento das discussões no *WhatsApp* sobre o que seria conteúdo das aulas dos professores, me sinto muito próxima a Deni porque na minha (pré)concepção, até ali,

havíamos discutido e trabalhado com eles tantos tópicos para além de conteúdos meramente gramaticais! Confesso que naquele momento me senti frustrada. Pensei: “nossa! Falamos tanta coisa, mas a gramática, sempre ela, parece ser a mais importante.” Não me conformei! No encontro seguinte, queria discutir (na verdade desconstruir) a gramática. Em conversa com os formadores, a minha sugestão foi acatada.

As trocas realizadas nesse encontro sobre gramática revelaram possibilidades de como os/as professores/as relacionam gramática a outras questões de ensino envolvendo: (1) o reconhecimento do trabalho docente (Alda), (2) a dificuldade com o ensino de leitura (Will), (3) a gramática poder ser ensinada depois da leitura (Alda, Will e Jane), (4) a gramática como sinônimo de conteúdo (já discutido anteriormente) (Alda) (5) o despertar sobre a importância do significado do que foi construído pela gramática o que implica na valorização do sentido e não da gramática (todos).

Eu: Então, quando vocês vão escolher o que vão trabalhar, como vocês fazem?

Alda: Ah! Eu não trabalhei conteúdo essa semana! Eu trabalhei assim textos, sondagem. Eu queria saber assim né? Coisas que eles conhecessem... Ai eu fiz um quiz! Eu queria que eles gostassem de Inglês. Eu fiz até um mapa mundi! Imprimi, levei pra sala pra mostrar os países que falam Inglês. Mas começar mesmo, começar, eu só vou começar segunda feira!

Eu: E você não tinha começado, quando estava conversando com os alunos sobre Inglês?

Alda: Mas assim, eu não estava seguindo o livro didático. Minha primeira unidade do livro, eu já sei! É Simple Present, mas eu não vou dizer a ele – vamos falar de Simple Present . Eu começo com o texto!

Will: As vezes é difícil viu? Seguir o livro. Os textos são muito difíceis. Ai eu pulo pra gramática mesmo.

Eu: Então pra vocês a gramática é mais importante?

Will: Não teacher! Claro que não! Mas assim, é o que a gente tem de escolher para colocar no planejamento né? Mas antes de tudo tem o texto! O texto é mais importante. As vezes eu nem pego o texto todo. Eu pego só um parágrafo. Não é só texto né? Tem imagem, tem um monte de coisa.

Jane: No meu caso, eu pego os do 7 ano. Essa semana eu trabalhei gramática assim: eles tinham de escrever três frases curtinhas sobre eles. Eu ajudei assim né? Mas foi legal trabalhar *Simple Present* assim.

Eu: Mas você acha que você só trabalhou *Simple Present*? Vocês acham que o mais importante era o *Simple Present* ou o que eles escreveram sobre eles?

Vários professores: O que eles escreveram né? Claro.

Eu: Então o principal não era *Simple Present*?

Jane: Não! O principal era o que eles diziam né? Elas ficaram muito felizes em falar deles! Porque assim, eles conseguiam né? Com dificuldade né? Mas conseguiam.

(Extrato encontro 02 – Módulo 2)

Naquele momento, eu comecei a identificar que a grande questão não era o fato de eles não trabalharem com outros temas e abordagens em suas aulas. A questão é que eles estavam, de certa forma, presos a uma estrutura de unidade didática, que Menezes de Souza (2011) classifica como uma lógica tradicional educacional. Para o autor

A nossa lógica tradicional educacional – tradicional não do século passado e sim daquilo que ainda vigora na maioria das salas de aula ainda hoje – percebe o conceito de material didático conhecido até aqui como método, sob uma lógica de que tudo seria “self-contained”, ou melhor, teria seu significado contido nele mesmo, a nossa prática já significaria por si só: esta é a lógica que temos, é algo completo, organizado, predeterminado, previsível e garantido. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 280)

Alda tinha noção de que havia uma sequência que, para ela, parecia ser a ideal a ser seguida: o trabalho com o texto (“Eu trabalhei assim textos, sondagem”, “Eu começo com o texto!”) seguido da estrutura gramatical. Em relação às sequências de gramática a serem vistas durante as aulas, ela acreditava que a primeira deveria ser o Simple Present (“Minha primeira unidade do livro, eu já sei! É Simple Present, mas eu não vou dizer a ele – vamos falar de Simple Present”). Neste sentido ela parece presa a processos de ensino-aprendizagem de línguas com foco na gradação dos conteúdos. Segundo Maciel (2013, p.86), “o conhecimento do aluno tido como nulo parece estar associado à forma tradicional de mensuração da língua, de unidades simples para as mais complexas (...) a aprendizagem da língua poderia ser considerada como um processo gradativo”.

Apesar disso, Alda dá indícios de que já vê possibilidades de trabalho com atividades que possam ir além destas estruturas pré-estabelecidas. A atividade com o mapa-múndi que ela executou demonstra valorização das necessidades dos estudantes (“Eu queria saber assim né? Coisas que eles conhecessem... Ai eu fiz um quiz! Eu queria que eles gostassem de Inglês. Eu fiz até um mapa-múndi! Imprimir, levei pra sala pra mostrar os países que falam Inglês”). Foi uma tentativa de aproximar a língua da realidade deles. Jane fez uma atividade com seus alunos falando sobre eles em Inglês. Frases curtas? Sim! Mas eles estavam utilizando a língua em um contexto significativo para eles.

Tanto Alda quanto Jane trazem atividades para além dos exercícios e textos propostos em manuais didáticos. Alda se permitiu ir além em relação às atividades com textos, porque o quiz e o mapa-mundi eram atividades de pré-leitura para o primeiro texto do livro que ela já conhecia. Jane se permitiu ir além em atividades de gramática, utilizando a estrutura da língua (no caso o *Simple Present*) em um contexto significativo para seus estudantes.

Nada disso foi considerado conteúdo para elas (“Mas começar mesmo, começar, eu só vou começar segunda feira!”), provavelmente porque o currículo oculto também pode revelar representações sociais do que seria a aula e o papel do professor. Se o docente não escreve no quadro ou ministra conteúdos gramaticais parece que não está lecionando de fato. As falas de Jane e Alda dialogam com a de Deni – as professoras estavam receosas de parecer, aos olhos da gestão da escola e das famílias dos estudantes, que não estavam ministrando aulas.

Entendo que a medida em que o aluno tinha possibilidade de falar sobre si mesmo, ele estava também se mostrando para o mundo. Isso pode ser considerado uma das características do letramento crítico: se permitir vislumbrar outras realidades e se colocar no lugar de outras pessoas. E tudo isso acontece utilizando a língua inglesa. Como dizer que estes momentos não representavam aula ou conteúdo? De certa forma, os encontros da Formação tinham como objetivo fazer com que os docentes pudessem sair da bolha do ensino e romper com os paradigmas da lógica educacional tradicional. Assim, o “pedagógico do decolonial reflete metodologias organizacionais, analíticas e psíquicas que orientam rupturas, transgressões, desligamentos e inversões dos conceitos e práticas impostas e herdadas” (CADILHE, LEROY, 2020, p. 256). Ao propor pensarmos planos de aula para além da gramática queríamos provocar estas rupturas, e ao mesmo tempo fazê-los refletir sobre suas necessidades.

Numa das tentativas de provocação vislumbramos o trabalho com o texto. Quando Will menciona “Os textos são muito difíceis. Aí eu pulo pra gramática mesmo” a mim pareceu que o texto estava sendo usado como um pretexto para introduzir tópicos gramaticais. Esta observação é reforçada quando ele diz “Mas antes de tudo tem o texto! O texto é mais importante. Às vezes eu nem pego o texto todo. Eu pego só um parágrafo”. Szundi (2014, p. 21) demonstra preocupação em trabalhos em salas de aula “que focam quase exclusivamente nas características estáveis do gênero e pouco ou nada no conteúdo temático, na estrutura e estilo do gênero inscrito em um suporte e esfera social específica”. Ou seja, trabalhar o texto desta forma, reforça apenas os aspectos estruturais da língua.

Após a conversa inicial discutimos um material de forma bem direta:

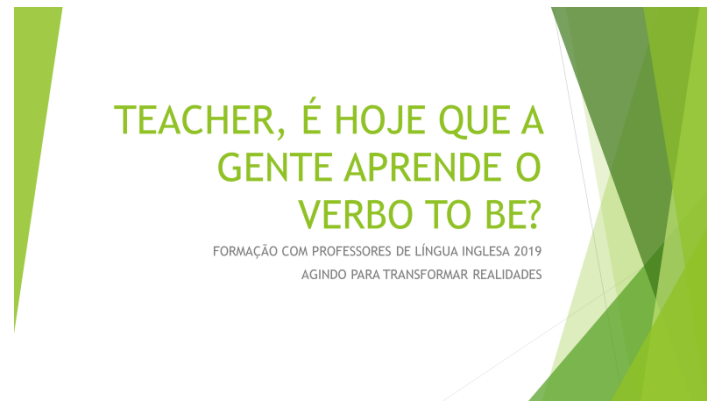


Figura 12 - Slide tema do encontro 02 – módulo 02

A ideia da equipe de formadores era provocá-los a partir da discussão de dois modelos de aula – um com enfoque totalmente estrutural (apêndice 01) e outro com enfoque em um tema (redes sociais) para discussão.

Para levá-los a refletir sobre o plano de aula focado na gramática propusemos os seguintes questionamentos:

Vamos discutir um pouco sobre isso?

Qual é o foco da aula? É gramática? Leitura? Fala?

Quais são os pontos positivos deste plano?

Em que momento da aula os alunos utilizam a língua em um contexto real de uso?

Nessa aula, os alunos conversam sobre algum tema específico ou sobre algum aspecto que faça parte da realidade deles?

Há espaço para o aluno refletir e expressar sua opinião?

O que o aluno pode aprender com esta aula?

Que visão de ensino-aprendizagem/cidadania essa aula favorece? Quem são os alunos que gostam desse tipo de aula?

Quem são os professores que gostam desse tipo de aula?

Por que ensinar gramática ajuda o professor tradicional?

De que forma ensinar gramática ajuda a ter pessoas mais dóceis e passivas?

No momento que estava conduzindo a discussão pensava em como estava sendo tendenciosa em minhas perguntas. Ao perguntar “Por que ensinar gramática ajuda o professor tradicional?” estava praticamente conduzindo os professores e professoras a seguir o caminho que julgo mais correto. A pergunta, da forma como estava posta, não abria espaço para outras

visões de ensino aprendizagem. Mas os professores me ensinaram que há mais visões. Ao questionar sobre os pontos positivos do roteiro a seguinte discussão surge:

Will: Teacher, eu sinceramente achei muito bom. Bem organizado, pra uma aula de gramática ele está ótimo. Eu usaria.

Alda: Eu gostei. Eu mesma levaria pras minhas aulas. Minha coordenadora fica no meu pé, pedindo um plano de aula. Eu usaria esse.

Eu: Gente! É o plano sem adaptações! Vocês usariam?

Alda: Eu usava professora! Usava sim! Mas trazia mais coisas.

Will: Eles gostam Chris. Eles gostam de coisas simples que eles possam entender. Claro que depois eu usaria mais coisas.

Josy: Teacher, eu não vou mentir não. Uma atividade dessa eu usaria! Mas faria outras coisas também. Eles precisam disso também. Sabe o que eu faria? Eu mudava esse texto! Colocava algo mais próximo da realidade deles.

Leo: Você fala de professor tradicional. Mas eu uso, se eu estou errado me ajudem.

Eu: Mas o que é tradicional para você Leo? Isso é bom ou ruim?

Josy: Oxe! Mas eu também uso e não sou tradicional. Tradicional pra mim é uma coisa ruim, velha, arcaica. Quero não.

Leo: Assim professora, eu tô entendendo... O problema é a gente ficar só nisso né? Eu não fico não! Eu falei tradicional porque eu uso esse tipo de texto mesmo. Mas não fico só nisso não. Eu faço uma conexão com a realidade dos alunos.

Josy: Tradicional é seguir a tradição, é ensinar do jeito que você aprendeu.

Eu: Então, como vocês acham que o professor tradicional entende língua?

Vários professores: Estrutura, claro que é estrutura!

Leo: Não! Eu sou tradicional e não penso que língua é só regra não.

(Extrato encontro 03 – Módulo 2)

O primeiro aspecto que me chama atenção nessa discussão é a relação binária entre certo-errado: tradicional é ruim, não tradicional é bom. Acabei por reforçar este pensamento abissal nas perguntas que originaram essa reflexão. O professor Leo se sentiu constrangido em perceber que ele foi estereotipado por externar o que para o grupo (e para mim) representava a antigo, o que talvez não fosse mais adequado. E ele reagiu. Os professores estavam me ensinando formas de pensamento decolonial. Afinal, qual era o problema em ser tradicional? O

que é ser tradicional? Eu precisava ampliar minha visão para os diversos usos da palavra tradicional. Tradicional para o Leo não limitava os processos de ensino- aprendizagem a um método gramatical – “eu sou tradicional e não penso que língua é só regra não.” Posteriormente ele relata: “Professora, pra mim, tradicional é aquele que não usa essas coisas, tecnologia, rede social.. Não... Aula pra mim não tem isso não. Mas não quer dizer que escrevendo e lendo eu não possa ser crítico né?” Entendi o ponto de vista de Leo naquele momento e por outro lado, questiono se ele havia compreendido o significado de crítico. Percebo que quando ele diz “aula pra mim não tem isso não” ele pode estar se blindando com relação a outras possibilidades. Sinto que poderia ter feito mais, no entanto fiquei um pouco perplexa pelo fato do primeiro plano não ter sido refutado de imediato e por todos os participantes. Havia outras questões a serem trabalhadas ali, no entanto eu levei dois planos de aula – um inaceitável (na minha concepção) e outro adequado (também na minha concepção) às discussões que estávamos realizando. De fato, eu não aproveitei as possibilidades de trabalho crítico que surgiram. Entre um plano tradicional e um não tradicional, múltiplas possibilidades existiam. Eu poderia tê-las explorado.

O que fiz foi provocá-los, naquele encontro, a utilizar aquele plano de aula com seus alunos, fazendo as adaptações. Poucos professores me encaminharam estes planos e entre eles estava o da professora Josy (anexo 01).

No plano de aula, Josy faz algumas adaptações no texto para que se adequassem a realidade dela. No final ela pede que os alunos escrevam um texto sobre eles.

Hi, my name is Josy. I'm 30 years old. I am a teacher and I live in Maceió. My parents live in Atalaia. I visit them every Sunday. I love that city. We eat Feijoada every Sunday and talk about everything. I like to visit my parents in my free time. I don't have a brother. I have two sisters. They are teachers too.

- a. Where does Josy live? _____
- b. What does she do? _____
- c. Who does she visit when she goes to Atalaia? _____
- d. Write a text about you.

(Extrato plano de aula da professora participante)

Perguntei a Josy se ela havia realizado esta aula e a reação dos estudantes. Segundo ela

Teacher, eles amaram! Agora, algumas coisas eu adaptei né?
 Tem uns alunos que não moram com os pais, tem uns que não
 conhecem o pai, ai né, eles ficam com vergonha de falar. Mas
 todos fizeram. Na sala até um disse: Teacher, minha vida não é
 certinha como a sua não! Fiquei pensando sabe?

(Depoimento professora Josy)

Ao refletir sobre o plano e o depoimento da professora percebo que ela tentou proporcionar aos seus alunos e alunas uma oportunidade de falarem um pouco de si (provavelmente seguindo o modelo de texto que tinham acabado de ler). Ao sugerir que eles escrevessem textos sobre suas vidas ela lhes deu oportunidades de exporem suas realidades e conhecerem as realidades de seus colegas. Interessante também é perceber a tentativa da professora de lidar com o fato de os alunos terem realidades completamente diferentes da dela, mas não consegui identificar até que ponto ela consegue refletir sobre estas diferenças ou se a atividade proporcionou apenas que eles conhecessem as realidades uns dos outros. De qualquer forma, penso que ela teve uma prática com indícios de decolonialidade, ao possibilitar que outras vozes surgissem a partir daquele texto padrão – que era o dela.

O plano e a aula de Josy desconstruíram por completo a minha ideia de um plano de aula que jamais poderia ser seguido. Lembro até que em um dos slides da apresentação no dia do encontro, marquei aquele plano com um X.

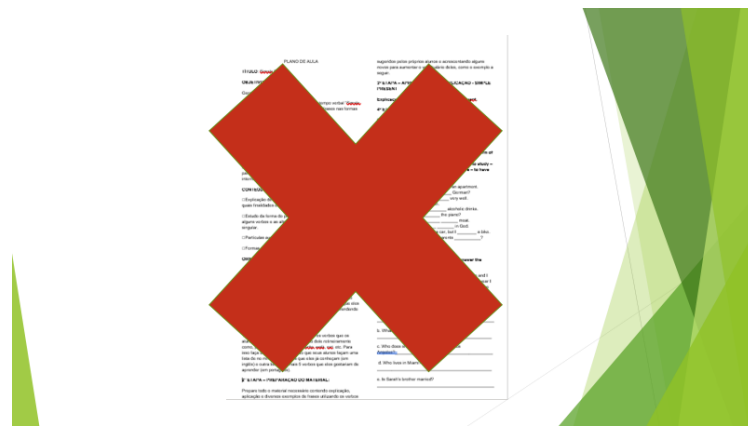


Figura 13 - Slide encontro 02 do módulo 02

Tonteei ao perceber que as minhas ideias não deveriam ser expostas tão veementemente como preconização do que seria certo ou errado em contextos de sala de aula. Aquele encontro me desestabilizara. Um pouco depois daquele momento, numa bela manhã de segunda feira, estava eu ministrando aula em minha turma do 3 ano do Ensino Médio do curso técnico

integrado de Química. Lembro que havia levado um texto que discutia a mão de obra escrava muitas vezes escondida por trás da indústria da moda. Estava empolgadíssima na minha discussão com os alunos quando um deles dispara: “Teacher, assim, fica com raiva não.. A gente ama as discussões, mas a gente também queria aula normal sabe? Gramática, verbo, falar da rotina, essas coisas... Vamos mesclar teacher? A gente faz uma aula normal e uma de discussão?” Confesso que nessa hora meu chão desabou. Como assim eles queriam aula de gramática? Rotina? Vocabulário? Terminei a aula a contragosto. Fui digerindo aquilo aos poucos... Pensei, pensei... Eles queriam e eu tinha de oferecer. Que professora decolonial seria eu se assim não fosse?

Me empolguei nas discussões com aquela turma que era sempre tão participativa mas não levei em consideração o que eles queriam. Sim, eu continuo acreditando que este conceito de aula formal de gramática, vocabulário, não corresponde aquilo que entendo como Língua, nem ao objetivo do componente curricular Língua Inglesa numa escola regular. Não era um curso de idiomas. Mas eles sentiam necessidade daquilo e eles me deram uma solução muito boa – “vamos mesclar teacher?”.

Ora, me senti muito próxima dos meus professores da formação naquele momento. De certa forma exercitei a pedagogia da interrupção ao entender que era importante atender aos anseios dos meus meninos e meninas do Ensino Médio. Sigo aprendendo e desta vez aprendi que poderia ter momentos de discussão crítica em aulas que envolviam estrutura da Língua. Eles poderiam, por exemplo, escrever sobre a rotina de um empregado menor de idade, que trabalhava em uma fábrica de roupas na China.

Retornando aos encontros de formação, após aquele encontro 02, pedi que eles registrassem o que havia ficado como ensinamento. Os excertos abaixo de dois professores sugerem que ao ensinar língua inglesa partindo de um tema podemos incluir formas de participação dos alunos para que os domínios da socialização e da subjetificação possam ser desencadeados:

Hoje entendi que um plano de aula é adaptável, um plano temático pode favorecer uma adequação a realidade do aluno, dinamizar o ensino de língua em um processo crítico contribuindo para a formação cidadã do estudante. Já um plano baseado exclusivamente no ensino de gramática só ensina regras, não favorece a participação do estudante – o que é comum no ensino tradicional (Will)

Eu entendi que a gente pode adaptar o tema a realidade dos discentes (Alda)

Entendo que a questão da adaptação do tema à realidade do aluno pode vir a contribuir tanto para a socialização como para a subjetificação a depender da forma como as atividades forem desenvolvidas junto aos discentes. Apesar de não conseguir confirmar tais possibilidades, posso depreender que o encontro com os professores engendrou uma ampliação de perspectivas conforme a fala de Will. Isso confirma o que havia identificado anteriormente – os professores e professoras participantes estavam interessados em ter contato com alternativas de ensino do inglês – queriam praticar uma pedagogia de interrupção.

O professor Leo também se manifestou:

Eu me senti estranho e acolhido ao mesmo tempo. Eu achava que estava fazendo tudo errado, porque não tenho muita experiência na área, vim de outro ramo. Mas entendi que talvez o que eu faço não esteja tão errado assim. (Leo)

De fato, nosso objetivo não era fornecer fórmulas prontas ou vender verdades inabaláveis. Não tenho certeza se Leo entendeu que o caminho dele era único, não sei se ele frequentou aqueles encontros buscando apenas uma confirmação para o que já fazia. Depois daquele dia ele não mais compareceu aos encontros de formação. Sinto que poderia ter feito mais por ele. Senti pelo tom de seu depoimento que agora que ele tinha uma “confirmação” continuaria agindo da forma que julga correta. A nossa ideia com os encontros não era essa. Não queríamos ajudá-los a encontrar a zona de conforto. Queríamos tirá-los de lá, porque a desestabilidade é fundamental para o desenvolvimento da criticidade.

Nesse sentido, fiquei muito feliz quando, uma semana depois, Alda, a professora que havia dito que “começar, começar, eu só vou começar segunda feira” ou seja, que para ela o importante era a sequência do livro didático, me mandou uma mensagem contando, com empolgação, a atividade que havia realizado com seus alunos e alunas e que teve como tema de discussão *Equal Rights* – uma proposta do livro didático.

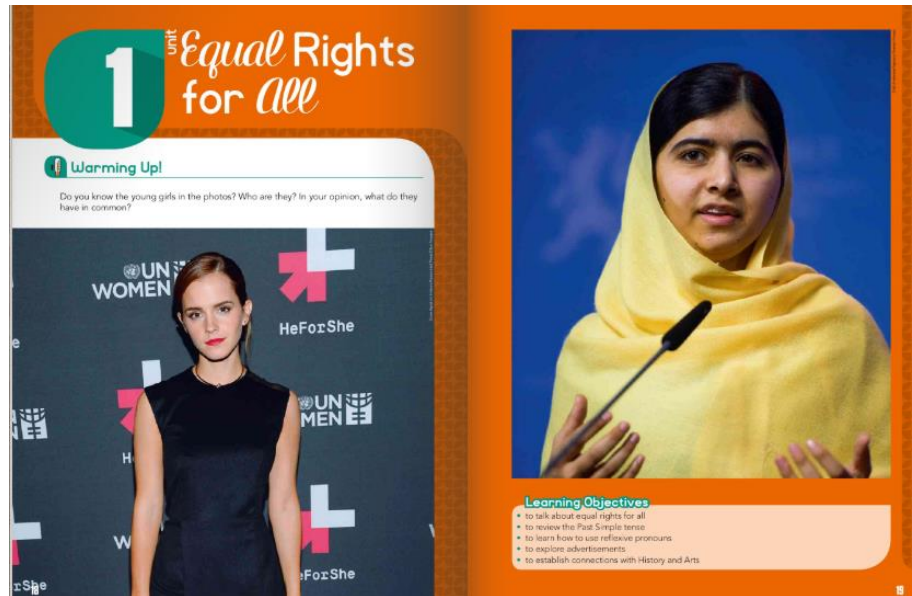


Figura 14 - Página de livro didático – Way to English 9

Eu sempre pulava estas primeiras páginas do livro e ia logo pra gramática. Agora que vocês me disseram que a gente pode trabalhar com temas eu me sinto motivada. Eu fiz como você sugeriu Chris... eles fizeram as biografias ... muitos nunca tinham ouvido falar da Malala. Se encantaram com a história dela. Ai eu pedi mais... que eles pensassem em pessoas da realidade deles... Ai foi bom demais! Eles trouxeram a biografia da Mariele ... Ah! Teve um que falou sobre a avó! (Alda)

O relato da professora evidencia indícios de subjetificação uma vez que os alunos foram buscar as suas particularidades e especificidades para discutir na aula de Língua Inglesa. Ora, o tema era direitos iguais para homens e mulheres mas o aluno relacionou o fato à sua vó, isto é, trouxe o seu contexto de vida e realidade para discussão em sala.

Sair das nossas caixinhas seguramente não é uma tarefa fácil. Durante os nossos encontros sempre procurava formas de provocar os professores e as professoras a se permitir o novo, o diferente, pensar sob um outro ponto de vista. Assim, uma das solicitações feitas pelo grupo foi que levássemos estratégias para trabalhar atividades de leitura em sala de aula. Nossa tarefa para eles foi um desafio. Eles teriam um mesmo texto para desenvolver atividades para turmas diferentes – do 6º ano do fundamental ao Ensino Médio. Após o encontro, uma das professoras nos relatou:

Geralmente nossa visão caixinha é estabelecida pelos livros didáticos que trazem textos para o sexto ano sempre com verbo

to be ou presente simples e para o nono ano com present perfect. Geralmente seguimos isso, por várias razões: porque temos muitas turmas, porque temos a cobrança nas avaliações e às vezes não dá pra pensarmos fora da caixinha. Mas discussões como as que tivemos no sábado são importantes para não estarmos na caixinha para sempre. (Josy)

Ela estava se propondo a tentar. Acredito ser este o meu papel enquanto formadora: promover uma troca de experiências que oportunize abertura para novas visões de processos ensino-aprendizagem e novas visões de mundo. Quanto a mim, a cada nova experiência, a cada vez que me permito ouvir o outro, saio transformada.

4.3. “Ah! Se O Aluno Não Escrever Certo É Zero Mesmo!” – a questão da avaliação

Vivemos em uma sociedade contemporânea que vem sofrendo mudanças constantes e incrivelmente rápidas nas suas formas de lidar com os textos que a circundam. Segundo Duboc (2015),

de uma sociedade tipográfica, cujos processos de significação pautavam-se prioritariamente no uso da linguagem verbal reproduzida em mídias impressas, passamos a uma sociedade pós-tipográfica cuja produção de sentido passa a fundamentar-se em usos complexos e variados de modos semióticos nunca antes vislumbrados, processo este que complexifica a própria ideia de linguagem e de texto na contemporaneidade (DUBOC, 2015, p. 667).

Concordo com a pesquisadora, no que tange a variedade de modos semióticos com que hoje convivemos e que se alternam e/ou modificam rapidamente. Estas mudanças foram sem dúvidas catalisadas pelas novas tecnologias (principalmente a Internet) que atualmente possibilitam a comunicação e interação de pessoas em praticamente todos os lugares do planeta. Hoje temos a possibilidade de conviver com imagens, textos escritos, sons e gestos que nos permitem produzir sentidos das mais variadas formas.

Mas acredito, no entanto, que ainda vivenciamos situações em que apenas os textos escritos produzidos pela sociedade dita tipográfica são mais aceitos e valorizados. A escola, por exemplo, é um espaço em que isto acontece com frequência. Eu diria então, que vivenciamos um momento de transição, em que precisamos entender e problematizar as novas formas de interagir neste contexto. Mesmo aqueles que dizem não ter acesso a recursos tecnológicos são direta ou indiretamente afetados pelas mudanças trazidas pelas tecnologias. Segundo Lemos (2010, p. 11) vivemos em uma cibercultura que é “a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar mas o nosso

presente (home banking, cartões inteligentes, celulares, *palms*, *pages*, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros)”.

As mudanças acabam por gerar um novo *ethos*, que tem acesso e lida diariamente com estas novas formas de produzir textos. Mas novamente pontuo: será que toda esta diversidade é vivenciada na escola? Eu diria, que na grande maioria dos casos, a escola não vem acompanhando estas mudanças, uma vez que muitos dos textos que são valorizados, ainda fazem uso quase que exclusivamente das mídias impressas.

Surge daí a necessidade de pensar um trabalho com multiletramentos. Segundo Rojo (2012),

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

Depreendo do pensamento da autora, que trabalhar na perspectiva dos multiletramentos envolve valorizar as diversas culturas que permeiam o universo dos discentes (local e regionalmente), mas também fazê-los ter contato com outras, para que eles consigam se posicionar criticamente diante das diferenças. Além disso, não podemos esquecer que esses contatos e reconhecimentos não se darão apenas na forma dos chamados letramentos formais, como dito anteriormente. No mundo multissemiótico em que vivemos, há diversos outros tipos de letramento que devem ser valorizados nesse processo. Saber jogar um determinado jogo de videogame, conseguir operar um caixa eletrônico ou até mesmo conseguir baixar um aplicativo num celular, são exemplos de outros tipos de letramento além da escrita e da leitura formais.

Lembro-me do meu primeiro ano na renomada escola privada em que trabalhei. Eu tinha turmas de 6º e 7º anos e os alunos não tinham livro didático de Inglês. Era uma opção da diretora: D. Vânia dizia que sem o livro, nós poderíamos ficar mais livres para elaborar o nosso material. Logo descobri que não era bem esse o objetivo porque só Inglês não tinha livro didático. Na verdade, para D. Vânia, o que os professores de Inglês conseguissem trabalhar estaria bom. Era uma forma de diminuir a disciplina? Talvez! Quando percebi isso resolvi que ia fazer do Inglês a disciplina mais “movimentada” da escola.

Eu descobri ali, que podia fazer atividades diferentes com as mesmas turmas de 6º ano, por exemplo. Ora, o 6º ano A, não era igual ao 6º ano B, então pensava em temas e atividades diferentes para eles. Sou grata por esse aprendizado, D. Vânia! Já que ia movimentar a

disciplina, os trabalhos teriam de aparecer. Toda quinzena havia trabalhos de Inglês colados nas paredes da escola: eram desenhos, histórias em quadrinhos, fotos das crianças e suas famílias com legendas, fotos das rotinas deles, enfim. Os alunos amavam ver o mural da semana de Língua Inglesa. Não havia redes sociais na época, mas se elas já existissem, certamente teríamos vários perfis.

O início da minha trajetória docente foi, de certa forma, com liberdade. Eu era livre naquela escola para trabalhar a Língua da forma que achasse mais adequada, mesmo que isso não significasse aos olhos da Direção que a minha disciplina era importante. Mas ela era! Ela era extremamente valiosa para mim e mais do que tudo, para meus alunos e alunas. Quando falo com liberdade, retomo a questão dos multiletramentos. Os meus estudantes à época experienciaram outros tipos de texto no trabalho com a Língua e ao reconhecer as diferenças em cada um dos grupos em que ministrava aulas, de certa forma levava em consideração suas subjetividades.

Entendo que fui privilegiada neste aspecto, porque sei que a grande maioria dos professores e professoras que estavam conosco na Formação não tinham essa possibilidade. Não por não terem sido livres para trabalhar para além dos materiais impressos, por exemplo, mas sim porque na maioria das escolas da rede pública esta liberdade de trabalho, muitas vezes envolve o professor ter de comprar uma resma de papel para conseguir cópias, como desabafa Josy, em um dos nossos encontros: “vocês estão vendo este texto aqui? Eu tenho 14 turmas. Eu copiei isso 14 vezes, porque na minha escola não tem xerox e eu não queria que meus alunos ficassem sem. Mas eu entendo o professor que só copia uma besteira no quadro e não faz mais nada. Não julgo não!” (extrato do momento 05 – módulo 02).

Durante os encontros da Formação, estimulamos formas de fazer com que os nossos participantes trabalhassem para além de textos, cópias, livros e cadernos. Não que isso seja um problema, mas acredito que para que conseguíssemos nos aproximar da realidade de nossos estudantes, precisávamos valorizar outros tipos de texto e conhecimento a que eles tinham acesso.

Assim, durante os intervalos⁸ entre os encontros da Formação, os professores e professoras utilizavam o nosso grupo de *WhatsApp* para socializar suas experiências. O grupo sempre funcionou como um grande mural de compartilhamento de ideias e experiências. Assim,

⁸ Os encontros ocorriam quinzenalmente aos sábados, então, os intervalos eram de duas semanas.

tivemos professores empolgados com as respostas de seus estudantes em trabalhos como os mostrados a seguir. Deni foi a responsável pela produção da colagem ilustrada na figura 12.



Figura 15 – produção de alunos

A professora realizou esta atividade com sua turma da Educação de Jovens e Adultos. Eles teriam de criar um dicionário de figuras para trabalhar o vocabulário ANIMAIS. Deni pediu que eles levassem as figuras. As colagens e a montagem dos painéis foram realizados em sala de aula. Ela reportou a ideia super feliz no grupo:

Esse eu fiz com a minha turma de EJA. Eu não achava nunca que ia funcionar, mas olha, eles gostaram dessa ideia de recortar e montar o tal do *Picture Dictionary*! Bem que você falou! Um até me disse assim, eu trouxe o livro do meu filho pra recortar professora. Eu fiquei feliz sabe? Porque pela primeira vez, vi empolgação. A coordenadora até falou que se eu precisasse de material ela me arrumava. (Deni)

O depoimento de Deni revela a retomada da sua satisfação em ministrar aulas. Ela vinha desanimada e desacreditada porque, em sua visão, as atividades que fazia “não davam certo”. Entendo que uma atividade de recorte e criação de um dicionário de figuras pode sim vir a estimular a criticidade dos estudantes, até porque eles foram responsáveis pela escolha de suas figuras. Havia tanto o que explorar a partir dali: “Por que você escolheu esses animais?”, “Vocês reconhecem algum animal que faça parte da nossa fauna – brasileira e nordestina – nas figuras?” “Quem será que escolhe as figuras dos livros didáticos de onde você retirou as

figuras?”, enfim, havia um longo caminho que poderia ter sido percorrido. Apesar de Deni não ter explorado tanto as possibilidades de desenvolvimento da criticidade que a atividade poderia trazer, acredito que foi um importante começo, até porque ela, que era muito resistente a mudanças, se permitiu tentar algo diferente.

Neste tentar algo diferente, me recordo da participação de Cido, um dos professores da Formação de 2017. À época, procurávamos criar planos de aula para trabalhar com o tema COMIDA, atendendo as necessidades deles. Cido, que era um professor de uma cidade do interior de Alagoas, teve a ideia de levar os seus alunos de 7º ano para uma visita a feira livre. Lá os alunos tiraram fotos dos alimentos e discutiram em sala as fotos com as legendas em Inglês.

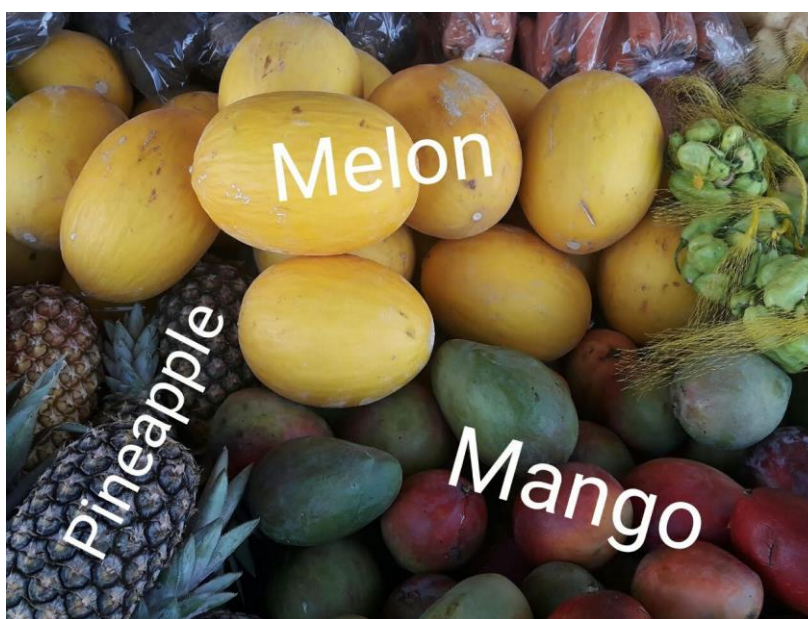


Figura 16 – produção dos alunos

Lembro que Cido nos falava que esta atividade tinha sido uma grande felicidade para ele. “Os alunos amaram. Eu sinceramente achei que não ia dar certo, mas super funcionou. Os que não tinham celular com câmera eu fiz como você sugeriu, Chris – eu mesmo tirei as fotos. Olha, os meninos depois disseram que era muito legal aprender os nomes em Inglês com as ‘coisas deles.’ Neste caso, entendo que as “coisas deles” corresponderia ao exercício crítico de aprender a partir das suas realidades.

De uma maneira geral, durante a Formação percebíamos que os docentes estavam começando a se permitir algo diferente. Mas uma mudança de paradigma não é tão simples

assim. Estávamos agora falando de um conhecimento produzido em processo e segundo Duboc (2015, p. 668),

Em termos práticos, a acepção convencional de conhecimento e sujeito, fundamentada na lógica da concentração, do individualismo e da normatização, remonta ao modelo liberal-positivista de educação que “transmite” uma verdade universal e acabada a um sujeito que a recebe de maneira diretiva e que a devolve a contento de modelos previamente determinados pela instituição escolar. Ao passo que a acepção pós-moderna de conhecimento e de sujeito tenta romper com a ideia de transmissão ao compreender o conhecimento como construção sociocultural (DUBOC, 2015, p.668).

Ao tentar romper com essa ideia de transmissão, identifico, pelos discursos dos professores e professoras ainda a angústia de saber o que poderia ser uma ‘devolutiva a contento’ dos conteúdos ministrados em sala.

Neste sentido, enquanto estávamos trabalhando com planejamento das aulas, um episódio me chamou a atenção por tratar de questões relacionadas à avaliação da aprendizagem.

Jane: Sabe o que eu acho triste? A gente planeja, faz um monte de coisas diferentes, faz as aulas diferentes... ai chega na hora da prova eles tiram nota baixa. Erram tudo menina!

Eu: Como assim, erram?

Jane: Ah, escrevem tudo errado. Um terror. Ai tiram nota baixa.

Eu: Mas escreve errado como assim?

(escrevo no quadro uma frase : “Mai neime is João”)

Eu: Se ele escreve assim, como você faz? Tá tudo errado?

Alda: Ah! Pra mim está sim! Se ele escreveu errado é zero mesmo!

Eu: E o processo? Conta nada?

Will: Ah, eu meio que subverto. Se o aluno é bom em sala eu dou uma segunda chance. Deixo fazer outra prova.

Eu: E como você faz a outra prova?

Will: Geralmente eu coloco só gramática que é mais fácil. Mas mesmo assim, as vezes eles erram.

Alda: Mas eu dou segunda chance! Eu faço assim: depois da primeira prova todo mundo tem de fazer a segunda. Lá na minha escola é assim – metade da nota é os trabalhos e metade da nota é a prova. Tem menino que tem nota boa nos trabalhos mas tira nota baixa na prova. E tem o contrário. Mas todo mundo faz prova – eu obrigo. Ai depois que eu corrijo eu digo quem tava em recuperação (menos de 6 ne?) e tirou 8,0 fica com o 8,0. Mas quem tava com 7,0, 8,0 e tirou 10,0...

Eu: Fica com 10,0 né?

Alda: Fica com a nota que tava! Recuperação é só pra quem tava com nota baixa.

Eu: Mas você acha justo? O que os alunos acham?

Alda: Oxe! Eles já se acostumaram. Tem de ser assim.

(Extrato encontro 03 – módulo 02)

Confesso que esse encontro me desestabilizou. Até aquele momento eu achava que estávamos conseguindo fazer um trabalho de desconstrução das atividades e possibilidades de trabalho em sala de aula. Até que a tão famigerada avaliação apareceu. Ao tempo em que pensava: “Como podíamos nunca ter tocado neste assunto em nossos encontros de Formação?”, reflito que decisões prévias sobre o que deveríamos discutir nos encontros não era o nosso objetivo enquanto formadores. A necessidade surgiu naquele momento, então era a partir dali que iríamos discutir o tema. Fui para casa com aquela frase “Se o aluno escrever errado é zero mesmo” martelando na minha cabeça. E o processo, como apontou Will, não é considerado? Em que espaço da avaliação ficariam as maravilhosas atividades que eles estavam postando para gente no grupo de *WhatsApp*?

Aqui, volto a concordar com Duboc (2015) quando ela nos diz que

Para além da mera substituição de aparatos tecnológicos, tem-se aqui a necessidade premente de revisitar teorias da linguagem de modo que as especificidades do campo possam contemplar as diversas semioses ou modos usados nessas novas mídias digitais, obrigando, inclusive, que tomemos um viés inter/transdisciplinar no ensino e na avaliação de línguas de modo que nossas escolhas pedagógicas e avaliativas não se restrinjam aos saberes estritamente linguísticos (DUBOC, 2015, p. 673).

Era a hora de retomarmos então, o que seria na verdade, uma avaliação que evidenciasse o processo. Que saberes seriam contemplados quando avaliávamos liderança, espírito de grupo, organização, capacidade de refletir acerca da realidade? Na verdade, não considero que estes saberes seriam extra linguísticos, justamente por entender que língua é interação, que a língua só existe a partir de contextos reais de uso, que a língua pode e deve ser utilizada para que possamos refletir sobre nossos contextos de mundo.

Para melhor refletir sobre a fala dos professores e professoras naquele momento, busquei conceitos de avaliação. Em Inglês nós temos uma diferenciação de palavras que tem relação com o ato de avaliar; *evaluation* e *assessment*. Segundo Mattos e Pascoal (2019), que se fundamentam em Davis (2018),

avaliações e testes podem ser vistos como pontos específicos em um contínuo, no qual a avaliação, enquanto *evaluation*, abarca a perspectiva mais ampla em uma grande

variedade de processos e funções programáticas, e *assessment* seria um termo mais restrito direcionado à aprendizagem do aluno. O autor também diz que, apesar da possibilidade de os testes apresentarem definições e práticas que coincidem com aquelas de avaliações, “certas conotações amplamente aceitas sugerem que testar possui um foco mais restrito que avaliar” (p. 5256), neste caso, *assessment*. (MATTOS; PASCOAL, 2019, p.29)

Percebo assim, que ao falar sobre avaliação, nossos professores e professoras da formação ainda a entendem com o caráter restrito de testagem (*assessment*). Ao dizer “A gente planeja, faz um monte de coisas diferentes, faz as aulas diferentes... ai chega na hora da prova eles tiram nota baixa”, Jane está se referindo ao processo de testagem. O que o aluno produziu durante as aulas, os trabalhos que fez, todos são esquecidos e substituídos por uma nota pontual.

Essa discussão me fez recordar um momento lá da renomada escola privada, quando meus alunos e alunas produziram coisas incríveis, mas eram testados por mim, do mesmo jeito que fez a Jane. Durante anos, eu também ignorei as produções de meus estudantes em prol de uma única prova. Lembro certa vez, que fui chamada pela coordenadora para conversar. Ela me disse: “Christiane eu não entendo. Os meninos produzem tanto, mas na prova tem tantas notas baixas. Você tem certeza que você coloca na prova aquilo que você trabalha durante as aulas?” Lembro que fiquei indignada com esse “puxão de orelha” de Selene, minha então coordenadora. Selene estava coberta de razão. Minhas provas eram completamente descontextualizadas das atividades que produzíamos. Confesso aqui, que muitas vezes copiava modelos de provas prontas dos manuais de livros didáticos. Na minha cabeça, eu estava correta, porque afinal de contas eu precisa entregar uma nota ao final de cada bimestre. Eu ainda não havia desenvolvido estratégias de subversão a este sistema de mensuração, que avalia os estudantes apenas por seus resultados pontuais (BIESTA, 2010). Eu não conseguia mensurar aquelas atividades que eram tão contextualizadas às realidades de meus estudantes. A coordenação me cobrava uma nota e eu prontamente a atendia.

Engraçado que as palavras dos professores da formação me chocaram profundamente, porque hoje entendo a avaliação como um processo e sempre penso que há formas de subverter aos sistemas que nos exigem números e notas, como Will bem pontuou (“eu meio que subverto. Se o aluno é bom em sala eu dou uma segunda chance. Deixo fazer outra prova”). Fico me questionando quando se deu esta minha mudança de comportamento em relação às minhas formas de avaliar, porque até a minha entrada no IFAL, em 2013, minhas provas eram praticamente idênticas às da teacher Chris de 2001. Tanto é que, levei uma delas para os docentes avaliarem no encontro em que nos propomos a falar sobre avaliação.

Detalho abaixo as duas primeiras questões da prova:

1 Complete the sentences. Use the verb in brackets in the past simple or the past continuous.

Example: I saw (see) James yesterday.

- 1 It _____ (not rain) when we got to the beach.
- 2 I met Paul while I _____ (walk) the dog.
- 3 She _____ (not go) to the cinema with us last week.
- 4 _____ Ben _____ (wear) his new jeans when you saw him?
- 5 Last year I _____ (run) in the London marathon.
- 6 I _____ (not watch) TV when you rang, I was in the shower.
- 7 _____ you _____ (drive) to France last summer?
- 8 What _____ you _____ (do) at eight o'clock last night?

02. Underline the correct verb.

Example: go / spend / stay abroad

- 1 hire / buy / go souvenirs
- 2 stay / meet / rent an apartment
- 3 do / take / spend photos
- 4 go / be / have for a walk
- 5 take / have / spend a good time
- 6 see / spend / walk around the town
- 7 rent / hire / go by car
- 8 stay / spend / have in a hotel

Figura 17 – avaliação adaptada pela pesquisadora

Olhando para a avaliação hoje, começo a lembrar que aquela era uma turma do curso Técnico de Edificações. Eles estavam no 2º ano do Ensino Médio e lembro bem que neste bimestre eles tinham realizado um trabalho que era a construção de um glossário com os termos técnicos em Inglês que eles utilizavam no *AutoCad* (programa de desenho arquitetônico). Olho hoje para esta prova e sinceramente me questiono o porquê de ter trazido algo tão completamente fora do contexto para uma turma em que produzimos tantos bons materiais. A resposta ainda é baseada na cultura da mensuração

Neste momento (em 2013) eu conseguia separar completamente o processo das atividades em sala, da prova. Hoje, eu já descartaria por completo a prova que elaborei, mas até chegar aqui, percorri um longo processo. Os estudos na Pós Graduação e as práticas com os professores da Formação me ajudaram também a amadurecer as minhas concepções a respeito do ato de avaliar.

Mas e os professores da Formação? Como eles reagiram àquela prova?

Will: Olha... eu acho que a prova tá até arrumadinha nessa questão do trabalho com a gramática.

Josy: Minha gente!! Essa prova dá não viu? Uma questão ou duas tá certo.. Mas a prova toda assim? Tem de botar o menino pra pelo menos produzir alguma coisa, nem que seja uma frase.

Jane: Eu também acho. Eu acho que o texto também está muito grande. Eu colocaria um menor, mais fácil deles entenderem...

Eu: Só por isso? Pra facilitar?

Mike: Querem saber? Acho que a gente devia era lutar pra não ter mais essas provas. Inglês é diferente, não é como matemática e física. A gente discute temas, vislumbra outras coisas – ai de repente tudo tem de virar um marcar X.

Jane: Não é só pra facilitar não Chris... quer dizer... é também. Se ele vê um texto muito grande logo na prova desiste!

(Extrato do momento 06 – módulo 02)

Senti que eles, de certa forma, já estavam menos adeptos à ideia de provas que testam apenas a estrutura da Língua. Com exceção de Will (“eu acho que a prova tá até arrumadinha nessa questão do trabalho com a gramática”), Josy demonstrou indícios de uma necessidade de produção nas provas (“Tem de botar o menino pra pelo menos produzir alguma coisa, nem que seja uma frase”). O depoimento de Mike me surpreendeu porque na escola em que ele trabalha os alunos fazem simulados mensais e ele sempre fora um defensor desse sistema. Ele me pareceu aberto a novas formas de avaliar.

Sugeri que eles nos apresentassem suas avaliações, se tivessem dúvidas e se sentissem confortáveis para isso. Como ninguém enviou nenhuma avaliação, durante a semana, tentei provocar Will e conversamos um pouco.

Eu: O que você achou do nosso encontro?

Will: Chris, eu gostei. Eu fiquei pensando sabe.. naquilo que vocês disseram. Eu pensei assim.. de fato, quando eu falo em nota de prova, eu não tô avaliando processo né?

Eu: E como você acha que pode subverter?

Will: Eu pensei que.. assim... eu posso continuar dando a minha segunda chance, mas levando em conta o que o aluno fez antes né? Mesmo que ele se dê mal, assim, na prova... eu posso considerar a nota pelos trabalhos e pelas discussões em sala. A coordenação nem precisa saber né?

Eu: Você ia se sentir mais tranquilo assim?

Will: Acho que sim né?

Eu: Depois, se quiser, manda uma prova sua pra gente conversar, tentar montar juntos, que acha?

Will: Não, mas esse semestre já foi, mas nos próximos, com certeza!

(Extrato de conversa com professor)

Talvez os nossos encontros estejam fazendo os participantes refletirem mais sobre suas ações. Quando Will se propõe a repensar, ele está se permitindo sair das caixinhas dos discursos homogeneizantes em relação ao processo de avaliar. Penso, assim como Mattos (2018) que “muitos dos professores de línguas atuais nunca tiveram experiências críticas de aprendizagem enquanto alunos de línguas e, por isso, tendem a reproduzir as experiências tradicionais que vivenciaram em seus contextos de aprendizagem e formação” (MATTOS, 2018, p.31).

Tentamos ao longo de toda a Formação proporcionar e compartilhar experiências críticas de aprendizagem. Tonteei várias vezes nesses encontros em que discutimos avaliação. Tonteei porque percebi como ainda carregava e profanava discursos de colonialidade, vinculados por métodos e processos de avaliação. Passei a me questionar muito mais sobre os meus fazeres em sala de aula. Tonteei também, porque percebi que não conseguiria tocar todos os professores e professoras da Formação, no sentido de fazê-los se abrir para novas possibilidades. Alda, por exemplo, continuou firme e forte na sua defesa do “se o aluno escrever errado, é zero mesmo!”. Mas ao mesmo tempo acredito que todas as vezes em que ela tomar esta atitude ela pensará em mim perguntando “Você acha isso justo?”. A experiência com a Alda me tocou muito mais do que a experiência com Roger, o professor que queria um falante nativo. Talvez porque eu vi em Alda tanta emoção ao falar sobre as produções de seus alunos e alunas, as descobertas que eles conseguiam fazer e, de repente, ela endurece e aparentemente se curva a um sistema que diz que nota é nota. No entanto, penso que sua atitude em sala de aula é injusta, uma vez que ela “obriga” os estudantes a refazerem uma avaliação e só pontua aqueles que estavam com notas baixas. O próprio sistema que aprisiona, permitiria que ela não fizesse reavaliação com quem não precisava de nota.

Por fim penso que, ter discutido sobre avaliação me proporcionou revisitar momentos guardados e considerados não problemáticos, mas também momentos que abriram fissuras revelando a necessidade de reconstrução. Assim, senti desapontamento ao apresentar minha prova produzida no IFAL e perceber que muitos participantes ainda a consideravam como uma boa forma de avaliar. Mas também senti alegrias ao identificar participantes dispostos a repensar suas formas de avaliação, subvertendo a cultura da mensuração que favorece apenas a qualificação como função da educação.

4.4 “Agora você vai sentir na pele o que a gente sente!” – o respeito e a responsabilidade pelos outros na formação com professores

Em vários momentos neste meu relato citei os multiletramentos. Acredito ser a teoria relevante, por dialogar perfeitamente com a Linguística Aplicada Crítica que acredito e defendo. Destaco aqui a discussão levantada pelo New London Group logo no início de seu manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Segundo o grupo de pesquisadores: “Se pudéssemos definir uma função da educação, alguém poderia dizer que a proposta fundamental é garantir que todos os estudantes se beneficiem do aprendizado, de forma que lhes seja permitido participar integralmente da vida pública, comunitária e econômica” (NEW LONDON GROUP, 2000, p. 10).

E de que forma isso pode ser garantido? Uma coisa que tenho convicção é de que em uma escola que não valorize as diferenças, essa função da educação jamais se concretizará. Escolas não deveriam homogeneizar seus discursos e propagar a existência de apenas um conhecimento válido – aquele produzido ali. Escolas jamais poderiam se propagar como neutras, porque não existe neutralidade em discursos. Uma escola neutra, é uma escola que defende um discurso dominante, que defende a manutenção do *status quo*. Ainda citando o manifesto do New London Group, “o que é uma educação apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global?” (NEW LONDON GROUP, 2000, p. 10). Com certeza, esta educação apropriada não é a aquela que defende uma escola neutra, ou sem partido. Ora, o que é uma escola sem partido, além de um espaço onde não se valorizam as diferenças?

Concordo com Duboc e Ferraz (2020), quando eles mencionam que o que vivenciamos enquanto políticas no atual governo do Brasil “é uma nova forma de colonialismo que visa definir ou até mesmo apagar diferenças de todos os tipos. Sentimentos de xenofobia, homofobia, racismo, sexismo e a misoginia que agora florescem abertamente entre os apoiadores do Bolsonaro mostram a história que o alvo nunca mudou: o pobre, o migrante, o indígena, o homossexual, o negro, a mulher” (DUBOC; FERRAZ, 2020, p. 437).

Não é isso que eu quero enquanto professora, pesquisadora e formadora. É contra esta nova forma de colonialismo que meus eus tentaram lutar durante esta pesquisa. Porém, não posso querer mascarar o meu *lócus* de enunciação. Naquela formação eu, enquanto formadora, representava a Universidade, com todo poder homogeneizador que ela carrega. Não há como

negar o discurso que privilegia o conhecimento produzido na academia e muitas vezes entende a escola como o local de aplicação de teorias (*istina*). A questão aqui é como promover um diálogo produtivo entre os participantes para construção dos conhecimentos. Segundo Castro Gomez (2007)

o diálogo de conhecimento só é possível através da descolonização do conhecimento e descolonização das instituições que produzem ou administram o conhecimento. Descolonizar o conhecimento significa descer do ponto zero e deixar claro o local de onde esse conhecimento é produzido (...) a ciência ocidental do século XVIII estabeleceu que quanto mais longe você coloca o observador do que ele observa, maior também será a objetividade do conhecimento, o desafio que temos agora é estabelecer uma pausa com esse "pathos da distância". Isso quer dizer que não é mais a distância, mas sim o aproximar o ideal que deve nortear o pesquisador dos fenômenos sociais (CASTRO GOMEZ, 2007, p. 89)

Um determinado episódio dos encontros de Formação me fez ter consciência da minha distância em relação a meus professores. Já estávamos praticamente nos nossos últimos encontros do módulo 02, e lembro que a professora Jane sempre chegava mais cedo e ficávamos conversando só eu e ela, antes dos outros chegarem. Neste dia falávamos sobre os cortes de verba que o Governo Federal havia imposto às Instituições Federais de Ensino. Em um determinado momento Jane me falou: “É Chris, agora vocês vão sentir na pele o que a gente sente!” Lembro que na hora eu retruquei: “Como assim Jane? Aqui é uma escola pública também!” (estávamos em uma das salas do Campus Maceió do IFAL). Ela me disse: “Chris, olhe ao seu redor... aqui tem ar-condicionado, cadeira boa, vocês tem cópias a hora que querem. Na minha escola o sol bate nas costas dos alunos!”

Aquilo me tocou tanto, porque sempre acreditei que estava próxima a eles. Sempre repetia frases como: “Mas eu já fui de uma escola pública municipal, sei da realidade!” Sim, eu sei.. mas aquele não era o lugar de onde eu falava agora. Naquele momento me dei conta que apesar de não me sentir distante deles eles me enxergavam distante. O ponto zero a que Castro Gomez se refere é o local do conhecimento dominante – é o *locus* do poder hegemônico. É a representação do poder do conhecimento. No meu imaginário eu estava ali, com eles, estávamos juntos todo o tempo, mas entendi, a partir da fala de Jane, que talvez eles não nos enxergassem assim.

Aquele dia, mais uma vez tonteei. Fui escutar novamente todas as gravações dos encontros, fui reler as conversas de *WhatsApp* e achei momentos que reforçam a ideia do conhecimento dominante:

Resposta dos questionários ao final do módulo 01

O curso de formação foi bastante significativo, pois discutimos assuntos relevantes do nosso dia a dia em sala de aula. Gostei das experiências que vocês nos passaram. Nos proporcionou mais ideias e criatividade na elaboração de um plano de aula. Nunca pensei que pudesse fazer aulas mais criativas, dinâmicas, com brincadeiras, jogos e eu aprendi que pode haver um aprendizado mais significativo por parte dos alunos (Patty)

Não pude participar desta vez, mas participei da primeira formação de vocês. Acredito que deve ter sido momentos muito ricos, de aprendizado das novas teorias e perspectivas de aprendizagem que vocês sempre trazem pra gente (Crystal)

Os encontros foram ótimos! É sempre uma honra poder participar desses momentos proporcionados pela UFAL. (Lidi)

(Respostas do questionário final do módulo 01)

Sabe o que todos esses depoimentos têm em comum? As professoras não retornaram para o segundo módulo. Claro que outras respostas, de outros participantes, nos apontam para troca, compartilhamento, vivências, como apresentei em várias passagens deste texto. Mas essas me assustaram porque simplesmente passaram despercebidas por mim. Frases como “Gostei das experiências que vocês nos passaram”, “aprendizado das novas teorias e perspectivas de aprendizagem que vocês sempre trazem pra gente” e “momentos proporcionados pela UFAL” não coadunam com aquilo que pensamos para os encontros. Os depoimentos sinalizam que nós estávamos no ponto zero e era preciso nos aproximarmos deles.

Segundo Castro Gomez (2007) uma possibilidade de decolonizar a Universidade seria pensar transdisciplinarmente. Entendo que a transdisciplinaridade e a transculturalidade dialogam com a perspectiva dos multiletramentos à medida em que possibilitam interação e respeito entre culturas e saberes. Para o autor o transdisciplinar é

aquilo que vai além dos pares binários que marcaram a evolução do pensamento da Modernidade ocidental: natureza / cultura, mente / corpo, sujeito / objeto, matéria / espírito, razão / sensação, unidade / diversidade, civilização / barbárie. A transdisciplinaridade busca mudar essa lógica exclusiva (“isto ou aquilo”) por uma lógica inclusiva (“isso e aquilo”) (CASTRO GOMEZ, 2007, p. 90)

O que pensamos para a Formação incluía uma ecologia de saberes. Os meus, os deles, os nossos. Não gostaríamos de transparecer que havia hierarquia ou que um saber se oporia ao outro, ou seria melhor (ou pior) que ele. Mas confesso que não foi fácil. Não foi fácil,

porque somos constituídos por discursos que apregoam os binarismos. Na verdade, hoje vivenciamos em nosso país momentos de intensas polarizações. Num momento em que se condena um professor, por achar que refletir sobre a realidade o torna um doutrinador, seguimos com uma boa parcela da nossa população apoiando uma escola ‘neutra’, uma escola que não fale sobre os problemas da vida e do mundo, uma escola completamente desconectada da realidade. A quem essa desconexão pode interessar?

É a hora das Universidades saírem do pedestal do ponto zero. É hora de arregaçarmos as mangas e entendermos que estamos todos e todas juntos e juntas. Afinal, como nos diz Mattos (2020, p. 17), “vivemos uma ditadura de poucos, justamente aqueles tradicionalistas, nacionalistas, machistas, intolerantes à diversidade”. Esses são favoráveis à escola sem partido, a escola no ponto zero. É por isso que durante todos as possibilidades de encontro durante as Formações incentivamos a construção de atividades que pudessem estimular a criticidade dos estudantes.

A ideia assim, de uma pedagogia crítica como a defendida por Paulo Freire é guiada, segundo Giroux (2016, p. 298)

pela paixão e pelos princípios para ajudar os alunos a desenvolver uma consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, fortalecer a imaginação, conectar o conhecimento e a verdade ao poder e aprender a ler a palavra e o mundo como parte de uma luta mais ampla por agência, justiça e democracia (GIROUX, 2016, p.298).

Destaco a importância de enaltecer o trabalho de Paulo Freire exatamente num momento em que suas ideias são rechaçadas por aqueles que defendem os discursos dominantes de poder, por aqueles que propagam discursos da racionalidade neoliberal e que ecoam e apregoam a exclusão.

Hoje entendo que poderia ter feito mais. Poderia ter explorado mais possibilidades de brechas (DUBOC, 2012) durante os encontros para desenvolver estas criticidades. Em um deles discutíamos sobre planejamento de atividades e a seguinte discussão surge:

Alda: Essa atividade eu não consigo fazer com todos os 2º anos.
Só o A e o B. O C e o D não.

Eu: Por que Alda?

Alda: Porque na minha escola é assim, não sei na de vocês. Lá eles dividem por faixa etária. A são os que estão na idade correta, B os mais atrasados, C mais um pouquinho e assim por diante.

Paul: Na minha escola era assim. Eu achava ótimo, mas aí a diretora agora inventou de misturar.

Alda: Eu gosto de trabalhar com a mesma faixa etária, acho mais fácil.

Deni: Eu também acho. As turmas A são sempre boas.

Eu: Espera gente! Em todas as escolas é assim?

Josy: É teacher. É o sistema da Secretaria de Educação que já está programado para fazer isso. Eles dividem as turmas pela idade. Na escola do Paul, pobre da Diretora! Tem de separar tudinho na mão se quiser misturar...

Eu: Gente, é sério isso? Eles são divididos por idade?

Jane: Por idade e por repetência né, Chris? Porque geralmente os alunos da C e da D são os repetentes.

Josy: Oxe! Na minha turma D tem aluno até de tornozeleira eletrônica!

Eu: Gente, eu tô perplexa!! Vocês já pararam pra pensar como os alunos se sentem?

Mag: Teacher, eles são meio que predestinados a desistir. Tipo, alguém coloca eles ali pra que eles desistam mesmo!

Eu: Gente, e aí? O que é que dá pra fazer?

Josy: Olha Chris! Eu amo os meus alunos da D! Tudo ‘maloqueiro’, mas eu adoro! Sabe o que eu faço? Começo me apresentando. Escrevo um monte de coisas minhas no quadro. Nome, idade, essas coisas. E digo: agora que vocês já me conhecem eu quero conhecer vocês! Bora lá se apresentar? Eles ficam meio assim... mas como as frases são bem facinhas, eles conseguem. E eles ficam tão felizes de ver que conseguiram... Ah! Teve outra: deixa eu contar! Uma vez teve um Festival de Inglês na escola. Eu deixei eles irem. Cantaram funk, dançaram, foi lindo. Não é que eles ganharam? A Diretora até disse: Josy eu nem acredito que a turma D ganhou!

Eu: Eita que maravilha Josy! Imagino como eles ficaram felizes.

(Extrato do momento 5 – módulo 2)

Aquele momento foi muito importante para o contexto da Formação, porque aquela realidade de exclusão faz parte da rotina deles nas escolas em que trabalham. Eu fiquei chocada com os relatos, até tentei problematizar um pouco (Gente, e aí? O que é que dá pra fazer?) mas poderia ter feito muito mais.

Era o momento de refletir, por exemplo, sobre a afirmação de Mag (“eles são meio que predestinados a desistir”), porque esta é uma realidade muito cruel, muito excludente. Era o momento de sentar com todos eles e dizer: vamos adotar uma turma C, D ou E, e vamos pensar atividades para eles. Ou, vamos lutar para que todas as escolas adotem a postura da diretora da escola de Paul, que ao mesclar os grupos incluiu os alunos das turmas

consideradas ‘fora de faixa’. Fora de que faixa? Na verdade, fora de um padrão determinado por quem mais, senão pelas mesmas forças que homogenizam e disseminam a ideia da escola neutra? O que a gente faz com quem destoa na escola neutra? A gente esconde: coloca todos os excluídos numa sala para que ninguém os veja com as potencialidades que têm. Mas nós, enquanto professores, podemos; podemos não, devemos enxergar essas potencialidades. Devemos nos permitir também aprender com eles.

Os relatos e a situação haviam me tocado, mas creio que a minha indignação não foi suficiente para provocar a indignação deles. Como nos diz Souza Santos (2018, p. 102) é necessário “mostrar que compartilhar riscos envolve momentos particularmente intensos de copresença, momentos em que a presença precede o sentido”. Creio que esta afirmação do sociólogo tem total relação com o ato de se colocar no lugar do outro, é preciso que realmente sintamos o sofrimento e a dor do outro (ou pelo menos, tentemos compreendê-la ao máximo). Muitas vezes naturalizamos essas dores. Vemos o sofrimento, a exclusão, a humilhação e não fazemos nada.

Josy talvez tenha se colocado no lugar de seus estudantes. Tanto que apresentou ótimas ideias. Na sua prática, ela demonstrou respeito pelos outros alunos – ela se mostrou aberta e disposta a conhecê-los e ela se mostrou aberta a valorizar as culturas e saberes deles. Josy demonstrou com isso indícios de uma educação crítica. Penso que uma educação crítica deva priorizar esta copresença, nos moldes de Souza Santos, esta indignação pelo sofrimento do outro, que pode vir a nos impulsionar a agir eticamente.

A seguir, faço breves considerações sobre todo o percurso desta pesquisa. Sabemos que os processos de ensino-aprendizagem envolvem além de estudantes, professores e materiais didáticos, as condições (sejam elas materiais ou sociais) que permitem ou inibem a permanência dos discentes no ambiente escolar. Muitas vezes o foco acaba ficando apenas no produto, naquilo que conseguimos mensurar destes processos. Entendo que a atenção deveria sempre ser voltada para a compreensão das necessidades dos estudantes e dos professores também, pois eles são os protagonistas destes processos. Deveria sempre existir uma troca. Desta feita, durante os encontros de formação os participantes me mostraram diversas visões de como estavam lidando com estas necessidades, e inúmeras vezes nos pediram ajuda para tentar subverter relações de poder, fossem elas explicitadas pelo livro didático, pelo currículo oculto, pela Gestão da escola que exigia uma nota pontual ao fim de cada bimestre ou por nós, o grupo de formadores que estava ali representando o poder da Universidade. Poderia ter colaborado mais, no meu entendimento, mas durante o percurso as

minhas necessidades também se tornaram aparentes. Senti indignação e desapontamento pelas injustiças cometidas ao segregar os grupos de alunos e alunas pela faixa etária, mas também senti esperança em ver como nossos professores e professoras poderiam sim, se permitir colocar no lugar do outro.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, PORQUE AINDA HÁ MUITO O QUE DISCUTIR...

I saw and felt the power of autoethnography as an opening to honest and deep reflection about ourselves, our relationships with others, and how we want to live. (Ellis, 2016, p. 10)

Gostaria de me despedir deste estudo em que me propus a falar sobre mim mesma e a narrar acontecimentos e sentimentos relacionados à minha trajetória reforçando que eu não estava sozinha. Através das minhas lentes você conheceu o universo da MINHA Formação de Professores. Minha. As visões e reflexões que aqui derramei são únicas, são minhas.

Durante quatorze anos acreditei que a prática em sala de aula poderia me ensinar tudo aquilo que seria necessário para um bom desempenho dentro da minha profissão (hoje eu me pergunto, o que seria um bom desempenho mesmo?), afinal eu era/sou professora! Até que em 2013, quando fui chamada em um concurso da rede federal de ensino, me permiti voltar à academia. Meio desacreditada, meio envergonhada (afinal, todos ali tinham muito mais conhecimento teórico que eu), não desisti. E posso dizer que o encontro com a Linguística Aplicada foi o que de melhor poderia ter acontecido na minha trajetória acadêmica e profissional. A possibilidade de ampliar meu conhecimento de mundo aliando conhecimento teórico à minha prática me encanta e hoje tenho certeza que quero continuar trilhando este caminho.

Paro agora... Para quem mesmo eu escrevi este texto? Quem será você, o leitor que vai se interessar em ler estas verdades ditas sobre mim, por mim. “Verdades?” você deve estar se perguntando... “Quem é ela para falar de verdades?” Ora, são verdades sobre mim mesma, e neste momento me reporto a Foucault ([2009]2017) quando ele fala sobre o exercício de dizer a verdade sobre si mesmo.

Compartilho do sentimento do autor quando ele diz que “é o outro, presente e necessariamente presente na prática do dizer a verdade sobre si, que me reteve e me deteve” (FOUCAULT, 2017, p.6). Ora, sei que não estou aqui falando para médicos, arquitetos ou comerciantes... estou muito provavelmente dialogando com professores como eu. É este fato que determinou que aspectos de minhas “verdades” iria compartilhar com você. E mais importante do que tudo – é o fato de saber que o reconheço como alguém que pode me compreender nestas minhas batalhas diárias, que me faz almejar a parresia do meu discurso.

Segundo Foucault “a parresia é etimologicamente a atividade que consiste em dizer tudo (...): é dizer tudo” (FOUCAULT, 2017, p. 10).

Foi com a vontade de verdade em mente que compartilhei um pouco das minhas angústias, inquietações, alegrias e frustrações ao refletir sobre o meu caminhar como professora, formadora e pesquisadora em um curso de formação com professores de Língua Inglesa, visando a des(re)construção de conceitos e práticas de sala de aula.

Mas antes mesmo de falar sobre a Formação, que foi objeto deste estudo e que gerou as minhas epifanias, senti necessidade de refletir sobre o meu fazer enquanto pesquisadora. Assim, no capítulo 2 discuti sobre a pesquisa como um ato eticamente responsável (BAKHTIN, 2017) e me revelei uma pesquisadora autoetnográfica. A autoetnografia enquanto fazer metodológico me permitiu mergulhar em mim mesma, refletindo sobre os contextos sociais e as pessoas que me constituíram. Este mergulho não foi fácil. Em vários momentos pensei: a partir daqui não quero mais me expor. Mas o que seria esta exposição senão uma reflexão do que me trouxe até aqui? Não nasci professora, formadora ou pesquisadora. Eu me tornei esta multiplicidade de eus que o leitor teve possibilidade de conhecer (pelo menos um pouco) durante este relato.

Por entender que o meu contexto fazia parte da constituição dos meus eus, não poderia deixar de refletir sobre a sociedade contemporânea e os papéis da educação e da língua inglesa neste contexto (capítulo 3) Nesta reflexão, ao me voltar para a Christiane professora do início dos anos 2000, me vi propagando discursos hegemônicos que apregoavam a língua inglesa como única, aquela da globalização e do poder, falada por pessoas poderosas que poderiam ditar métodos e regras. Mas a partir do momento que a Christiane decidiu ser também pesquisadora, ela retorna a Universidade e neste retorno ela tem contato com a perspectiva do Letramento Crítico, que possibilita abertura a novos olhares e esses novos olhares podem levar às teorias decoloniais. Ao refletir sobre os contextos que me constituem aprendi a importância de estar aberta a novas perspectivas. Essas novas perspectivas ajudaram a constituir a Christiane formadora. Penso que foi justamente por estar aberta a elas que consegui identificar durante a minha vivência na Formação momentos que geraram epifanias. Na minha concepção, cada uma das quatro que aqui detalhei me desestabilizaram, o que não foi nem um pouco confortável, mas a desestabilização não me derrubou, pelo contrário, ela me impulsionou a seguir em frente.

Primeiramente quis refletir sobre o meu processo de formação como formadora de professores. Descobri que a formação é impossível, no sentido de que nunca estará completa. E isso não é um problema. A completude, o sentimento de que não há mais nada a se fazer, ou a acrescentar, isto sim, é um problema. Consegui perceber indícios de decolonialidade em meu

trajeto ao me permitir ser imperfeita. Possível – impossível, perfeição – imperfeição, certo – errado, os binarismos tão característicos da modernidade caem por terra em tempos de modernidade líquida. Gosto de ser imperfeita, gosto de me permitir estar em permanente construção. Tenho certeza de que isto pôde me fazer uma formadora mais conectada aos anseios dos professores e professoras que comigo trabalharam – porque esta era uma necessidade nos nossos encontros de Formação.

Ao tentar compreender as necessidades dos participantes, na minha segunda epifania, identifico que durante várias situações ainda me peguei pensando que sabia o que era melhor para eles. As discussões acerca dos usos da gramática, que para mim já eram uma “carta fora do baralho”, me desestabilizaram porque eu, mesmo acreditando que estava desenvolvendo práticas decoloniais, me peguei profanando binarismos – certo/errado; tradicional/não tradicional; bom/ruim. Os professores me ensinaram que há muitas outras opções, a depender de seus contextos de realidade. Eles demonstraram protagonismo em suas ações e também me ensinaram que eu não poderia escolher o que era melhor para eles. Flexibilidade. Abertura a novas visões. Aprendi a interromper.

Ao refletir sobre processos de avaliação na terceira epifania, me choquei com a injustiça que era realizada pela professora que não permitia ao estudante que a nota mais alta fosse utilizada como recuperação e me entristeci ao perceber que os sistemas favorecem a cultura da mensuração, em que a educação é vista apenas como um produto. Onde ficava o processo? Os professores e professoras da Formação foram estimulados a valorizar os processos e de pensar em formas de subverter os sistemas de mensuração. Eu também fui estimulada a sair de minha zona de conforto das provas prontas dos manuais didáticos e a produzir avaliações que levassem em consideração o que, de fato, havia sido valorizado em sala de aula.

Por fim, ao refletir sobre o papel político do professor, me entristeci ao perceber que eu não era vista pelos professores e professoras como uma “igual”. Eu representava o poder da academia, o ponto zero do conhecimento. Me sinto na obrigação de lutar junto com eles por uma escola que não seja neutra, que busque refletir sobre realidades e contextos de vida e uma escola em que nossos alunos sejam livres para manifestar suas vozes. Senti que minha indignação talvez não tenha sido suficiente para provocar a indignação deles, pois penso que a indignação nos impulsiona a agir eticamente. Alguns participantes demonstraram esta sensibilidade, mas sinto ser necessária uma contínua provocação.

Tentamos trabalhar junto aos professores e professoras que ali estavam, sem pretensões de criar ou disseminar verdades, mas abertos a escuta, abertos a desabafos, a sentimentos que afloravam à medida que nos permitíamos estar com eles. Consegui também perceber indícios de decolonialidade do trajeto dos professores e professoras participantes nas vezes em que se permitiram tentar e transgredir aos padrões homogeneizadores vinculados as práticas colonizadas que muitas vezes reproduziam.

Também me propus a refletir sobre de que forma eu contribuiria com os participantes da formação no desenvolvimento de suas subjetividades e suas capacidades de subverter racionalidades neoliberais e coloniais, visando com isso uma educação crítica. Neste sentido, concluo que eu fui a que mais me transformei. Acredito que ao me propor a provocá-los a enxergar e pensar fora das caixinhas dos conhecimentos já estabelecidos e creditados como verdades absolutas (*istina*) também me permiti enxergar outros caminhos, enfraquecer meu ego e entender que os processos de ensino-aprendizagem e (des)construção de conhecimentos envolvem partilha constante. Partilha constante porque ao me propor a pensar numa perspectiva decolonial, não estava pensando que um conhecimento substituiria o outro. Nós queremos e respeitamos todas as formas de conhecimento que pudermos agregar numa perspectiva transdisciplinar e transcultural, sendo o trans não aquele que substitui, mas sim aquele que agrega.

Parresia... vontade de verdade... mas será leitor, que mesmo agora, tudo aquilo que está neste texto constitui a minha verdade? O que posso lhe falar é que hoje, neste momento em que escrevo, continuo acreditando nas palavras que relatei. Você pode pensar diferente de mim, você pode enxergar neste texto verdades outras – mas estas já serão as suas verdades. Ora, se os discursos dos outros nos constituem (como nos diz Bakhtin) precisamos entender que não há discursos com interpretações singulares. Somos diferentes e múltiplos. E até as minhas verdades não são perenes. Quem sabe daqui a um certo tempo, eu volte a ler este texto e pense: “que tola eu fui! A parresia é de fato uma ilusão. Por mais que queiramos dizer verdades (mesmo que nossas) completas, eles nunca atingirão a perfeita completude!” Mas... por enquanto, quero acreditar que é possível!

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. **Autoethnography**. United States of America: Oxford University Press, 2015.

ALLEN-COLLINSON, J. **Autoethnography as the Engagement of Self/Other, Self/Culture, Self/Politics, Selves/Futures**. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (orgs.) *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, D. S. P. **A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa**. *A Cor das Letras*, v. 21, n. 2, p. 169-181, 2020.

AMORIM, M. **Ensino à distância em perspectiva bakhtiniana: questões filosóficas**. In. *EmRede: Revista de Educação a Distância*. Vol 1, Porto Alegre, 2014.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008

ARAUJO, J.N.M. **Formação inicial de professores de Espanhol no projeto casa de cultura no campus: ecologia de saberes e letramento crítico**. 2018. 105f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 14ª edição, [1929] 2010.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BASTOS, P. A. L.; FIGUEREDO, C. J. **Por uma educação linguística ética-responsável: reflexões sobre práticas discursivas em uma sala de aula de língua inglesa**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 1, p. 109-130, 2018.

BATISTA, S. **Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para refletir**. *Seda-Revista de Letras da Rural-RJ* 1.3 (2017): 89-103.

BAUMAN, Z. **A sociedade líquida**. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 out. 2003. p. 4-9.

BEZERRA, S.S. **Um estudo autoetnográfico em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio: Reflexões sobre (De) colonialidades, prática docente e Letramento Crítico**. Tese de doutorado – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

_____. **Considerações acerca da teoria decolonial por meio de reflexões sobre a prática docente em língua inglesa**. Raído, v. 13, n. 33, p. 93-101, 2019.

BIESTA, G. **Good education in an age of measurement - Ethics, Politics, Democracy**. New York: Routledge, 2010.

BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism and Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2012

BOCHNER, A. P. **Putting meanings into Motion: Autoethnography's Existential Calling**. In: JONES, S.; ADAMS, T.; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.) *El giro descolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLYAR, J. E. **Reflections on Writing and Autoethnography**. In: JONES, S.; ADAMS, T. E; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography* (orgs.). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Cortez Editora, 2002.

CORRÊA, F. P. P. **A formação inicial em Letras: cenário de pesquisas que consideram a perspectiva do professor formador**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 3, p. 503-536, 2015.

COSTA, M.A. **Estruturalismo**. In: MARTELOTTA, M.E. (Org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 113-126.

DAVIS, J. M. **Terminology: assessment, evaluation, and testing**. In: LIONTAS, J. I. (Ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Singapore: Singapore, 2018. p. 5255-5261.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Vol. I. São Paulo: Editora 34, 1995.

DUBOC, A.P.M. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

_____. **Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos**. *Estudos em Avaliação Educacional (Impresso)*, v. 26, p. 664-687, 2015.

_____. **A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta**. In: JESUS, D. M.; CARBONIERE, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016. P. 57-79.

_____. **Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro**. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. 1ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v. 1, p. 13-26.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. **What's behind a literacy war? A discursive and political analysis of the neoconservative Brazilian literacy policy**. *Journal of Multicultural Discourses*, v. 1, p. 1-22, 2020.

DUTTA, M. J.; BASU, A. **Negotiating our postcolonial selves from the ground to the Ivory Tower**. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Orga.). *Handbook of autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

ELLIS, C. **The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography**. EUA: Altamira Press, 2004.

_____. **Carrying the Torch for Autoethnography**. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 8-12.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. **Autoetnografia: un Panorama**. Astrolabio, n. 14, p. 249–273, 2015.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 3 ed., 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1970.

FREITAS, M. A. **Ensino em time por professoras-formadoras (inglês). Um ritmo constante de fragmentações, fluidez, contradições**. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.

FURLANETTO, E. C. **Formação de formadores: um território a ser explorado**. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 32, p. 131-140, jun. 2011 .

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2007.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

_____. **Pedagogia crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político**. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 1, p. 296-306, 2016.

GOODWIN, A. L. **Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching**. *Teaching Education*, v. 21, p. 19-32, 2010.

GROSGOUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, n. 1, p. 115-147, 2008.

HELLER, M. **The Commodification of Language**. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 39, p. 101-114, 2010.

HALU, R. C. **Formação de Formadoras de professores de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)**. Tese (Doutorado)–Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

- _____. **O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, n. 1, p. 161-174, 2014.
- HILGERS, M. **The three anthropological approaches to neoliberalism.** UNESCO. Malden, Massachussetts, USA: Blackwell Publishing, 2011.
- IFA, S. **A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização.** Tese (doutorado) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006
- JANKS, H. **Literacy and Power.** New York: Routledge, 2010
- JORDÃO, C. M. **Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pósmodernos.** In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública. Pelotas: Educat, 2005, v. 1, p. 23–36.
- JORGE, M. L. S.; TENUTA, A. . **O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático.** In: Diógenes Cândido Lima. (Org.). Inglês na Escola Pública não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares. Sao Paulo: parábola, 2011.
- KLEIMAN, A. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.
- KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; GRANDE, P.B. de. **A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação.** Revista Calidoscópio, v. 17, n.4, pp. 724-742, 2019.
- KUMARAVADIVELU, B. **A Linguística Aplicada na Era da Globalização.** In: MOITA LOPES, L.P. (org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.
- LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research.** Buckingham: Open University Press, 2003.
- LEVINAS, E. **Entre Nós. Ensaio sobre a alteridade.** Tradução de Pergentino Stefano Privatto. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LUDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, Ruberval. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais.** 2013. Tese (doutorado em educação) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MATTOS, A.M.A.; PASCOAL, L. V. **Letramento crítico e avaliação nas aulas de inglês:: possibilidades para integração**. Revista (Con) Textos Linguísticos, v. 13, n. 26, p. 27-50, 2019.

MATTOS, A. M. A.. **In memoriam: história, memória e pós-memória no brasil de hoje**. Revista X, v. 15, p. 15-20, 2020.

McKINLEY, J. **Theorizing research methods in the ‘golden age’ of applied linguistics research**. In: McKINLEY, J.; ROSE, H. (org.) The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics. New York: Routledge, 2020. P. 1 a 12.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação**. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (orgs.) Formação de Professores de Línguas – ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

_____. **O professor de Inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.) Formação “desformatada” Práticas com professors de Língua Inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. P. 279-303.

_____. **Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem**. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-258.

MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. **Ética de pesquisa e relações de poder: reflexões decoloniais e provocações metodológicas em Linguística Aplicada**. Raído, v. 14, n. 36, p. 37-55, 2020.

MIGNOLO, W. **El pensamiento des-colonial, desprendimento y apertura: um manifesto**. In: WALSH, C.; LINERA, Á. G.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 83-122.

MONTE MÓR, W.M. **Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica**. In: Kleber Aparecido da Silva; Fátima de Gênova Daniel; Sandra Mari Kaneko-Marques; Ana Cristina Biondo Salomão. (Org.). A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares - Volume II. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 23-50.

_____. **The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil**. In: JUNQUEIRA, E.S., BUZATO, M.E.K. (orgs.). New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School . Nova York: Peter Lang Publishers , 2013, p 126 146

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 em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- NASCIMENTO, A. K. **Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid.** *Ilha Desterro, Florianópolis*, v. 71, n. 3, p. 39-58, Dec. 2018.
- NIGEL, S.; Grant, P.; Turner, L. **Contemporary British autoethnography.** Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2013.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. *Critical pedagogies and language learning.* New York: Cambridge University Press, 2004.
- Nóvoa, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** *Cadernos de pesquisa*, 47, 1106-1133, 2017.
- OLIVEIRA, M.R.L.G; LOPES PEREIRA, A. **A (re)produção de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da análise de discurso crítica.** *Inter-ação (ufg. Online)*, v. 42, p. 556-573, 2018.
- O'NEILL, G. P. **TEACHER EDUCATION OR TEACHER TRAINING: WHICH IS IT?.** *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, Montreal, QC*, v. 21, n. 003, 1986
- ORTENZI, D. I. B. G. **A Produção Coletiva de um Material Pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês.** 282 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- PATRICK, F. **Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education.** *ISRN Education*, vol. 2013, Article ID 108705. 2013
- PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada INdisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006.
- PERIN, J. O. R. **Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa.** 2009, 265f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- PIMENTA, S.G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GUEDIM, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2006.
- ROBERTSON, R. **The Three Waves of Globalization: a History of Developing Global Consciousness.** London: Zed Books, 2003.

ROCHA, C.H. **A Língua Inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue.** In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v.48. Campinas. 2009. p. 247-274.

SANTOS, B. M. dos. **Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto casas de cultura no campus da UFAL.** 137f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA SANTOS, B. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46, 2007.

_____. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011 - 2016.** São Paulo: Cortez, 2018.

SOUZA, M. A. A. de. **Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica.** In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês.* 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 161-171. [recurso eletrônico].

TAVARES, R.R. **Conceitos de Cultura no Ensino / aprendizagem de Línguas Estrangeiras.** In: _____ (org.) *Língua, Cultura e Ensino.* Maceió: EDUFAL, 2006. p. 17-27.

TELLES, J. A. **É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.** *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TODD, S. **Toward an imperfect education – facing humanity, rethinking cosmopolitanism.** New York: Routledge, 2016.

WALSH, H. **Introcucción - lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos.** In: C. WALSH (org.), *Tomo I: pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver.* Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

WELSCH, W. **Transculturality the puzzling form of Cultures today.** In: *Spaces of Culture: City, Nation, World.* Ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage 1999, p. 194 - 213.

APENDICE 01 – plano de aula adaptado pela pesquisadora

PLANO DE AULA

TÍTULO: Simple Present

OBJETIVOS:

Gerais:

Apresentação, explicação e prática do tempo verbal “Simple Present”, demonstrando as estruturas das frases nas formas afirmativas, negativas e interrogativas.

Específicos

Estruturar e reconhecer expressões na língua Inglesa.

Reconhecer e diferenciar em frases afirmativas as alterações sofridas nos verbos conjugados nas terceiras pessoas do singular (he/she/it);

Desenvolvimento da conscientização sobre o uso das partículas auxiliares DO e Does, em frases negativas e interrogativas;

CONTEÚDO:

Explicação de como esse tempo verbal é formado e para quais finalidades é usado.

Estudo da forma do presente simples e reconhecimento de alguns verbos e as alterações sofridas na 3º pessoa do singular.

Partículas auxiliares do e does;

Formas afirmativa, negativa e interrogativa.

1º ETAPA - PESQUISA:

Na sala de aula montar uma lista com os verbos que os alunos já conhecem e que fazem uso dele rotineiramente como, por exemplo: study, read, write, walk, eat, etc. Para isso faça uma pesquisa pedindo que seus alunos façam uma lista de no mínimo 15 verbos que eles já conheçam (em inglês) e outra lista com mais 5 verbos que eles gostariam de aprender (em português).

2º ETAPA – PREPARAÇÃO DO MATERIAL:

Prepare todo o material necessário contendo explicação, aplicação e diversos exemplos de frases utilizando os verbos sugeridos pelos próprios alunos e acrescentando alguns novos para aumentar o vocabulário deles, como o exemplo a seguir.

3º ETAPA – APRESENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO - SIMPLE PRESENT

Explicação das regras de uso do Simple Present.

4º ETAPA – ATIVIDADES

Depois de ler atentamente com os alunos e explicar a matéria, entregue essa atividade e fique atento às dúvidas que poderão surgir.

ACTIVITIES

**1) Complete the sentences with the correct form of the verbs from the box.
to live (2X) – to speak (2X) – to cook – to study – to drink – to play – to eat – to believe – to have (2X)**

- a. My uncle _____ in an apartment.
- b. _____ you _____ German?
- c. My mother _____ very well.
- d. I _____ English.
- e. Jason _____ alcoholic drinks.
- f. _____ David _____ the piano?
- g. Vegetarians _____ meat.
- h. An atheist _____ in God.
- i. I _____ a car, but I _____ a bike.

2) Read about Sarah's vacation and answer the questions:

Hi, my name is Sarah. I'm 30 years old. I am a nurse and I live in Chicago. My parents live in Los Angeles. Every year I go to L.A. to visit them. I love that city. We sit in front of the sea every night and talk about everything. I like to visit my parents in my free time. My brother lives in Miami. His name is Joseph. He is a doctor. He's single and he has a dog.

- a. Where does Sarah live? _____
- b. What does she do _____
- c. Who does she visit when she goes to Los Angeles? _____
- d. Who lives in Miami? _____
- e. Is Sarah's brother married? _____

ANEXO 01 – Plano de aula da professora Josy

PLANO DE AULA – 9 ano

TÍTULO: My life

1º ETAPA - PESQUISA:

Falar sobre a rotina deles em Inglês. A medida que os verbos forem aparecendo, colocar no quadro para que eles montem as frases.

2º ETAPA – APRESENTAÇÃO E EXPLICAÇÃO - SIMPLE PRESENT

Montar as frases das rotinas.

Ex: João gets up at 6:00

Montar as frases com vários alunos

Explicar as regras do Simple Present.

3º ETAPA – ATIVIDADES

ACTIVITIES

**1) Complete the sentences with the correct form of the verbs from the box.
to live (2X) – to speak (2X) – to cook – to study – to drink – to play – to eat – to
believe – to have (2X)**

- a. My uncle _____ in an apartment.
- b. _____ you _____ German?
- c. My mother _____ very well.
- d. I _____ English.
- e. Jason _____ alcoholic drinks.
- f. _____ David _____ the piano?
- g. Vegetarians _____ meat.
- h. An atheist _____ in God.
- i. I _____ a car, but I _____ a bike.

2) Read about my life:

Hi, my name is Josy. I'm 30 years old. I am a teacher and I live in Maceió. My parents live in Atalaia. I visit them every Sunday. I love that city. We eat Feijoada every Sunday and talk about everything. I like to visit my parents in my free time. I don't have a brother. I have two sisters. They are teachers too.

a. Where does Josy live? _____

b. What does she do? _____

c. Who does she visit when she goes to Atalaia? _____

d. Write a text about you.